



Construcciones sociales sobre el género en la primera y segunda infancia: dos estudios de caso alrededor del juego, el jugar y los juguetes

Mariana Arbeláez Cataño

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil

Asesoras

Elida Giraldo Gil, Doctora (PhD) en Educación

María Isabel Echavarría López, Magíster (MSc) en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita	(Arbeláez Cataño, 2022)
Referencia	Arbeláez Cataño, M. (2022). <i>Construcciones sociales sobre el género en la primera y segunda infancia: dos estudios de caso alrededor del juego, el jugar y los juguetes</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP)

Ilustraciones: Mariana Arbeláez Cataño



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Maribel Barreto Mesa

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A la mujer que me dio la vida y a la niña que fui junto a ella.



Agradecimientos

A estas niñas, niños, maestras y maestros, por abrirme las puertas de sus aulas.

A David, por leerme, escucharme y acompañarme.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1.1. Planteamiento del problema	12
1.2. Justificación.....	16
1.3. Objetivos	20
Fundamentación teórica	22
2.1. Marco conceptual	22
2.1.1. El género en el feminismo postestructuralista	23
2.1.2. Las infancias en construcción	29
2.1.3. El juego, el jugar y los juguetes	36
2.2. Antecedentes investigativos	44
2.2.1. Género, infancias y juego	45
2.2.2. Etapas infantiles y construcción del género.....	50
Metodología	57
3.1. Paradigma cualitativo.....	59
3.2. El estudio de caso como forma de investigación	60
3.3. Métodos de recolección de información	62
3.3.1. Observaciones: la cotidianidad de la escuela.....	65
3.3.2. Relatos y dibujos: lo que las niñas y niños hacen, escriben y cuentan	66
3.3.3. Entrevistas: las maestras como participantes.....	68
3.3.4. Fotografías: capturas de momentos y espacios.....	69

3.3.5. Análisis documental: hacia una revisión del currículo escolar.....	71
3.4. Los contextos leídos.....	72
3.4.1. Caracterización y participantes.....	73
3.5. La codificación y la interpretación.....	79
3.6. Consideraciones éticas.....	82
3.7. Vicisitudes de investigar sobre el género.....	84
Resultados.....	86
4.1. El discurso del currículo.....	88
4.1.1. Currículo escrito.....	89
4.1.2. Currículo puesto en escena.....	94
4.2. La textualidad del cuerpo.....	102
4.2.1. ¿Qué es una niña?.....	108
4.2.2. ¿Qué es un niño?.....	111
4.3. <i>El descanso</i> versus la clase.....	114
4.4. Las significaciones del jugar y su materialidad.....	119
Discusión.....	127
Consideraciones finales.....	141
Referencias.....	150
Anexos.....	164

Siglas, acrónimos y abreviaturas

CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas
EBC	Estándares Básicos por Competencias
ENS	Escuelas Normales Superiores
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
IES	Instituciones de Educación Superior
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MSc	Magister Scientiae
NEE	Necesidades Educativas Especiales
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PhD	Philosophiae Doctor
PIAR	Plan Individual de Ajustes Razonables
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

Resumen

Una pregunta por la construcción social del género y las consideraciones de las infancias fue el detonante de esta investigación de corte cualitativo. Junto a esas dos categorías, la focalización en el juego, el jugar y los juguetes me permitió abordarla en preescolar y tercero de primaria. Con el pretexto de entender las manifestaciones de la primera y la segunda infancia, me acerqué a las niñas y niños en la cotidianidad de su vida en las aulas y, en compañía de ellos como co-investigadores, reflexioné sobre sus concepciones, supuestos y lugares de enunciación. Las variables de la primera y la segunda infancia como etapas cercanas pero distantes, se convirtieron en dos estudios de caso separados con los cuales pude profundizar en los nexos del género con los espacios de juego y de socialización infantiles del entorno escolar.

Esta investigación tuvo lugar en las clases y en *los descansos* de dos grupos de un colegio privado de Medellín. Desde ese contexto recolecté información a través del análisis documental, de las observaciones, de los relatos y dibujos, de las entrevistas y de las fotografías donde las niñas y niños fueron protagonistas, pero también participaron maestras y maestros. Las indagaciones teóricas y prácticas acompañadas de estos sujetos estuvieron enmarcadas en la perspectiva del feminismo posestructuralista, el cual fue la herramienta para comprender las distintas y diversas maneras de hacerse niña y niño.

Palabras clave: feminismo posestructuralista, género, juego, jugar, juguetes, primera infancia, segunda infancia.

Abstract

A question about the social construction of gender and the considerations of childhood was the trigger for this qualitative research. Aligned with these two categories, the focus on games, play and toys allowed me to approach it in preschool and third grade. Under the intention of understanding the manifestations of early and middle childhood, I shared with the girls and boys their daily experiences in the classroom and, with them as co-researchers, I inquired into their conceptions, assumptions, and places of enunciation. The variables of early and middle childhood, as close but distant stages, became two separate case studies with which I was able to delve into the relations between gender and children's spaces of play and socialization in the school context. This research took place in the classes and *recesses* of two groups in a private school in Medellín. From there, I collected information through documentary analysis, observations, stories and drawings, interviews, and photographs, where girls and boys were protagonists, but also teachers participated. The theories and practical inquiries accompanied by these subjects were framed in the perspective of post-structural feminism, which was the tool to understand the different and diverse ways of becoming a girl and a boy.

Keywords: post-structural feminism, gender, games, play, toys, early childhood, middle childhood.

Introducción



Al pensar en puntos de encuentro entre las construcciones de género y las etapas infantiles, descubrí la necesidad de desnaturalizar las visiones que se tienen respecto a las diferencias entre niñas y niños a nivel histórico, social y cultural. Para esta reconceptualización, requerí atender a los diversos lugares de enunciación desde los cuales las infancias¹ se nombran a sí mismas. De cierto modo, las brechas gestadas en medio de estas distancias funcionan como una vertiente más de las desigualdades sociales, pero con una dimensión estructural, concreta y simbólica, basada no

¹ Si bien en la sección del marco conceptual establecí las distinciones teóricas entre el uso de los términos “niñez” e “infancia”, en este escrito los uso de manera intercambiable como una estrategia de redacción. Sin embargo, procuro hacer explícito en cada caso si su uso indica una posición adultocentrista del concepto o, por el contrario, si simplemente hablo de las niñas y niños participantes o de la noción más subversiva de estos como actores sociales. Tal cual lo apuntó Skliar (2012), “cuando intentamos encajar a los niños [y niñas] a la infancia, algo, mucho, se pierde, se evapora. Pero cuando sustraemos a los niños [y niñas] de la infancia, también algo se pierde, algo se esfuma” (p. 70); por eso, asumiendo el riesgo de tener que emplearlos como sinónimos en algunos momentos, aprovecho para resaltar la necesidad de atender a sus diferenciaciones epistemológicas (Álvarez Torres, 2021). Este asunto se relaciona muy bien con las inquietudes provenientes de la sociología de la infancia, debido a su enfoque en las estructuras sociales determinadas a partir de la inserción de niñas y niños en las dinámicas complejas del mundo que llegan a habitar al nacer; ver: Pavez Soto (2012), Lahire (2007) y Rodríguez Pascual (2007).

sólo en lo social y cultural, sino también en lo político y económico, en donde se perpetúan los órdenes de género (Butler, 2007; Lagarde, 1996; Scott, 1988). Es esta organización social que determina las experiencias vitales, la que a su vez permea tanto los espacios familiares como los escolares donde se suelen pasar los primeros años de vida (Lahire, 2007). Bajo estas consideraciones, en esta investigación tomo como objeto de estudio la niñez en contextos escolares, puntualmente en el preescolar y la primaria. Desde dicho espacio, observé tanto el papel del jugar, el juego y los juguetes, como las significaciones cotidianas de sus interacciones.² Esto dio pie a preguntarme por las formas en las cuales las niñas y niños actúan con sus pares, con otras personas, con los objetos que juegan y, a su vez, desde los monólogos de los juegos en solitario, pues en todo ello veía reflejos de las perspectivas de sus mundos infantiles.

En efecto, es esto lo que me lleva a presentar el género, las infancias y el jugar como los puntos fundamentales para la discusión. Dichas temáticas las reconstruí en el marco del feminismo postestructural, puesto que este me permitió hablar del género en tanto performatividad³ y brindar posibilidades para deconstruir lo que ha sido normalizado con base en él (Butler, 2007). Como diseño metodológico usé el estudio colectivo de casos para la investigación cualitativa, lo cual me permitió tomar los objetivos propuestos desde el inicio en función de determinar los dos contextos de análisis resultantes, pues el foco fue la primera y la segunda infancia en entornos escolarizados (Hernández et al., 2014).

Por un lado, al definir las infancias como una categoría en plural, las propuse afirmando la idea de que estas son una construcción permanente que, desde su historicidad, evidencian cómo las consideraciones contemporáneas de las niñas y niños en tanto sujetos de derecho hacen que sea, en esencia, un concepto relativamente nuevo y necesariamente diferenciado de la adultez. Además,

² La denominación de las interacciones como eje de las relaciones de las niñas y niños entre pares, pero también desde lo intergeneracional, lo considero en los términos sociológicos expuestos por Goffman (1956), pues este autor habla de la performatividad en lo social. De acuerdo con estos principios, interactuar es transmitir algo de manera directa o indirecta, por lo que cuando hay vínculos entre dos o más personas siempre están puestas en juego las subjetividades de cada una y los procesos de inferencia a los cuales yo me sumé como participante externa a sus interacciones. Los acuerdos y desacuerdos inherentes a estas situaciones cotidianas que se dieron en el desarrollo de la investigación remarcaron los roles, las distancias y las cercanías entre los actores que conformaron los contextos que más adelante presento.

³ Esta noción de performatividad podría afirmarse desde la idea del género como una actuación o puesta en escena, para la cual Butler (2007) ha sido el personaje clave en esta propuesta teórica. Según lo establecen los discursos alineados con dicha autora, lo que construye el género no son estructuras dadas sino actos que, en todo caso, deberán ser reiterados para determinar un rasgo que hable de las identidades y de los cuerpos, tanto para el ámbito de lo biológico y físico, como para el social (Butler, 2007; Jiménez-Lucena, 2008). Una profundización en la producción, reproducción y perpetuación de estas realidades puede rastrearse además en el marco del reconocimiento y la agencia, pero a su vez en la precariedad como su opuesto conceptual; ver: Butler (2009, 2007).

así como resultaron conflictivas aquellas revisiones históricas sobre la infancia donde las niñas y niños aparecen como adultos en miniatura y se confunden las diferencias entre estas etapas, también al hablar de la niñez actual se hicieron latentes distinciones y desigualdades enmarcadas en la construcción social del género que retomé con esta investigación.

Desde lo sociocultural, más que desde lo biológico y lo evolutivo, la idea del género como un constructo se relaciona con el cúmulo de acciones desde las cuales cada individuo se manifiesta, lo cual trasciende los principios de esta categoría como un conjunto estático de valores determinados por creencias arraigadas en un contexto (Butler, 2007; Giraldo-Gil, 2014). Este es el punto desde el cual diversas autoras y autores proponen desnaturalizar las oposiciones binarias fundamentadas en la existencia de las mujeres y hombres como esferas distintas y lejanas, pues en esa división aparecen los estereotipos de género que pretenden instaurar normas de comportamiento según las capacidades y habilidades de cada persona (Lamas, 1999).

Por último, el juego, el jugar y los juguetes emplazaron este análisis sobre el género y las infancias en un momento particular de las niñas y niños escolarizados: el preescolar y el tercer grado de primaria, cada uno como una muestra de las etapas infantiles que seleccioné. En su mayoría, entre estas dos poblaciones hay un rango de edad de tres años de diferencia, por lo que los hitos característicos del desarrollo infantil en ambas etapas son claramente diferenciados, así como las posibilidades lúdicas que favorecen los mismos espacios escolares en los cuales participan con sus pares. No obstante, como ruptura con la idea lineal y uniforme de la madurez y el crecimiento que segrega la vida infantil y pretende estandarizarla, los estudios de caso con dos momentos de la infancia fueron ese factor determinante para situar las subjetividades de las niñas y niños como protagonistas de sus propias construcciones.

De todos modos, en los dos estadios vitales (i.e., primera infancia y segunda infancia), jugar representa una parte clave de la cotidianidad y resulta importante tanto para las relaciones colectivas como para las expresiones individuales. Asimismo, la carga simbólica de los juegos y juguetes se vuelve una muestra de la sociedad misma, donde se reproducen o reprochan los mensajes externos que integran a las niñas y niños en el mundo de los adultos. Por ejemplo, los juegos de roles que son tan característicos de estas etapas, se definen por la representación de algo que no se es, por lo que imitar profesiones o simular cumplir con labores domésticas es una de esas versiones comunes de los roles que se ven en el jugar infantil (Barthes, 1999; Brasó Rius & García Farrero, 2020).

1.1. Planteamiento del problema

Los ideales de construirse como niña y como niño se han establecido históricamente como dos categorías opuestas entre sí y cargadas de mensajes ocultos (Aina & Cameron, 2011). Con ello, las relaciones de poder emergentes en cuanto a las interacciones entre niñez y adultez, tanto como las mencionadas diferencias entre géneros, han resonado en la escuela como uno de los principales espacios de socialización infantil. El establecimiento de lo que es correcto e incorrecto ha estado sustentado en el desarrollo biológico y social, pero además se ha acompañado del papel que cumplen los agentes pertenecientes a los ámbitos primarios de socialización (i.e., escuela y familia). Tomando como base las discusiones vigentes alrededor de estos temas, planteé unos interrogantes que me permitieron poner en entredicho las normas correspondientes a lo que es hacerse niña o niño, así como también trazaron una ruta desde la apuesta por visibilizar otros discursos para deconstruir aquello que se ha impuesto como lo más apropiado.

Dadas esas condiciones de las relaciones sociales, es posible también hablar en estas instancias de una naturalización caracterizada por presiones culturales donde, finalmente, se diluye lo sustancial de la experiencia infantil como generadora de nuevos sentidos. En ese sentido, puedo decir que los ejercicios del poder que son imposibles de negar al abordar estos temas buscan producir falsas nociones de verdad generalizadas, lo cual pareciese determinar lo que es “normal” y legítimo, en contraste con lo supuestamente “anormal”, patológico e, incluso, criminal (Escobar, 2020). En consecuencia, cuestionar los patrones de comportamiento e identificación de las niñas y niños fue un paso para develar esos sistemas de jerarquías con los cuales aún luchan los estudios de género actuales.

Asimismo, las matrices figurativas y simbólicas sobre las cuales se configuran los estereotipos y roles de género llevan a que las subjetividades⁴ estén arraigadas y determinadas por

⁴ En la mirada de la configuración de construcciones subjetivas sobre la cual me baso en esta investigación, es importante la perspectiva de Bourdieu (2000), quien las entendió como *subjetividades socializadas* fundamentadas en la cultura, la crianza y el lenguaje (Lamas, 1999). Sin embargo, también es importante pensar en la noción foucaultiana de lo subjetivo como una definición relacional de las realidades construidas (Jiménez & Galeano, 2020). En palabras más simples, con esto de la subjetividad me refiero a una manera de hablar de aquello que cada persona es, que le diferencia de los demás y que le configura como sujeto en el mundo más allá de los dogmas y las normas sociales (Runge & Muñoz, 2010).

Por otro lado, me parece importante precisar que, pese a que las categorizaciones de Bourdieu (2000) permitieron reflexionar sobre el género como una realidad social y un algo que se hace, en realidad cargan con un discurso que nunca fue bien recibido dentro del campo feminista por haber sido abordado desde las relaciones de poder

las experiencias colectivas de cada grupo social, desde donde las estrategias internalizadas que reproducen desigualdades resuenan también en el espacio educativo a través de los actos, las palabras, el pensamiento y el sentir (Aina & Cameron, 2011). Teniendo en cuenta esta problemática, las indagaciones por las construcciones infantiles del género en la escuela se basaron también en la premisa de que el contexto (material, simbólico, lingüístico y cultural) forma e instruye el ser (Scott, 1988).

De modo semejante con las dinámicas sociales más amplias, pensar en las posibilidades de prácticas educativas opuestas a las representaciones desiguales que han sido normalizadas, fue un motivo más para cuestionarme por las múltiples formas de socialización de las infancias; desde el diseño curricular, la ambientación, lo simbólico y discursivo, entre otros, me pregunté por cómo y desde dónde se educa manteniendo el enfoque sobre las construcciones del género (Bejarano Franco et al., 2019; Lahire, 2007). A su vez, esto fue efectivo para revisar críticamente algunos puntos de discusión de los movimientos emancipatorios actuales que interceden por la reivindicación del género, pues son quienes pretenden afianzar las concepciones plurales de la diferencia (Butler, 2007).

Para comprender la relevancia de atender a las repercusiones de los discursos, partí del hecho de que tales discursos influyen en la construcción subjetiva, histórica y relacional de todo ser humano, la cual se engendra desde los primeros momentos de la infancia (Arias, 2017). Considerando además la perspectiva foucaultiana presentada por Arias (2017), puedo decir que para poder llegar a transformar o replicar prácticas alternativas hay que considerar los estándares establecidos, pues estos influyen en la existencia de relaciones de dominación y subordinación desde donde se afianzan las desigualdades sociales. Esta mirada relacional clarifica cómo los procesos de subjetivación que actúan en pro de concebir a las personas como sujetos sociales, requieren ser potenciadas aún más en la niñez. Por tanto, afirmar las posibilidades de enunciación desde la subjetivación infantil, resalta el valor de estas experiencias iniciales para el resto de la vida de cada persona (Arias, 2017).

Puesto que las niñas y niños están inmersos en un contexto escolar y formativo que es determinante en estas configuraciones, las apuestas por la emancipación en detrimento de prácticas excluyentes son cruciales para posibilitar la deconstrucción. En ese sentido, el peso que recae sobre

dominantemente masculinas y diferenciadoras; ver: Hernández García (2006), Adkins & Skeggs (2004), Bourdieu (2000) y Lamas (1999).

las escuelas es equiparable al que recae sobre las familias, pero, en todo caso, son los signos mismos del contexto social los que limitan y controlan o, en contraposición, brindan los insumos para alejarse de los estereotipos, aceptar en medio de las diferencias y actuar más allá de las normas que parecerían inamovibles (Brasó Rius & García Farrero, 2020). Por ejemplo, por más irrelevante que parezca, la distribución del aula, la ambientación espacial, los quehaceres designados dentro de un grupo de pares e, incluso, hasta los juguetes y juegos disponibles en los lugares donde comparten las niñas y niños, están cargados de mensajes ocultos que, con su sentido inherentemente lúdico, transmiten ideales de lo que se espera de ellos (Aguilar García, 2008; Brasó Rius & García Farrero, 2020). Por eso, para la investigación tuve que hacer de estos elementos partes relevantes en las observaciones y el análisis, pues en lo normalizado y cotidiano también hay muchos significados por desentrañar.

Me parece pertinente reconocer que la educación es uno de los principales mecanismos encargados de la construcción de ciudadanía. De ahí que la aparición en las escuelas de nuevas propuestas y prácticas disruptivas que poco a poco toman fuerza en los modelos pedagógicos, sean una señal más de las necesidades de la sociedad actual que busca la reivindicación a través de demandas como las de acabar con las etiquetas y los estereotipos tradicionalmente perpetuados (Aina & Cameron, 2011). Estas transmisiones que se dan en la interacción de los adultos con las niñas y niños, pero a su vez de ellos en solitario y con otros de su edad, demuestran que, en muchos casos, las construcciones binarias del género han reforzado y propagado relaciones de poder. Desde allí, el origen, repetición y perpetuación de la opresión en cuanto a capacidades, expectativas, pautas y normas asignadas es latente (Aguilar García, 2008; Scott, 1988). Además del género, las etiquetas que nombran a las infancias han sido por mucho tiempo las protagonistas de la clasificación y descalificación —o anulación— de poblaciones a las que se les pronostica su futuro y se les reducen sus oportunidades al adjetivarlas (e.g., pobres, abandonados, peligrosos, etc.); esta realidad, conectada con los hallazgos que hicieron necesario hablar de la interseccionalidad, reafirmaron que atender al enfoque de los nuevos estudios sociales de la infancia,⁵ era menester (Álvarez Torres, 2021; Woodhead, 2009).

⁵ El auge de este campo multidisciplinar que ha tenido mayor desarrollo en lo que en el habla inglesa se conoce como *Childhood Studies*, también tiene relevancia en los estudios latinoamericanos de las infancias. Esto que se nombra “nuevos estudios sociales de la infancia” se puede explicar principalmente desde tres vertientes que tienen todo que ver con las concepciones contemporáneas de las ciencias sociales, donde las niñas y niños se consideran agentes e interlocutores válidos, con voz y voto, así como sujetos de derecho. Woodhead (2009) profundiza en la idea de esos tres puntos clave que son: (i) la teorización de la infancia como construcción social; (ii) el reconocimiento de

Este interés surgió teniendo en cuenta tanto el rol de las ciencias de la educación, las escuelas y sus agentes, como las pugnas entre las consideraciones de las infancias desde la perspectiva adulta y desde los lugares de enunciación que descubren las niñas y niños para manifestarse como sujetos en el mundo (Lahire, 2007). Fue así como me propuse analizar las construcciones sociales del género a partir de una investigación centrada en las experiencias de juego y en el uso de juguetes —entendidos estos últimos como elementos que van más allá de la idea simplista que los concibe como simples dispositivos para la lúdica, el entretenimiento, el fantaseo y la imaginación. Sin embargo, por las dinámicas tan distintas de los dos grupos que determinaron los estudios de caso con los cuales trabajé, al jugar como categoría se le sumaron los espacios de socialización en las clases y las actividades que lideré. Así, si bien estas estrategias estuvieron relacionadas con las temáticas, tuvieron el objetivo específico de generar un ambiente de confianza y cercanía con las niñas y niños.

A partir de la presencia del jugar, el juego y los juguetes desde la educación preescolar y desde la básica primaria —aunque en una menor medida en el contexto escolar—, los tomé entonces para hablar, principalmente, de las construcciones de género en la infancia. De allí, busqué comprender cómo influyen esas etiquetas de género en el ámbito educativo formal y, más que todo, si se reproducen, moderan o varían las concepciones adquiridas en entornos familiares y demás espacios sociales externos que, junto a la escuela, hacen parte del desarrollo infantil. Esto, puesto que se entiende que las pautas de reproducción social, política, económica y cultural recaen sobre las escuelas y las familias⁶ como los espacios más inmediatos, pero a su vez en los medios de comunicación a los cuales tienen acceso las niñas y niños mientras crecen, así como los adultos

las niñas y niños; y (iii) las relaciones intergeneracionales entre infancia y adultez. Las perspectivas críticas que se han encargado de poner en cuestión el pasado, el presente y el posible futuro de estas disciplinas, lo han hecho sobre todo debido a la costumbre de investigar sobre las infancias reafirmando posiciones de poder socialmente aceptadas, lo cual ha dejado de lado las posibilidades de co-investigar con las niñas y niños, y de hablar de su capacidad de agencia. Para ahondar en estos asuntos, requeriríamos tener en cuenta revisiones como la de Vergara et al. (2015) dado que combinan los aportes disciplinares del Análisis Crítico del Discurso a la par de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia para enmarcar cómo la evolución de los *Childhood Studies* se ha visto reflejada en las prácticas investigativas que, quizás, no han sido lo suficientemente específicas como para evitar seguir invisibilizando a las infancias con las cuales trabajan.

⁶ En este sentido, también dentro de las ciencias sociales se han posicionado los estudios feministas de familia como un horizonte teórico y epistemológico expandido. De hecho, la postura crítica sobre la cual se ubican podría concebirse como una forma de ir en contra de los límites acostumbrados, no sólo en las dinámicas de los espacios íntimos y domésticos de las familias, sino también de esa otra institución de socialización primaria que es la escuela, donde los enfoques multidimensionales e interseccionales aún no se han desarrollado completamente. Sobre las significaciones políticas, económicas, culturales y sociales del género, la sensibilidad feminista y los tradicionalismos de las teorías de familia, ver: Fox & Murry (2000).

que les acompañan en este trayecto de los primeros años de vida (Brasó Rius & García Farrero, 2020; Lahire, 2007; Martínez & Vélez, 2009; Saldaña Blasco, 2018).

Según como lo planteé, el abordaje de esta problemática tiene consecuencias directas en espacios institucionales como los del colegio donde realicé esta investigación. A su vez, pone en cuestión el poder de los elementos contextualizados de la sociedad en la reproducción desequilibrada de tradicionalismos que reflejan los prejuicios y conflictos que se intentan acabar. Al destacar la vigencia de las discusiones centradas en actualizar la visión del género y en reconocer la participación activa de las infancias como sujetos de derecho, así como el interés por crear condiciones distintas para el futuro de las próximas generaciones, pude afirmar también que las niñas y niños reclaman cada vez más lugares de transgresión desde donde se puedan reivindicar los horizontes de opresión del pasado.

Teniendo en cuenta esto, mi investigación estuvo guiada por la siguiente pregunta: *¿cuáles son las construcciones sociales del género que tienen lugar en los espacios de juego desde contextos escolares de preescolar y tercero de primaria?* En este cuestionamiento se encontraron contenidos los tres ejes principales desde los cuales indagué en un marco de pensamiento feminista postestructural (Zambrini, 2014). Dichos ejes fueron: (i) el género; (ii) las infancias; y (iii) el jugar, los espacios de juego y los juguetes.

A partir de esta pregunta de investigación construí el objetivo general del trabajo y, con ello, encaminé su desarrollo posterior y la propuesta metodológica. Con todo lo anterior, la discusión de los resultados me permitió avanzar en las discusiones sobre el género, además de proponer otras nuevas miradas con las cuales pudiera aportar a la comprensión y solución de dichas inquietudes. Esto, además, desde una perspectiva disciplinar extendida que, si bien requiere de estas transformaciones pedagógicas, supone además un reto epistemológico todavía amplio para la academia y, en general, para el ámbito social (Lagarde, 1996; Scott, 1988).

1.2. Justificación

El análisis del género en niñas y niños que puse como foco de estas discusiones, me permitió establecer que los lugares de enunciación que le competen a esta vertiente de las construcciones sociales van mucho más allá de las etapas iniciales, por lo que, en todo caso, están presentes desde los primeros años de vida. Puesto en una perspectiva tanto filosófica como

sociocultural, si bien el género se instaura aún desde sistemas jerárquicos, en sus manifestaciones se descubren alternativas para expresarse desde el ser y el hacer. La explicación de esto puede pensarse por el hecho de que desde el nacimiento —o incluso desde antes— se es un ser biológico,⁷ al igual que social y cultural, lo cual sustenta las controversiales y resonadas diferencias en las formas de nombrar, pero, asimismo, las posibilidades de deconstrucción en medio de los saberes colectivos aparentemente inamovibles, como los de los roles y estereotipos.

Es imposible darlo por sentado, pero puede decirse que socioculturalmente existen dos maneras aceptadas de actuar según el género; como mujer o como hombre, femenina o masculinamente (Quintero, 2007; Solís Carrión, 2002). Sin embargo, estas categorías de género no son inherentes al cuerpo que crece con un sexo⁸ asignado y que mecánicamente se construye basado en él (Lamas, 1999). Dichas premisas se celebran desde el proceso de gestación, el nacimiento y la crianza, y poco a poco prescriben las normas dadas para que una niña y un niño encajen en la sociedad. A pesar de que, como lo afirma Lamas (1999), “contar con ciertos cromosomas o con matriz no lleva a asumir las prescripciones del *género* y los atributos femeninos. Ni viceversa (en el caso de los hombres)” (p. 99), desde estos mismos moldes se introducen ideales imaginarios, pero necesarios en cada contexto. Los márgenes de error en el cumplimiento de lo que se espera que sea y haga cada sujeto y, en sí, el distanciamiento de aquellas reglas suele ser mal visto y rechazado. Por ende, los condicionamientos genéricos hablan de una coerción social que se relaciona con los mecanismos culturales, pero que a su vez abren las posibilidades de resistir y subvertir las normas asignadas (Lagarde, 1996).

Quizás desde las ideas más básicas e inmediatas de lo que se va instalando en ese saber colectivo por más que se desaproebe lo absurdo de las concepciones binarias en los juegos y

⁷ Con base en la teorización hecha por Lamas (1999), esta idea de “ser biológico” que aparece un par de veces más a lo largo de este escrito, la tomé desde la perspectiva de una construcción social biologizada. Esto es, principalmente, para evitar mezclar los conceptos con las perspectivas del determinismo biológico que prescriben normas estrictas para actuar según el género —las cuales son estereotípicas y heteronormadas—, por lo que no permiten comprenderlo sociológicamente.

⁸ Si bien con este trabajo no pretendí ahondar en la conflictiva conceptualización del sexo para las teorías críticas feministas ni de sus diferenciaciones con la idea central del género delimitado por la investigación, vale la pena puntualizar que la crítica que Butler (2007) hace a ello radicó en su encasillamiento con lo naturalmente dado al nacer y con las clasificaciones binarias unívocas basadas en lo fisiológico (Aguilar García, 2008). No obstante, es necesario saber que desde la década de los sesenta se superó el uso del género y el sexo —en tanto palabra y concepto— como sinónimos en el lenguaje (Aguilar García, 2008). En este sentido, el sexo se entiende en la actualidad como una categoría imaginaria fundada en ficciones morfológicas y constitutivas del cuerpo, rígida y prescriptiva más que descriptiva, pero productora de realidades sociales, sobre todo desde los roles asociados a esto (Aguilar García, 2008; Butler, 2007).

juguetes —y en cualquier otro aspecto en general—, es la construcción de género en la infancia que asume de manera caricaturesca: mujeres con muñecas y hombres con carros; niñas de rosa y niños de azul (Walter, 2010). Lo cierto es que se apuesta a que tanto niñas como niños tomen esos elementos dados y elijan qué hacer con ellos —bien sea para perpetuarlos o para oponerse, según sus actuaciones de género. Es decir, para obedecer o para desobedecer a los comportamientos esperados por el contexto en el cual están inmersos (Giraldo-Gil, 2014).

Sin duda, jugar es una actividad lúdica que posibilita formas alternativas de interacción en contextos como los que conocí en esta investigación. En ello aseveré que los juguetes, más que objetos disponibles para el entretenimiento, son también instrumentos educativos que, aun cuando permiten desarrollar, estimular o potenciar habilidades, están cargados de valores socioculturales transmitidos en el uso que se les da y, de manera normalizada, reproducen roles, espacios y atributos sesgados (Llamosas, 2017; Martínez & Vélez, 2009; Solís Carrión, 2002). Esos mensajes sociales que permiten hablar de las construcciones de género, pero que no se limitan sólo a estas, son prejuicios que han sido aprendidos y adoptados por varias generaciones —y continúan siéndolo—, por lo cual es innegable la responsabilidad de los diversos ámbitos educativos para asumir las consecuencias de su existencia (Martínez & Vélez, 2009).

La escuela, a la vez que institución de formación e instrucción, se asume como un espacio primario de socialización y como uno de los referentes fundamentales para las construcciones sociales que hacen las niñas y niños de su mundo. Desde este argumento, elegí el entorno escolar como el lugar para analizar las performatividades de género rescatando las posibilidades —quizás desaprovechadas— que tiene para propiciar prácticas distintas (Butler, 2007). Con esta mirada emancipadora de la cual puede valerse el sistema escolar, no se condiciona a los individuos, sino que, más bien, entiende sus realidades, su cuerpo, su espacio y, por ende, su diversidad, posibilitando así otras perspectivas para su deconstrucción. Además, como escenarios de educación formales donde asiste una pluralidad de personas, la socialización que allí se gesta es un factor íntimamente ligado con la transmisión de valores, patrones y conductas culturales de género tanto positivas como negativas (González & Rodríguez, 2020).

Adicionalmente, consideré las relaciones de poder y saber a las cuales está doblemente sometida la niñez (Duarte-Duarte, 2013). Por una parte, por su condición de menores —con todo el sentido social y legal que hay tras de ello—, y, por la otra, por la consolidación de jerarquías en cuanto al género; estos son dos puntos desde los cuales se reducen sus capacidades de decisión y

participación social (Duarte-Duarte, 2013). Por ejemplo, desde los discursos heteronormados,⁹ se hace una división entre la mujer y el hombre, y entre lo público y lo privado (Arias, 2017). A modo de consideración general, las normativas que delimitan lo que puede o no hacerse en la constitución de subjetividades, coartan los procesos de emancipación a los que idealmente deberían apuntar espacios como los de las escuelas que, por definición, han sido creados para aportar al desarrollo integral de niñas y niños (Escobar, 2020).

En su sentido de categoría de estudio para las disciplinas, la infancia la asumí desde el hecho de ser este un concepto nuevo que requería de un emplazamiento, pues si ahora se entiende como una construcción social es por la carga histórica y simbólica que ha tenido (Runge, 2008). Asimismo, a pesar de esta orientación hacia la niñez en la perspectiva de la científicidad social, es pertinente pensar en que su redefinición no puede desligarse de las teorías del desarrollo cognitivo que también justifican el proceso de crecimiento de las niñas y niños teniendo en cuenta sus capacidades mentales (Mounoud, 2001). En este sentido, para entender por qué se asevera que esta no es una etapa de la inocencia y de la comprensión reducida, consideré la afirmación de que, al supuestamente preparar para la vida adulta (Reybet, 2009), el actuar del género durante la infancia tiene mucho que ver con las percepciones e interpretaciones del mundo circundante.¹⁰ No obstante, estas lecturas del entorno son fruto de las interacciones sociales iniciales donde niñas y niños aprenden tanto por los mecanismos de comunicación como por las acciones de los demás, quienes

⁹ En línea con la perspectiva feminista que fundamenta esta investigación, la noción de heteronormatividad aparece en unos términos equiparables a los de la estructura heterosexual dominante o de la normatividad heterosexual planteadas por Butler (2007). Según esta autora, es la consolidación de esta hegemonía la que modela las relaciones de los sujetos en la sociedad y, posteriormente, les da paso a las jerarquías de género, a la violencia normativa y al control sobre los cuerpos. Esto, además, en relación con la idea de las imposiciones patriarcales que también aparecen recurrentemente en este tipo de discursos, me sirvió más que todo como una categoría conceptual para hablar del poder y la represión enmarcadas en construcciones sociales como las que analicé. Lo anterior, debido a que tiene igualmente una carga histórica, social y cultural, de obligaciones implícitas y naturalizaciones, y es en la heteronormatividad que se justifica una larga lista de supuestos aceptados que definen el mundo en términos binarios. Se dice que los orígenes de este concepto se pueden situar en la teoría *queer* de Warner (1993), en el incipiente radicalismo de Wittig (1992) y en otros que teorizan sobre la normatividad y la normalización en cuestiones de género; ver: Herz & Johansson (2015) y Chambers (2007).

¹⁰ El desarrollo cognitivo relacionado con las condiciones necesarias para ponerse en la perspectiva del otro, entender lo que pasa tanto desde lo propio como desde posiciones ajenas, y la habilidad para interpretar, se explican desde la influencia de los agentes socializadores en la vida infantil. Durante los primeros años de vida se manifiestan capacidades cognitivas muy sofisticadas que, con la adquisición del lenguaje durante la primera infancia, marcan una diferencia desde la idea del desarrollo cultural humano que es único a la especie humana. Para ampliar sobre cómo el logro de dichas capacidades no implica una comprensión reflexiva sobre ellas, sino un conjunto de conocimientos naturalmente apropiados que se hacen conscientes en edades posteriores, ver: Spelke (2016).

no son sólo los adultos, sino también sus pares (i.e., otras niñas y niños del mismo contexto) (Mounoud, 2001; Spelke, 2016).

Es a causa de eso que en esta investigación busqué descomponer dichas performatividades, no simplemente para asumir la existencia de una concepción estereotipada vinculada con la vida escolar de las niñas y niños, sino para atender a *qué juegan, cómo y con qué lo hacen y cuál* visión tienen del hacerse mujeres y hombres en sus subjetividades infantiles al interactuar con los demás. Tanto como al acto de jugar, con esas inquietudes encaminé los análisis hacia la comprensión de las preferencias al elegir juguetes, al ver representados sus intereses a través de juegos de roles y al hablar de sí mismos en cuanto se nombraban y relataban asuntos de su vida. Fue así como le di relevancia a los significados tanto explícitos como implícitos de su participación en actividades lúdicas dirigidas, en *los descansos*, y en la regularidad de las clases, pero, principalmente, en la manera en que todo eso tomó partido para consolidar los lugares de enunciación de esta población de niñas y niños. De ese modo, la construcción social del género apareció en el primer plano de tensiones, puesto que dio cuenta de la necesidad de hacer visibles las estructuras a través de las cuales perviven etiquetas ligadas a estas relaciones, donde la escuela tiene un papel crucial como agente socializador y donde otros mecanismos como los medios de comunicación también transmiten ideales heteronormados.

1.3. Objetivos

Objetivo general

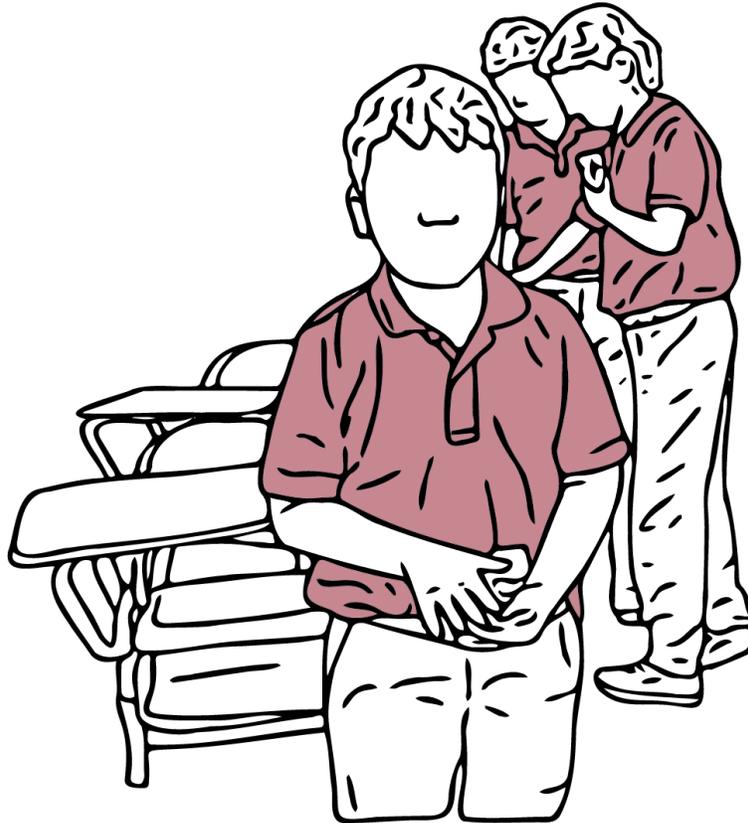
- Analizar las construcciones sociales del género que tienen lugar en los espacios de juego en contextos escolares a través de dos estudios de caso con niñas y niños de preescolar y tercero de primaria.

Objetivos específicos

- Caracterizar las concepciones de género de niñas y niños escolarizados en escenarios de socialización mediados por el juego, el jugar y los juguetes.
- Identificar los lugares de enunciación donde se sitúan las niñas y niños al jugar e interactuar, y la posible relación de estos con la construcción social del género.

- Describir la influencia del jugar, los juegos y los juguetes en las configuraciones subjetivas de género de la primera y segunda infancia.

Fundamentación teórica



2.1. Marco conceptual

Abordé los conceptos centrales de esta investigación —a saber: el género, las infancias y el juego— de la siguiente forma: en primer lugar, enmarqué la definición de género en el postestructuralismo para establecer la postura feminista sobre la cual inscribí dicha construcción social (Butler, 2007; Zambrini, 2014); seguidamente, respecto a las infancias instauradas como un concepto en plural y en construcción, revisé brevemente la historia de éste hasta llegar a establecer cómo se comprende en la contemporaneidad y en el campo de este estudio; por último, desglosé con el juego otros dos conceptos que hacen parte de esta misma área: el jugar y los juguetes. Desde estas acciones y dispositivos establecí algunas teorías enlazadas que me permitieron hablar de sus relaciones con las representaciones de la vida adulta, así como con los vínculos entre las maneras de ser niña o niño y la interacción en la escuela.

2.1.1. El género en el feminismo postestructuralista

A sabiendas de la imposibilidad de asumir estas temáticas desde un punto neutral, el desarrollo de este trabajo requirió conceptualizar las nociones de género e infancia desde la herramienta analítica del feminismo postestructuralista (Rodríguez Menéndez & Peña Calvo, 2005; Zambrini & Iadevito, 2009; Zambrini, 2014). Este marco de referencia surge del encuentro entre el pensamiento filosófico postestructuralista de tradición francesa y los movimientos feministas de la tercera ola. Es decir, de la articulación de modelos de pensamiento alternativos que tuvieron sus orígenes a finales del siglo XX y que se unieron a las investigaciones educativas sobre el género desde los años ochenta (Rodríguez Menéndez & Peña Calvo, 2005; Scott, 1992; Zambrini, 2014).

Los feminismos han entrado en conversación con diversas disciplinas, tanto desde las ciencias sociales y las humanidades, como desde la científicidad más pura. En todo caso, entre los campos destacados está la antropología feminista por encargarse de las relaciones entre los sujetos y del origen del sentimiento emancipatorio que nació para hacerle frente a la opresión histórica de las mujeres (Thúren, 1993). La defensa hecha por Thúren (1993) de la antropología feminista como fruto de los nuevos movimientos de los setentas se relaciona, justamente, con la necesidad de existencia de antropólogas mujeres y feministas. Lo anterior fue gestado en una crítica reiterativa hacia la forma en la cual los hombres han hablado en nombre de ellas y, en el escenario de dicha disciplina, han definido a las sociedades clásicas en función de universales masculinos (Thúren, 1993). Por ende, rescatar la genealogía de la vertiente feminista de los estudios antropológicos supuso repensar el género y la participación social en el tono propuesto por mi investigación, pues el hecho de que la academia problematice estas invisibilizaciones (Bastidas & Torrealba, 2014) desde hace tiempo, también me lleva a pensar en las condiciones actuales del reconocimiento de las infancias y, particularmente, de las niñas para las investigaciones donde ellas aparecen como objeto de estudio.

Ahora bien, es cierto que con el desarrollo teórico y epistemológico del posestructuralismo, las lógicas del pensamiento estructuralista se radicalizaron en función de nuevas comprensiones para las ciencias sociales, especialmente desde la subjetividad, la relatividad de las verdades y el rescate de la historia, lo cual amplió las discusiones hacia otras disciplinas (Álvarez Torres, 2021). En el caso de esta investigación, dicha postura me permitió entender tanto las prácticas educativas como los espacios de juego y socialización en cuanto reproductores de dinámicas heteronormadas,

pero a su vez como lugares de acceso para proponer alternativas de deconstrucción. Asimismo, partí de una visión crítica con la que cuestioné las relaciones de poder de las dinámicas escolares, tanto como de las construcciones históricas, sociales y culturales que han tenido el género y las infancias a través de dispositivos discursivos e institucionales, lo cual hizo que el feminismo postestructuralista fuera la vía propicia de conceptualización.

La historia ha reconfigurado la noción de género en la medida en que han transmutado las búsquedas por el reconocimiento de la otredad, por lo que para hablar del actuar como niñas y niños desde esta teoría, y de las capacidades de pensamiento y autonomía infantiles que participan en ese agenciamiento, tuve que partir de dicha afirmación (Rodríguez Menéndez & Peña Calvo, 2005). En línea con la idea de la agencia infantil, pensar en cómo las niñas y niños se consideran actores sociales, ha sido un terreno fértil para que emerja un campo discursivo que se pregunte por la infancia y por el género desde las más tempranas edades e, igualmente, que se le dé valor a sus voces al ser participantes activos en métodos de investigación como el que aquí pude desarrollar (Álvarez Torres, 2021; Pavez Soto & Sepúlveda Kattan, 2019).

Por ende, para entender el devenir del género, hay que empezar por huellas como las marcadas por de Beauvoir (1956), con quien surgió en el siglo XX la concepción de que no se nace mujer, sino que con el transitar de la vida se llega a serlo; este es el punto de partida para la resignificación del concepto central que le da cabida a la actuación del género y que, según el feminismo postestructuralista, encuadró este trabajo (Zambrini & Iadevito, 2009). Sin embargo, pese a que el icónico eslogan con el que se resume la propuesta de de Beauvoir (1956) inauguró la categoría teórica del género en el intelecto feminista, la vigencia de sus prescripciones sociales no tuvo mayor revuelo para Latinoamérica sino hasta finales del siglo XX (Lamas, 1999). Igualmente esto resulta relevante dado que es un punto de vista que plasmó en su obra al hablar de la infancia como un tiempo donde inicialmente niñas y niños crecen de manera analógica independientemente de su sexo, aunque poco a poco se van marcando diferencias que logran privilegiar a las niñas, por ser a quienes suelen dárseles más afectos, protección, mimos y caricias, mientras que a los niños se les arrebató ese cuidado y amor de los primeros instantes de vida para forjar la firmeza de su carácter como *hombrecitos* (de Beauvoir, 1956).

Consecuentemente, la fuerza de los debates anglosajones de la época también les dio espacio a otros autores, develando que la concepción de género va más allá de ese hacerse mujer —o hacerse hombre—, pues junto a la paridad del femenino y el masculino, estos son

consideraciones igualmente plurales y móviles (Rodríguez Menéndez & Peña Calvo, 2005). Entre esas discutidas afirmaciones, está la de Scott (1988), según la cual “el género no es solo la construcción social de la diferencia sexual, sino también una forma de significar las relaciones de poder” (como se citó en Duarte & García, 2016, p. 112). Desde esta perspectiva se asume que las bases para los usos terminológicos del género se sitúan en un momento histórico de confusiones epistemológicas para las disciplinas dedicadas a estudiar el sexo y las diferencias sexuales (Scott, 1992). Por ende, hablar del género como una apuesta por la reivindicación fue a su vez considerar su significancia tanto en el campo de la estructuración social de cuerpos sexuados, como en el sentido más primitivo de los sistemas de poder que limitan su lenguaje conceptual (Scott, 1988, 1992).

Este sistema de jerarquías se relaciona con las preguntas por el género, y se visibiliza en las formas de existencia, donde las disparidades se resaltan desde las palabras con las cuales clasificamos tanto lo propio de lo femenino como de lo masculino (e.g., en los roles domésticos, las profesiones o la participación social). Todo esto conlleva a que establezcamos jerarquías donde las costumbres de dominación y sumisión subyugan a la mujer y enaltecen al hombre, y es esto lo que permite observar la forma en la cual estas concepciones siguen estando presentes a pesar de tantos avances visibilizando del fenómeno (Lagarde, 1996; Scott, 1988; Viveros, 2007). Esta mirada crítica fue la que me llevó a sopesar la necesidad de hablar de los lugares de enunciación en medio de las intenciones por comprender cómo las niñas y niños construyen sus ideas del género, y de la manera en la cual se describen a sí mismos a partir de éstas, pero a su vez me demandó revisar la influencia de los discursos adultos y de todo el entorno escolar en el cual estaban inmersos.

Así como se ve en el trayecto histórico de los estudios feministas, aún en las concepciones más actuales del siglo XXI, estas atribuciones del género operan desde campos muy amplios de registro en los cuales se reflejan imposiciones construidas desde la infancia. En esta línea de sentido, los roles de género se conciben como una dimensión del clima relacional y, al mismo tiempo, como una categoría estructural. No obstante, según el anacrónico binarismo mujer/hombre, distinciones como las que son propias de los roles domésticos, las profesiones o la participación social anteriormente mencionadas, determinan comportamientos aprendidos y normalizados que hacen parte de los imaginarios sociales (Butler, 2007).

Cercana a lo teorizado por Butler (2007), lo que anteriormente nombré como binarismo hombre/mujer tuve que verlo además en la mirada más cercana de Segato (2018), pues si bien existen muchos conflictos actuales sobre la erradicación del género, sus barreras y la reafirmación de las multiplicidades, la posición que asumí aquí se asentó en lo dicho por esta autora respecto a lo trascendente de las relaciones generizadas.¹¹ Pensar que estas cuestiones van más allá de definiciones de ser niña o niño, mujer o hombre, me condujo a indagar en las maneras desde las cuales las circunstancias contextuales —que comprenden lo histórico, temporal, social, cultural, político y económico— son más útiles que hacer divisiones a partir de dos conjuntos posibles (Segato, 2018).

De todos modos, desde la teoría feminista postestructuralista que asumí como marco de referencia, el género aparece en el discurso como un conjunto de valores asociados a lo sociocultural, determinados por un espacio geográfico y por un tiempo específico. Al amparo de una perspectiva postestructuralista de este tipo, el género se enmarca como una cuestión de performatividad que impulsa las actuaciones de un colectivo social y que pone en condición crítica la política de la identidad (Butler, 2007; Hincapié García, 2014; Rodríguez Menéndez & Peña Calvo, 2005). Fue así como al atender a las experiencias tanto de las niñas como de los niños, estuvo puesta en cuestión la idea binaria del género como femenino y masculino, dado su carácter desigual. Respecto a la complejidad de estos esencialismos, Jiménez-Lucena (2008) expone:

Frente a estas concepciones todo un corpus de conocimiento plantea que la feminidad y la masculinidad no son propiedades de los individuos, sino que están performadas y, por tanto, se pueden reproducir o subvertir individual y colectivamente. El hecho de que el género sea performativo quiere decir que los sujetos generizados (femeninos o masculinos) se conforman, tanto psicológica como físicamente, mediante la repetición de prácticas fundadas en nociones y normas sociales, que se presentan como hechos naturales, teniendo como objetivo regular y legitimar las “identidades”. (p. 8)

¹¹ En palabras de Thüren (1993): “*generizar*; en inglés: *to gender* o *to engender*, o *to genderize*. Una cierta relación o situación puede definirse como neutral en cuanto a género. Pero esa definición puede cambiar, se puede *generizar*. O una situación o relación generizada podría *degenerarse*” (p. 142). Sin duda, el uso de este concepto ha sido apropiado por la vertiente de los feminismos dada la necesidad de tener un verbo en español para hablar de todo aquello que, de manera activa, implica diferenciaciones de género, y es en ese sentido que lo usé al interior de este texto; ver: Thüren (1993).

Por estas razones, dicho concepto se define como un constructo sociocultural e histórico, no como uno biológico ni psicológico (Giraldo-Gil, 2014). No obstante, también vale la pena señalar que esta variable que ha creado, a su vez, las matrices de femenino y masculino, habla de la manera en que estas problemáticas categorías se relacionan entre sí, y cómo desde allí se configura cada ser en la sociedad (Quintero, 2007; Rodríguez Menéndez & Peña Calvo, 2005). Pero, así como el feminismo postestructural elimina el juego de la identidad, también deconstruye toda la idea de sujeto de la modernidad y de los órdenes concretos y simbólicos en la vida social, los cuales son categorías fundamentales de la teoría psicoanalítica francesa.¹² Consecuentemente, si desde esta posición se llegó a retomar el asunto de lo identitario, fue más en términos de subjetividades alternativas y heterogéneas que sirvieran para hablar de lo que se da entre líneas; no desde modos de existencia fijos o estáticos, sino cambiantes como fruto de diversas circunstancias (Rodríguez Menéndez & Peña Calvo, 2005; Scott, 1988; Zambrini & Iadevito, 2009). Igualmente, el conflicto de la identidad pasa de ser un sustantivo a ser un verbo, dadas sus características discursivas de construcción inacabada (Rodríguez Menéndez & Peña Calvo, 2005).

Teniendo en cuenta la mención de las subjetividades, de Lauretis (1987) propone que, junto a la mirada de esos sujetos entendidos ya como sujetos sociales,¹³ se concibe el actuar del género como un proceso continuo y renovable de construcción desde las experiencias del interactuar con otros (Zambrini & Iadevito, 2009). Según ella, el género se ubica en la constitución de una subjetividad que va más allá de las diferencias sexuales acostumbradas, dado que estas son producto de la historia y la cultura, pero a su vez de las representaciones lingüísticas¹⁴ asentadas sobre ellas y enmarcadas en las prácticas sociales —es decir, de las maneras de nombrar y de las

¹² Esta otra vertiente del feminismo que se relaciona con la teoría psicoanalítica desde la comprensión hecha por los psicoanalistas franceses, plantea ciertas problemáticas con respecto a los conceptos de la diferencia sexual y del sexo. Si bien se estructura pensando en los sujetos individuales y en la invariable organización social, obstaculiza las consideraciones del género en términos históricos, sociales y culturales. Pese a sus ambigüedades, para revisar las rupturas con estas ideas en torno a la reivindicación teórica y política defendida en los vínculos del feminismo y el psicoanálisis durante el siglo XX, ver: Hincapié García (2014), Butler (2007, 2004) y Scott (1988).

¹³ Por la misma ruptura con el discurso psicoanalítico que tienen lugar en las reflexiones feministas que hablan de los sujetos y de la constitución de la identidad, el replanteamiento de estos como sujetos sociales se hace desde lo simbólico. Es esto lo que permite definir a cada persona como sujeto y, desde ese punto de vista, apuntar que adoptan una posición individual para construirse como tal, lo cual indica que estas construcciones, en tanto son subjetivas, no responden a unas ideas dadas de cómo se debe ser (de Lauretis, 1987; Lamas, 1999).

¹⁴ La autora habla de un asunto curioso e interesante en las definiciones que los diccionarios dan a la palabra “género”, por lo que la referencia hacia las representaciones lingüísticas tiene el objetivo de criticar una peculiaridad intraducible del inglés, pues en contraposición con las lenguas romances, allí el género se acepta directamente como sexo; ver: de Lauretis (1987).

definiciones aceptadas para el concepto en sí mismo (de Lauretis, 1987; Lagarde, 1996; Zambrini & Iadevito, 2009).

Todo esto debido a que, tal cual como lo postulé en los objetivos, pretender identificar los lugares de enunciación donde se sitúan las niñas y niños, requirió apropiarme de la misma pregunta formulada por Butler (2007): “Si el género se construye, ¿podría construirse de distinta manera, o acaso su construcción conlleva alguna forma de determinismo social que niegue la posibilidad de que el agente actúe y cambie?” (p. 56). El género es, entonces, la apertura del aparato cultural a través del cual se deconstruyen los binarismos femenino/masculino que las construcciones tradicionales presentan como brechas profundas entre los géneros (Butler, 2007; Hincapié García, 2014).

La conceptualización del género en esta vertiente del feminismo posmoderno se basa principalmente en los postulados de Butler, pero se reafirma también con los sistemas de pensamiento dominante reconsiderados por Derrida —los cuales son tenidos en cuenta por la misma Butler dentro de sus postulados teóricos. Fue desde allí que apareció la idea de la deconstrucción en la presente investigación que, desde sus motivaciones, planteó irrumpir en las construcciones ya existentes del género en la infancia, en la búsqueda de que estas “no estén atravesadas por una desigualdad endémica” (Hincapié García, 2014, p. 36).

2.1.1.1. La deconstrucción del género. Sosteniendo una posición feminista postestructuralista, junto con los imaginarios que construyen normas sociales, fue imperante para mí considerar el punto de partida de la concepción del *deconstruir* como una herramienta para irrumpir en el sistema de las representaciones de género. Esto, puesto que uno de los principales materiales de análisis en esta investigación fue revisar críticamente dichas vertientes del conocimiento social que se basan en estereotipos y que dividen la participación infantil tanto como la socialización.

Derrida, a quien Butler habría tenido en cuenta para afirmarse en la ya mencionada categoría del género desde la acción performativa, le da potencia a la idea de la deconstrucción precisamente porque aparece en una época de auge para el estructuralismo (Vásquez Rocca, 2016). En esta línea de sentido, Derrida —quien es el autor base para las teorías sobre la deconstrucción— afirma que esta no elimina categorías, sino que reorganiza lo que ya está y que resulta inconsistente. Es decir que este concepto de deconstrucción llevado a la perspectiva de género podría ser tomado

como un sinónimo de desestructuración o de desnaturalización, entretreídas a su vez con la consideración de los significados culturales (Butler, 2007; Hincapié García, 2014; Vásquez Rocca, 2016).

Los términos metalingüísticos que originan la teoría como tal, autorizan hablar sobre los usos del lenguaje y las maneras de nombrar, estableciendo una relación cercana con las ideas expuestas por de Lauretis (1987) acerca de la forma en la cual la cultura atraviesa toda representación lingüística (Scott, 1988, 1992). Desde allí se elige a quienes se visibilizan e invisibilizan (Bastidas & Torrealba, 2014), pues la ambigüedad de las palabras o, de manera más general, de los discursos normalizados, son pruebas de que los significados deben ser subvertidos para que dichas operaciones deconstructivas funcionen en tanto identifican falsas interpretaciones que han sido repetidas como verdad (Butler, 2007; Vásquez Rocca, 2016; Zambrini & Iadevito, 2009). Por lo tanto, al aplicarlo al contexto de los dos estudios de caso, resultó útil para encontrar estrategias de ruptura a las hegemonías, y esto hizo parte de una apuesta por comprender, además, las construcciones experienciales del género en las etapas infantiles.

2.1.2. Las infancias en construcción

Las niñas y niños son, de seguro, objeto de conocimiento, pero equipararlos con otros objetos epistémicos conlleva el riesgo de caer en tópicos, prejuicios y lugares comunes. Como lo aclaré desde el inicio, los conceptos de infancia y niñez son distintos desde sus propios orígenes etimológicos y esto, a su vez, repercute en el valor social que tiene el uso de dichas palabras (Pavez Soto, 2012). Por ello, si bien parecen usarse como sinónimos, es importante atender a los lugares que han ocupado antes las niñas y niños como infantes, pero al mismo tiempo, como individuos diferenciados en función del género. Han sido las tradiciones teóricas propias de la sociología con sus dispositivos asociados, las encargadas de difundir distintas visiones de las infancias que han variado en el tiempo, pero a pesar de sus cambios, es costumbre todavía encontrar esta categoría conceptual limitada a los espacios públicos y privados que se le conceden a la infancia y que, en este sentido, se denominan como los ámbitos primarios de socialización (i.e., la familia y la escuela) (Alaniz, 2021).

Asimismo, tal cual lo apuntó Skliar (2012), el tiempo de la infancia no es el que nosotros creemos que es, sino el que definen las niñas y niños por sí mismos. De ahí que constituir sus

subjetividades y lugares de enunciación, me permitiera también reconsiderar las definiciones de esta categoría. En esta dirección, lo que dice Skliar (2012) es que sus tiempos no son lineales, evolutivos ni unidimensionales, por lo que la pluralidad habita como nunca en sus vidas. Según el autor, las dicotomías que suelen establecerse entre la adultez y la infancia se instauran a través de interrupciones sobre sus tiempos con las cuales se pretende normatizar la cotidianidad de aquellos sujetos nuevos en el mundo; se les pide atención, concentración, orden, entre otras cosas, y a partir de allí se regulan sus cuerpos, sus impulsos y sus deseos (Skliar, 2012).

Junto al abre bocas brindado por la crítica de Skliar (2012), la sociología de la infancia ha sido uno de los campos de estudio fundamentales en el trayecto emprendido para comprender esta categorización conceptual. Es desde esa perspectiva que las infancias se conciben como permanentes, pero cambiantes en sus variables históricas, sociales y culturales (Pavez Soto, 2012). Esta comprensión sociológica de la actuación de las niñas y niños dentro del mundo ha sido útil para explicar, por ejemplo, sus semejanzas y diferencias con respecto a los adultos, lo cual puede verse reflejado en el ámbito social desde la teoría de las generaciones de Manheim (1972), con sus referencias hacia un tiempo cuantitativo y otro cualitativo. Tal cual lo planteó Alaniz (2021), en muchos casos las infancias no han sido sino un instrumento más de la cientificidad social para argumentar a favor de otros campos de estudio, por lo que más que darles un lugar a los infantes, han ido emergiendo desde la modernidad hasta ahora como una teoría de individuos sujetados y no tanto de sujetos. Ninguna infancia es igual a la otra, y ese es el argumento más simple y claro para tener que afirmar que la condición de infancia corresponde a una construcción social, histórica y cultural con diversos análisis e interpretaciones. De acuerdo con eso, para explicar el empleo de las infancias como un término nombrado en plural dentro de esta investigación fue necesario recurrir a varias versiones de los modelos de niña y niño que se han construido (Alaniz, 2021; Lahire, 2007; Pavez Soto, 2012).

Esto permite decir que, en principio, la infancia fue una etapa invisibilizada o, si se quiere, abandonada; algo así como una presencia ausente y oculta, sólo diferenciada de la adultez por la talla (Alaniz, 2021; Ariès, 1988). No obstante, si bien no se pretende establecer una línea temporal de las teorías que le atañen, es importante hacer un par de precisiones. Sin duda, quien da el punto de partida para la conceptualización social e histórica de la infancia es Ariès, pues es desde la publicación de su libro *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1988) que se comienza a considerar con mayor seriedad la existencia de dicha noción. Tal cual lo expone este autor, durante

la Edad Media y hasta la llegada de la época moderna con sus cambios de perspectiva, las niñas y niños fueron considerados como adultos en miniatura (Ariès, 1988). Esta equiparación de la infancia con las edades posteriores de la adolescencia y la adultez significó para las niñas y niños asumir tempranamente los lineamientos sociales y las responsabilidades que debían corresponderle sólo a los mayores; entonces, al no existir distinciones entre etapas, las implicaciones del poder vivir la infancia como tal acontecían en un periodo de muy pocos años (Ariès, 1988; Salinas Meza, 2001). Luego, con la separación etaria propiamente dada, la infancia se definió desde la necesidad de las niñas y niños de educarse, lo que los dejó de nuevo sujetos al adultocentrismo que pretendía garantizar completarlos, moldearlos y madurarlos a través de los saberes escolares, segregando así su participación en la sociedad (Pineau, 2001).

Sin embargo, para estas pesquisas hubo otras huellas previas de avances tanto como de retrocesos. Por ejemplo, está la idea de que la infancia en sí misma proviene de una palabra en latín que indica que un infante es aquel que no tiene voz, pues justamente a lo que pretendía referirse es a la infancia como la etapa precedente a la adquisición del lenguaje (Pavez Soto, 2012). Asimismo, pese a que no surge de hablar puntualmente de la infancia, sino de la naturaleza humana en términos más generales, la premisa de la niñez como *tábula rasa* que popularizó Locke (1847) en la Edad Moderna, marcó las distinciones de este tiempo histórico en términos de la minoría de edad con la adultez, por lo que las ideas de Locke no pueden dejar de tener un peso negativo al pensar en las niñas y niños. Es debido a ese juicio acerca de que los individuos que asistían a las escuelas eran una especie de objetos sin capacidad legítima (Pavez Soto, 2012) o, tal cual lo proponía Locke, páginas en blanco, sin nada escrito en ellas y que llegaban al mundo para recibir información, que se entiende socialmente a la infancia como “el tiempo de la ignorancia, los errores y las confusiones, y para superar o cambiar esta situación el papel de la persona adulta es esencial” (Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2014, p. 79).

La pervivencia de dicho pensamiento educativo, sumado posteriormente al *Emilio o De la educación* de Rousseau (1762), son tan determinantes para la configuración del concepto de infancia, como para el estatuto de las mujeres como unidad doméstica (Ariès, 1988; Salinas Meza, 2001). Es así como el tratado de Emilio y su tutor sirve para recuperar la dignidad de la infancia, pues con éste Rousseau (1762) permitió darle paso a un periodo de resignificación de la concepción de que las niñas y niños no eran más que unos adultos pequeños, perversos, malignos y *a medias* (Runge & Muñoz, 2010). Entonces, lo que habría que agradecerle es esa visión renovada —para

aquella época— de que debía permitirse a esta etapa de la niñez hacer parte del proceso de desarrollo antes de llegar a ser mayor; sin embargo, para ese entonces se habló controversialmente de la infancia como una época de bondad e inocencia, lo cual fue puesto en cuestión después de la modernidad (Runge, 1999).

Pero, además, el papel de la primera educación al forjar el ideal de ciudadanía requerido para dicho momento de la historia recaía —única y exclusivamente— en la relación madre-hijo, pues al pensamiento rousseauiano lo caracterizó un enaltecimiento de la maternidad, de su amor y su valía para la vida humana (Ariès, 1988; Runge & Muñoz, 2010; Salinas Meza, 2001). Es así como, a pesar de desvanecer la atención despectiva que tenía la sociedad de la época sobre la niñez, Rousseau construyó con sus teorías un nuevo niño —y niña— al que, si bien le valieron sus derechos, libertades y modos de ser propios, le agregaron a su *formabilidad* (Runge & Muñoz, 2010) un componente de “naturaleza” que le cohibió por medio de la educación (Montero, 2011). Es similar el caso de lo que se conoce como la pedagogización de la infancia, asumida por Narodowski (1994) como la característica definitoria de esta categoría en la modernidad, pues sobre su base se edifica la teoría del alumno y de los sujetos educables. Por eso, la infancia es también un asunto político e institucionalizado, a la vez que eminentemente personal (Woodhead, 2009). Esto, puesto que se dice que la escuela toma a las niñas y niños para hacerles adultos acordes a las necesidades del momento, discriminándoles del resto y pretendiendo subsanar sus carencias. Es así como surgen nuevas maneras de disciplinar a los más pequeños para que puedan ser la proyección de lo que los más grandes esperan del futuro, pero a su vez se constituyen saberes y teorías para la pedagogía y los estudios sociales que ponen a la infancia en el centro de sus cuestionamientos (Narodowski, 1994).

El sentido de cómo se ha condenado y restringido a los infantes a los espacios de lo familiar y lo escolar es aclarable ubicando cronológicamente las comprensiones sobre las infancias. Desde la acepción hecha por Durkheim (1956), es la propia acción educativa la que da luces sobre las omisiones en el darle voz a las niñas y niños, reducidos a los lugares fundamentales para su socialización en los cuales se controla, normatiza y moraliza su desenvolvimiento social, así como su inserción en la cultura (Alaniz, 2021). Asimismo, para concebirlas como sujetos sociales, es clave la mirada de Durkheim (1956), a pesar de lo anacrónica que pueda resultar, sobre todo porque a partir de ella se propone la diferenciación entre etapas en términos de una ley de crecimiento que directamente se relaciona con los órdenes naturales y biológicos del saber que las niñas y niños

asisten al momento donde se crece de manera más evidente, en edad, talla, desarrollo cognitivo y en todos los demás aspectos físicos y psíquicos propios de los seres humanos —es decir, donde se encuentran en construcción como en ningún otro estado vital (Alaniz, 2021; Buisson & Durkheim, 1988; Pineau, 2001). Es ésta la instancia en la cual aparece la educación como una acción ejercida por generaciones que creen conocerlo todo, lo cual se debe también a la convicción de que serán quienes posibiliten el proceso de completud al cual quedan condenados los infantes bajo la promesa del bienestar (Pineau, 2001).

De este modo, es desde el salto al *sentimiento moderno de la infancia* (Ariès, 1988) que se puede establecer la importancia de considerarla como un asunto en construcción. En esta dirección, su comprensión engloba también nuevas consideraciones para las niñas y niños puestos dentro de los discursos sociales. Antes no estaba la idea clara que precisara la existencia de esta etapa, pero aún con los logros que pueden enunciarse ahora, lo cierto es que el establecimiento de dicho concepto se vincula a visiones netamente adultas¹⁵ que hablan en nombre de las niñas y niños, y que se obsesionan con proyectarse sobre estos individuos que todavía tienen un largo camino por recorrer en el mundo.

Lo dicho hasta aquí me lleva a plantear que la ganancia de un concepto como el de la infancia se cimienta en una sociedad occidental que busca un futuro mejor, pero deja consigo relaciones de poder donde los adultos son quienes dominan (Runge, 1999, 2008). Es por esto que al pensarlo como una categoría conceptual y relacional, el saber que proviene de los adultos tiene mucha relevancia, pues desde allí se legitima la existencia de jerarquías donde las niñas y niños quedan subordinados a las normas de aquellos que pretenden definirles (Moscoso, 2008). Por tanto, también la idea de que la infancia es un producto de la modernidad resulta esencial para definirla como una construcción histórica, social y cultural, pues dicha afirmación no implica que, previo a la modernidad, no existieran biológicamente las niñas y niños, pero sí permite situar este

¹⁵ Son estas visiones adultas las que se consideran al hablar del término *adultocentrismo*. Esta idea determina la importancia de las infancias como campo de intervención, pero propiamente desde el sentido de las relaciones generacionales que naturalizan una perspectiva de la niñez como el espacio de la ajenidad y de la exclusión cultural, de la subalternidad y la subordinación (Jara Morales, 2018; Moscoso, 2008). Es curioso e importante resaltarlo puesto que la condición de invisibilización de las mujeres es equiparable, según autores como Moscoso (2008), a las coordenadas hegemónicas ubicadas en presupuestos y prejuicios que anulan la participación social de las niñas y niños. En todo caso, la mirada adultocéntrica es la de las relaciones de poder y, para ello, la estructura dual centro-periferia sirve como un buen modelo explicativo. Para ampliar la crítica que se le hace al pensamiento institucionalizado anclado a la consolidación de categorías conceptuales como la infancia y las luchas feministas que sirven como gran principio revelador, ver: Jara Morales (2018) y Moscoso (2008).

acontecimiento de la infancia como un constructo reciente que no puede entenderse sin la escuela como gran protagonista de su acogida (Narodowski, 1994).

La niñez, tal cual la postula Runge (1999), es una realidad construida, y esa aparición del término tiene origen en las dos instituciones primordiales para el desarrollo infantil, es decir, tanto en la escuela como la institución de formación por excelencia, como en la familia como ente regulador social básico (Narodowski, 1994; Runge, 1999). De ahí que las relaciones de poder recaigan entre los miembros de ambos espacios, y hayan generado la puesta en cuestión de las formas de vida públicas y privadas en relación con la concepción de las infancias y de esos espacios a los cuales fueron condenados (Runge, 2008). Igualmente, esto se justifica en la afirmación de que teorizar sobre las niñas y niños es una atribución adulta, pues no es tampoco algo de la niñez propiamente. Es por eso por lo que cobra tanta validez la aseveración de Skliar (2012) de que lo que constituye a la infancia no es ésta en sí misma, sino su memoria. Esa forma de ser es lo que nombramos como infancia; por eso las niñas y niños han existido siempre, pero no la infancia.

Como se demuestra con todo esto, la historia no siempre ha presentado esta necesidad de sensibilidad, inconsciente o consciente, para que los adultos interpreten su pasado como el presente de la niñez que configura tal concepto. Por tanto, lo que actualmente se llama infancia es un ejercicio de *autointerpretación*, donde lo que se dice que son las niñas y niños es lo que *imaginamos* que son, mas no lo que estos *realmente son* según cada tiempo y espacio, lo que confunde sus propias realidades contextualizadas con las nuestras, que son fruto de una memoria de la infancia (Skliar, 2012). Este es, precisamente, el enfoque crítico actual que ha tenido predominancia sobre los discursos de los nuevos estudios sociales de la infancia que la definen como una categoría conceptual (Alaniz, 2021).

El ejercicio que se dispone hacia las niñas y niños para tratarlos como un asunto teórico relevante, codifica lo que proviene de los infantes y, simultáneamente, hace manifiestas relaciones de poder que siempre están presentes. En palabras de Zuleta (2006): “Hay muchas cosas que se le imponen a los niños, que también nos impusieron a nosotros y que, aunque son perfectamente arbitrarias, son necesarias. Hay normas que son comunes a todos porque son prerequisites para podernos entender” (pp. 81-82). De cualquier manera, tal cual como es imposible hablar de una “infancia” en singular, asimismo es inviable no afirmar este concepto y el del género —en la infancia, juventud, adultez o en cualquier otro contexto donde se estudie— como constructos

erróneamente jerarquizados que se relacionan con las dinámicas del poder que pone a unos individuos por encima de otros (Scott, 1988).

2.1.2.1. Dos etapas: primera y segunda infancia. A pesar de todos los obstáculos latentes para responder a la pregunta de qué es una niña o un niño —o qué son las infancias en general—, al afrontar esta investigación y definir ese segundo eje conceptual que son las infancias, focalicé el estudio en el análisis de dos etapas en particular. Su diferenciación, aun cuando estuvo dada más que todo en términos de los rangos etarios y de los niveles de escolarización, comprendió otros asuntos que debí tener en cuenta al momento de discutir los resultados de la presente investigación (e.g., desarrollo cognitivo, sensoriomotriz, socioafectivo y lingüístico (Goswami, 2014)).

Por ende, este apartado del marco conceptual sirve para establecer que, aunque la investigación está enfocada en un contexto de estudiantes de grado preescolar y otro de tercero de primaria, las categorías van más allá de las edades de los participantes. Para efectos del uso que le di a estas etapas dentro del presente estudio, basta decir que la primera infancia incluye a aquellas niñas y niños en el grado de educación preescolar, mientras que en la segunda infancia se considera a quienes pertenecen a la básica primaria. No obstante, vale la pena considerar que la primera etapa en realidad va de los 0 a los 6 años, y hay un amplio uso de ella en los ámbitos de la academia y en los currículos escolares; pero para lo que le corresponde al momento subsiguiente que aquí enuncio como una segunda infancia, ésta suele ser entendida como preadolescencia —abarcando desde el primer nivel de la básica primaria hasta el resto de los grados escolares previos al bachillerato (Jaramillo, 2007). De igual manera, la segunda infancia o la preadolescencia parecen ser menos estudiadas que las experiencias asociadas a la educación inicial u otros momentos posteriores del desarrollo, como lo es la adolescencia (Ferragut & Fierro, 2012).

Además, es importante pensar que los márgenes de edad son aproximados, puesto que no hay consensos suficientemente claros entre las diferentes teorías sobre el desarrollo infantil y el uso informal de dichos términos. De todas formas, los efectos de la escolarización suelen estar muy apegados a estas definiciones, por lo que resultó más acertado para mí el tomarlos según los grados escolares de la manera en la cual lo aclaré en el párrafo anterior (Epps & Smith, 1984). Bajo esa idea, la primera infancia puede asociarse al concepto de niñez temprana, mientras que la segunda infancia —que se conoce también como niñez intermedia— comúnmente está contenida entre los 6 y los 12 años (Epps & Smith, 1984; Waller, 2005). Asimismo, debido a la relevancia dada a la

primera infancia como el momento más trascendental en la formación del individuo, la segunda infancia no se encuentra tan desarrollada en la literatura como ésta, lo cual la hace un área de estudio aún emergente.

2.1.3. El juego, el jugar y los juguetes

Se dice que las teorías sobre el juego, principalmente aquellas orientadas por análisis psicológicos, empezaron a ganar importancia desde el siglo XIX, pues si bien jugar es —y ha sido siempre— una actividad propia del desarrollo vital de todo individuo, la aparición intelectual de sus alcances inició de manera sistemática en la contemporaneidad, tal cual sucede con los demás términos ya conceptualizados, aunque las inquietudes por la infancia sí puedan rastrearse desde la modernidad. Tanto como en la psicología, en los márgenes disciplinares de la antropología y la pedagogía (Enriz, 2011; Rodríguez Corea, 2017), y también de la filosofía y la historia, se ha dicho mucho (Takhvar, 1988). Sin embargo, a estas pesquisas pocas veces les ha preocupado trascender las explicaciones por lo lúdico en la niñez y, aun cuando se han concentrado en estudiar a las niñas y niños, han sido criticadas por su desconocimiento sobre lo que estos dicen y piensan del jugar (Malajovich, 2009).

Respecto a este horizonte conceptual, existe otra consideración adicional que fue imposible hacer a un lado, pues al situarme en una investigación desde el contexto escolar y, a su vez, tener el juego como tópico central, tuve que recordar y revisar la existencia del juego como una de las cuatro actividades rectoras de la primera infancia¹⁶ establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Desde esta lógica, antes de entrar de lleno en lo que las teorías del juego y sus historias pudieron aportar, habría que partir del hecho de que las directrices estatales consideran la actividad lúdica como una serie de operaciones infantiles que fungen como aproximaciones a la realidad, la sociedad y la cultura. Así, lo que dicen los documentos definatorios para la educación

¹⁶ Las actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial corresponden a una denominación estatal que define los pilares sobre los cuales se reglamentan las prácticas pedagógicas en entornos educativos con menores de seis años. Además del juego, allí se enlistan el arte, la literatura y la exploración del medio como fines para lograr los aprendizajes de niñas y niños. Es a través de la interdependencia de esos cuatro componentes que se delimita el camino de los agentes educativos que trabajan con la primera infancia desde la atención integral ofrecida principalmente por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), pero en general en Colombia se han adaptado a todas las entidades que prestan un servicio educativo previo al ingreso a la primaria; ver: MEN (2013).

inicial es que las niñas y niños juegan para reinterpretar lo que sucede a su alrededor (MEN, 2013, 2014).

Entonces, al ser este una parte de aquello que es tan propio de la primera infancia, responde a la realidades vividas por el hecho de ser, al mismo tiempo, una práctica social y un fenómeno cultural que, supuestamente, se dan de manera muy natural. Para teorizarlo, el MEN (2013, 2014) se basa en la idea de Garvey respecto a que el juego no se debe concebir tanto como una actividad para aprender, sino más bien comprendiendo que los aprendizajes se dan al jugar y que este es el lenguaje por excelencia de las niñas y niños. Sin duda, son reiterativos en las estructuras de pensamiento asociadas al jugar para explicar desde allí la necesidad de su reconocimiento y comprensión durante la educación inicial. Pero, a pesar de que también se esmeran en resaltar que esto ha sido un avance destacable para la educación del país, es evidente que jugar o explorar el medio dejan de ser un componente central una vez la niñez pasa de la primera infancia a la transición de las siguientes etapas.

De cualquier manera, son las diversas teorías que explican la evolución de este concepto y sus perspectivas las que han permitido que otros autores interpelen tanto sus modos de investigar como lo que a partir de estas hemos asumido como verdades a la hora de hablar del juego. Entre sus orígenes puede destacarse la teoría del excedente energético formulada por Spencer, quien concibió el juego como una herramienta crucial de las primeras etapas para la liberación de tensiones fisiológicas y para el restablecimiento del equilibrio interno (Gallardo-López & Gallardo Vásquez, 2018; Meneses & Monge, 2001; López Chamorro, 2010). Cronológicamente hablando, lo que le siguió a Spencer fue la propuesta del *preejercicio* de Groos, quien planteó que las actividades del juego se definían —desde su configuración biologicista¹⁷ e instintiva— como prefiguraciones de las funciones de la vida adulta a la cual llegamos tras superar la fase infantil (Gallardo-López & Gallardo Vásquez, 2018; Martínez Rodríguez & Villa Costales, 2008). No

¹⁷ El uso del término “biologicista” en lugar de “biológico” —aplicable también a discusiones sobre el género como las que presenté anteriormente—, supone una visión reduccionista y esencialista del valor del contexto histórico y cultural basado en el argumento de las correspondencias biológicas. Para el caso de la conceptualización de género, esto tiene que ver con las relaciones de complementariedad simbólica y reproductiva entre mujer y hombre afirmadas desde la norma heterosexista (Lamas, 1999). Al enmarcar la teoría de Groos, se usa también esta misma palabra para dar cuenta de que, si bien se afirma la importancia de estos primeros acercamientos para el caso de la presente investigación, es claro que surge desde una mirada más apegada a las ideas de las etapas del desarrollo infantil y al juego como respuesta meramente instintiva de los impulsos humanos.

obstante, por el hecho de ignorar el componente social, la teoría de Groos fue juzgada y anulada por las subsiguientes perspectivas del juego.¹⁸

Son muchas las teorías y es complejo enlistarlas todas, pero para lo que aquí compete, esos esbozos iniciales de Spencer y de Groos, así como la idea que tuvo Huizinga (1972) al situar el juego como una actividad libre o un fin en sí mismo, me parecen esenciales, puesto que resultan ciertamente similares a los principios establecidos por el MEN. Es preciso decir que Huizinga (1972) se apropia del término bajo la premisa de un *jugar por jugar*, por lo cual aparece a su vez como el elemento de escape de la vida propia, y no como una manifestación tal cual llegaron a pensarlo otros autores. No obstante, ese actuar lúdico instintivo del periodo infantil tiene tiempos y espacios particulares donde se dan permanentes pugnas por representar nuevos mundos, pero en todo caso se constituye como parte fundamental del aprendizaje, la exploración, las potencias creativas y las conexiones con el entorno (Huizinga, 1972; Llamosas, 2017; Martínez & Vélez, 2009).

Sin embargo, si recurrí a citar a Huizinga, no puedo omitir a Caillois (2001), quien a partir de una crítica hacia lo abstracto de la obra *Homo Ludens* (Huizinga, 1972), propuso una nueva conceptualización del jugar en medio de cavilaciones filosóficas (Rivero, 2016). De todos modos, el interés que me llevó a estas dos teorías del siglo XX fue la puesta en perspectiva de las capacidades creadoras de aquellos sujetos que juegan, principalmente porque con los supuestos que se han construido en torno al sentido de jugar, también se ha desvanecido el lugar de la cultura en lo lúdico (Rivero, 2016). De acuerdo con eso, Caillois (2001) aportó a las teorías clásicas sobre el juego un pensamiento basado en la confluencia social y en los impulsos fantásticos que lo orientan desde dos polos opuestos (*paidia* y *ludus*)¹⁹ (Caillois, 2001; Rivero, 2016). De ahí que predomine el sentido cultural de los juegos y juguetes al pensarlos incluso como materia de estudio

¹⁸ Las teorías sobre el juego rastreables en la producción académica son amplias y plantean distintas maneras de ver a los sujetos jugadores y de considerar sus implicaciones en el plano psicológico y de las relaciones sociales. No obstante, para este caso en cuestión le di relevancia a la conexión de dichas conceptualizaciones con la idea más contemporánea de un jugar que refleja a la sociedad misma del momento y a las dinámicas de la vida adulta posterior. Para profundizar en otras teorizaciones reconocidas como las de Hall, Freud, Claparède o Buytendijk, ver: Gallardo-López & Gallardo Vásquez (2018).

¹⁹ Estos dos extremos del *paidia* y *ludus* son entendidos por Caillois (2001) como oposiciones o inversiones de unos mismos significados posibles. Por un lado, en el polo del *paidia* se encuentran las manifestaciones más sencillas, inmediatas y necesarias de la fantasía, las cuales se salen del control de los jugadores; mientras que, por el otro lado, el *ludus* hace referencia a la complejización de sus sentidos, desde lo reglamentario y disciplinario que exige un mayor esfuerzo, destreza y paciencia. Para ahondar en esta clasificación que, precisamente, propuso derrocar las libertades de Huizinga (1972) restringidas a la comprensión del juego como actividad libre, ver: Rivero (2016) y Caillois (2001).

en las ciencias de la educación. Entonces, habría que reconocer la idea del patrimonio lúdico como otro asunto fundamental, pues hasta los juegos en solitario están cargados del simbolismo que se les otorga a través de la interacción social. Precisamente, Caillois (2001) tomó la importancia social de los juegos como parte de sus análisis y, sobre ello, afirmó que es una falacia hablar de *estar jugando* (Rivero, 2016) como una actividad individual, porque para mantener viva su potencia los juegos deben contar con ese acento de rivalidad propio de la presencia de otra persona que juega, independientemente de si compite o sólo participa como espectador.

Asimismo, al hablar de todo esto no puedo dejar de lado las teorías del desarrollo psicológico, las cuales tuvieron mucho que ver con la evolución de la pedagogía y la escuela, así como de la lúdica y el juego alrededor de los cuales se cimienta la vida infantil. Al respecto, los fundamentos establecidos por Piaget (1951) y Vygotsky (1997) en sus intereses por lo educativo aportaron a la consolidación de nuevos paradigmas con los cuales se revalora el potencial del jugar en las niñas y niños. Por una parte, la propuesta de la escuela activa de Piaget (1951) encontró su justificación en la maduración cognitiva de los primeros años de la infancia, pues dicho autor defendió que el juego, en tanto acción, aparece en la cotidianidad de manera innata; y, en ese sentido, es la herramienta clave para descubrir el mundo e interactuar con el entorno que al recién llegado —es decir, a la niña o al niño— le resulta desconocido, pero que está dispuesto a explorarlo (López Chamorro, 2010). En segunda instancia, lo que aportó Vygotsky (1997) a estas discusiones originadas en los campos de la psicología, fue una percepción de la imaginación atravesada por las interacciones sociales y afectivas basadas en la capacidad de la niñez para construir sentidos desde lo simbólico (López Chamorro, 2010; Sánchez-Domínguez et al., 2020). Desde las ideas de Vygotsky (1997), las experiencias impulsadas por el juego son claves en el desarrollo del pensamiento que, poco a poco, se complejiza y se expande. Incluso, la consideración hecha por Sánchez-Domínguez et al. (2020) es que lo que en la actualidad se ha retomado de esta teoría en particular no ha sido tanto una definición especial del juego o del jugar, sino más bien una necesidad de reconsiderar las prácticas educativas y la educación de la primera infancia.

Las enseñanzas dejadas por Piaget y Vygotsky al contexto escolar y sus respectivos currículos cobran relevancia en términos del énfasis dado al movimiento, a la acción y, en general, al desenvolvimiento motriz que permite el jugar desde la espontaneidad. Asimismo, desde los roles que cumplen las maestras, maestros y demás personas involucradas en los procesos formativos, la promoción del desarrollo cognitivo a partir de las capacidades que les son propias a las niñas y

niños, es demandante (Sánchez-Domínguez et al., 2020). Sin embargo, es un hecho que estos puntos de vista han podido volverse un lugar común, mientras que en la realidad de las prácticas de aula aparecen de manera muy limitada, pues sólo son puestos en discusión en consonancia con las críticas a los modelos de educación tradicional que se dice que erradican la curiosidad, el deseo de conocer y de emplear los juegos como medios para los aprendizajes auténticos de todas las edades (Sánchez-Domínguez et al., 2020).

Por su parte, Vygotsky (1997) abordó el tema de las diferencias que desde lo psicológico podían establecerse entre niñas y niños con base en las cosas a las cuales jugaban. Sus aseveraciones se formularon basadas en que los juegos son reproducciones, de manera que las percepciones que los infantes toman de su contexto familiar y social es lo que posteriormente se traduce en actividades de ocio. Fue así como Vygotsky (1997) argumentó que lo propio de la infancia es la tendencia a la imitación en el proceso de comprensión del entorno. No obstante, dadas las corrientes de pensamiento presentes en la época de estos autores, no llegaron a darle gran relevancia a los vínculos con el género en estas apariciones del juego ni de los juguetes, a pesar de que los estudios de la mujer tengan una antigüedad similar a la de dichas teorías (Pasche, 2012). Pero, tal cual lo presenta Pasche (2012), Caillois sí señaló categorizaciones de niñas jugadoras y niños jugadores que son meramente estereotípicas desde la copia que hacen de la vida adulta a través de sus actividades lúdicas. La referencia del autor hacia cómo las niñas asumen el rol de madres con sus muñecas y recrean labores domésticas (lavar, cocinar, planchar, etc.), mientras que a los niños les atraen las armas, las herramientas, ser policías o piratas, se restringe a los patrones asignados (Caillois, 2001).

Por eso, la mirada feminista de Belotti (2001) es igualmente imprescindible, pues más allá de los autores mencionados y, a pesar de ser más un proceso de reflexión que de formulación de una nueva teoría, lo que ella dice es que las preferencias y tendencias al jugar no son aleatorias, sino que llevan sobre sí todo lo que puede ser heredado, transmitido de generación en generación, y replicado a partir de lo compartido con otros. En consecuencia, al permitirle a una niña o niño elegir un juguete de su gusto, realmente no hay tanta libertad o autonomía como en principio podría asumirse, pues, de hecho, es una decisión con limitaciones previamente demarcadas. Entonces, esto da cuenta de manifestaciones aprendidas en algún lugar, donde las diferencias en cuanto al género son comúnmente las primeras que saltan a la vista, y donde el hecho de aceptar el rol asignado o salirse de ese espectro no resulta tan voluntario (Belotti, 2001).

Asimismo, la posición de Brougère (1998) es precisa y, además, se sitúa en los nexos del juego con la educación, ya que estas vinculaciones no siempre han estado determinadas y la alabanza a las posibilidades de aprender jugando son fruto de las épocas más recientes, tal cual lo presenta el establecimiento de las actividades rectoras de la primera infancia (MEN, 2013, 2014). Pese a que hablar del juego en las prácticas pedagógicas puede ser algo muy natural en la actualidad, esto transforma directamente la comprensión de lo que implica jugar y, sin duda, incide en el valor e importancia que sigue restringiéndose conforme se avanza en las etapas de vida. De hecho, lo que Brougère (1998) plantea es que hemos asistido a una época de psicologización del juego, donde la especificidad del jugar se pierde cuando se asumen todas las actividades de los infantes como variaciones de los juegos que demarcan su periodo vital (Malajovich, 2009).

Por otro lado, a pesar de lo controvertido que pueda ser referenciar a un autor como Winnicott (1971) —teniendo en cuenta la reafirmación que hace de las jerarquías de género y el lugar desde el cual se inscribió mi investigación—, es clave su idea de que el jugar es una experiencia creadora básica en el desarrollo, la cual tiene un lugar y un tiempo, por lo que en el juego se contienen todos los significados de la vida de un ser humano. Esta cultura del juego que abordan tanto Huizinga (1792) y Brougère (1998) como Winnicott (1971), es lo que argumenta que la sociedad, desde las maneras de jugar y la determinación de los juguetes ofertados en la niñez, moldea el sujeto adulto que se espera formar. En consecuencia, el juego puede entenderse como una capa más del complejo entramado de situaciones naturalizadas y que han sido puestas como requisito para insertarse adecuadamente en la cultura de la cual se hace parte.

Siguiendo con esta categoría conceptual, se me hizo necesario darle relevancia al modelo de su conjugación, es decir, al *jugar* como verbo. El carácter de esta palabra remite a una expresión más cercana a la realidad y permite hablar de cómo todo lo que puede ser el juego —sin conjugar— se vincula a la cotidianidad de una niña o niño de hoy. Incluso, sobre la misma línea cultural que narra Huizinga (1972), se considera que todo lo que hace un ser humano es un jugar, por lo que a pesar de que tantas veces se haya tomado como algo exclusivo de las edades infantiles, puede ser tan serio en estas etapas como en las de la adultez y la vejez, y sus límites terminan siendo ciertamente difusos. Además, como la acción que es, el jugar desde los impulsos espontáneos de la motivación propia y lo placentero, se caracteriza por guiarse según intereses personales del jugador, pero esto no niega de ninguna manera su utilidad dentro del desarrollo cognitivo, afectivo y social (Meneses & Monge, 2001).

Desde su intrínseca función objetual, la constitución del juguete tipifica relaciones construidas particularmente a partir de cómo interactúan los sujetos jugadores con el objeto del juego. El juguete es, por ende, un dispositivo social, cultural, político e ideológico con un papel crucial en las construcciones subjetivas (Agudelo, 2015; Jiménez & Galeano, 2020), pues a través de sus lógicas también se instaura la contraposición niña/niño. De ahí que varíen las preferencias según los grupos que se estudien, y que además se interpreten de maneras distintas los mensajes que con estos se transmiten dependiendo del contexto de socialización que permea al juego (Llamosas, 2017). Sin embargo, reconociendo todo lo que pueden producir estos objetos aparentemente insignificantes, es cierto también que no se pueden entender sin aprender a escuchar a las niñas y niños que juegan con ellos (Jiménez & Galeano, 2020).

Junto a esta definición de Agudelo (2015) acerca de los juguetes como dispositivos, hay una concepción innegable de que estos son objetos infantiles y que, tal cual lo dice el MEN (2013, 2014), gestan preguntas. No obstante, en las experiencias de las niñas y niños se hace visible que todo es susceptible de volverse un juguete con el objetivo de facilitar los espacios de juego individuales o grupales. Los juguetes, a su vez, cargan consigo imaginarios sociales y culturales a través de los cuales se configuran diversos sistemas y estructuras clasificatorias. Con eso, se puede afirmar que el mundo del juguete infantil es un microuniverso de proyecciones hacia la realidad de la vida adulta, dado que las ideas tomadas por los infantes suelen relacionarse con las representaciones sociales del contexto (Castillo-Gallardo, 2016). Como Barthes (1999) lo dijo, en esencia los juguetes son un *microcosmos adulto*, atravesado por ideales de género y por construcciones subjetivas, transmitidas y apropiadas inconscientemente.

Sabiendo potencialmente que todo objeto puede ser también un juguete, nunca se podrá determinar qué lo es y que no —más allá de lo fabricado y distribuido como tal—; pero, en todo caso, el hecho definitorio para que algo sea o no un juguete dependerá del uso que se le dé y de las intenciones puestas sobre éste. Entonces, lo que les caracteriza es todo aquello que imprime sobre ellos la imaginación propia de los espacios de juego y sus jugadores. A pesar de la idea de que, más allá de lo comercial, todo pueda ser un juguete, en las diferencias relacionadas con la construcción social del género, lo que los sistemas de mercado venden como juguetes “no responde a los ideales de una sociedad moderna e igualitaria, puesto que transmiten valores socioculturales heredados de la sociedad tradicional, sugiriendo patrones de conducta (...) y favoreciendo la participación desigual para cada sexo” (Puerta & González, 2015, p. 65).

Asimismo, los elementos que, por ejemplo, definen la interacción de los adultos y la proyección de los niños al jugar, remiten al hecho de que allí se lleva a cabo una especie de traducción del mundo real al mundo del juego en el cual la niña o el niño no se entretiene simplemente. Además, el juego se convierte en un medio para afirmar que estos momentos (jugar) y objetos (juguetes) representan un universo miniaturizado del sexismo estructurado en la sociedad, comparable al fenómeno que Barthes (1999) llama un *microcosmos adulto* para plantear cómo los juguetes prefiguran la inserción en una vida de personas mayores cargada de etiquetas. Sin embargo, la fantasía resulta ser un factor determinante en tanto media con la realidad haciendo manifiestas las apreciaciones del entorno (Puerta & González, 2015).

Es por eso por lo que en las experiencias propiciadas por los juegos y los juguetes, son protagonistas los llamados “juegos simbólicos” característicos de la primera infancia y que, precisamente, no son más que mediadores de la realidad. Estos corresponden a simulaciones o representaciones de experiencias conocidas, precedentes a los juegos reglados que son en su mayoría los que se dan en los espacios escolares. De ahí que sea fundamental retomar la propuesta del MEN (2013, 2014) sobre el juego como actividad propia de las niñas y niños, pues en el hecho de considerarlo un lenguaje natural está también presente la idea de la expresión corporal y de los sentimientos inmanentes a los momentos lúdicos y que, en términos de lo acontecido en esta investigación, fueron claves al pensar el cuerpo como el primer lugar de enunciación infantil.

Por otro lado, así como contextualicé los lineamientos educativos nacionales respecto a esta actividad, fue demandante considerar el sentido de que el jugar sea también un derecho, pues, según lo propuesto por Marín (2009), este es tanto una necesidad como un derecho que posibilita la vida. Este asunto surge de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN),²⁰ la cual entró en vigor en Colombia con la Ley 12 de 1991, pues a partir de ese momento todas las leyes y políticas públicas que han mencionado a las niñas y niños para abogar por su protección se han encargado de retomar sus ejes y de decir que se sustentan en lo adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (UNICEF, 1989). Colombia, al ser uno más de los Estados Parte,²¹ y para dar

²⁰ Tal cual lo han logrado presentar diversos autores, al aceptar la CDN como el documento base para el reconocimiento de las infancias y el lugar que se le asigna a las niñas y niños en la sociedad, se han generado conflictos discursivos donde tienen mucha relevancia las críticas hacia la forma en la cual UNICEF aparece como el dispositivo encargado de validar o anular el sentido de ciudadanía en las primeras etapas de la vida (Martínez Boom, 2011).

²¹ Los Estados Parte son la categoría que toman los países que han reafirmado internamente las disposiciones administrativas y legislativas de la CDN. Fue a través de la Ley 12 de 1991 que Colombia entró en esta lista que, actualmente, la conforman todos los países a nivel mundial, exceptuando Estados Unidos; ver: UNICEF (1989).

cumplimiento a las disposiciones de la convención, también ha asumido las categorías de derecho que legalmente se les conceden a las infancias (Arias, 2017). Con motivo de ello es que el juego, la recreación y el esparcimiento son, más que actividades naturales, un componente de obligatorio cumplimiento²² donde habría que considerar qué tanto pueden o no dar cuenta de las actitudes que asumen las niñas y niños frente a la vida (Marín, 2009). Asimismo, si esos actos del jugar y del desarrollo de la personalidad resultan tan libres y espontáneos para todas las personas o si, por el contrario, están siempre controlados y sujetos a las disposiciones del contexto.

2.2. Antecedentes investigativos

A partir de un rastreo documental revisé otras investigaciones recientes en el campo de lo social que mostraron cómo las indagaciones de este tipo realmente no son recientes. Desde diversas perspectivas disciplinares y enfoques metodológicos que se preguntaron por el género, las infancias y el jugar, estos antecedentes sirven como medio para darle solidez a la propuesta, comprendiendo lo que ya se ha hecho y la relevancia de estas inquietudes para la educación, las niñas y niños. Como lo mostraré a partir de los resultados de esta búsqueda, la evidencia expansiva de estas temáticas en los últimos años da indicios de la pertinencia de aportar con propuestas similares enmarcadas en el entorno educativo y, principalmente, con los primeros niveles de escolarización. Es desde allí que resalto la importancia de plantear posibilidades de acción para aportar al cambio en las estructuras de poder que aquí puse en cuestión.

En el contexto nacional, el estado del debate para un país latinoamericano como Colombia, no es tampoco nuevo, pues la pervivencia de las brechas de género se ha mirado críticamente desde hace un buen tiempo. Asimismo, las controversias que han sido abordadas desde lo académico para modificar los sistemas de dominación y subordinación tan arraigados a las tradiciones de este lado del mundo también afirman que, pese a su historicidad, los avances permiten revelar lecturas alternativas en perspectiva de género que amplían las concepciones anteriores (Escobar, 2020; Lagarde, 1996; Rodríguez Pizarro & Ibarra Melo, 2013; Scott, 1988).

De este modo, haber reconocido estas exploraciones me permitió además renovar mis propias inquietudes por el género en cuanto a las relaciones de poder que allí se gestan, las

²² Esto responde a lo formalmente establecido por el Artículo 31 de la CDN donde se habla del descanso, el esparcimiento, el juego y la recreación como un derecho, lo cual fue adoptado en la legislación nacional dentro de la Ley 1098 de 2006, denominada Código de la Infancia y la Adolescencia (UNICEF, 1989).

construcciones históricas y culturales que aún perduran y la redefinición propiciada por los discursos emergentes en el medio (Lagarde, 1996; Scott, 1988). Enfocarlo en las infancias donde igualmente tiene lugar la reproducción de estereotipos, aproximó mi estudio, así como los referenciados, hacia las responsabilidades del quehacer de una maestra o maestro en dichas construcciones y la necesidad de estos de acoger, reconocer y visibilizar la diversidad de expresiones de género que pueden darse desde la niñez (Aina & Cameron, 2011). La afirmación de González-Pérez (2018) de que “ni siquiera los nuevos planes de estudio [de formación para maestros] han incluido la igualdad de género como componente obligatorio” (p. 3) tuvo mucha validez como sustento inicial para la manera en la cual se formuló este proyecto, pues surge de mi proceso como maestra en formación.

2.2.1. Género, infancias y juego

En casos donde se revisan las subjetividades de niñas y niños menores de cinco años, destaco el estudio etnográfico de Martínez García (2018), pues si bien éste se situó en un contexto español al igual que otros que presentaré más adelante, la problematización que hace de los discursos y patrones de conducta entre niñas y niños de tres a cinco años es clave. Fue una investigación que, como ésta, se hizo desde un centro educativo; allí, el estudio priorizó considerar la forma en la cual se mantienen o transgreden las mismas categorías de género que yo analizo (Martínez García, 2018). Fue clave, justamente, debido a que postulaba la idea del papel de los juguetes y el juego sociodramático en relación con los comportamientos dentro del aula y con la posibilidad de aparición temprana de feminidades y masculinidades alternas más allá de las hegemónicas. Con una focalización similar al acto de jugar, Martínez García (2018) rescató algo crucial referido a que no se puede ignorar la función ideológica que los juguetes y los juegos tienen para lo femenino y masculino. En lo concerniente a la metodología, Martínez García (2018) empleó la observación participante, las fichas anecdóticas, las entrevistas grupales y la triangulación de datos (metodológica, temporal y de sujetos) donde atendió también a los momentos del juego libre y al uso de la literatura infantil para indagar en las reacciones frente a masculinidades y feminidades alternativas (Martínez García, 2018).

En un espacio escolar igualmente español, la investigación de Álvarez et al. (2017) se llevó a cabo con una población de cinco años y de un nivel socioeconómico medio-alto, buscando con

esto cuestionar las prácticas coeducativas que, si bien prometen mucho, en realidad no cumplen con ello. De manera similar a las teorizaciones que tuve en cuenta aquí, en este estudio de carácter cualitativo se enmarcaron los estereotipos de género como estructuras socialmente compartidas, construidas para establecer características y emociones particulares, y muestra de las expectativas existentes tanto para mujeres como para hombres, pero de manera diferente (Álvarez et al., 2017). A través de actividades grupales estructuradas, observación participante en los discursos infantiles, entrevistas y registros de datos escritos para indagar en el contenido, los investigadores señalaron cómo la elección de juguetes está fuertemente influenciada por los estereotipos de feminidad y masculinidad. Con estos autores resultó destacable la discusión que realizaron sobre la forma en la cual la desobediencia a las normas de género se hace más fácil para las niñas que para los niños debido a lo potente y sobrevalorada que aparentemente se ha vuelto la masculinidad idealizada.

Estos dos antecedentes me brindaron insumos para el marco conceptual que presento más adelante y, además, me permitieron reafirmar que la influencia de los estereotipos desde las más tempranas edades no es asunto nuevo para nadie, ya que desde allí mismo se empiezan a diferenciar y restringir los espacios de socialización. Por ende, al poner en crítica las observaciones de otros investigadores y los hallazgos propios en el contexto designado para la presente investigación, denoté la necesidad de deconstruir las normas establecidas en lo que al género se refiere y, por supuesto, la importancia de la escuela en el logro de esa tarea. Por ejemplo, en el caso de Álvarez et al. (2017), se esbozó también la necesidad de un cambio de conciencia que comenzara por los educadores, por lo que además fue una investigación con un componente propositivo desde la idea de que “la escuela debe optar por un modelo educativo enmarcado en el paradigma socio-crítico de la educación” (Álvarez et al., 2017, p. 333).

Asimismo, Puerta y González (2015) haciendo uso de una metodología cualitativa, desarrollaron una investigación con estudiantes de cinco años pertenecientes a un nivel socioeconómico medio-bajo, y encontraron que las diferencias de género prefiguran los comportamientos futuros, pero además reflejan la ideología imperante en el ámbito social, de modo que condicionan el autoestima y las conductas que, en medio de sus convenciones y tradicionalismos, mantienen la desigualdad entre mujeres y hombres desde que son niñas y niños (Puerta & González, 2015). Acudiendo a observaciones, fichas de encuestas y cuadernos de campo con registros sobre conversaciones, acciones y situaciones, la investigación se focalizó en dos rincones de juego de un colegio público: el de *la casita* y el de *las construcciones* —el primero

dominado por las niñas y el segundo por los niños. A manera de conclusión y de síntesis de los resultados, las diferencias de comportamiento en función del género impuestas en los escenarios de juego nombrados en este estudio dieron cuenta de que los juegos de representación están marcados por patrones colectivamente estipulados que estructuran sistemas jerárquicos, lo cual llevó a los investigadores a determinar que su importancia radica en que allí se ensayan comportamientos adultos, pero a su vez en cómo jugar resulta un medio clave para educar.

Más allá de pensar la infancia como la única etapa donde tienen lugar los juegos y juguetes, o de la familia y la escuela como agentes de socialización exclusivos (Lahire, 2007), diversos estudios han propuesto que hay otros factores socioculturales implicados en esta misma transmisión ideológica del género. Ejemplo de esto fue el estudio mencionado anteriormente de Álvarez et al. (2017) (y el de Rodríguez Fernández (2020) que mencionaré más adelante, donde también se consideraron los medios de comunicación como constructores y perpetuadores de modos de interpretar el género que influyen en la percepción de niñas y niños). Esto, articulado con el campo conocido como los Estudios de Género, el cual se ha desarrollado ampliamente en la criticidad de comunidades académicas desde los años ochenta, enmarcó teorías como las del jugar desde objetos de análisis que atendieran a las pluralidades y diversidades del relacionamiento de las mujeres y los hombres en términos sociales (González Jiménez, 2009).

De allí, destaco investigaciones donde las preguntas por los sistemas de poder son protagonistas y donde investigaciones como las de Martínez y Vélez (2009) aparecen para distinguir la latencia de los estereotipos de género en ámbitos educativos. En dicho caso, la especificidad de lo lúdico se revisó en el contraste de una población infantil con una universitaria. Para Martínez y Vélez (2009) la equidad de género emerge en tanto concepto cultural, por lo cual fue fácil articular su estudio con mi propuesta investigativa, pues ésta también buscó evidenciar las relaciones infancia-adulthood en las experiencias de juego. Empleando las técnicas de entrevistas y de cuestionarios basados en la *Escala de actitudes de estereotipos de género para niños/as* de Signorella y Liben (1985, como se citó en Martínez & Vélez, 2009), encontraron que las actitudes frente a los propios juguetes moldean psíquica y físicamente las preferencias de la vida posterior, implicando así construcciones subjetivas desde identidades sesgadas por los roles impuestos y que directa o indirectamente formaban parte de la educación (Martínez & Vélez, 2009).

Asimismo, en la producción académica del contexto austriaco —el cual cabe señalar es uno muy lejano al colombiano—, subrayo el estudio de Kollmayer et al. (2018) donde, tal cual sucedió

con los casos previos, se cruzaron no sólo los juguetes y el género, sino también la infancia en un enfoque de trabajo que prestó atención al análisis de las preferencias de las madres y padres para elegir con qué debían jugar sus hijas e hijos. En este caso, tomaron a un total de 324 personas para la muestra que empezó por hacer un estudio piloto de los juguetes del momento con algunos de los participantes, para así construir categorías según las etiquetas dadas por el género. Esto permitió que el estudio principal estuviera guiado por una metodología de cuestionarios donde los investigadores usaron dichos juguetes —tradicionalmente femeninos y masculinos al igual que “neutros”— basados en la hipótesis de que los considerados como del mismo género de las niñas y niños serían los preferidos por encima de lo “neutro” o del opuesto.

Al estar centrado en la prevalencia de estereotipos y roles de género que influyen en la socialización infantil, la discusión de los resultados de dicho estudio cuestionó las elecciones de las niñas y niños determinadas por las limitaciones impuestas por los mismos adultos (Kollmayer et al., 2018). En conclusión, la tipificación hecha por los mayores se transfería a las actitudes de los más pequeños, y esto les permitió ver que los juguetes comunican más de lo que podría llegar a creerse, pero a la vez dio indicios de la influencia de madres y padres como modelos ejemplares, tanto como la manera en la cual ellos mismos naturalizaron la existencia de normas de género (Álvarez et al., 2017; Kollmayer et al., 2018).

Análogo a la investigación de Kollmayer et al. (2018), un estudio exploratorio realizado por Bonelli (2019) en la Argentina, se enfocó también en las familias, pero desde su influencia en madres y padres de 20 a 40 años con hijas e hijos entre los 2 y 5 años. Esta preocupación por el entorno de socialización primaria de lo familiar fue constante al revisar contextos de trabajos relacionados con el género más allá de los entornos escolares. Para Bonelli (2019), el encuadre hacia las maneras de ser mujer y ser hombre transmitidas durante la infancia, potenció conceptualmente sus reflexiones críticas sobre los estereotipos. La autora expuso que fue una investigación que tuvo a la vez lo cuantitativo y lo cualitativo dado que usó 400 encuestas y 20 entrevistas a profundidad para desarrollar sus objetivos. A diferencia de muchos otros trabajos, sus conclusiones finales fueron más esperanzadoras que desalentadoras, puesto que intuyó que hay un proceso de cambio en la actualidad (Bonelli, 2019).

Estos resultados se presentaron a través de unos análisis que, para lo cuantitativo, fueron desde lo estadístico y, para lo cualitativo, fueron desde el contenido (Bonelli, 2019). Valdría la pena poder profundizar en esta perspectiva más descriptiva del estudio, pues tuvo como pauta una

entrevista semiestructurada que marcó para mí un camino clave al empezar a esbozar el diseño metodológico. Sin embargo, las variables a través de las cuales se subdividieron los hallazgos fueron también importantes porque demostraron una conexión adicional con la lúdica y los juguetes de las niñas y niños. Efectivamente, las conclusiones de Bonelli (2019) buscan explicar la forma en la cual la hegemonía de lo patriarcal ha dejado de ser tan tradicional para las familias de las nuevas generaciones, por lo que se esperaría que esta revisión crítica que hacen las madres y padres de los modelos a partir de los cuales fueron criados, pongan en crisis la pervivencia de estos roles asignados y flexibilicen sus divisiones. Es a partir de todo eso que la investigadora teoriza la noción de familia postpatriarcal (Bonelli, 2019), la cual es un nuevo modelo que está legitimado por el conocimiento disciplinar del campo de estudios de familia.

Desde otras metodologías, pero con inclinaciones muy similares, el libro *The Pink and Blue Project* (2019) de la fotógrafa coreana JeongMee Yoon fue el resultado de un estudio enfocado en contrastar la visión oriental y occidental de las categorías cromáticas que construyen la idea de género contribuyendo desde los objetos y los espacios propios de las niñas y niños al moldeamiento del ser y el hacer según las asignaciones dadas por el sexo biológico (Morales, 2017). El libro de Yoon fue un trabajo realizado en el transcurso de más de 14 años; entre sus hallazgos, la artista resaltó que esa constante yuxtaposición del azul y del rosa es un fenómeno que, pese a ser reconocida su aparición contextual en la historia de la humanidad, ocurre aún de manera muy estática. Esta tendencia inalterable hace referencia a que en diferentes culturas y lugares geográficos hay unos mismos estereotipos vigentes; es decir, es un fenómeno que no distingue etnias ni clases sociales. El material que dio fruto a dicho libro fue la recolección de fotografías tomadas entre Corea del Sur y Estados Unidos, donde la artista revisitó después de cuatro y seis años a las niñas y niños retratados inicialmente —quienes para estos momentos posteriores ya eran adolescentes o incluso habían comenzado la adultez—, dejando como resultado tres fotografías de cada uno de ellos en simbiosis con sus pertenencias en distintos momentos de su vida y analizando la evolución de sus fascinaciones infantiles respecto al color (Ong, 2019). Las conclusiones indican una uniformidad dada por la globalización y el consumismo, tanto como de los juguetes que sustituyen las relaciones vinculares perdidas de la niñez con sus pares y con adultos cercanos.

La propuesta del anterior trabajo artístico y antropológico fue reflexionar sobre las preguntas:

¿Qué puede explicar que en una sociedad libre, niños de diferentes culturas y grupos étnicos demuestran tener valores y aspiraciones similares?; ¿Quién está detrás de todo esto?; ¿Son los padres de los niños? ¿Los departamentos de marketing? ¿Los medios de comunicación? ... o los niños mismos? (Yoon, como se citó en Can-Men, 2009)

Tras estas cuestiones que surgen en varias fases del proceso, quedó mucho por considerar. En ello, por ejemplo, Yoon planteó una inquietud por cómo la relación de los dos colores predominantes para las visiones tradicionales del género está cargada sentidos ocultos. En esta dirección, es rescatable que el gesto fotográfico repetitivo con el cual la artista recopiló la información dio cuenta de normas impuestas y de relaciones de poder que, precisamente por su reiteración, recaen sobre las infancias.

2.2.2. Etapas infantiles y construcción del género

Dado que el análisis que realizo en esta investigación tiene como objeto los estudios de caso de dos contextos particulares —a saber, las construcciones del género en el jugar desde la primera y la segunda infancia—, la búsqueda de otras investigaciones requirió, además, hacer dicha distinción etaria, pues en ambos casos hay producciones académicas importantes que sirven como base de esta propuesta. Esto debido a que, pese a que pude confirmar la existencia de investigaciones recientes donde aparecían los tres tópicos de este proyecto (i.e., género, infancias y juego), desde la confluencia explícita de indagaciones con la primera y segunda infancia simultáneamente como lo hago aquí, no encontré resultados relevantes relacionados con la construcción social del género ni con los juegos y juguetes.

Por poner un ejemplo y dar paso a los antecedentes como tal, me parece necesario destacar una investigación documental como la realizada por Jiménez y Galeano (2020), la cual precisamente estuvo enmarcada en las subjetividades y la escuela a partir de la necesidad de ser pensadas ambas en perspectiva de género. En esta mirada circunstancial hacia estos debates en el contexto colombiano, se revisó el género en tanto fenómeno social, pero además se abordaron asuntos como los de la relativización del binarismo mujer-hombre y la correspondiente dualidad de lo femenino y masculino (Jiménez & Galeano, 2020; Scott, 1988). Lo demandante que resulta hacer una deconstrucción de estos conceptos tanto como romper con las jerarquías que se han

perpetuado con base en el género, es lo que los autores tomaron para situar las subjetividades infantiles como un compromiso de la educación (Jiménez & Galeano, 2020).

En consecuencia, recurrir a investigadoras e investigadores que se han preocupado por dilemas de la construcción social del género como los anteriormente referenciados, fue lo que me llevó a que el rastreo que presento a continuación derivara en una selección de antecedentes categorizados por etapas. Dicha delimitación del rastreo me permitió confirmar que son más los estudios enfocados a entender cómo aparece la noción subjetiva de niña y niño en la primera infancia, no sólo en el grado preescolar, sino incluso desde edades previas en los centros infantiles. No obstante, en entornos de educación formal donde participa una población de niñas y niños mayores, los hallazgos fueron más reducidos.

2.2.2.1. Primera infancia y educación preescolar. En la perspectiva de la evaluación de los estereotipos en niñas y niños menores de cinco años, considero significativo resaltar el estudio de Rodríguez Fernández (2020) —el cual surgió como trabajo de fin de grado en Educación Infantil. Esta investigación retomó la existencia de patrones estereotípicos en cuanto a colores, juguetes, aspecto físico y profesiones, lo cual da cuenta de las transmisiones de valores que menciono repetitivamente en este trabajo. Fue importante, además, dado que enfatizó en las relaciones de poder que surgen desde las edades preescolares, pues las familias y los educadores reflejan sobre los menores expectativas que cohiben las manifestaciones y expresiones de sus personalidades según el género (Rodríguez Fernández, 2020). Por medio de cuestionarios, tarjetas de imágenes y hojas de registro, dicha investigación que empleó un muestreo no aleatorio incidental para seleccionar a los participantes, se refirió a la idea de la tipificación sexual como parte del desarrollo cognitivo donde se perpetúan los roles establecidos, pues desde la construcción de perfiles de mujer y hombre se pudo atender a cómo funciona la sociedad.

Mediante una estrategia bastante diferente, la investigación de Walsh y Leaper (2019) realizó una selección de 34 programas televisivos estadounidenses producidos para una audiencia de niñas y niños preescolares (entre los dos y los seis años, según la descripción del estudio). Para codificar la información proporcionada por episodios aleatorios de esos programas elegidos, la hipótesis de trabajo inicial fue que habría más personajes masculinos que femeninos, que las conversaciones sucederían más entre ellos que con ellas y que, adicionalmente, se reproducirían roles de género en las actividades representadas, tanto como en la apariencia dada. Pese a haber

empleado métodos de medición de la información e interpretar variables cuantitativas, el estudio de Walsh y Leaper (2019) evidenció la influencia mediática para la comprensión del mundo hecha por los infantes, así como pudieron indagar en la relación de esto con las teorías cognitivas sobre la noción de modelos estáticos de género que revelan cómo se continúan perpetuando las brechas y sesgos entre géneros. Por lo crucial de los primeros años de vida en los insumos que toma cada persona para construirse subjetivamente, todo esto le permitió concluir a los investigadores que también desde los medios de comunicación se requiere transformar la manera en la cual se representan los personajes independientemente de su género y de otro tipo de identidades (Walsh & Leaper, 2019).

Como parte de la literatura existente respecto al papel de los progenitores y agentes educativos como promotores de experiencias sociales donde se reestructuren hábitos y comportamientos alejados de estereotipos de género sexistas, la investigación de Baker et al. (2016) fue igualmente clave. Con 99 niñas y niños entre los tres y los seis años, las entrevistas individuales guiadas por tarjetas de preguntas e ilustraciones fueron una muestra del predominio de juicios de valor categorizados por las oposiciones binarias de niña y niño. En esta investigación las ocupaciones, las actividades, los comportamientos agresivos y prosociales²³ constituyeron los cuatro dominios de evaluación de las opiniones infantiles (Baker et al., 2016). Tal cual sucedió en la investigación de Walsh y Leaper (2019), los resultados de este estudio también derivaron en hallazgos de carácter estadístico donde se compararon las respuestas dadas por los participantes. No obstante, confirmaron la prevalencia de creencias estereotipadas desde tempranas edades y el peso de estas en las expectativas sociales sobre las cuales se afirma la infancia. Por ejemplo, desde el hecho de decir que las profesiones de la enseñanza y la enfermería son sólo de niñas, mientras que la labor de ser policía es exclusiva de los niños, o que sólo estos pueden usar herramientas y arreglar carros (Baker et al., 2016).

²³ Según Baker et al. (2016), el comportamiento prosocial hace referencia a las acciones que realiza cualquier ser humano en beneficio de otros sujetos de su entorno social, recibiendo —o no— algo a cambio de su gesto de cooperación. Si bien dentro del concepto de comportamientos prosociales hay una larga lista de acciones que hacen parte de él, este estudio tuvo en cuenta el contexto de los participantes para delimitar la ayuda, el compartir, la amabilidad, la escucha y la empatía como los tipos principales de prosocialidad, más allá de las tipificaciones de género que también influyen en él (Baker et al., 2016). Sobre su desarrollo específico en la población infantil y valores como el altruismo y el aprendizaje social ligados a éste, ver: Tomasello (2009) y Eisenberg (1982).

2.2.2.2. Segunda infancia y educación básica primaria. Cuando se hace alusión a la segunda infancia (la cual comprende las edades entre los seis y los doce años) se reconoce que la construcción de género no se limita a un lugar, espacio o tiempo determinados, sino que se establece desde un entramado de factores que aparece de distintas maneras durante toda la vida de las personas. Esto se origina desde las interacciones con otros y tiene en cuenta todos los demás cambios que se dan con el crecimiento y el desarrollo, por lo que su reflejo en los ámbitos donde cada individuo se sitúa es una muestra no sólo de las vivencias de una persona, sino que cobra sentido en el colectivo social que le permea.

Por ejemplo, una de las características del paso a la segunda infancia son la propiedad de la vida social y la mayor apropiación del lenguaje. Es decir que para ese momento el vocabulario es más nutrido, por lo cual usualmente las niñas y niños expresan más fluidamente sus sentires, pues van encontrando maneras de comunicarse según lo que quieren manifestar. Esta fue, precisamente, la finalidad del estudio de Rodríguez Navarro y Arvayo Fierro (2015), donde se les dio protagonismo a los roles de género, las interacciones verbales y la tolerancia en una escuela primaria mexicana. Fue así como propusieron que las prácticas de socialización visibilizan los lugares de enunciación de cada niña o niño, pero además dan cuenta de agresiones por medio del uso de la herramienta comunicativa que es el lenguaje. Esta investigación descriptiva con método mixto (Hernández et al., 2014) realizada con niñas y niños de primaria, meditó sobre la idea de que los esquemas sexistas se perpetúan por varias vías, pero sobre todo en las palabras que brotan en las conversaciones o en el vocabulario ofensivo usado en momentos de intolerancia (Rodríguez Navarro & Arvayo Fierro, 2015). Por haber integrado paralelamente las estrategias de una investigación cualitativa y cuantitativa, los métodos de recolección de información a los cuales acudieron fueron: entrevistas estructuradas por una guía de preguntas para el primer tipo (i.e., investigación cualitativa) y un censo entre los grados de 4°, 5° y 6° de primaria para el segundo (i.e., investigación cuantitativa).

En el estudio mixto integrado de Rodríguez Navarro y Arvayo Fierro (2015), se establecieron también diferencias entre las variables de igualdad de género dada la multiplicidad de edades de los participantes. En estos contrastes entre 4°, 5° y 6° de primaria, denotaron que las etapas escolares también son una evidencia de avances y retrocesos en el desarrollo cognitivo y social de las niñas y niños, pues en los últimos años de educación primaria es donde se ven las mayores deficiencias y donde, aparentemente, se originan los conflictos de género (Rodríguez

Navarro & Arvayo Fierro, 2015). Esto se hizo patente en los resultados según los cuales encontraron que en los grados superiores las distinciones categóricas entre mujeres y hombres son más fuertes, pero asimismo acudieron a deliberar sobre la tarea de las escuelas en la reproducción de este tipo de valores, dada la urgente necesidad de cambiar la percepción social sobre el género.

Anclado a dicha investigación que se apoyó en las teorías sobre la igualdad de género y la intervención educativa, desde otros estudios que buscaron diferencias tangibles entre las maneras de comportarse y expresarse de las infancias, noté la recurrencia a apoyar la idea de que las tendencias violentas son más marcadas en los niños que en las niñas, dado que la rigidez de los estereotipos hace que ellos actúen de manera más activa, mientras que ellas deben permanecer pasivas, calladas y quietas. Al respecto, la investigación de Rodríguez Navarro y Arvayo Fierro (2015) sumada a la de Grimaldo Trujillo y Cervera Delgado (2016) que acude a dos primarias públicas igualmente mexicanas, dispusieron los cimientos de esta investigación desde la ratificación de que la participación en la vida social es distinta y, para lo escolar, enfatizaron en la equidad de género como materia de estudio para la cual las niñas y niños sí poseen saberes.

La investigación de campo de Grimaldo Trujillo y Cervera Delgado (2016) fue llamativa porque recurrió a dibujos y a descripciones escritas de 120 niñas y 120 niños de los grupos de 1° a 6° grado. Con los hallazgos de este caso referenciado, que no se limitó a revisar las infancias, sino que además puso en tela de juicio los programas de educación primaria, se buscó que la escuela y otros espacios de formación análogos reformularan en perspectiva de género el aprender a ser, hacer, conocer y convivir (Grimaldo Trujillo & Cervera Delgado, 2016), los cuales son también los pilares educativos del currículo en la educación colombiana. Las producciones visuales y narrativas a través de las cuales se recolectó la información de este estudio de tipo cualitativo se dividieron en dos grupos; el primero comprendió los grados 1°, 2° y 3°, mientras que el segundo incluyó a 4°, 5° y 6°, pues los investigadores en este caso también justificaron el hecho de que con la edad varía el carácter de las opiniones infantiles. Por ejemplo, encontraron que “existe un fenómeno marcado en el cuarto grado de la primaria del turno vespertino donde niñas y niños describen que el derecho del hombre es trabajar; el de la mujer, cuidar a los niños y dar de comer” (Grimaldo Trujillo & Cervera Delgado, 2016, p. 766). Más allá de eso, en términos generales las características dadas en función del género fueron un tanto más ambiguas y menos estandarizables para el primer grupo, mientras que para el segundo grupo destacaron sobre todo estereotipos en las actividades que realizan al jugar.

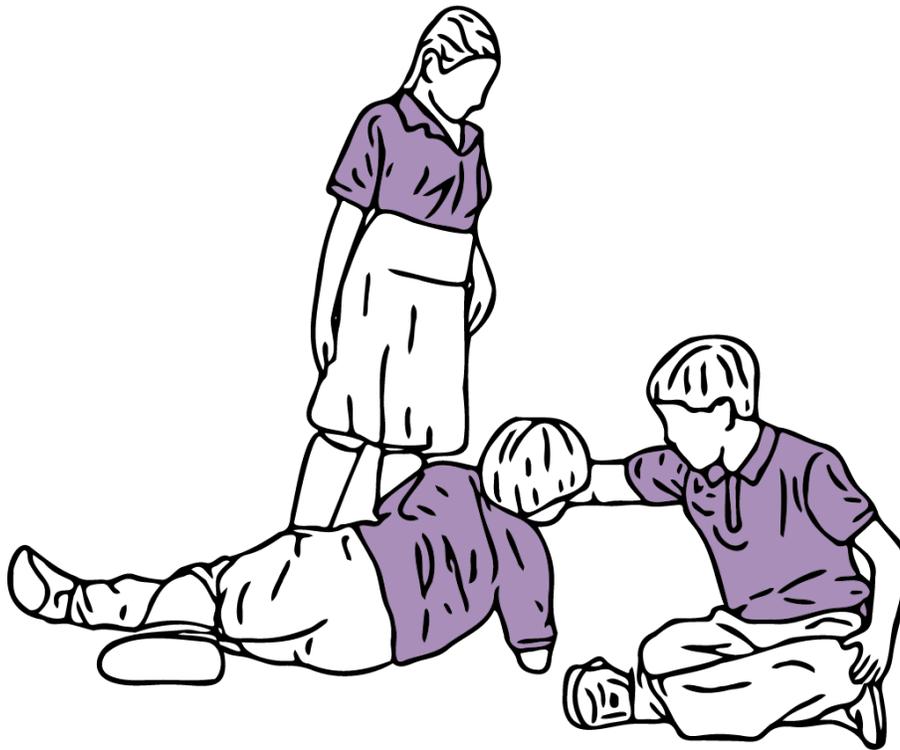
Por último, Saldaña Blasco (2018) cambió un poco el sentido de estos antecedentes, puesto que el énfasis de ella fue la educación espacial y la arquitectura social en perspectiva feminista, en medio de las cuales habló de la construcción de género sobre la que se establecen jerarquías entre niñas y niños, pero también desde el aprendizaje, el juego y la convivencia. Este estudio desarrollado desde la investigación-acción-participativa (IAP) afirmó que en la infancia se consolida la identidad de género²⁴ y se valió entonces de cinco cualidades: diversidad, flexibilidad, interrelación, confort y representatividad (Saldaña Blasco, 2018). Los procesos colectivos propuestos por la investigadora se abordaron a través de un proyecto compuesto por una guía de actividades para cinco escuelas, y este se encaminó a examinar conjuntamente el patio escolar desde las inquietudes por el género. La investigación fue un híbrido entre la realización de la guía de intervención por parte de los educadores en sus propios espacios, capacitaciones previas planeadas por la investigadora y actividades adicionales dirigidas por ella (Saldaña Blasco, 2018). El objetivo fue comprender la realidad de los contextos y proponer cambios a partir de ello, por lo que las pedagogías feministas cobraron vigencia en su discurso.

Fue así como para hacer una indagación en las experiencias coeducativas, este tercer caso relacionado con la segunda infancia propuso que, si bien en el ámbito educativo ya se les ha dado cabida a los estudios feministas, aún se requiere ampliarlo para darle importancia al diseño de los lugares. Precisamente por este argumento se tomó el patio de la escuela como espacio para que los participantes lo construyeran, deconstruyeran y reconstruyeran, de modo que fueran las mismas niñas y niños de todos los grados de primaria quienes lo entendieran, imaginaran y transformaran (Saldaña Blasco, 2018). Igualmente, basada en el concepto guía de coeducación, Saldaña Blasco (2018) afirmó que el espacio demanda un mayor protagonismo tal cual lo permitió ver su estudio, pues en las acciones de los modelos coeducativos suele estar en un segundo plano su influencia en la continuidad o discontinuidad de desigualdades de género. Finalmente, rescaté la conceptualización dada sobre la coeducación donde la investigadora dijo que ésta:

²⁴ En los debates de las escuelas angloamericana y francesa que revisan las teorías psicoanalíticas en perspectiva feminista, es igualmente crucial el enfoque en el desarrollo infantil defendido por este artículo. Precisamente esa lectura postestructuralista habla de la identidad de género como una construcción simbólica muy temprana (Scott, 1988). Algunos ejemplos de estos fundamentos conceptuales pueden explorarse desde las producciones académicas de Nancy Chodorow y Jessica Benjamin; ver: Martínez (2016) y Scott (1988).

...nace de la pedagogía feminista e incluye el principio de equivalencia, sustituyendo el de igualdad. No se trata de educar a las niñas como si fueran niños, ni para que las mujeres sean como los hombres, sino de dar a niños y niñas una visión del mundo que cuente con las mujeres como ciudadanas, no como ciudadanos, más allá de estereotipos de género. (Saldaña Blasco, 2018, p. 186)

Metodología



Al analizar las formas en las cuales las niñas y niños actúan reproduciendo u oponiéndose a las construcciones de género normativas, los estudiantes aparecieron como co-investigadores por ser los protagonistas. Metodológicamente, este trabajo lo diseñé a partir de un enfoque dinámico de indagación cualitativa, pues esto me permitió englobar el fenómeno social enunciado al plantear el problema y con eso pretendí visibilizar los discursos sobre el género desde los espacios de juego y socialización escolares (Hernández et al., 2014). En estos términos, el propósito fue observar las construcciones sociales del género al interactuar y jugar tanto en las clases como en *los descansos*, sin deslegitimar a los participantes ni verlos únicamente como números que sumaran o restaran a esta investigación. De todos modos, la inquietud por las relaciones de poder y saber que se reafirmaron en estas interacciones con las infancias estuvo latente desde el principio hasta el final del proceso.

Diseñar esta investigación en cuanto al camino metodológico que emprendería, supuso tener un cronograma, planear actividades posibles, bosquejar guías para observar, disponer

material y hacer formatos para la entrevista semiestructurada, pero su ejecución estuvo sujeta a cambios donde el boceto previo sólo pudo volverse una verdadera composición tras hacer parte del contexto y adaptarme a sus dinámicas. A pesar de tener una pregunta de investigación y unos objetivos claros, esto fue lo que delimitó cómo recogería, descompondría e interpretaría todo lo hallado allí para reducirle posibilidades a la incertidumbre. Por eso mismo, con dos contextos de análisis derivados de los casos de estudio, no fue posible implementar unas mismas maneras de indagación, y cada uno tuvo su plan lógico adaptado a las características de los grupos (Barrientos, 2022).

Para emprender este camino de recopilación de información, elegí los aspectos del método cualitativo en función de atender a las subjetividades plurales de los grupos elegidos, de manera que fueran pertinentes para la comprensión e interpretación de las experiencias del trabajo de campo. Las posibilidades múltiples de construcciones tanto estereotipadas, como alternativas, opresivas o emancipadoras del actuar según el género (Lagarde, 1996) condujeron a que el contexto y los participantes fueran para este caso niñas y niños. Fue así como desde las etapas escolares del preescolar y la primaria conformé dos estudios de caso donde confronté lo teórico con lo práctico. A partir de los fundamentos conceptuales de esta investigación, así como de mis conocimientos y desconocimientos en el tema, construí saberes en torno al género, las infancias y el juego. Tomando como punto de referencia a Dilthey, afianzarme desde una comprensión interpretativa de mi comunicación con los dos grupos de este trabajo supuso relacionarme directamente con los contextos donde se desenvolvían traduciendo las complejidades de sus mundos en certezas para mis reflexiones (Gutiérrez, 1993-1996).

La importancia que tuvo la voz de los participantes sin aislarlos de sus realidades escolares, sus emociones y expresiones, le dio cabida a considerar a las niñas y niños como co-investigadores teniendo en cuenta la apuesta por el reconocimiento de las infancias que estuvo dicha desde la formulación del proyecto. Con ello, emprendí un estudio que indagó en las posibilidades de deconstruir la concepción de género, acompañado de una mirada del feminismo postestructuralista focalizada en concebir la diferencia como diversidad y como un significado construido por contraste, más no explícitamente como excepciones a la norma (Scott, 1992). Esto me permitió poner en conversación los hallazgos con las discusiones suscitadas en la primera parte del trabajo, pues todo se vinculó con las construcciones y transgresiones de las niñas y niños desde sus lugares de enunciación.

Según los antecedentes revisados, las nociones de las concepciones de género presentes en la escuela se perfilaban por ser más notorias en la primera infancia que en la segunda, tanto como más en las niñas que en los niños. Por eso, a pesar de no tener hipótesis de trabajo dado el paradigma y el enfoque presentado en esta metodología, las revisiones preliminares fueron las que permitieron consolidar los métodos de recolección de información más apropiados y que, pese a ser múltiples, tuvieron predominancia desde la observación descriptiva. Las demás técnicas e instrumentos que serán detalladas a continuación sustentaron la investigación desde una pretensión por hacerme lo más cercana posible a los dos estudios de caso donde las niñas y niños me recibieron.

3.1. Paradigma cualitativo

Este paradigma permitió adecuar la interpretación del fenómeno social del género, enlazando a la niñez con sus espacios de juego escolares, lo cual dio muestras de la cultura que los envuelve y en la que se han formado dichos imaginarios. El estudio cualitativo como tal se basó en la corriente científico-social apoyada por Weber, la cual defiende la perspectiva de que las variables sociales son más que factores medibles, pues en su asimilación se debieron considerar los significados subjetivos (Vega-Malagón et al., 2014). No obstante, entró en estrecha relación con la trayectoria de las investigaciones en perspectiva feminista, pues como lo indica DeVault (2018), líneas de trabajo como estas suelen acudir al paradigma cualitativo por los permisos que brinda de acceder a manifestaciones humanas sensibles como los sentimientos y que comúnmente se hacen a un lado en otro tipo de investigaciones más apegadas a lo académico.

Asimismo, relacionado con los participantes, hice caso a las tres condiciones humanas claves para la investigación social retomadas de la filosofía heideggeriana, a saber: lo histórico, lo temporal y lo significativo (Gutiérrez, 1993-1996). Dicha teoría, expuesta desde el carácter del paradigma cualitativo, afirma que no se puede desligar la historia de las personas y todo lo que les ha permeado en sus experiencias vitales (Sandín Esteban, 2003). Puntualizar en las relaciones entre las niñas y niños con las demás condiciones del objeto de estudio, fue una tarea guiada por la idea sociocultural del género a través de la recolección de datos para descomponerlos, analizarlos y traducirlos en lo que aquí me convocó (Chárriez, 2012). Esto puso además a la escuela como contexto, a las infancias como construcciones, y a los juegos y juguetes como elementos

adicionales de manifestaciones que, en su aparición conjunta, sirvieron para atender a las configuraciones subjetivas de la primera y segunda infancia.

Por su mismo carácter de investigación cualitativa, si bien se definieron unas fases con pasos planeados para la recolección de información, su ejecución no se desarrolló desde un cronograma de trabajo tan estricto y riguroso como podría serlo en un estudio cuantitativo (Hernández et al., 2014). En síntesis, el empleo de este paradigma logró retomar todos los aspectos interactivos que permiten consolidar el conocimiento con la rigurosidad que da validez al discurso, basado tanto en la revisión de la literatura como en las consideraciones de la institución, los grupos y las personas que hicieron realidad el desarrollo en campo de esta investigación (Hernández et al., 2014; Lagarde, 1996; Moscoso & Díaz, 2018). De modo que, tal cual lo define Gutiérrez (1993-1996):

La investigación hace énfasis en el significado (la interpretación que hace el autor de su realidad), contexto (aspectos que forman parte de la vida social, cultural, histórica, física, del actor), perspectiva holística (concepción del escenario, los participantes y las actividades como un todo), cultura (qué hace el actor, qué sabe el actor y qué cosa construye y utiliza). (p. 16)

3.2. El estudio de caso como forma de investigación

Teniendo en cuenta las características del paradigma cualitativo, el estudio de caso fue el enfoque analítico que elegí para hablar del género, las infancias y el jugar, pues es un tipo de diseño dinámico y flexible que, en lo conceptual, emergió de las tradiciones cualitativas y cobró forma a través de la cercanía con los objetos de estudio particularizados (Martínez-Bonafé, 1988). Esta forma de investigación es, en síntesis, un estudio en profundidad con muchas vías posibles en cuanto a los métodos de recolección de información y las fases (Martínez-Bonafé, 1988). Por eso, mi idea con esto fue hacer un estudio colectivo de casos desde el cual pretendí aprender ampliamente sobre las construcciones sociales del género (Sandín Esteban, 2003; Stake, 1995). Debido a eso, fue necesario que mi participación como investigadora tomara una posición interna en medio de lo participante y lo no participante, lo cual influyó en el posterior análisis de los resultados al gestarse vínculos directos con las niñas y niños (Hernández et al., 2014).

Lo que argumentó esta decisión fue lo propuesto por Ellet (2018) al decir que un salón de clases no puede convertirse en un caso de estudio si todos los que habitan en él no participan activamente, pese a que innegablemente haya roles tan diferenciados como indispensables. Desde esa perspectiva, la producción de contenido y de saberes estuvo mayormente concentrada en las niñas y niños, en menor medida a partir de lo que supe desde las palabras de sus maestros y maestras, y en última instancia por mi lugar de interpretación. De esta manera, fui quien le otorgó significados a la información generada por ambos casos, pues sin esto no habría podido encontrar su valor ni sacar conclusiones en términos de las construcciones sociales del género. Todo esto supuso atender a lo que el mismo Ellet (2018) denomina “ruidos” dentro del caso, porque esta noción describe aquellos asuntos que resonaron con los objetivos propuestos y que al final me permitieron expresar pensamientos y sentires en medio de las tensiones.

Esta investigación se concentró en dos estudios de caso, donde cada uno lo protagonizó un grupo distinto de niñas y niños, catalogados como primera infancia y segunda infancia. Por eso, aunque investigadores como Martínez-Bonafé (1988) defienden que su proceso recae en el mandato de quien lidera el proyecto, con las epistemologías feministas que guiaron este proceso logré apoyarme en las técnicas interactivas y, así, darle un giro en pro de la aparición de las niñas y niños como co-investigadores (Moscoso & Díaz, 2018). De todos modos, si bien sabía que estos contextos no eran muestras representativas que con los resultados me permitieran hablar de las dos etapas de la infancia en sus generalidades, lo cierto es que tomé el estudio de caso como una estrategia para estudiar ambos espacios escolares en detalle desde sus características particulares y complejas (Stake, 1995). Por su condición de estudio instrumental, fue así como delimité el trabajo en campo con dos unidades de análisis abordadas individualmente y análogas a sus realidades experienciales (Ellet, 2018).

La discusión de los resultados estuvo acompañada de las reflexiones, narraciones, dibujos, fotografías y demás material recogido a lo largo del proceso. En el acercamiento que tuve con las niñas, niños, maestras y maestros, pude aplicar los métodos de recolección de información detallados a continuación, pero las dinámicas de trabajo estuvieron abiertas a la voluntad de participación de estos actores e, igualmente, a sus propuestas, características y gustos. En consecuencia, para llegar a esas instancias recurrí a un diseño metodológico amparado en la teoría del estudio de caso, a través de la cual se propone que la particularización de los casos es la base para entender y aprender de sus situaciones (Sandoval Casilimas, 1996; Stake, 1995). Para ello

fueron cruciales los espacios de socialización del *descanso* y de las clases en tanto suscitaron unas maneras de interacción diferenciadas y me permitieron cimentar mi participación como observadora otorgándoles a los estudiantes el rol de protagonistas que requerían.

De acuerdo con las cualidades del estudio de caso para el contexto educativo, esta manera de investigar ocurre en el campo mismo y en los diferentes momentos que, si bien pueden estar estipulados por un cronograma, están sujetos a cambios según las condiciones de las personas con las cuales se realiza y el giro que puedan dar las actividades (Martínez-Bonafé, 1988; Munarriz, 1992; Stake, 1995). Además, en función de resolver una pregunta de investigación con las características plurales del contexto, para aplicar este diseño fue fundamental la codificación y la interpretación que hago explícitas más adelante. Por eso, lo que supuso el análisis de los resultados fue, en realidad, un proceso transversal a su desarrollo, pues no estuvo limitado a una revisión posterior de todo el material —como podría pasar en otros tipos de investigación—, sino que me demandó reflexionar permanentemente sobre lo vivido en la escuela.

Fue así como esta elección me permitió darles significados a las experiencias cotidianas, atender a los lugares de enunciación infantiles y, además, rescatar mi rol como investigadora, pero en una relación de mayor horizontalidad con las niñas y niños co-investigadores. De igual forma, esta implicación directa que tuve con el grupo de preescolar y con el de tercero de primaria, supuso hacer de las aulas y de los demás espacios escolares que recorrí, el nivel *micro* —de una estructura institucional más amplia— (Martínez-Bonafé, 1988) donde enfoqué mis cuestionamientos por el género, las infancias y el jugar. Posteriormente, estos permisos metodológicos y sus resultantes convergieron en comparaciones y contrastes más específicos entre los dos universos infantiles que pude analizar.

3.3. Métodos de recolección de información

Los métodos de recolección de información que definieron las fases subsiguientes de análisis e interpretación me brindaron las herramientas necesarias para comprender lo que fue surgiendo y la manera en que fue evolucionando el fenómeno. No obstante, esto no podría marcarse como el momento en el cual se empezaron a acumular datos, pues tal cual lo dice Stake (1995), esto sucede incluso desde antes de formular un problema y acercarse a los antecedentes, pues es esta información previa la que posibilita intereses incipientes dando pie a la formalización de una

investigación. Entonces, los métodos que serán descritos a continuación, que fueron los aplicados al trabajo de campo, posibilitaron hacer una investigación cercana a los entornos, menos distante y más involucrada, pero enfocada de igual forma en observar los contextos reales por los cuales me preguntaba (Gutiérrez, 1993-1996; Hernández et al., 2014).

Teniendo en cuenta la necesidad de generar vínculos más allá de la extrañeza que podía suponer la llegada de una investigadora al aula, junto con el análisis de documentos institucionales que hizo parte del proceso investigativo, utilicé con las niñas y niños los siguientes elementos: (i) observaciones; (ii) relatos y dibujos; (iii) entrevistas; y (iv) fotografías. Esta variedad estuvo determinada por las necesidades propias del desarrollo de los dos estudios de caso, donde vinculé las observaciones y los diálogos propuestos con los estudiantes para indagar sobre las ideas de género, que tomé como categoría principal (Barrientos, 2022; Cusel et al., 2007; García et al., 2002).

Metodológicamente, lo desarrollé desde una fase que partió de obtener permiso de acceso al lugar, acercarme al entorno de los grupos y conocer a cada uno de sus actores. Luego, las actividades y las conversaciones surgieron como pretexto para explorar las nociones relativas al género y, así, distinguir los lugares de enunciación desde los cuales las propias niñas y niños se identificaban. Este diseño se basó en técnicas interactivas que, con ese objetivo de analizar las construcciones sociales del género y las relaciones de poder gestadas en los espacios escolares de juego y socialización, propusieron elaboraciones donde se hizo visible la subjetividad de la población con la cual compartí. Para ello tuve en cuenta las elaboraciones infantiles y las interacciones propiciadas desde el reconocimiento y el encuentro con los otros (Moscoso & Díaz, 2018).

Como base para el registro, interpretación y traducción de la información, me acerqué a vivencias, experiencias y reflexiones originadas tanto en los acercamientos exploratorios de la investigación (i.e., observaciones, relatos, dibujos y fotografías) como desde lo indagado respecto a sus vidas escolares y familiares en las conversaciones con maestras, maestros y personal de la institución cercanos a las niñas y niños. A partir de allí se puso en juego un análisis donde atendí a lo verbal y a lo no verbal, a la diversidad de relatos y a las expresiones artísticas, orales, escritas y sensibles de las infancias participantes (Hernández et al., 2014). Esto fue posible debido a las características de apertura y flexibilidad de este estudio cualitativo, pues desde la llegada a los centros educativos con la idea de hacer una observación investigativa, me brindaron posibilidades

para participar activamente y para involucrarme con las realidades de los contextos escolares así como con las construcciones sociales de sus actores, a pesar de que hubo ciertas reacciones iniciales de los adultos al mencionar el tema de estudio (Hernández et al., 2014).

La búsqueda por atender al género desde el *qué* juegan las niñas y niños, *cómo* y *con qué* lo hacen y *cuál* visión tienen del hacerse mujeres y hombres, me remitió a la necesidad de formular preguntas y atender a sus respuestas, aun cuando estas no se desarrollaron como entrevistas estructuradas por las condiciones de mayor habitualidad para el reconocimiento de las vivencias infantiles. Esta comunicación conjunta donde se intercambió información fue útil para orientar el trabajo de campo sobre el cual tuve que reflexionar permanentemente (Stake, 1995; Hernández et al., 2014). Fue así como el diario de campo, que tomó la forma de un cuaderno de notas, me sirvió para llevar el registro de todo lo que fuera posiblemente relevante en la cotidianidad con las niñas y niños, lo que me permitió un proceso de introspección paralelo (Stake, 1995). Por eso, el diario complementó la labor de estos dos métodos de recolección de información (la observación y la entrevista) y me permitió organizar metódicamente las notas tomadas en el proceso, pues lo tomé como un sistema de almacenamiento a través del cual me comprometí a escribir luego de cada visita. Esta escritura personal me facilitó los momentos posteriores de análisis, descripción, argumentación e interpretación que acompañaron esta síntesis resultante del proyecto de investigación (Martínez, 2007; Valverde, 1993).

Desde el criterio de Stake (1995), la sensibilidad y el escepticismo requeridos para interpretar todos los datos recolectados al participar, observar y conversar con las personas que dan su consentimiento para hacer parte de un estudio, exigen una práctica racional. Por otro lado, la intervención desde lo artístico, literario e interactivo que medió las visitas al centro educativo donde hacían parte las niñas y niños de ambos grupos, me permitió hacer un estudio más amplio de lo que sucedía en sus diferentes y particulares contextos, inmiscuyéndome tanto en sus clases como en *los descansos*. Fue todo esto lo que permitió reconocer, leer y significar las construcciones de género que los participantes de esta investigación poseían y que, además, eran llevadas a espacios de socialización como estos, tanto para reproducirlas como para modificarlas (Giraldo-Gil, 2014). Igualmente, vislumbré las concepciones que han ido construyendo en esos mismos lugares, por lo cual desde los procesos estructurados de la investigación puse especial atención a los estereotipos que se mencionaran en las actividades donde participaron voluntariamente. Estas indagaciones se dieron a partir de métodos que, mayoritariamente, fueron

no estructurados, pero sí planeados con unas intenciones claras, pues pensé constantemente en atender a la ausencia o vigencia de visiones alternativas que no recrearan las construcciones sociales estereotípicas y hegemónicas, sino que contuvieran una interpretación disruptiva de estas relaciones tradicionales que se pretenden deconstruir.

Adicionalmente, por haber sido una investigación cualitativa puesta en perspectiva de género, con la caracterización, identificación y descripción hechas para analizar las construcciones infantiles, revisé las representaciones, lugares de enunciación y narrativas (discursivas y visuales) generadas por los participantes, y fue así como el análisis de los documentos rectores de la institución tomó un valor agregado dentro de los métodos de recolección de información. Con los contenidos significativos de este material puse en contexto la crítica enunciada al plantear el problema que originó el estudio y reavivó mis inquietudes por las relaciones de poder y las desigualdades de género persistentes en lo que se podría considerar el currículo oculto²⁵ (Scott, 1988; Tornay, 2019).

3.3.1. Observaciones: la cotidianidad de la escuela

Con la observación de tipo descriptiva pretendí comprender las perspectivas infantiles al involucrar todos los sentidos y al procurar ir más allá de las situaciones medianamente controlables por mí como investigadora (e.g., la entrevista y las actividades mediadoras) o los maestros encargados de los grupos (Hernández et al., 2014). Por ende, como observadora atendí principalmente a los espacios de juego y de libre esparcimiento como *los descansos* o recreos, pero de igual manera a otros momentos del día a día en la escuela, dado que las clases también estaban llenas de momentos de socialización, de conversaciones y de todo tipo de interacciones.

El observar implicó mirar de manera aguda y seleccionar instantes precisos del compartir cercano y lejano con las niñas y niños donde se hicieron patentes los fines con los cuales llegué al

²⁵ A pesar de no haber estado dentro de los puntos focales de la investigación, me pareció importante considerar de manera breve esto que las teorías educativas conciben como currículo oculto (Torres-Santomé, 1991), pues las discusiones que traen a colación la mirada foucaultiana acerca de cómo la escuela y el currículo son dispositivos de poder, no pueden hacer caso omiso a este problema. Por otro lado, cuando se habla de currículos o, incluso, programas y leyes en perspectiva de género, muchas veces termina siendo más un lugar común de demanda social, justamente por ser el tema en auge de estos últimos tiempos, pero sólo en contadas ocasiones logra ir más allá de lo que se dice en el papel. Con relación a eso, los nexos entre género y currículo que hicieron parte de los resultados que presentaré posteriormente se basaron en esta perspectiva de currículo oculto pretendiendo ver el análisis de los documentos institucionales como una posibilidad para preguntarme por sus influencias para las construcciones subjetivas infantiles; ver: Giroux & Penna (1979) y Alsubaie (2015).

colegio y que, en última instancia, dieron cuenta de la unicidad y particularidad de los estudios de caso delimitados (Stake, 1995). Por ende, la premisa de descomponer los esquemas de sentido construidos en torno al género fue desarrollada a partir de las experiencias y opiniones, con las cuales no acudí a formatos previamente estipulados, pero sí al diario de campo como herramientas para la sistematización de la información recogida (Martínez, 2007; Stake, 1995).

Este registro no estructurado de las observaciones que quedó consignado en el diario de campo contempló tanto elementos básicos como específicos de mi estancia en el entorno escolar (Quintana, 2006). Por ende, fue también una observación que medió entre lo participante y lo no participante, pues estuve tanto desde adentro como desde afuera leyendo los contextos y procuré invadir lo menos posible las vidas cotidianas de las niñas y niños (Quintana, 2006; Stake, 1995). Si bien propuse algunas actividades relacionadas con la temática central, las hice con el pretexto de generar un ambiente de confianza de los infantes conmigo como investigadora, así como de detonar la conversación grupal y de atender a modos de socialización entre pares.

Tal cual lo dice Quintana (2006), observar significa singularizar lo que pasa a nivel físico y social, así como ver las características propias de las interacciones y de los comportamientos en medio de las subjetividades de cada sujeto. De este modo, observar significó mirar lo tangible e intangible, así como escuchar con atención y proponer maneras de relacionarme con las niñas, niños, maestras y maestros. Por eso, además de tener en el centro la sociabilidad y el juego infantil, también fueron importantes factores como la ambientación de las aulas, la organización infraestructural del colegio y otros aspectos físicos de este tipo.

3.3.2. Relatos y dibujos: lo que las niñas y niños hacen, escriben y cuentan

Para abarcar lo que consideré relevante desde el trato con las niñas y niños, tomé los relatos²⁶ y los dibujos como un apartado independiente con el cual pretendí integrar todo lo producido explícitamente desde ellos, de ahí lo de decir que esto contuvo lo que hicieron,

²⁶ Si bien las ideas de relato de vida o de historia oral son muy conocidas dentro de los métodos de investigación cualitativa con enfoque biográfico (o autobiográfico), lo que aquí tomé en cuenta de ello fue la subjetividad de sus producciones, las relaciones sociales, y la intención de rescatar la voz de los protagonistas más allá del filtro de la academia. Sin embargo, esta investigación no estaba situada desde asuntos de memoria o identidad, por lo cual la atención que puse en los diálogos de las niñas y niños conmigo, de ellos con sus maestras y maestros, o en la interacción entre pares, fue menos íntima que la que suponen estas estrategias de indagación; ver: Chárriez (2012), Hinojosa (2012) y Cornejo et al. (2008).

escribieron y contaron. Justamente, debido a que tal cual lo plantean Argos et al. (2011), el trabajo con niñas y niños requiere prestar especial atención al uso de los métodos de recolección de información, pues es imposible pretender adaptarlos a las estrategias que se usan con los adultos; es esto lo que justifica el contraste entre las producciones infantiles (relatos y dibujos) y las entrevistas que describo a continuación. Para este aspecto, incluí tanto la información verbalizada, como la gestual y narrativa con el fin de diferenciar las voces y creaciones infantiles — protagonistas— de las adultas —secundarias— (i.e., maestras, maestros e investigadora).

Teniendo en cuenta a Chárriez (2012), esta perspectiva supuso darle una relevancia central a lo dicho, hecho y construido en ambos grupos. Esto debido a que tanto los relatos como los dibujos constituyen métodos de recolección por excelencia dentro de las metodologías de investigación participativas y visuales; en estos dos casos, el uso que hice de ellos se basó en la competencia de las niñas y niños para producir (Pauwels, 2015). Asimismo, en lo que posteriormente presento como las fotografías con las cuales capturaron momentos y espacios, hago igualmente latente la persistencia de unas fases centradas en el protagonismo infantil donde mi papel fue el de impulsar y motivar su realización, así como de proporcionar los elementos materiales para que sucedieran.

Muchas veces, lo que tomé en cuenta como narrativas y verbalizaciones infantiles provino de conversaciones mías con las niñas y niños, pero en otras ocasiones surgió al escucharlos interactuar entre sí o al atender a los comportamientos en presencia de adultos como sus maestras o maestros. Afirmar que ésta podía ser una manera de alcanzar los objetivos de la investigación fue, además, destacar la mirada humanista postulada por Chárriez (2012) de que las personas deben convertirse en el marco de referencia. Precisamente, fue por eso por lo que desde la participación de las niñas y niños como co-investigadores jerarquicé los resultados derivados de este componente por encima de las respuestas a las entrevistas.

Por eso, a través del enfoque dialéctico y constructivista de Cornejo et al. (2008), mi dimensión de interpretación en las interacciones fue parte de esa relación entre sujetos aun cuando no intervenga directamente, y fue allí donde se suscitaron las tensiones. Asimismo, en medio de esa generación de saberes y teniendo en cuenta que por medio de los relatos y sus dibujos devenía gran parte del conocimiento que esperaba obtener, desde mi lugar también se puso en juego lo subjetivo, propio de los fenómenos sociales (Cornejo et al., 2008). Para todo ello, fue imprescindible retomar las maneras de concebir a las infancias tal cual como lo establecí en el nivel conceptual, pues las

decisiones metodológicas aplicadas sobre los participantes no podrían haber estado desvinculadas de este punto de vista personal. De esta manera, las preguntas, saberes, opiniones e incertidumbres de las niñas y niños fue lo que me orientó en el camino de comprender e interpretar su mundo.

3.3.3. Entrevistas: las maestras como participantes

Por la necesidad de hacer una lectura de contexto a varias voces y de llegar a acuerdos con las maestras y maestros para el desarrollo de las actividades, la metodología comprendió una entrevista semiestructurada que indagó en las perspectivas adultas presentes en las aulas, y esta se aplicó con tres maestras (una de preescolar, una de tercero y una coordinadora) cercanas a las niñas y niños. Gracias a eso pude describir las relaciones de poder que limitaban la participación activa de los infantes o que, por el contrario, posibilitaba afianzar lugares de enunciación que posiblemente les eran cohibidos en otros espacios como los familiares. Las entrevistas con los adultos, así como las actividades con las niñas y niños, también fueron un pretexto para interactuar directamente con estas poblaciones y gestar ambientes de confianza de modo que mi posición fuera menos extranjera a lo que allí acontecía. Y, con ello, fue que poco a poco rastree los lugares de enunciación en los cuales se situaban.

La formulación de preguntas para establecer un formato de entrevista inicial estuvo basada en el análisis documental y en algunos indicios tomados de la interpretación hecha a los dos estudios de caso, pues esta fase se desarrolló después de haber tenido contacto con las niñas y niños, así como de haber conocido a las maestras y maestros entrevistados desde conversaciones más informales. Por eso, el planteamiento del problema, los fundamentos teóricos y los marcos de referencia fueron el sustento para determinar cuáles eran las preguntas más adecuadas y relevantes para profundizar en la lectura de los contextos (Barrientos, 2022). Asimismo, pese a que el formato fue idéntico para todas las personas con quienes se aplicó, la premisa de lo semiestructurado dejó abierta la posibilidad de poner en cuestión otras cosas, de omitir puntos de la guía y de generar un intercambio en el cual las categorías de análisis fueron centrales para mantener la conversación más allá de la rigidez de un formato base (Stake, 1995). En ese sentido, lo estructurado fue una lista de preguntas orientadoras con las cuales esperé poder brindar las posibilidades para responder abiertamente, narrar y extenderse en aquello que me interesaba saber.

Como con el resto de los métodos de recolección de información, la idea no fue juzgar, evaluar ni comparar respuestas en la medida en que dieran cuenta de la pregunta de investigación o nutrieran la interacción. Por el contrario, las entrevistas sirvieron como una estrategia más de acercamiento a los grupos para ahondar en las descripciones de los casos, precisamente por lo que dice Stake (2015) de que hay muchas cosas imposibles de detectar en carne propia pero que han podido ser vistas por otros, bien porque han sucedido ya, porque han sido fruto de otras instancias y porque, en sí, las maestras y maestros son quienes pasan gran parte del día con las niñas y niños, por lo que contaban con un mayor conocimiento de ellos tanto como de sus familias. De hecho, más que ser propiamente una técnica o instrumento, las entrevistas surgieron desde la intención de conversar con unos otros más cercanos a las realidades de los contextos seleccionados.

3.3.4. Fotografías: capturas de momentos y espacios

Las niñas y niños también hicieron parte de esta investigación como fotógrafos, por lo que el hecho en sí de capturar imágenes a través de cámaras digitales los hizo protagonistas de una labor de interpretación de su propia realidad (Sontag, 2001). Así como con las fotografías, los dibujos a través de los cuales se representaron fueron una estrategia para el relato y el



reconocimiento a partir de estas dos vías de interpretación de los mundos individuales. En ello hubo cierta libertad, a pesar de que siempre existiera cierto control sobre lo relatado (Sontag, 2001) y de que, además, estuvieran mis directrices e intenciones como algo que los participantes decidieron o no tomar al interactuar a través de las imágenes. Los resultados de eso que capturaron fue lo que tomé para las ilustraciones que acompañaron el comienzo de cada capítulo de este texto.

Entonces, si bien rescato que en los métodos de recolección de información donde se emplean las fotografías, es común oír hablar de la foto-elicitación (García-Vera et al., 2018; Rayón Rumayor et al., 2021) o de otro tipo de estrategias de elicitación visual (Pauwels, 2015), lo que aquí pude hacer con las niñas y niños no estuvo encaminado a la generación de estímulos en los participantes para tomar nota de sus respuestas —como lo sientan las bases psicológicas de su

aparición en estudios sociales. Por el contrario, lo que esto me permitió fue reafirmar su categoría de co-investigadores y llevar a la escuela las cámaras fotográficas con las cuales captaron —a su manera— distintos momentos del *descanso*.

Como medio de registro y de activación, el uso de las fotografías lo justifiqué desde su uso para proponer indagaciones experienciales sobre los juegos y juguetes de las niñas y niños. Para las actividades desarrolladas, usé tanto imágenes existentes para suscitar conversaciones en el espacio educativo, como nuevas imágenes producidas por ellos mismos (García-Vera et al., 2018; Rayón Rumayor et al., 2021). Pese a lo que mencioné anteriormente, la idea de la foto-elicitación como técnica fue fundamental para sustentar el hecho de que las fotografías, más que una evidencia o respaldo de la realización del trabajo de campo, surgiera como un método en sí mismo y fuera además objeto de análisis e interpretación central surgido en las intervenciones (Rayón Rumayor et al., 2021).

Tal cual lo defendió Sontag (2001) en medio de su obsesión por la fotografía, esta no puede considerarse una realidad en sí misma, sino que sólo logra ser una representación de ella abierta a múltiples interpretaciones y, a su vez, con una autoridad y un poder donde incluso la vivencia de las experiencias queda sustituida por apariencias e imaginarios. Asimismo, con esta perspectiva filosófica ofrecida por los postulados de Sontag (2001) y los enfoques de esta investigación, no puede ignorarse el hecho de que las cámaras, así como lo dijo ella, son juguetes mecánicos donde se ponen en juego los intereses estéticos de quienes miran a través de sus lentes o pantallas (Sontag, 2001).

En consecuencia, las imágenes no sólo cumplieron varios roles y permitieron reconocer los puntos de vista de los infantes, sino que además entraron a relacionarse directamente con lo performativo que constituye el hacer del género. Por un lado, porque con el estudio de caso desde la segunda infancia pudieron ser los fotógrafos que decidieron *qué* y *cómo* capturar esos momentos del *descanso* en los cuales las cámaras hicieron parte de sus juegos; por el otro lado, porque desde la narración fotográfica se acopló lo verbal y lo visual para que las habilidades expresivas de las niñas y niños estuvieran encaminadas a destacar sus maneras de ser y sus lugares de enunciación.

Hacer imágenes fue, entonces, un acontecimiento por sí solo en el cual se le dio relevancia a lo fotografiado por encima de cualquier otra cosa (Sontag, 2001). Siendo la fotografía un sistema de representación cargado de sentido semiótico (Rayón Rumayor et al., 2021), desde su aplicación participativa en los dos estudios de caso, fue importante teniendo en cuenta que para investigar

sobre las manifestaciones construidas en torno al ser niñas y niños, todo estuvo mediado por las imágenes y las palabras, por lo que hablar de ellas resultó ser tan significativo como elegir las o producirlas (Pauwels, 2015).

3.3.5. Análisis documental: hacia una revisión del currículo escolar

Como valor agregado a los métodos de recolección de la información que tuvieron lugar en la interacción con las niñas y niños, estuvo el análisis de los documentos institucionales, que inició siendo un diagnóstico derivado de la lectura de contexto, pero que fue necesario transformar en un apartado adicional debido a que en las directrices determinantes para el funcionamiento del colegio había mucho más que identificar. Por ejemplo, en cuanto a las maneras de nombrar, esta institución educativa enunciaba a las niñas, niños y adolescentes como las personas centrales a las cuales, en medio de sus valores y deficiencias, pretenden formar socialmente como unos buenos cristianos que, a la vez, sean ciudadanos honrados y honestos.

Por eso, tomando la posición de Stake (1995) según el cual toda investigación requiere revisar material adicional vinculado con los casos de estudio y el lugar de trabajo, fue esencial mirar los informes de la institución, los planes de desarrollo local de la zona, entre otras cosas. Por un lado, esto lo hice en el tono de la caracterización y la lectura de contexto, pero por el otro lado, surgió a partir de las tres categorías centrales, es decir, desde la pregunta de investigación propiamente dicha y con apertura a todo lo que pudiera suscitarse allí.

Los pasos descritos por Quintana (2006) para la realización de un análisis documental fueron muy pertinentes en este proceso. Él habla de que para obtener información valiosa, relevante y sintetizada a partir de la abrumadora cantidad de material al cual se puede llegar en una investigación, hay que partir de rastrear e inventariar, para luego clasificar y seleccionar. Según esa propuesta, esta delimitación debe permitir hacer una lectura en profundidad de los documentos resultantes para que, sucesivamente, pueda cruzarse y compararse lo hallado en sus contenidos (Quintana, 2006).

Fue a través de esta manera de encuadrar que empleé el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el manual de convivencia como las fuentes primarias y, de igual manera, estas se conjugaron con guías como las del MEN, sus propios documentos institucionales, y otra serie de leyes y políticas públicas que contribuyeron a analizar dichos textos cargados de sentidos

simbólicos. Como en cualquier otra institución avalada por el MEN, por medio del PEI se dispone el horizonte del colegio, sus bases teóricas y las estrategias prácticas de su acción educativa, por lo que estos principios y fines dieron cuenta de la manera en la cual las expectativas del colegio recaían sobre las niñas y niños.

3.4. Los contextos leídos

A partir de la diversidad de formas posibles en el diseño de investigaciones cualitativas establecí el estudio de caso como la tipología central (Hernández et al., 2014; Stake, 1995). Fue así como la unidad de análisis, además de ser la pregunta central de investigación con sus tres tópicos claves (i.e., el género; las infancias; el juego, el jugar y los juguetes), la comprendí como respuesta a la pregunta por un *quiénes*. No obstante, me centré directamente en el *qué*, donde estuvieron las categorías que me guiaron en la descripción de los hallazgos y me permitieron focalizar mi atención en ciertas particularidades de las experiencias en el lugar e, igualmente, con sus participantes.

En este marco, delimité el fenómeno social del género en espacios de juego y socialización estableciendo dos contextos de análisis con los cuales revisé las vivencias de las infancias escolarizadas, pues la intención estuvo puesta en investigar específicamente las realidades de dos etapas. Así, al considerar la primera y la segunda infancia, los participantes elegidos fueron una representación de estos dos momentos de la vida de las niñas y niños. El primero, con un grupo de preescolar y, el segundo, con un grupo de tercero de primaria, ambos dentro de la misma institución educativa. Inicialmente, acudí a detallar sus características para conocer qué tipo de construcciones de género se manifestaban tanto en la primera como en la segunda infancia. Asimismo, con la observación y las encuestas a maestras y maestros, identifiqué rasgos de las relaciones de poder que se potencian o rompen en estos espacios, lo que me llevó además a pensar en los discursos adultos que se escuchaban allí. Esto fue esencial para las fases de reconocimiento, exploración e interpretación que le dieron cabida al trabajo de campo.

Stake (1995) habla de que en la selección de los casos son importantes el equilibrio y la variedad, por lo que el lugar designado para esta investigación —pese a ser aleatorio puesto que no se conocía detalladamente el contexto y sus actores al formular el proyecto— me permitió acercarme a contrastar esos patrones y disimilitudes en niñas y niños de 4 a 6 años en un caso, y de 8 a 9 años en el otro. Por eso, a pesar de haberse realizado con población perteneciente a un

mismo colegio, debí clasificarlos como dos contextos de análisis separados, lo que los convirtió en estudios de caso independientes, donde cada uno correspondió a una de las franjas etarias que denominé las etapas de la primera infancia y de la segunda infancia, con todos los posibles factores implicados en su diversidad, pues ni siquiera compartiendo un mismo espacio físico estaban en igualdad de condiciones para mis objetivos investigativos.

De todas maneras, a pesar de las variables etarias que tuve en consideración, fue necesario reconocer que lo mostrado en estos estudios de caso con respecto a la construcción del género no es una evidencia de las infancias en términos globales ni de los lugares de enunciación de las niñas y niños de hoy, pues es más una mirada profunda y detallada a las manifestaciones socioculturales del género en los grupos seleccionados. No obstante, esto no lo presenté desde un método comparativo de los casos estudiados, pues aunque me acerqué a los dos grupos de niñas y niños desde el enfoque común de atender a las cuestiones del género, el fin de esta investigación no fue evaluar sus características para encontrar diferencias o similitudes entre los hallazgos sino profundizar en las particularidades señaladas por cada uno (Sandoval Casilimas, 1996).

3.4.1. Caracterización y participantes

En esta investigación las niñas y niños fueron el componente central, pues contribuyeron a llevar las ideas del género de lo teórico a lo práctico; sin embargo, tomé además a las maestras con quienes tuve contacto directo como participantes del proyecto, por lo que estuvieron descritas dentro de la muestra. Asimismo, si bien los espacios de juego en contextos escolares de preescolar y primaria fueron lo primordial, también estuve con ellos en clase y en la entrada a la escuela por las mañanas. La población en conjunto de los dos estudios de caso fueron 14 niñas, 27 niños y 3 maestras (una de preescolar, una de tercero y una coordinadora), todos de un mismo colegio privado de la zona centro-oriental de Medellín.²⁷ Del primer grupo hicieron parte 6 niñas y 16 niños de preescolar (jardín y transición) entre los 4 y 6 años, mientras que en el segundo estuvieron 8 niñas y 11 niños de tercero de primaria entre los 8 y 9 años.

²⁷ Para elaborar una caracterización del contexto más formal, retomé documentos del colegio como el PEI y el manual de convivencia. No obstante, de acuerdo con las condiciones del tratamiento ético, y en orden de guardar la identidad y confidencialidad de la institución, omití referenciar la fuente en estos casos.

La muestra se basó en los criterios de variedad definidos por Stake (1995), pues de este modo se priorizaron las oportunidades para aprender de los estudios de caso postulando participantes con realidades tan diferentes como significativas que dieron paso a entender las relaciones entre las construcciones sociales del género y las características de los espacios de socialización donde estas se gestaron. En términos de una caracterización, vale la pena empezar diciendo que esta institución privada sin ánimo de lucro en la cual desarrollé la investigación es una comunidad educativa donde las familias son de estrato medio-alto.²⁸

Asumí además la propuesta de Giraldo-Gil (2013) para entender el contexto ampliamente y poder pasar de lo macro a lo micro conforme compartí con las niñas, niños, maestras y maestros. Por eso, tracé este camino a partir de las tres definiciones de contexto propuestas por ella, a saber: espacio físico y geográfico; marco de referencia; y unidad de análisis (Giraldo-Gil, 2013). Respecto a la primera consideración de lo contextual, es clave rescatar que no puede leerse un escenario físico y geográfico sin pensar en lo histórico, social y cultural que le subyace (Giraldo-Gil, 2013). Asimismo, al ser el contexto un punto referencial, hay que ubicar sus eventos no sólo en un espacio específico, sino además en un tiempo determinado que dé luces para comprender *qué, cómo y por qué* pasa lo que pasa allí dentro. En una última instancia, lo que hizo de la institución educativa una unidad de análisis donde centré toda la atención, fue la búsqueda por descubrir cada una de las capas que, desde lo macro de la revisión documental, hasta lo micro de la observación *in situ*, me permitieron construir conocimiento en compañía de las niñas, niños, maestras y maestros.

Fue desde esta perspectiva conceptual que me aproximé al colegio con la intención de descifrarlo y de ver los dos estudios de caso a partir de una mirada epistemológica que me permitió considerarlos relevantes en cuanto a la generación de significados. Para lograrlo tuve que partir de lo macro, es decir, de las generalidades que configuran al colegio y de las realidades de la zona. De este modo, tanto los informes de planeación de la ciudad como la documentación institucional

²⁸ Con el artículo 102 de la Ley 142 de 1994 entró en vigor la clasificación jerárquica por números para determinar el estrato socio-económico de las viviendas desde seis tipos de predios: (1) bajo-bajo, (2) bajo, (3) medio-bajo, (4) medio, (5) medio-alto, (6) alto. Esto no tiene en cuenta los ingresos de la población, sino sólo las condiciones del lugar que habitan. Pero, de todos modos, es la expresión más cercana que podrá dar cuenta del acceso a bienes y servicios de un lugar como el que aquí caractericé, así como de las desigualdades sociales, a pesar de que los entes estatales prometan cierta garantía de equidad, solidaridad y universalidad gracias a dicha estratificación (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE], s.f.).

En el caso del lugar donde llevé a cabo esta investigación, se dice que el barrio es en su mayoría estrato 4 (medio) (Alcaldía de Medellín, 2015). Sin embargo, las familias a las que acogen se encuentran entre este y los dos siguientes, dado que es un colegio privado con costos periódicos, por lo cual lo tomé de manera más general como una comunidad estratificada en un nivel medio-alto.

posteriormente analizada en clave del género fueron esas instancias diagnósticas que me permitieron encontrar y situar mi lugar como observadora sensible. No obstante, desde esa fase supe que el rol de interlocutora interferiría en las relaciones y los comportamientos de las niñas y niños, así como en lo que las maestras y maestros decidieran decir u ocultar, aunque nada de eso pudiera saberlo con precisión. En todo caso, siguiendo lo expuesto por Giraldo-Gil (2013), en los análisis fueron tan importantes los contextos como mi posición al leerlos y hablar de ellos.

Teniendo en cuenta la infinidad de posibilidades para profundizar en lo que puede ser un contexto educativo, las características generales fueron un punto de partida muy efectivo desde antes de iniciar el trabajo de campo, pues con esto supe más o menos a qué me aproximaría. Entre estos elementos, están los niveles que abarcan su atención, pues aunque con la investigación sólo pude conocer la educación preescolar y un grado de primaria, en realidad ofrecen todo el ciclo de la básica y la media académica. Asimismo, pese a que en su historicidad empezó siendo un proyecto dirigido a la población de bajos recursos y que, posteriormente, operó como una escuela sólo con los tres primeros grados de la primaria, en la actualidad funciona de jardín hasta undécimo. Es un colegio con más de 80 años de haber sido fundado y que aún se perfila desde la acción evangelizadora anclada a lo educativo; lo religioso aparece como la base de toda su propuesta y dicha evangelización los define como un comunidad católica conformada por alrededor de 800 estudiantes.

Dada la ubicación del colegio, recibe en sus instalaciones a la población de los alrededores del barrio en el que está, por lo cual acoge a estudiantes de las comunas 8 y 10 que hacen parte del centro de la ciudad. De manera puntual, el barrio es una zona predominantemente residencial, pero incluye una amplia variedad de opciones para la educación media y superior —pública y privada— de gran tradición, como lo es la institución en la cual desarrollé esta investigación, así como ofertas más recientes que han llegado a la zona. Si bien hay varios colegios muy cercanos a éste, son en su mayoría oficiales y no coinciden en sus horarios de inicio y fin de la jornada, lo que hace poco común que los estudiantes se crucen entre sí. Asimismo, hay un remarcable desarrollo comercial en sus alrededores, pero entre las problemáticas sociales persistentes está el alto índice de actos delictivos que caracteriza la comuna (Alcaldía de Medellín, 2015).

Por otra parte, dado que estos ámbitos educativos presentan claras distancias generacionales, fue imposible ignorar los vínculos de las representaciones más tempranas de la infancia como un reflejo más amplio de las expectativas y límites impuestos por el colectivo social

donde las niñas y niños se desarrollaban, lo que hizo del discurso del contexto como protagonista un eje de los análisis (Cusiel et al., 2007). Estas muestras de las tendencias existentes al interior de la propia cultura evidenciaron que para la observación de particularidades y complejidades contextuales, requería aproximarme a los entornos delimitando los momentos donde, entre otras cosas, las niñas y niños se relacionaban entre sí, cuando lo hacían con los adultos, al interferir yo como investigadora o como una profesora más, o de manera autónoma al jugar ellos en solitario. De igual forma, al contrastar los efectos de participar en actividades de juego dirigido o de hacerlo libremente.

La selección de los participantes partió de un proceso administrativo de comunicación con la institución manifestando las intenciones del desarrollo de la presente investigación. Para ello, presenté los objetivos, el planteamiento y los alcances posibles, involucrando tanto el desarrollo académico como las devoluciones que podrían ser útiles para nutrir futuras reformas a las propuestas educativas. Por ende, la aproximación a las niñas y niños se dio en una segunda instancia, donde el consentimiento informado verbalizado por los más pequeños y formalizado por los adultos responsables de ellos, marcó el inicio de las observaciones puntuales en el lugar. Asimismo, como los objetivos estaban establecidos fundamentalmente en términos de las infancias y sus construcciones, el trabajo de campo se enfocó en ellos, pero sin aislar a los demás actores del colegio como personajes secundarios para el análisis del fenómeno del género, pues era innegable que estos podían tener una profunda influencia en las realidades infantiles.

La lectura de los entornos enfocada directamente en los grupos que configuraron los dos estudios de caso descritos para este proyecto lo presento en el siguiente par de apartados, pues más allá de la cantidad de niñas y niños contenidos en cada uno, fue necesario bosquejar esa imagen difusa que quedó consignada a partir del diario de campo donde narrativa y anecdóticamente registré todo lo que pude recolectar de cada visita (Quintana, 2006). En el primer caso, se encontrarán 22 estudiantes de 4 a 6 años y, en el segundo, hablaré de un grupo con 19 estudiantes de 8 a 9 años.

3.4.1.1. Primera infancia. Como primer estudio de caso, 6 niñas y 16 niños de preescolar (jardín y transición) entre los 4 y 6 años, representaron a la primera infancia. Al catalogar estas dos etapas, la primera infancia pareció tener unos privilegios que la siguiente etapa no, pues teniendo en cuenta los intereses centrales de esta investigación, encontré un marco de referencia mucho más

amplio para ellos. Por eso, llegado el momento de enfrentarme al contexto real, creí tener más indicios de lo que podría encontrarme en este grupo, pero la realidad fue distinta y tomó su propio camino conforme me acerqué a los estudiantes, sus maestras y maestros.

Debo advertir que en ningún momento pretendí evaluar ni diagnosticar las manifestaciones alternativas o heteronormativas de los participantes, pero la focalización puesta en observar fue clave. De ahí que el reto estuviera puesto en comprender múltiples realidades a partir de lo que logré percibir en las cinco semanas que estuve visitando la institución, hablando con las niñas y niños, compartiendo sus espacios de clase, habitando su cotidianidad y conociéndolos a través de sus voces y gestos tanto como desde el diálogo con las maestras y maestros.

La singularidad de cada una de estas niñas y niños se hizo aún más particular por sus edades; por ejemplo, entre quienes recientemente habían cumplido 4 años y quienes ya tenían 6 años, las diferencias se hacían muy notorias. Por ende, a pesar de que fueran un grupo que trabajara unido la mayor parte de la jornada escolar, las actividades usualmente parecieron más complejas para unos que para otros. Asimismo, respecto a los espacios de juego y socialización por los cuales me pregunté, también evidencié ciertas distancias, pues los más pequeños se aislaban más, se distraían haciendo de cualquier objeto un juguete y llevaban un ritmo distinto al de los más grandes. Además, teniendo en cuenta que sólo cuatro de ellos eran de jardín, era fácil identificarlos en medio de todos los demás.

En los días que estuve participando directamente de la vida escolar infantil pude reconocer sus miradas, la relevancia que para muchos tenía jugar o la indiferencia que representaba para otros. Desde la aparente libertad del preescolar comparada con el resto de la educación escolar formal —o, al menos, en los contrastes con lo curricular—, pude presenciar sus juegos en horarios de clase y ver cuáles eran sus juguetes preferidos porque les permitían llevarlos al colegio. Asimismo, estuve en sus espacios y vi cómo estos estaban diferenciados del resto del colegio: la puerta de entrada trasera por donde llegaban y salían, el parque y el patio más pequeños y separados (aunque abiertos para todos), el comedor independiente donde debían sentarse a comer la lonchera antes de poder jugar, el baño a su medida sin distinción de género, las mesas y sillas coloridas con los cuales no contaban los salones de los demás grados, entre otros.

Me pareció importante considerar asuntos claves como la vinculación entre la escuela y la familia, pues en el preescolar es muy fuerte, a tal punto que parecen disputarse entre sí la crianza

de las niñas y niños, culpándose entre ellos de los problemas que en ocasiones se presentan.²⁹ Por ende, el contacto superficial que pude tener con la mayoría de las familias de este grupo fue también un componente agregado al primer caso de estudio y me dio una perspectiva más de estas relaciones intergeneracionales. Respecto a la construcción del género, puedo decir que para muchos oír este concepto fue normal, pero para otros fue una frase generadora de preguntas.

En este grupo, realicé dinámicas donde las niñas y niños hablaron de sus juguetes y juegos favoritos, leí los cuentos *Rosa Caramelo* de Adela Turin (2012) y *¡Soy una niña!* de Yasmeen Ismail (2016), propuse actividades artísticas mediadas por el dibujo y fui una observadora participante de sus clases de educación física, así como de los momentos iniciales del día en el aula y de *los descansos* dentro y fuera de ella. Fue todo esto lo que empleé al momento recopilar y analizar la información para categorizar los resultados de las fases del trabajo de campo. Sin duda, estas intervenciones, aunque breves, me permitieron acercarme a ellos, buscar excusas para hablar de lo que me interesaba y despertar en algunos estudiantes el interés por contar cosas que les suscitaban estas temáticas.

3.4.1.2. Segunda infancia. Como segundo estudio de caso, 8 niñas y 11 niños de tercero de primaria entre los 8 y 9 años, representaron la segunda infancia. La interacción con ellos estuvo mediada por fotografías que capturaron durante *los descansos*, dibujos tipo autorretrato, juegos de palabras relacionadas con sus gustos y habilidades, interpretaciones visuales con imágenes tomadas de catálogos de juguetes, círculos de conversación grupal a partir de preguntas por los juegos y juguetes, así como de una lectura colectiva del cuento *Las muñecas son para las niñas* de Ludovic Flamant y Jean-Luc Englebort (2013).

Aunque la rivalidad entre niñas y niños dentro de este grupo no pareció ser un motivo generador de conflictos, sí se hizo presente en varias discusiones verbales que tuvieron entre ellos mismos. En *los descansos*, los espacios de juego usualmente se acoplaron a estas diferenciaciones,

²⁹ Hasta aquí, ya nombré el asunto de la familia como un entorno primario de socialización por definición, pero las relaciones escuela-familia derivadas de esa instancia serían otro tema de largo alcance que, si bien es importante, se aleja de los objetivos de investigación. En este caso, simplemente describí características cruciales para considerar las comprensiones a las cuales me llevó cada estudio de caso, por lo que lo dejé limitado a esta afirmación de las tensiones basadas en las experiencias que tuve con el grupo y en mi contacto con madres, padres y cuidadores. Es así como, por ejemplo, postular el asunto de la autoridad que asumen estos representantes de la ley en el entorno familiar, puede ser también una herramienta para poner en la conversación esos poderes disciplinarios y normativos que transmutan hacia la idea de que la familia tiene un innegable rol ideológico en lo que son las construcciones del género; ver: Sánchez et al. (2015) y Quintero (2007).

pues las niñas se iban por un lado y los niños por otro; sus puntos de encuentro, más que el patio de juegos que debían compartir con toda la primaria y el bachillerato, era la biblioteca donde tenían acceso a computadores para jugar. De igual manera, al preguntarles por sus juguetes favoritos, quienes no hablaron de un computador, una consola o un celular, fueron minoría.

Contrario al anterior, en este segundo caso mi contacto con las familias fue nulo y el consentimiento, aunque fue firmado por ellos, se basó en la aceptación y el interés de las mismas niñas y niños para permitirme acceder a su grupo. De modo que podría arriesgarme a afirmar que la autonomía dada en la segunda infancia es, en sí misma, una fuerte marca del tránsito entre el preescolar y la primaria, lo cual se ajusta a cambios escolares como la manera en que se organizan los salones, cómo se dictan las clases e, incluso, el trato de las maestras y maestros hacia sus estudiantes.

Tanto como en el preescolar, las niñas y niños en tercero tenían un puesto asignado en su salón, en pupitres todos de un mismo color y dispuestos en filas ordenadas. En las clases permanecían sentados, pero ante el saludo de un adulto y la pregunta por cómo estaban, se paraban siempre a un lado, contestaban en coro y esperaban la orden para volver a su lugar. En concordancia con estas normas, los regaños más comunes se daban por el desorden que suponía no mantenerse en sus puestos y eso, por ejemplo, llevó un día a una conversación entre una niña y varios niños que, mientras aguardaban a que volviera el maestro de la asignatura en la cual estaban, debatieron diciendo que ellas (las niñas) sólo se paraban para contarse chismes y pedir prestados borradores, mientras ellos (los niños) sí lo hacían para *cosas importantes*.

Innegablemente, el escenario principal para considerar la socialización fue el aula de clase, pues era donde pasaban la mayor parte del día a pesar de tener varios *descansos* y, a fin de cuentas, sólo allí permanecían juntos como grupo, pues una vez salían del salón se dispersaban y compartían con compañeras y compañeros del otro tercero. En todo caso, al estar juntos en su propio espacio los niños eran quienes sobresalían, tanto por el ruido y los conflictos, como por responder a las preguntas del maestro, por ayudar voluntariamente o por alzar la voz participando en actividades.

3.5. La codificación y la interpretación

Siguiendo la mirada de Stake (1995) en cuanto a investigar cualitativamente a partir de estudios de caso, fue imposible negar el hecho de que lo que aquí constituí como resultados fueron

todas las interpretaciones personales que me permití antes, durante y después de haber desarrollado la propuesta de trabajo. La consideración de los contextos y conceptos en cuanto a sus variables históricas, sociales y culturales, tanto como espaciotemporales, individuales y colectivas, fue lo que encuadró la pregunta por *¿cuáles son las construcciones sociales del género que tienen lugar en los espacios de juego desde contextos escolares de preescolar y tercero de primaria?* No obstante, estos análisis no fueron para nada arbitrarios, pues justamente los fundamenté en lo dicho hasta llegar a esta parte del texto, de mi subjetividad y de la de los sujetos participantes, las cuales fueron determinantes para comprender e interpretar lo acontecido (Stake, 1995).

Por ende, poder leer lo que pasó para descifrar a las niñas, niños, maestras y maestros a través de los elementos centrales de esta investigación, supuso ver en cada uno su unicidad y particularidad a través de los lentes de otras actividades, fenómenos y sucesos que no estuvieron planeados por mí (Stake, 1995). Verme allí como una investigadora cualitativa inmiscuida en la intimidad de cada grupo, con sus asuntos personales e intersubjetivos, fue importante en tanto, más que intervenir o forzar que pasaran cosas, intenté agudizar la mirada para ver lo que ya hacía parte de sus cotidianidades, pero quizás pasaba desapercibido (Stake, 1995). Así, con las voces infantiles de los relatos tanto como de sus creaciones gráficas, y las posiciones adultas de las entrevistas —o conversaciones—, me situé como transmisora basada en las experiencias, vivencias, certezas e inquietudes.

En esta dirección, los resultados fueron válidos y certeros en tanto recogieron muestras de las vidas de las niñas y niños participantes (Argos et al., 2011). Así, la confluencia de sentimientos, reflexiones, producciones y relatos ajenos, me llevaron por caminos que cada vez se alejaron más de los consensos y que, en cambio, dieron cuenta de las pluralidades por las cuales abogué desde el principio, pero que además también fueron defendidas por las maestras y maestros, tal cual como quedó explicitado en una de las entrevistas:

Hay particularidades, yo siento que eso ya es muy personal. Yo, por ejemplo, me he quedado altamente pues asombrada, por ejemplo, no sé si lo alcanzaste a identificar, pero por ejemplo hay una niña que le gusta es, por ejemplo, estar con los niños, entonces eso es

como de acuerdo a su particularidad (...), que no es algo que se marca en el colegio, sino que cada niña o cada niño mirará... (M.³⁰, entrevista, 22 de agosto, 2022)

Consecuentemente, el abordaje metodológico puso en juego los métodos de recolección de información dentro de las aulas y *los descansos*, pero fue la identificación de pautas repetitivas, de intereses y demás elementos resaltables, los que finalmente configuraron cuatro temáticas: el currículo, el cuerpo, los espacios o momentos, y el jugar. De esta manera, tal cual como lo propusieron Coffey y Atkinson (2003), estos cuatro tópicos surgieron como una estrategia para reducir los datos recolectados a los temas de sumo interés para el estudio. Por eso, pese a que hubo interrelaciones entre ellos y la discusión posterior permitió ver otros asuntos ligados a estos resultados, la revisión que encaminó el análisis estuvo demarcada por buscar cómo el currículo, el cuerpo, los espacios escolares y el jugar, fueron conversados y repensados a través de las experiencias en las cuales fui partícipe.

En cada una de esas instancias aparecieron réplicas a la pregunta de investigación desde distintos puntos de vista, pero fue la persistencia de estos fenómenos lo que permitió darles la relevancia que necesitaron (Coffey & Atkinson, 2003). Con la dedicación puesta en escribir los resultados a través de esas cuatro categorías, constaté que los hallazgos estuvieron lejos de poder ser generalizables y, mucho menos, comparables entre sí. La excepcionalidad de la primera infancia y de la segunda infancia a partir de los dos estudios de caso que desarrollé, fue determinante para conservar las subjetividades de ambos, a pesar de tener que contrastar algunas veces la aparición de fenómenos en uno y otro lugar, como en el caso del juego, que fue una de las temáticas necesarias al hablar de la transición entre el preescolar y la primaria.

Costó mucho llevarlos por ejemplo al aula formal y direccionar una clase con las pautas que ya se deben direccionar, costó mucho, por ejemplo, el empalme entre cada uno de los niños, que se reconocieran, que se respetaran... No tanto porque fueran a faltarse al respeto, sino porque de pronto vienen con conceptos de juego brusco, pues de otras cosas que traen de otros lugares, el que no maneja el renglón académicamente hablando, el que juega con los lapiceros... (...) Al principio nos tocó minimizar las horas, dejarlos salir ciertos

³⁰ “M.” fue una de las tres maestras entrevistadas. Para el momento de esta conversación, llevaba 5 meses laborando en el colegio desde el cargo directivo de la coordinación académica de primaria. Es docente de profesión y se encuentra en un rango de edad entre los 30 y los 40 años.

momentos más temprano, hablar con los maestros y decirles “maestros, ellos vienen de un proceso de juego, la exigencia no puede ser 100, por ahora debe ser 50 la exigencia, a la tercera semana puede ser 60, la otra semana debe ser 80, y ya para un tercer periodo debe ser 100, porque ya ellos se deben ir acomodando de manera paulatina”. (M., entrevista, 22 de agosto, 2022)

3.6. Consideraciones éticas

Sin duda, la evolución de las consideraciones sobre las infancias ha puesto en auge el protagonismo de las niñas y niños dentro del universo investigativo, pero además, esto ha renovado para el campo académico las preguntas por lo ético, los riesgos, los beneficios y las implicaciones que puede tener hacerlos parte de este tipo de trabajos. Sin embargo, es también el marco político de la CDN (UNICEF, 1989) el que les dio preponderancia a los derechos de las infancias a partir de sus niveles de implicancia y participación, pues a través de dicha convención se reglamentó la necesidad de atender a las voces de la niñez al tomar decisiones sobre todo lo que les incluye (Argos et al., 2011; Arias, 2017). Por eso mismo, al tener como objeto de estudio a las infancias (Argos et al., 2011), tuve que asumir una posición que tuviera en cuenta un trato responsable de los datos obtenidos al involucrar la investigación con contextos reales (Stake, 1995).

Igualmente, dada la naturaleza cualitativa del diseño con estudios de caso, consideré que los hallazgos enunciados no eran generalizables ni daban cuenta de las subjetividades infantiles más allá de la manera en que las describí con aquellos sujetos presentes en el escenario de los estudios de caso (Munarriz, 1992). En coherencia con el reconocimiento de las niñas y niños como sujetos de derechos, en este estudio ellos tuvieron capacidad de decisión para participar. De ahí que no fueran únicamente objetos de observación, sino además co-investigadores, por lo cual procuré ser responsable y respetuosa con sus contribuciones a este proceso, sus opiniones, el apoyo desinteresado y voluntario que dieron a las propuestas, pues todo esto fue lo que aportó a consolidar las respuestas a la pregunta de investigación (Arias, 2017; Borzi et al., 2014).

Tomando como base la premisa de que si “prestamos atención a las formas en las cuales ellos y ellas se comunican con nosotros, progresaremos hacia una investigación, no sobre (...) sino con ellos y con ellas” (Barreto, 2011, p. 636), comprendí mi rol en este camino. Así, las niñas y niños fueron una especie de co-investigadores con quienes construí, deconstruí y reconstruí

saberes, tanto a partir de lo observable, como en lo disruptivo, pues el fin estuvo puesto también en pensar en recomendaciones posibles para prácticas alternas a las realidades escolares tradicionales. Todo esto respondió tanto al asunto de las relaciones de poder como a búsquedas por reducir las brechas de género, con sus injusticias e inequidades. Además, consideré el respeto necesario para reconocer las capacidades de cada uno de los involucrados en tanto podían interesarse o no en las estrategias empleadas para recoger información, valorando sus libertades, convicciones y decisiones (Barreto, 2011).

Acudiendo a la confianza, el respeto y el valor ético adquirido con las niñas y niños, tanto como con las maestras y maestros, le di importancia a una participación activa que, por momentos, tuvo que ser sólo de observadora no participante. Fue todo esto lo que posibilitó la puesta en marcha del estudio reconociendo la singularidad de los sujetos que me acogieron en su espacio. Para llegar a ello y con la intención de equilibrar las jerarquías desde esas relaciones adultez-infancia, consideré la propuesta de Argos et al. (2011), quienes aseveran que el verdadero riesgo es dejar de inquietarse por las faltas a la ética que se pueden cometer en las investigaciones *con* niñas y niños. Lo que dichos autores dicen es que quien no se pregunte permanentemente por los objetivos, el desarrollo que los aborda y los vínculos con los participantes, es más propenso a incumplir con sus consideraciones éticas en el proceso de una investigación educativa (Argos et al., 2011).

Por eso, el compromiso y la responsabilidad que tuve aquí fue el componente central para tener siempre presente que lo que estaba haciendo era trabajar con personas que, en principio, ni siquiera me conocían. La comunicación y la dinamización de actividades me permitieron crear lazos con los cuales se posibilitó mayor comodidad y, consecuentemente, me preocupé porque entendieran que no era una obligación ni un deber hacer parte de todos los momentos de la investigación. En lo que respecta a las infancias, las niñas y niños siempre pudieron elegir cómo apoyar lo realizado en sus espacios escolares, y para ello fue crucial explicarles con detalle lo que se iba a hacer antes de intervenir, pero también fueron sus representantes legales (padres, madres y cuidadores) quienes tuvieron voz y voto en este sentido.

Desde estas consideraciones éticas para el trabajo con niñas y niños, compartí con ellos y, colectivamente, conversamos, leímos, dibujamos, registramos momentos, entre otras actividades. Fue esto lo que me permitió hacer análisis sobre las subjetividades que le competen al actuar del género en lo infantil sin omitir sus opiniones o juzgar sus manifestaciones. De este modo, presté atención al cuidado en el manejo de la información desde la confidencialidad de la participación

de los menores de edad en este estudio y desde la necesidad de dar a conocer a todos los implicados cuáles eran las fases de la metodología y con qué intenciones se realizarían en el marco de esta investigación (Stake, 1995). Para eso, además de los diálogos establecidos con la institución educativa y sus agentes, empleé un formato de consentimiento informado con el que las familias que estuvieron de acuerdo otorgaron un permiso y confirmaron la voluntad expresada por los propios estudiantes de hacer parte de este estudio con fines netamente académicos.

3.7. Vicisitudes de investigar sobre el género

Al iniciar el proyecto y plantear el problema, descubrí miradas críticas hacia lo educativo, abordé las posibles relaciones del género con el desarrollo de las niñas y niños, revisité la historia de conceptos como las infancias y sus novedades, y sopesé la vigencia de estas discusiones para la formación desde lo local y nacional. El proceso de búsqueda de instituciones fue más complejo de lo que esperaba, bien porque la propuesta de investigación resultó poco atractiva o porque el tema fue demasiado problemático. Tras estas complicaciones, el hecho de finalmente llegar a un contexto de carácter privado y católico fue curioso, pues a pesar de presentar la idea ante distintas instancias directivas y recibir la aprobación institucional, la llegada del consentimiento informado a las familias fue uno de los pasos más conflictivos.

Por ende, aunque conté con la buena acogida de la invitación hecha a las niñas y niños, así como el buen recibimiento de las maestras y maestros dentro de sus horas de clase, la población de los estudios de caso quedó reducida ante la negativa de esos adultos que hablaron en nombre de algunos participantes. De ahí que las consideraciones éticas no fueran suficientes para poder denominarles posibles co-investigadores y que el riesgo bajo que suponía realizar esta investigación pareciera mucho mayor debido a la barrera interpuesta por estas personas.

Más allá de eso, asumir una postura de reflexión y análisis donde las niñas y niños pudieran ser protagonistas, también fue complicado para mí. La búsqueda por poder hablar de las construcciones sociales de la infancia a través de sus propios actores y no desde determinaciones adultas que asumen verdades ajenas, fue lo que me motivó a estar directamente con ellos más allá de saber lo que la literatura ha dicho al respecto. Por eso, como la investigadora cualitativa que fui, persistió la curiosidad por evitar las relaciones de poder, pero también por atender a ellas desde las observaciones.

Ante mis inquietudes por la normalización de las relaciones de poder adultocéntricas, saber que el trabajo de campo supuso invadir el entorno real de los participantes y que las mismas maestras y maestros pudieron constatar que el comportamiento de las niñas y niños —así como de ellos mismos— era distinto cuando yo estaba allí, me hizo pensar recurrentemente en lo condicionados que pudieron haber sido estos resultados. Entonces, estas narrativas fueron en gran parte introspectivas y terminaron por derivarse además en preguntas y respuestas relacionadas con la investigación educativa y las prácticas pedagógicas en sintonía con las temáticas del género, las infancias y el juego.

De este modo, la percepción ya consolidada con la que mi investigación se enfrentó al campo de estudio delimitado afectó mis comprensiones, codificaciones e interpretaciones surgidas en el proceso (Barreto, 2011). Sin embargo, pese a no poder asumir por completo posiciones neutrales e imparciales, procuré alejarme de las conclusiones basadas en juicios de valor con los cuales corriera el riesgo de encasillar a las niñas y niños en los mismos estereotipos que estuve problematizando. Sin duda, tuve que estimar que el aula es más un espacio privado e íntimo que público, y que en cierta medida traspasé sus límites (Stake, 1995). Por eso, la oportunidad de poder acceder a él junto con las dinámicas propias de los sujetos que definieron los casos de estudio me exigió ser cuidadosa con la información tomada de allí, con las maneras de registrar lo observado y, en general, con todo lo que supuso el rol de extranjería y de turista que tuve en el abordaje metodológico. Todo esto argumentó mi intención por mantener tanto como fue posible el anonimato de la población participante, omitiendo sus nombres, sus rostros, sus filiaciones institucionales y sus datos personales.

Resultados



Al postular el objetivo general de esta investigación, me propuse analizar las construcciones sociales del género que tuvieron lugar en los espacios de juego de los contextos escolares donde me encontré con los participantes. Fue allí, a través de dos estudios de caso con niñas y niños de preescolar y tercero de primaria, que comprendí sus maneras de representarse y de narrarse a través del jugar y del compartir con otras personas. La cotidianidad con la que fueron sucediendo las actividades propuestas, las conversaciones informales y las entrevistas más formales que tuve con las maestras, me permitieron presentar estos resultados interactuando con todos los productos de los métodos de recolección de la información y anclándolos a la manera en que se dieron los hechos que viví con las niñas y niños.

Vincular estos datos en sus contrastes con mis ideas, con el modo en el cual percibí todo lo sucedido y con los fundamentos que le dieron base a la consolidación de este proyecto, fueron los pasos que emprendí para codificar e interpretar (Coffey & Atkinson, 2003) la información con el fin de llegar a un análisis centrado en las subjetividades infantiles de las niñas y niños de 4 a 6 años

por un lado, y de 8 a 9 años por el otro. Como fruto de dicho proceso, los resultados que quedaron descritos en los próximos apartados, estuvieron delimitados por cuatro temáticas: (i) el discurso del currículo; (ii) la textualidad del cuerpo; (iii) *el descanso* versus la clase; y (iv) las significaciones del jugar y su materialidad.

Preliminar a dichos análisis, fue fundamental el ejercicio escrito del diario de campo porque en estas notas ya había consignado toda una serie de deliberaciones focalizadas en el género, el comportamiento de las niñas y niños en las clases, los juguetes llevados al aula, algunos relatos de lo escuchado en el lugar, de los momentos en los cuales dibujaron, entre otros. Tras seleccionar y simplificar los datos, esta información visual y narrativa se convirtió en un archivo más sólido y preciso para procesar. De este modo, los descubrimientos que dieron cabida a resignificar la construcción social del género estuvieron determinados por la pregunta de investigación, los objetivos y las consideraciones teóricas, metodológicas y epistemológicas sobre las cuales indagué desde los antecedentes (Cornejo et al., 2008; Quintana, 2006).

Ahora bien, con la primera de las cuatro temáticas logro tomar segmentos de todos los métodos de recolección de información y a través de ellos construyo una nueva noción de la manera en que, más allá de la teoría, se me presentaron las concepciones sobre el juego, la posibilidad de tener juguetes en la escuela, y la permisividad o prohibición de las manifestaciones propias del género en los estudiantes de un colegio para el cual aún resultaba muy nueva la convivencia conjunta de hombres y mujeres en sus instalaciones desde todos los grados de escolaridad. Seguidamente, las comprensiones relacionadas con el cuerpo aparecen basadas en la premisa de que éste, en sus implicaciones físicas e inmateriales, tiene una carga simbólica ineludible para expresar las posiciones de las niñas y niños sobre sí mismos, las cuales asumí como lugares de enunciación.

En tercera instancia, los dilemas con los espacios y momentos gestados dentro de una misma institución, me permiten tomar las clases y *los descansos* como dos fases diferenciadas de la jornada escolar, donde las maneras de ser y de relacionarse estaban fuertemente marcadas por la imposibilidad de jugar, conversar y decidir al estar dentro del aula, contrapuestas a las libertades condicionadas permitidas en la hora del recreo, al cual las mismas maestras nombraron como la instancia de la desinhibición y, asimismo, de la segregación entre niñas y niños pautada por sus actividades espontáneas. Por último, lo referido al juego, el jugar y los juguetes, a la vez que fue un tema del marco conceptual, permanece como un tópico de las producciones infantiles

recodificadas porque justamente fueron éstas el eje central por medio del cual observé cómo apareció la cuestión del género tanto en la primera como en la segunda infancia.

4.1. El discurso del currículo

En el análisis documental con el cual revisé los tópicos claves de la investigación, pude destacar varios puntos, que a la par de las entrevistas y del contacto con infantes y adultos, me permitieron entender la visión de la institución sobre los espacios de juego y de socialización, las infancias en quienes enfocan su atención y, en menor medida, desde la perspectiva del género, pues no fue tan explícito como el resto. Así, a pesar de que lo más importante de esta fase fue poder descomponer la documentación institucional para así comprender la escuela que habité, también la experiencia vivida allí fue la que consiguió construir todo un material de análisis para que el currículo surgiera como categoría en los resultados.

Antes de continuar tendría que mencionar de manera precisa la forma en que asumí el concepto de “currículo”, pues si bien tuvo todo que ver con el modelo pedagógico, trascendió estos asuntos, ya que desde ahí comprendí su puesta en escena. Por un lado, lo entendí en los términos de un texto de género revelador, que está validado social, cultural e institucionalmente (Giraldo-Gil, 2014). Por el otro lado, surgió como un instrumento en riesgo de caer en la perpetuación de desigualdades y estereotipos, así como de fomentar prácticas educativas más fragmentadas que integradas y emancipadoras (Torres-Santomé, 1998). La crítica hacia los relatos que el currículo oculta e ignora es, por ende, la discusión por la validación de otras culturas y, a su vez, por la reivindicación (Louro, 2019). De hecho, lo que en este campo de las ciencias de la educación se suele nombrar “currículo oculto” hace referencia a un problema controversial de lo educativo, donde se alojan todos los mensajes implícitos, velados y encubiertos que trascienden lo que se presenta como el verdadero currículo (Alsubaie, 2015; Giroux & Penna, 1979).

Sin duda, un currículo integra siempre la educación y la sociedad, por lo cual responde necesariamente a los debates ideológicos del momento respecto a la calidad del ciudadano que se espera formar, pero a su vez carga con símbolos, sentidos y significantes subyacentes (Torres-Santomé, 1993). Autores como Torres-Santomé (1993) hacen del currículo una categoría conceptual con la que luego se puede pasar a entender el diseño y puesta en marcha ligadas a la idea de lo cultural y social. En esta línea de sentido, el concepto se entiende además como un

cúmulo de experiencias, narrativas y contenidos, situados entre los conflictos de la teoría y la práctica, de lo que se dice y de lo que aparece sin ser nombrado.

Teniendo en cuenta esto, la existencia de lo implícito y lo explícito se transformó en lo que aquí consideré como un currículo escrito y su correspondiente currículo puesto en escena, pues entre lo dicho por ellos como institución y lo hecho por cada uno de los agentes en su actuación, variaron las maneras en las cuales apareció el juego, el género y las infancias, no necesariamente porque fueran discursos opuestos, sino porque gran parte de lo que emergió de manera repetitiva en los relatos de las niñas, niños, maestras y maestros, fue fruto de la cotidianidad de sus relaciones más que de lo plasmado en las directrices. Sin embargo, las dos caras de esta misma moneda fueron fundamentales para pensar las experiencias vividas como autoridades de análisis y como toda una ruptura epistemológica para las construcciones infantiles, pero al mismo tiempo fue clave considerar la significación de los mensajes contenidos en los documentos que revisé.

4.1.1. Currículo escrito

Desde el PEI, presentan una visión de las niñas y niños que esperan formar como buenos cristianos, ciudadanos honrados y honestos, pero además tienen unas maneras particulares de ver los espacios de su infraestructura, los contenidos propios del diseño curricular, entre otros. Por ejemplo, el patio es considerado un lugar de encuentro, convivencia y amistad, por lo que aparece como uno de los pilares básicos del ambiente escolar. El uso del tiempo libre, nombrado desde el derecho al descanso y la recreación, es una preocupación primordial puesto que buscan fortalecer aptitudes, destrezas y habilidades que trascienden las obligaciones académicas cotidianas. No obstante, también se estipula en el PEI que esto sólo puede darse en los tiempos y espacios destinados para ello, lo que sitúa al juego lejos de la rigurosidad de las clases.

Así, en lo que le compete al modelo pedagógico más formalmente, identifiqué que reiterativamente hablaban de tener un enfoque integral por competencias, y que es una referencia que tiene muy presente todo el personal que trabaja allí con las niñas y niños. Tal cual lo definió una de las maestras de preescolar al entrevistarla, esto en su cotidianidad implica que:

... en preescolar no hay mucho por hacer, ya es en bachillerato que se va notando eso, que es como, por ejemplo, que en una actividad tú puedas integrar matemáticas, español y

artística. Entonces, es lo mismo; en las actividades que nosotras hacemos tratamos de que si vamos a trabajar los números, no sean sólo los números y también le podemos meter las letras y (...) [integrar] varias actividades o varios desempeños, por así decirlo. (K.³¹, entrevista, 22 de agosto, 2022)

Desde la óptica del género, las infancias, el juego y la socialización, esto me demandó revisar los Estándares Básicos por Competencias (EBC) propuestos por el MEN, así como las actividades rectoras que ya había considerado al conceptualizar el juego, pero que las mismas maestras nombraron como eje de las planeaciones en la búsqueda por dejar un poco de lado las dimensiones. No obstante, en mis lecturas pude notar que los documentos institucionales seguían presentando una concepción de la educación preescolar tomada desde el discurso de las siete dimensiones del desarrollo humano (i.e., ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual (MEN, s.f.)).

Indudablemente, tuve que prestar atención a los principios pedagógicos de la educación preescolar, tanto como de la educación primaria, para poder ahondar en la primera y la segunda infancia determinada con los dos estudios de caso. A esto se sumó que la propuesta curricular del colegio tuviera las áreas de artística y de educación física como los ejes primordiales para trabajar con las niñas y niños preescolares desde la motricidad y la corporalidad, respectivamente. Por eso, haber participado en sus clases de educación física fue fundamental para situar las relaciones con el cuerpo —que son también una de las categorías de análisis—, pues si bien no realicé actividades que estuvieran encaminadas a trabajar el esquema corporal como se propone en los planes de clase de esta área, ver el desenvolvimiento de las niñas y niños allí fue muy provechoso. Asimismo, debido a que estas clases se daban fuera del aula regular, sus dinámicas me dieron insumos para hablar de los espacios que presento más adelante.

Por otro lado, el tema de la inclusión, que suele estar ligado a los discursos del género actuales, está dentro de la visión educativa. Detectar, analizar y eliminar las posibles barreras entre niñas, niños y adolescentes es el propósito que tienen respecto a la inclusión. Esto que fue agregado en la versión más reciente del PEI, debería suponer que hay un horizonte demarcado para llegar a

³¹ “K.” fue una de las tres maestras entrevistadas y es la directora de grupo de los estudiantes de jardín. No aclaró el tiempo en que llevaba trabajando en el colegio, pero la conversación con ella dio cuenta de que estaba allí desde hace más de tres años y que no sólo había acompañado a las niñas y niños de preescolar, sino también en otros grados. Es Licenciada en Educación Preescolar y se encuentra en un rango de edad entre los 20 y los 30 años.

ser una institución inclusiva, pero a pesar de que manejan todo un plan de guías y directrices que pretenden garantizar la participación de todo el estudiantado en las actividades cotidianas, el género no se menciona. Entonces, pese a que estas delimitaciones remiten tanto a hablar de las relaciones de poder intergeneracionales, como del género, el color de piel o la clase social —los cuales son factores excluyentes—, la documentación institucional sólo se remite a la atención de la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE)³² que esté previamente valorada por un especialista y que requiera de un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)³³ para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En línea con las demandas de obligatorio cumplimiento hechas por el sistema educativo colombiano, aparecieron además los proyectos transversales³⁴ como otra más de las imposiciones del MEN, pues al preguntarles a las maestras que entrevisté por el trato de temas como el sexo y el género en las actividades curriculares del colegio en general, surgió el asunto de la educación sexual como el camino que se transita para trabajarlo.

Sí, pues existe un proyecto. No sé si lo sabes, pero existe un proyecto obligatorio que es el proyecto de sexualidad, que no es algo que nos inventamos nosotros sino desde el Ministerio de Educación. Son 16 proyectos, entre los cuales está ese; (...) entonces de allí, en grupos básicos como los son transición hasta primaria, se trabaja desde el autoconocimiento, del auto-respeto, del reconocerse como un niño o reconocerse como niña

³² Al usar la denominación NEE se hace referencia, por un lado, a las discapacidades o limitaciones de orden físico, sensorial, psíquico, cognitivo o emocional, y, por el otro, a las capacidades y los talentos excepcionales. Desde los parámetros establecidos por la Ley General de Educación y otros decretos posteriores, se formaliza además la Resolución 2565 de 2003 (MEN, 2003), la cual reglamenta la prestación del servicio a dichas poblaciones con el objetivo de que no se vea vulnerado su derecho a recibir una educación de calidad y sin discriminaciones. Esta búsqueda por la accesibilidad y la igualdad se aleja de los componentes centrales que tuvo esta investigación, pero podría llevar a reconsiderar la necesidad de políticas públicas para la infancia y leyes educativas que fomenten un enfoque de género más claro en los PEI. El desarrollo de esta línea de pensamiento en el marco de las ciencias de la educación es aún incipiente, pero rastreable sobre todo a partir de análisis comparativos entre Colombia y otros países latinoamericanos que, además, plantean unas nuevas apuestas para la construcción legislativa; ver: Díaz & Morales (2020) y Vásquez-Orjuela (2015).

³³ La vigencia de lo que se conoce como PIAR está reglamentado según el Decreto 1421 de 2017 en el marco de la educación inclusiva.

³⁴ Los Proyectos Pedagógicos Transversales son un componente de enseñanza obligatoria tanto para instituciones públicas como privadas. Esto apareció en los planes de estudio a través del artículo 14 de la Ley 115 de 1994, pero fue derogado con la Ley 1029 de 2006 donde justamente se agregó el proyecto de educación sexual. De hecho, en esta última ley se adicionó también el aprovechamiento del tiempo libre como otro de los proyectos, a pesar de que este no surgiera en las conversaciones tenidas con las maestras.

según las diferencias que tiene cada uno, pero (...) también el respeto por el otro. (M., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Con todo esto, al continuar con una lectura en perspectiva de género al PEI, al manual de convivencia y a los demás informes relacionados, resaltó que la acogida de mujeres y hombres al plantel estudiantil fuera un hecho reciente, puesto que hasta hace unos 9 años la institución educativa se asumía como masculina y, según una de las maestras, sólo en las últimas cuatro promociones han estado incluidas mujeres. Adicionalmente, esto me llevó a recordar las palabras de un miembro del personal administrativo que, argumentando el interés de la institución por acogerse a este proyecto, nombró la inclusión y la igualdad de género como una necesidad de la sociedad postmoderna que exige reconstruir el currículo a partir de la vigencia de los cambios de pensamiento.

Tal cual como ha sucedido en tantos otros colegios de la ciudad, esta idea de dejar de ser masculino para pasar a ser mixto dice ya mucho de las construcciones de género, pues además en este contexto la población de niñas sigue siendo minoritaria en comparación a los niños. Tal vez sea un asunto de tradiciones que han sido difíciles de romper, pero de hecho la comunidad religiosa fundadora del colegio, está históricamente asociada a otra manejada por monjas, quienes tienen su colegio en este mismo sector y que, por ende, han hecho que las familias sigan separando a sus hijas e hijos de esta manera:

Están las monjas con las niñas y los padres con los niños, entonces a pesar de que este colegio ya es mixto, como hay un colegio exclusivo para niñas, entonces como que las llevan. Por ejemplo, si yo tengo un niño y una niña, entonces llevo al niño a este y a la niña a este; incluso, aquí hay muchos niños que a uno les dicen “ay, tengo una hermanita” “¿y por qué tu hermanita no estudia acá?” “no, porque estudia en el (...) de las monjas”, entonces sí creo yo que es como por esa parte religiosa. Donde todos los colegios fueran mixtos, pues ya qué, pero como sigue habiendo unos exclusivos para las niñas... (K., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Asimismo, el manual de convivencia de este lugar se encuentra soportado en la actualización exigida por el gobierno nacional a la luz de la Sentencia T-478 de 2015, con la cual

se cuestionó y problematizó la consideración de la diversidad, la orientación sexual y la identidad de género en la formulación de estas directrices escolares en todo el país (Pava, 2016). Esto pude vincularlo con la conversación tenida con una de las maestras quien, desde su rol directivo, presentó un punto de vista más amplio hacia el currículo escrito. Contrario a ella, las demás maestras con las cuales conversé me pusieron frente a un relato más enmarcado en el currículo puesto en escena por la condición de su participación en la cotidianidad de las niñas y niños, a pesar de sus claros conocimientos sobre los documentos que les rigen en aquel sitio de trabajo.

—¿Más o menos tienes idea si (...) hay una perspectiva hacia el género, si aparecen esas diferencias como entre el ser niño y ser niña en el manual de convivencia o en el modelo pedagógico?

—¿Pero marcado?

—No, pues si se menciona.

—No, de hecho una de las últimas reestructuraciones que se hizo (...) es que no haya una distinción entre lo femenino y lo masculino puntual, aunque obviamente al ser un colegio católico, pues sí hay ciertas cosas como los uniformes, que si bien en el manual de convivencia puede de pronto interpretarse en que es niño o niña, porque la sociedad también lo implica de esa manera, pues sabemos que actualmente las condiciones y todo lo que nos direcciona ha cambiado. (...) Obviamente estamos sujetos a que muchas cosas puedan pasar con esa ambigüedad. (M., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Fue justo con esta mención del catolicismo base para la institución, que se abrió otro camino de tensiones frente a mis búsquedas con esta investigación y los resultados que encontré a partir de las orientaciones, normativas y directrices puestas sobre el papel. Por eso, el asunto planteado en el PEI de formar socialmente ciudadanos honrados y honestos que sean primero buenos cristianos fue tan sólo el principio de mis inquietudes por la incidencia de este factor religioso para las construcciones de género de las niñas y niños. Sin duda, no estuvo intencionado con la propuesta del proyecto, pues fue más algo que surgió en el camino dado que el contexto y los participantes los determiné después de tenerlo casi todo formulado.

En todo caso, lo cierto es que desde el currículo escrito la evangelización es su inspiración en tanto es su faro guía en el mundo pluralista donde circulan. Por eso, cuando les pregunté a las

maestras sobre la influencia de lo religioso, no sólo para la formación en valores de las niñas y niños, sino además para el asunto de la configuración de sus subjetividades, hicieron énfasis en que hay libertad en estas elecciones, pero que a veces las familias son muy apegadas a estas costumbres y creencias, por lo que los estudiantes llegan al colegio con rastros de eso. Asimismo, respecto al diseño de las clases en sus intersecciones con el proyecto evangelizador institucional, tanto como en la manera de enunciar a las niñas y a los niños en medio de sus posibles diferencias, la maestra de tercero dijo:

—No, casi no se ve diferencia para los niños de una forma y las niñas de otra, no. ¿Que haya diferencia entre ellos? No.

—O por ejemplo si en las áreas se trabaja la corporalidad o, por ejemplo, cuando se están tratando temas como de valores, en la igualdad...

—Sí, con la profe de ética y de religión sí se trabaja mucho de eso. (...)

De hecho, nosotros tenemos una actividad en el periodo que se llama la actividad transversalizada por la pastoral, que tiene que ver con los valores y la ruta que se trabaja cada año en el colegio. Entonces, en cada mes hay un valor diferente a trabajar, debemos hacer una actividad que se acople a ese valor y dejar pues como una enseñanza. (A.³⁵, entrevista, 22 de agosto, 2022)

4.1.2. Currículo puesto en escena

Hablar de un currículo puesto en escena fue poder contrastar todo lo que ya había reconocido en la formalidad del análisis documental y empezar a preguntarme por la vigencia de esas determinaciones sobre la realidad. Asimismo, pensar los discursos curriculares desde los análisis feministas a la manera en la cual lo presenta Giraldo-Gil (2014), fue poner en cuestión todo lo que vi, lo que me contaron, lo que



³⁵ “A.” fue una de las tres maestras entrevistadas y es la directora de grupo de los estudiantes de tercero. Para el momento de esta conversación, llevaba 7 años laborando en el colegio. Es Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas y se encuentra en un rango de edad entre los 30 y los 40 años.

escuché y lo que no presencié. Esto supuso enfocarme en diversas situaciones, desde la manera en que se dictan las clases, cómo se toman las fotografías de grupo, cómo se ordenan los pupitres en un salón, los juegos libres y dirigidos en asignaturas como educación física, las decoraciones y ambientaciones, las palabras que se usan entre maestros y entre los propios estudiantes, hasta los baños, las historias de los colegios, la imaginería religiosa, la planta directiva, etc. De este modo reafirmé que ni siquiera los objetos más esenciales (e.g., los pupitres) existen sin una intencionalidad, por lo que nada es neutro y no se pueden tomar posiciones ingenuas.

Como elemento ineludible, la formación religiosa que pude entender como el pilar central de la escuela que me acogió, se mostró transversal a la vida escolar de las niñas y niños, en las canciones que pedían cantar por las mañanas o en las enseñanzas extraídas de la lectura de un cuento, a pesar de que la historia no tuviera nada que ver con estas creencias. Por eso, fue imposible hacer caso omiso de estas intersecciones y, así, el propio contexto de la investigación me llevó a plantear la religión desde una mirada tanto infantil como adulta en la cual salieron a relucir las



construcciones del género y las maneras de jugar.

Aseverar que los modelos de mujer y hombre presentes en las niñas y niños son la Virgen María y el santo fundador del colegio, quizás sea muy difícil de argumentar, pero la influencia de estas representaciones para las subjetividades infantiles me resultó tan persistente como indescifrable. Estas figuras estaban en cada mural y contenidas en imágenes colgadas en las paredes de todos los salones —sumadas al crucifijo—, por lo que de alguna manera tendrían que haberse involucrado con las

construcciones hechas por quienes habitan la escuela. Lo

que sí pude notar fue que para los estudiantes estos dos personajes son referentes claves que, incluso, incluían en sus conversaciones al pasar cerca a alguno de sus cuadros.

Probablemente debido a todos los años en que este colegio estuvo sólo habitado por hombres (sacerdotes, niños, adolescentes, maestros y empleados), las pinturas que aún se conservan sobre las paredes de sus zonas comunes, son un reflejo de esos tiempos. Tal cual como en las carteleras de los salones, la imagen de la Virgen María como ideal de mujer es la única

representación más allá de esos hombres mencionados, pues las niñas no son visibles en ningún lugar de estos murales, aunque sí en los cuadros de honor o en las fotografías de eventos institucionales.

Dejar de considerarse un colegio masculino para darle cabida tanto a niñas —desde jardín hasta undécimo—, como a nuevas maestras y empleadas en distintos cargos, ha supuesto cambios para la institución y sus actores. De todos modos, son efectos que no están escritos en ningún lado, pero que hacen parte de los saberes de memoria colectiva de quienes coexisten en este contexto. Incluso, la maestra del plantel directivo a quien entrevisté, a pesar de llevar menos de un año laborando en la institución, supo dar cuenta de eso:

[Al principio] había hasta una sola niña en el aula de clase y nos decían que eran unos señalamientos muy marcados también. Yo hablo pues de lo que escucho y de lo que han hablado los demás, que era muy difícil; incluso era difícil ser maestra en esa situación, porque como era una población tan masculina... Yo siento que ahora hay mucha ganancia. Tenemos muchos grupos, si bien sigue primando pues como ese rol masculino, con los mismos niños he tenido la experiencia de que son los que resaltan ese rol femenino, incluso lo defienden... (M., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Sin embargo, las niñas y niños, más allá de reconocer la mayor cantidad de unos que de otros dentro de sus propios grupos, no mostraron conocimientos certeros de esta historicidad. De todas maneras, como lo expuse en el apartado anterior, muchos niños que estudian en este colegio tienen hermanas que, en lugar de estar allí mismo, están matriculadas en la institución femenina por tradición perteneciente a la misma comunidad religiosa, a pesar de que actualmente también reciban tanto niñas como niños. Además de eso, lo que manifestaron las maestras a través de sus relatos fue que los comportamientos y actitudes que tienen los niños respecto a sus compañeras es muy especial y, aunque digan que con el manual de convivencia eliminaron cualquier tipo de distancia y etiqueta, la cotidianidad narrada por ellas mostró diferenciaciones claras:

Incluso, a algunas mamás les preocupaba que [con] meter las niñas a estudiar acá (...) se les volvieran brucas, y eso al principio antes fue todo lo contrario, el centro de atención eran las niñas, (...) las trataban como un tesoro. Apenas ahora es que se ha ido como

amortiguando y ya el trato es como muy equitativo, pero antes ¡jum! Las niñas eran el tesoro de este colegio, las trataban así como en bandeja de plata. (K., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Este carácter de que las niñas hayan aparecido como novedad en un entorno que por tantos años fue sólo de hombres, sigue prevaleciendo en las relaciones aun cuando los estudiantes actuales han transitado por todos sus grados escolares en compañía de ellas. Por eso mismo, lo mencionado en la entrevista con la coordinadora respecto al ser maestra y maestro en las características contextuales de los años previos, no sólo enunció la existencia de un ambiente hostil para la expresión de los lugares de enunciación de las niñas y niños, sino que además mostró que los mensajes estereotipados no son ajenos a lo que pasa adentro de la escuela. Lo que dijo la maestra del grupo de preescolar fue que:

Ya hubo un cambio, porque cuando el colegio era sólo masculino, en bachillerato sólo había profes hombres, y eran súper machistas, o sea machistas al nivel de que, por ejemplo, les ponían una ecuación y si no eran capaces de hacerla decían: “ah, esto me lo hacen las niñas (...)” “ay, por qué tan llorón, ni que fuera una niña”. Así, con comentarios así supremamente machistas, pero ya no hay casi ninguno de esos profesores, y ya como puedes ver las dos coordinadoras son mujeres. (...)

Antes (...) si mucho daban clase hasta séptimo las mujeres. De resto eran sólo hombres los que daban en bachillerato. Sí era muy sesgado... (K., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Por otro lado, contemplé la participación de las niñas y niños en sus clases como pregunta obligatoria durante las entrevistas, pero también como objeto guía de las observaciones que hice tanto con la primera como con la segunda infancia. Principalmente, me llamó la atención que con el grupo de tercero se hiciera más notorio el protagonismo de los niños. Quizás por su extroversión, era a quienes más regañaban en clase, pero al mismo tiempo fueron los que destacaban por sus aportes a los temas tratados por el maestro en clase, mientras que para escuchar a las niñas usualmente ellas debían recibir las preguntas directamente, pues aunque de manera voluntaria no lo hicieran tanto, al nombrarlas demostraban saber responder a lo que les estaban pidiendo.

En las actividades derivadas de esta investigación, pese a que la vocería la tuvieron todos los estudiantes por su disposición a participar y, aun cuando pude conversar con todos, al final la disposición a hablar en voz alta o a compartir opiniones, la tuvieron los niños; en cambio, las niñas manifestaron ser más tímidas, no tener nada qué decir o no querer hacerlo sino hasta después de que los demás lo hubieran hecho. La opinión que me dio su directora de grupo fue que:

Como pudiste notar, en las aulas predominan mucho más los niños que las niñas, entonces, dependiendo como de su personalidad, hay unos que son más espontáneos y participan más. Aquí se podría decir que los niños sí son más participativos, porque las niñas son minoría, pero hay unas más tímidas, más calladitas, entonces ellas de pronto no opinan mucho. Pero sí se ve más la participación de los niños. (A., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Las realidades contextuales del preescolar tal vez variaron un poco, pues la cantidad de niñas con respecto a los niños estaba mucho más cerca de ser equitativa, y las dinámicas de las clases —que ni siquiera tenían lugar en sus salones— también fueron muy distintas como para pensar en quiénes eran los que más alzaban la mano, quiénes los que más prestaban atención a los contenidos que se estaban dictando o quiénes los que terminaban más rápido de hacer el ejercicio propuesto, pues por sus edades cada uno iba a un ritmo distinto. No obstante, así como sucedió en tercero, sus maneras de agruparse sí fueron notoriamente sesgadas, pues los lazos de amistad —y de enemistad— demostraron en ambos casos una mayor cercanía de las niñas entre sí y de los niños entre sí. De todos modos, hubo momentos donde estas barreras se rompían un poco y compartían más allá de estas distancias, principalmente con el pretexto de jugar.

Entre otras cosas, los valores culturales fueron una consideración más de esta revisión hacia el currículo puesto en escena, pues así como lo presenté con la narración de la maestra que habló de las conductas machistas de los profesores que antes laboraban allí, hubo en las niñas y niños maneras de comportarse muy específicas que me hicieron pensar en las relaciones de estos valores con la mirada institucional hacia los sujetos que pretenden formar y los mensajes ocultos donde todo esto se transmite. Por ejemplo, desde las reglas de disciplina, la oración infaltable para empezar el día, la canción para saludar a Jesús en el preescolar, y la rutina del grupo de tercero de pararse y contestar en coro “Bien, gracias. ¿Y usted?” cada que un adulto entraba al aula y los saludaba preguntándoles por cómo estaban.

La intencionalidad o no intencionalidad de estas imposiciones son las que consolidan esa instrucción de buenos cristianos que tanto está escrita en las pautas del colegio, por lo que esto puede ser leído tanto desde el género y la religión, como desde la clase social y lo etario. En todo caso, las relaciones de poder fueron un asunto por el cual siempre me pregunté, pero al plantear la posibilidad de coexistencia de estas divisiones a través de conversaciones con las maestras y maestros, lo que sugirieron fue la importancia de la afectividad en los vínculos de ellos con las niñas y niños, lo cual fue muy evidente en mis vivencias. Según la coordinadora:

—Hay una norma, obviamente, que instauran los maestros, ¿pero cómo son las relaciones entre los estudiantes y entre los adultos?

—Pues, yo no sé, mira que eso también tiene una respuesta muy clara, el manual de convivencia también lo establece, ¿cierto? (...) los que están aquí desde hace muchos años son muy cercanos con los estudiantes, todos, desde los más pequeños. (...) Todos los niños con sus profes son de abrazo, de beso, de cogerlos, de mimarlos, y los profes también con los niños, entonces siento que es una distinción más desde que hay un límite porque tú eres el estudiante y yo soy la maestra, pero hay una cercanía muy clara entre todos, y no solamente entre los maestros, en los servicios generales, en las personas administrativas también... Obviamente, (...) independientemente de que sean niños, ya tienen como una estructura muy definida, hay niños que de entrada son muy tiernos, muy amorosos, muy cercanos, pero hay otros que definitivamente no lo son tanto, o personas como yo que de pronto no somos tanto de ir al abrazo, de ir al afecto, pero sí de ir al respeto y (...) creo que no es algo que se haya inculcado aquí de que “vea, ese es el profe, usted está aquí, y usted está aquí”, no. (M., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Igualmente, reglas formales como las del uniforme que mencionó esta misma coordinadora en uno de los fragmentos de la entrevista, se vinculan también con la construcción social del género, precisamente por lo dicho por ella de que así es como la sociedad lo ha asumido: niñas de falda y camisa, niños de pantalón y camisa. Por tanto, la manera de vestir es otra forma de construir subjetividades más allá de los mandatos de su uso y de no permitirles a los estudiantes entrar al salón después del *descanso* sin acomodarse la camisa por dentro, pues en el uniforme cargan no sólo con un sentido de pertenencia a la institución, sino además con los patrones de diferenciación

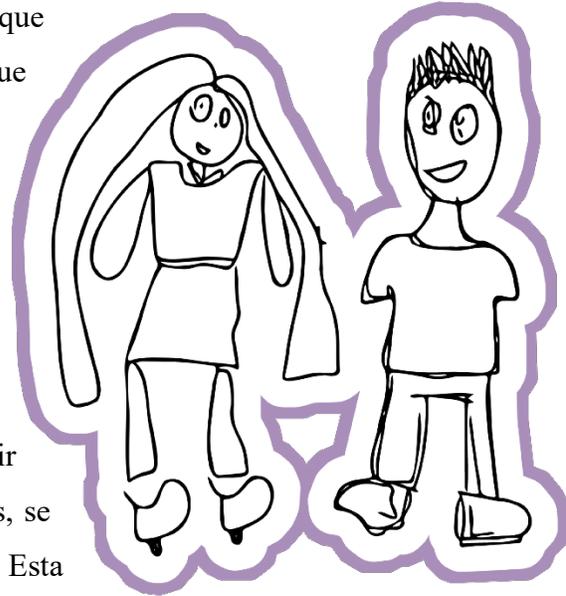
de un sexo asignado. Así como lo dijo la coordinadora, hay apertura a las posibles ambigüedades que puedan darse en esa libertad de expresión que las niñas y niños ostentan como sujetos de derechos, pero de todos modos los códigos de vestimenta son ya una manera de homogenizarlos.

Quizás, lo que todavía falta en estos temas es una posición que omita menos y razone más críticamente, pues el currículo en sí mismo puede serlo todo y está ligado a lo que pasa tanto afuera como adentro de los muros de una institución educativa (Giraldo-Gil, 2014). Por eso, en esa especie de pastiche de experiencias bajo el cual lo definí, retomé las aulas, *los descansos* y todos los demás espacios escolares como fenómenos repletos de sentido y simbolismo. De este modo, las relaciones entre género y currículo me llevan a concluir que, en efecto, sí son determinantes para hablar de los sujetos, de sus subjetividades y de sus lugares de enunciación. La expansión de estas preguntas por la legitimidad de los discursos del currículo en aquello que aparece velado por la cotidianidad de la vida escolar, me permitió acercarme a la escuela desde otro punto de vista y, finalmente, poner también en contraste conceptualizaciones como las de Giraldo-Gil (2014) en sus focos con el género, o la de Torres-Santomé (1991) respecto a lo que se aprende sin ser enseñado y de las culturas que se anulan por reproducir prejuicios y estereotipos pese a que esto no sea intencionado.



4.2. La textualidad del cuerpo

Hay una icónica frase de Le Breton (2002) que dice que pensar el cuerpo es pensar el mundo porque éste se forma con la cultura. Por eso, al poner lo corporal como un texto de lectura y análisis, partí de considerar que dentro de los múltiples lugares de enunciación que habitamos, el primero es el cuerpo. Sin duda, los rasgos diferenciadores primarios del género, o si se quiere, los más comunes, se asignan sobre él. Durante la gestación, por ejemplo, descubrir si un bebé será niña o niño basado en sus genitales, se convierte en todo un acontecimiento social. Esta determinación de la anatomía corporal es la que contribuye a la decisión del nombre, la ropa que se prepara para el recién llegado, los objetos y colores con los cuales se decora la habitación, la adquisición de juguetes, y un sinfín de otras cuestiones.



De hecho, al aterrizarlo en el contexto de las niñas y niños que encabezaron esta investigación, tampoco varió mucho lo hallado. A partir de preguntas por las maneras de nombrarse y las diferencias entre éstas, lo que inmediatamente salió a la luz fue la genitalidad y características físicas



como la vestimenta o la forma en que se lleva el cabello. Afianzarse desde la capacidad de decidir cómo ser enunciado por los demás, pareció ser algo muy común para ellos en tanto dijeron que son bastante notorias las cosas que nos hacen distintos entre unos y otros, más aún conforme vamos creciendo.

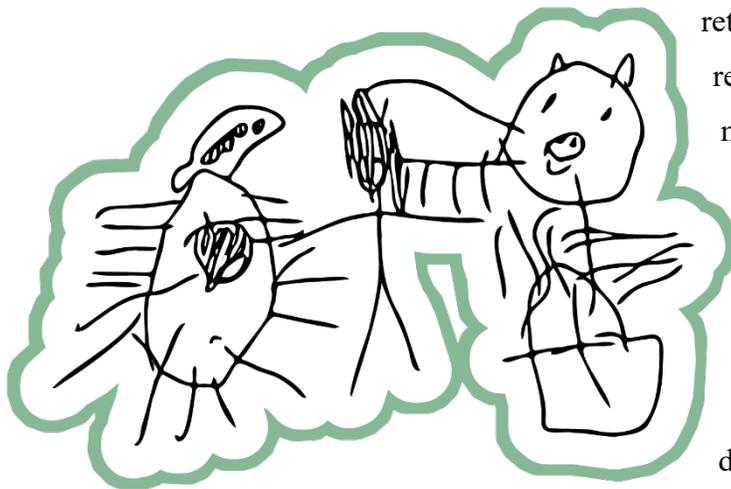
En una de las actividades con preescolar, completaron una silueta humana infantil con lo que le hacía falta para parecer una niña o un niño. Uno de los niños, representando la figura de una niña, dibujó sobre ella lo que después nombró como el pelo, los ojos, la nariz, la boca, los senos, el ombligo, la vagina y los dedos de los pies. La mayoría de los demás, a pesar de pedirles hacer una niña o un niño

según el grupo en el cual hubieran quedado al dividirse ellos mismos, optaron por no atender a la indicación; de hecho, protestaron preguntando por qué, por ejemplo, tenían que representar un niño siendo ellas niñas. En el caso de las niñas, todas se dibujaron entre ellas mismas de manera deliberada, pero los niños enunciaron haberse hecho a sí mismos, con su color de piel oscuro o claro y con una vestimenta muy similar de pantalón y camisa.

Otro de los niños que hizo caso omiso a la propuesta, recibió la silueta y con el reflejo que quedaba en la parte trasera de la hoja que volteó, delineó y coloreó un gato diciendo que este era el



compañero que estaba sentado a su lado, quien además le repitió insistentemente que no hiciera eso porque él era un humano y no un animal. Al preguntarle al niño mientras continuaba dibujando si él era también un gato, negó afirmando que él era un cerdo, pero a su vez construyó un escenario imaginario donde relató que él jugaba a que el otro era un gato y él el dueño, y que a veces le pegaba si se portaba mal. Días antes de esto, la actividad había consistido en hacer un autorretrato de cuerpo completo y en esa ocasión el niño también había reinventado la idea del dibujo, pues

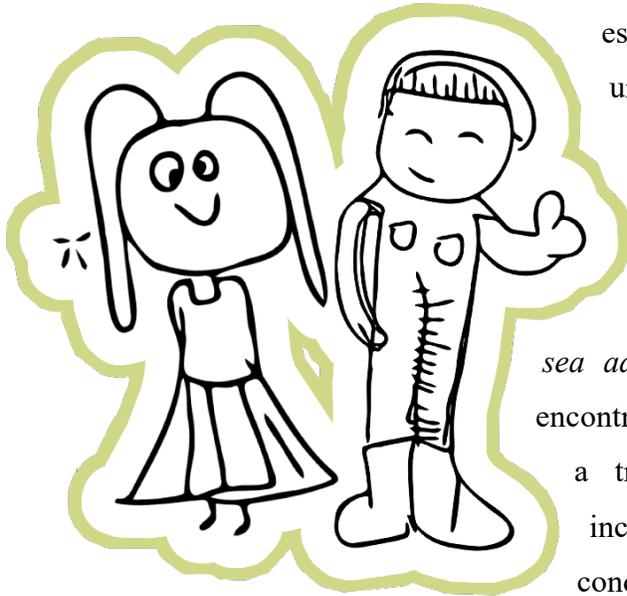


retrató a un cerdo que en esa ocasión relacionó con uno de los peluches que de manera recurrente llevaba para jugar en el colegio y que dejaba guardado en el cajón del escritorio de la maestra.

En línea con lo anterior, la actividad que sí fue intencionada como un dibujo de sí mismos, así como las demás relacionadas con el cuerpo propio y de los otros, fueron un motivo para considerar lo producido como material de análisis sociológico más que para extrapolar interpretaciones sobre sus trazos y figuras. De esta manera, la apuesta por las subjetividades infantiles se fundamentó en la particularización de las opiniones y expresiones de cada niña o niño en la medida en que dieron cuenta de sus historias. Por eso, las lecturas que hice a partir de allí, aparte de que tuvieron en cuenta lo que ellos relataron con sus creaciones, lo

tomé como algo personal e imposible de generalizar aún dentro de los propios grupos, pues además fue un abordaje donde estuvieron incluidos los dos estudios de caso.

Para los preescolares del primer caso, la propuesta de representarse fue rápida y casi automática, por lo que la realizaron fácilmente basados en el reflejo de sí mismos del presente. Dos se dibujaron en uniforme, otro al lado del profesor con quien habían acabado de terminar la clase, un niño lo hizo jugando con el balón que éste les había prestado, y otro más en el espacio donde



estaban en ese momento en que se dibujaron. En una perspectiva general, lo que pude encontrar a partir de las figuras de las niñas y de los niños fue un reconocimiento claro de sí mismos.

Desde el segundo estudio de caso, la respuesta a la pregunta *¿Qué quiero ser cuando sea adulta/o?*³⁶ fue la excusa para dibujar y para encontrar el cuerpo como el primer lugar de enunciación a través de los deseos, intereses y pasiones incipientes. No obstante, para estos estudiantes la condición de reflejarse como lo que sueñan ser

cuando sean más grandes, no fue tan sencilla como en el otro caso donde no estuvo esta determinación por estar más ligada al cuerpo del presente. Los hallazgos en esta dinámica mostraron una tendencia hacia profesiones involucradas con los animales donde, además de representar su cuerpo y la vestimenta, se dibujaron en un escenario acompañado de perros y gatos. Pese a esto, fue el único punto que tuvieron en común niñas y niños.

La correspondencia entre el jugar y la adultez que referencí desde el principio al hablar de Barthes (1999) y sus *microcosmos adultos*, fue trascendental para ver la importancia de esta elección de profesiones durante la segunda infancia a través del lente de mis objetivos investigativos. A pesar de que para ellos aún parezca un tiempo muy lejano, la visión que las niñas

³⁶ Cuando Skliar (2012) escribió sobre las teorías de la infancia y la niñez, enunció este tipo de preguntas como “el juego menos divertido” (p. 70) al cual puede enfrentarse una niña o un niño. Su argumento se basó en que la infancia no es una construcción de la niñez, sino de los adultos *deteriorados* (Skliar, 2012) que hablan por ellos elaborando un concepto que, más bien, hace de lo infantil algo anecdótico, propio de la memoria. De todos modos, en función de las inquietudes por el cuerpo, la intención de esta pregunta “¿Qué quiero ser cuando sea adulta/o?” fue relacionar sus subjetividades del presente desde los gustos, intereses y proyecciones. Así, la conversación detonante con los dibujos que las niñas y niños realizaron, puso en mención las influencias del entorno mediático, familiar y escolar que les rodea.

y niños pueden tener a los 8-9 años sobre su propia adultez contuvo muchos indicios de las construcciones del género y las apropiaciones inconscientes de sus ideales. Quizás la repetición del querer ser veterinaria o veterinario se haya debido a que comparten un gusto particular por los animales, a lo que ven en internet, a los personajes de los programas televisivos o, tal vez, a que su entorno familiar ha influido sobre sus intereses porque de allí toman ejemplos de lo que hacen las personas mayores. De esta manera, tal cual como lo presento en una sección posterior de este texto, tras el hecho de que algunos niños dijeran que se proyectaban como ingenieros civiles, arquitectos y militares, mientras que trabajos relacionados con las artes sólo fueran atractivos para las niñas, hay muchos mensajes velados relacionados con sus elaboraciones subjetivas.

En las posibilidades de enunciarse desde el cuerpo, tuve que pensar en los modos en los cuales surgía al jugar, pues aunque no se juegue con él directamente como pasa en las rondas o en los juegos de manos, termina siendo el elemento central en el escondidijo, en la cocinita, al saltar a la cuerda o en el fútbol —que fueron algunos de los juegos preferidos por las niñas y niños. Todo el desarrollo de habilidades físicas, de la creatividad y la imaginación, son puestos en escena al momento de jugar e interactuar con otros. Sin embargo, esto se contrapone a la tendencia por preferir los dispositivos electrónicos, pues aunque puedan requerir de destrezas complejas a nivel mental, el cuerpo queda anulado más allá del movimiento de las manos necesario para jugar en un computador, una consola o un celular. La quietud asumida por las niñas y niños al ocuparse en estas actividades es similar a la que les exigen dentro de sus salones para atender una clase, pero la actitud es muy distinta.

El debate con el cuerpo, a pesar de lo ya mencionado, sigue siendo demasiado extenso, por lo que también tuve que considerarlo en su vinculación con los juguetes y, a su vez, con las imposiciones que recaen sobre él, con los mecanismos de control que confluyen en los modelos educativos, y con el desarrollo físico y emocional que hace parte de los planes de clase en áreas como la educación física. Igualmente, la instauración del cuerpo como toda una temática que diera cuenta de las realidades que presencié con los dos estudios de caso, tuvo mucho que ver con la reafirmación del feminismo posestructuralista desde el cual hablé ya de lo performativo.

Descubrir el cuerpo propio es una de esas instancias esenciales en el desarrollo infantil,³⁷ y no sólo por la maduración física, el rápido crecimiento y la multiplicidad de notorios cambios de

³⁷ Desde el campo de estudios sobre el desarrollo cognitivo se ha propuesto una noción que podría traducirse como autoreconocimiento visual. Brooks-Gunn y Lewis (1984) son sólo una muestra de muchas investigaciones en estos temas que han logrado demostrar que este logro adquirido va más allá del simple reconocimiento de los rasgos

los primeros años de vida, sino además por el asunto de la imagen corporal.³⁸ La enunciación del cuerpo como estructura imaginaria que fue tan defendida por Butler (2007), bien podría transformarse a través de la realidad de las subjetividades infantiles, por lo que para resignificar estos fundamentos tuve que recurrir a las voces directas de las niñas y niños, pues fueron ellos mismos los interlocutores principales para hablar de la posibilidad de oponerse a las disposiciones sociales (Butler, 2007; Padilla, 2016). Pero, respecto a esto, la maestra de tercero mencionó en la entrevista que “ellos se van identificando porque obviamente el cuerpo de los niños es diferente al cuerpo de las niñas, entonces desde ahí empieza como a marcarse la diferencia” (A., entrevista, 22 de agosto, 2022).

La cuestión de la apariencia es inquietante, la formación de la autoestima aún más, y es un hecho que una buena parte de los estereotipos se alojan en el cuerpo, fundamentalmente desde los modelos idealizados que transmiten los medios de comunicación y los sistemas de mercado (Ricciardelli & McCabe, 2001). De todos modos, la potencia atribuida a la psicomotricidad y demás actividades relacionadas con el descubrimiento y dominio del cuerpo tienen mucha resonancia en la educación inicial, pero muy poca en la primaria o en la posterior adolescencia. Por eso, al analizar los resultados que plasmo en estas páginas, pensé también en la transversalidad de los contenidos de las clases en las cuales estuve.

de cada persona. Lo que dicen indagaciones como la anteriormente citada es que estos sucesos pueden ser comprobables mediante la famosa prueba del espejo donde la niña o el niño se dan cuenta de que el reflejo que ven ante sí es ellos mismos y no alguien más (ver también Povinelli et al., 1999), al igual que cuando se ven en videos, fotografías u otros medios representacionales (Brooks-Gunn & Lewis, 1984). Como su nombre lo indica, este autoreconocimiento visual involucra el reconocimiento del cuerpo propio y, por eso, lo que hice en este trabajo a partir de los dibujos donde se autorretrataron, se conjuga directamente con el asunto de las imágenes y la manera en que los infantes pueden verse a través de estas representaciones.

³⁸ Diversos estudios psicológicos relacionados con la imagen corporal han hipotetizado y develado que las niñas son quienes suelen tener un más bajo autoestima o, al menos, son las que relatan que no se sienten a gusto con su cuerpo. Con instrumentos diseñados para ser aplicados directamente a niñas, indagaciones como las hechas por Ricciardelli y McCabe (2001) constatan la necesidad de que el medio educativo se haga cargo de las causas y consecuencias de los problemas relacionados con la percepción del cuerpo, pero además concluyen que los intereses de las niñas y niños respecto a qué quieren cambiar de sí mismos, es muy distinta y empieza a diferenciarse desde la segunda infancia. Para acudir a otros ejemplos de estudios con mediciones y pruebas sobre estos condicionamientos, ver: Clark & Tiggemann (2007) y Smolak (2004).



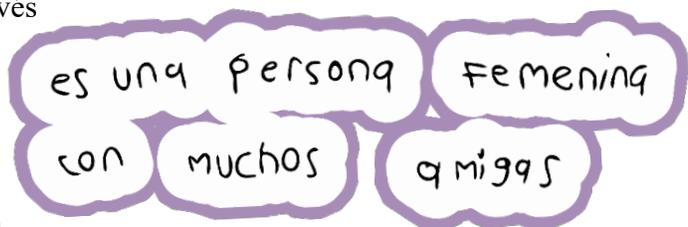
Por otro lado, al revisar detenidamente las fotos capturadas por las niñas y niños del segundo estudio de caso, pude ver ese interés que pusieron por ser retratados posando frente a las cámaras. A pesar de que esto muchas veces se atribuye más a la vanidad de las niñas, fue algo que se dio también con los niños, algunos sonriendo, otros haciendo muecas y los demás simplemente quedando dentro de lo que quiso mostrar quien les fotografió. Igualmente, en esas imágenes se encuadraron las diferencias entre niñas y niños por medio de sus juegos, y para ello fueron precisos dos ejemplos: (i) una foto tomada por una niña donde otra

de ellas está trepada sobre la malla que separa las mesas de la cafetería del patio en el cual un grupo de niños juegan fútbol; y (ii) una foto donde se ven tres niños sentados cada uno frente a un computador y detrás de ellos dos niñas están paradas mirándolos jugar.

Asimismo, hablar de la textualidad del cuerpo fue una decisión basada en la influencia que tuvo tanto la producción gráfica como la discursiva de las niñas y niños; por ende, ese enunciado debió contener tanto el lenguaje como lo visual, es decir, lo que dibujaron, leyeron, escribieron y expresaron verbalmente. Fue así como a través

de la aparente simplicidad de las preguntas *¿qué es una niña?*, *¿qué es un niño?*, *¿qué es una mujer?* y *¿qué es un hombre?* descubrí el contenido de sus mundos

particulares y los conocí en la esencia de lo que manifestaron a partir de esas inquietudes. De todos modos, la idea tras proponer el cuerpo como textualidad fue despejar un poco los argumentos de lo biológico para darle paso a los lugares de enunciación.



4.2.1. ¿Qué es una niña?



En los autorretratos, fue sencillo identificar patrones, pues desde la vestimenta, el cabello o la elección de la profesión, tanto las niñas de preescolar como las de tercero tuvieron inclinaciones particulares. Por ejemplo, en las de 4-6 años, todas ellas aparecieron siempre de falda o vestido y cabello largo e, incluso, con zapatos de tacón como lo hizo una de ellas tanto en el dibujo propio como en el de las siluetas. En cuanto a las de 8-9 años, aunque antes de empezar a dibujar dijeron que querían ser un montón de cosas y que les costaba elegir sólo una de ellas, sus representaciones gráficas se concentraron en una inclinación por los lenguajes artísticos (bailarina, actriz, cantante

y artista plástica) y por la educación (profesora de inglés), que no apareció en ninguno de sus compañeros.

es un humano Pequeño
que a veces no nacen con
un brazo, una Pierna, sin pelo
etc. y otros que tienen pelo,
manos, brazos etc.

Sin duda, las 6 niñas de preescolar y las 8 de tercero de primaria, fueron las protagonistas en esta fase de los resultados,

pero las denominaciones que hicieron de ellas sus compañeros, así como sus maestras, también tuvieron voz y voto. Con motivo de ello, las definiciones escritas que surgieron de una actividad final con el grupo del segundo estudio de caso fueron un producto importante para ver cómo las significaciones del ser niña aparecen en sus pensamientos, en las relaciones con el aspecto físico y

en la afirmación de lo anatómico como respuesta a esta necesidad por nombrar. En una de esas instancias, lo que dijo la maestra de preescolar sobre ellas fue que:

Las que tienden más a acercarse a uno o a buscarle juegos o a ponerlo a uno ahí como más como a la par con ellas son las niñas; los niños no tienden a hacerlo tanto. Pero las niñas sí son “profe, ven juguemos”, “profe quiero jugar esto contigo”. (...) Las niñas sí (...) se ponen a conversarle a uno de ellos, que es que yo soy novia de yo no sé quién, entonces sí son las únicas que lo logran poner a uno un poquito más par. (K., entrevista, 22 de agosto, 2022)

ES UNA PERSONA FELIZ ES MUY DIVERTIDA Y JUEGA CON LAS MUÑECAS.

Estos relatos sobre las actitudes de las niñas del primer estudio de caso mostraron cómo la cercanía es también un signo del cuerpo que, como lo habló la coordinadora, tiene todo que ver con la afectividad propia del espíritu religioso de la institución. Si bien esto es una marca de los vínculos de los estudiantes con sus maestras y maestros, yo misma lo vi igualmente reflejado en la proximidad que muchas de las niñas buscaron tener conmigo durante las semanas que compartí con ellas dentro del colegio. Por ejemplo, a través de la niña que la coordinadora enunció como “demasiado dulce, (...) muy tranquila, (...) más bien como pasiva, de escuchar pero no participar” (M., entrevista, 22 de agosto, 2022), pues fue quien se sentó a mi lado durante *los descansos* para contarme lo que había hecho en el fin de semana o para mostrarme lo que jugaba en su celular, y fue quien primero me abrazó y me pidió que no me fuera al despedirme de su grupo.

Más allá de este asunto anecdótico, se hizo evidente que la diferenciación entre el

una niña es una persona que está aprendiendo y poco a poco y es pequeña con vida de los seres vivos, etc.

ser niña y el ser mujer la determinaron más por una noción de aprendizaje y de tamaño, que desde la necesidad de trabajar como sucedió en el caso de los niños y hombres. Por ende, desde esa

vinculación de la niñez con la educación, quedaron expuestas las definiciones de las infancias sobre la manera en que la cultura las moldea por medio de la escuela. Además, aunque lo ahondé en el análisis sobre los espacios, esto reafirmó la presunción de que el entorno escolar es para los estudiantes gran parte de su mundo, pues a pesar de que afuera de sus muros tienen una casa y una familia, muchas veces los únicos pares con los que comparten son sus compañeros, y la cercanía de las maestras y maestros es lo más similar a muestras de cariño y afecto hacia ellos.

De todos modos, atributos de delicadeza, ternura y pasividad que fueron los que mencionó la maestra sobre una de las niñas, no aparecieron nunca a través de las palabras escritas tanto por las niñas como por los niños para hablar sobre ellas. Sin embargo, la conflictividad del “siempre las niñas primero” sí fue dicho en un par de ocasiones por los niños del grupo de tercero cuando se estaba repartiendo algo que todos querían y llegaban sus compañeras a hacer la fila antes que ellos. Entonces, si bien esto fue un caso particular del grupo de tercero, donde las niñas eran de manera general más introvertidas, la coordinadora agregó a esto que:

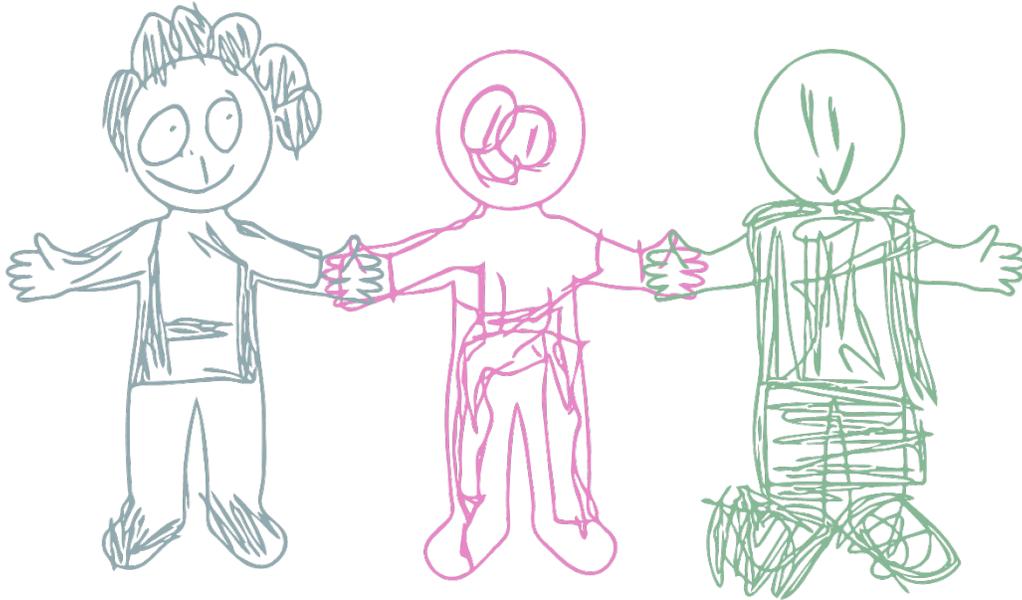
Yo siento que tú vas a otros cursos donde es al contrario, donde está el niño tímido y la niña súper extrovertida, por ejemplo en los más grandes yo hacía esa reflexión en estos días, en los más grandes es al contrario. Las niñas son la voz, son el voto, son todo, o sea si no hay una niña que lidere, esos chicos no hacen nada. (M., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Una muñeca es un juguete de trapeo ideado para las niñas.



El estereotipo de la afirmación de que una niña es quien juega con muñecas, fue repetitivo, pero lo común de otros imaginarios como la asignación de tareas domésticas, la obediencia, los colores predilectos, el silencio, lo bien sentada, entre otras cosas, no surgieron en ningún momento más allá de cuando hablaron de jugar “a la cocinita”, “a la mamá” y a maquillarse, lo cual apareció tanto en preescolar como en tercero.

4.2.2. ¿Qué es un niño?



Pese a que las formas de los dibujos de los niños fueron mayoritariamente más abstractas que las de las niñas, el pantalón o la pantaloneta y el cabello corto, estuvieron presentes en todos. Asimismo, respecto a sus reflejos en las profesiones, hubo en ellos mayor multiplicidad de opciones y, a su vez, también mucha indecisión al principio de la actividad por ese mismo argumento de que querían ser demasiadas cosas como para elegir sólo una. Sus dibujos estuvieron repartidos entre los deportes (futbolista y patinador), la tecnología (gamer y creador de videojuegos), la ingeniería civil y la arquitectura, y ser militar.

UN NIÑO ES UNA PERSONA

Teniendo en cuenta esto, la rudeza y la brusquedad como estereotipos socialmente asignados sobre los niños, aparecieron en sus actitudes, pero igualmente marcados sobre la idea de las subjetividades, pues hubiera sido un error generalizarlo. La maestra de preescolar habló un poco sobre esto para concluir que hay unas normas de comportamiento muy bien instauradas, a pesar de que de vez en cuando haya niños que se tornen agresivos y violentos al jugar o al sentirse afectados anímicamente. Particularmente sobre estos niños de 4-6 años ella dijo que:

es una persona pequeña con pelo
que le gusta jugar en video juegos
montar patineta jugar fútbol
practicar motocross montar scooter
jugar en el computador

Los niños, a veces son conscientes de que juegan brusco sólo entre ellos, a pesar de que se les dice que no jueguen brusco ni con niñas ni con niños, ellos a veces tienden a diferenciar ese tipo de juegos, de

que con los niños sí puedo jugar duro, en cambio con

las niñas tengo que jugar más suavcito. (K., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Al momento de construir definiciones a partir de esa palabra tan simple titulada “niño”, uno de ellos dijo que lo que había hecho era tomar sus características para construir un significado, pues si él era un niño lo más indicado era hablar de sí mismo, de lo que le gusta jugar y de las cosas que hace en su tiempo libre. Por el contrario, las otras dos personas que les correspondió pensar en lo que es ser niño, se apegaron a las consideraciones de la masculinidad y, de manera muy similar, tomaron el sexo, la estatura y la edad como las particularidades propias. De esta manera, escribieron lo siguiente:

Un humano de
sexo masculino y también un
persona menor que el resto
de la población

Un niño es una persona masculina
es pequeño y a medida que suben los años
el niño va creciendo

Por su parte, la coordinadora destacó sobre los niños del grupo de tercero que “ellos no tienen ningún filtro” (M., entrevista, 22 de agosto, 2022), pues con esto reafirmó que algo muy

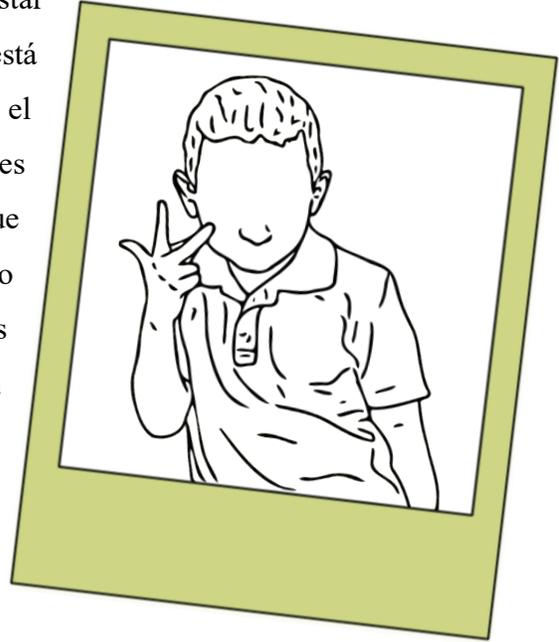
particular de estos estudiantes es que los niños son los de mayor liderazgo, quienes son marcadamente más participativos y, asimismo, los que se destacan por su nivel académico. No obstante, tanto sus maestras como maestros celebraron la armonía del grupo y las buenas relaciones que existen entre todos, a pesar de que esporádicamente se gesten conflictos especialmente protagonizados por niños. En consonancia con la frase que retomé de la entrevista con la maestra de preescolar, lo que la directora de este grupo de tercero dijo fue que “de pronto cuando estamos por fuera en el espacio abierto del *descanso*, (...) los niños son un poquito más bruscos” (A., entrevista, 22 de agosto, 2022), por lo cual todas coincidieron en que la fuerza es algo que determina esa constitución de niños y que sesga sus maneras de ser más que todo en los juegos.

Asimismo, preguntarles a las maestras por los niños únicamente fue hacer públicas problemáticas que recientemente ha tenido que enfrentar el colegio y todas las personas involucradas allí. Aunque este no sea un espacio indicado para ampliar esos detalles de sus vidas personales, fue un tema importante que surgió en la entrevista que apliqué al final, pero también en el proceso de conocer y reconocer a los grupos de estudiantes con los cuales interactué desde estos dos estudios de caso. Por ende, tomando el estereotipo de la brusquedad y yendo más allá de esos prejuicios arraigados, descubrí que había en ellos conflictos al tramitar emociones, al relacionarse con sus pares y con el entorno, o al acatar las reglas del espacio educativo.

Según varias personas de su entorno, los códigos hegemónicos de la masculinidad a los cuales deberían ajustarse los niños estuvieron presentes desde los más pequeños de 4 años, hasta los más grandes de 9 años, pero en ambos casos demostraron potestad para decidir si oponerse o no a ello. La importancia de deconstruir el ámbito escolar quedó explícita en los relatos y dibujos de los dos grupos de estudiantes, en los procesos de transformación de los cuales hablaron las maestras y en la autonomía evidente de cada niña y cada niño, aunque no en todos por igual. Por eso, más allá de la dependencia adulta ligada a la vida infantil, su capacidad para enunciarse a partir de discursos individuales dio cuenta de sus construcciones particulares y de sus subjetividades, mas no del narcisismo³⁹ que les atribuyen algunas teorías.

³⁹ La connotación del narcisismo primitivo es muy propia de la psicología freudiana, donde dicho autor afirma que hay una tendencia en los más pequeños por sentirse superiores y establecerse como el centro de todas las cosas. Este complemento al egoísmo enunciado por Freud (1957), aparece en la vida anímica infantil como una enajenación hacia el mundo exterior que le hace concentrarse en el interior al cual no pueden acceder los demás. Respecto a estas características, que no son un trastorno, sino una particularidad propia de las primeras etapas de vida, también nombradas como fantasías de grandeza, ver: Kohut (1966) y Freud (1957).

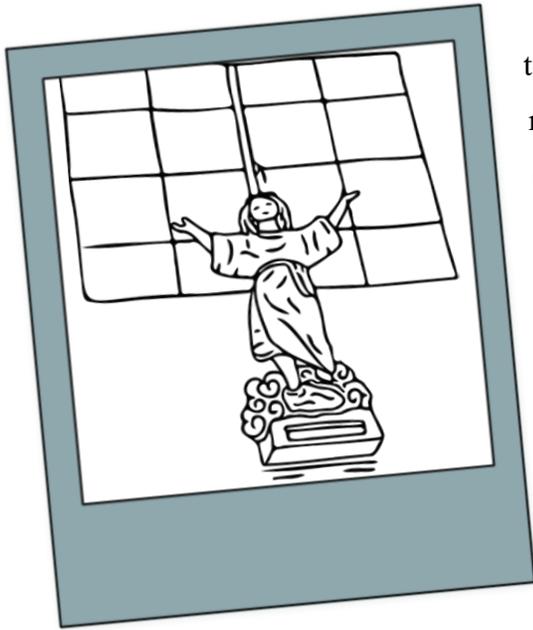
De todos modos, aunque parecieron estar erradicados tradicionalismos como los de que está prohibido llorar porque la sensibilidad y el sentimentalismo son cosas de niñas, las convenciones de los juegos siguieron vigentes en el hecho de que había muchos a quienes les gustaba el fútbol, pero además eran sólo los niños los que ocupaban las canchas del patio en *los descansos*. Por su parte, con los niños de preescolar esto se vio más en los juguetes que llevaron a la escuela, por su gusto hacia los carros y camiones, así como por la fuerza implicada en sus juegos cuando no participaban otras compañeras.



4.3. *El descanso versus la clase*

Hay varios contrastes que podrían hacerse al pensar en los espacios de clase y en los del *descanso* desde las maneras de comportarse, la presencia de adultos mediando las interacciones, las decisiones de cómo se invierte ese tiempo o las posibilidades de elegir con quién estar, entre otros. Sin embargo, teniendo en cuenta la intimidad de un aula de clase, *el descanso* podría verse también como el lugar de lo público, abierto y libre, aunque permanezca restringido a los límites impuestos por la escuela. Por eso, las maneras de ser niña o niño fueron igualmente diferenciables según uno u otro momento del día, además de que seguramente al terminar la jornada escolar y salir del colegio hacia otro espacio, asumían actitudes distintas.

La vigilancia de la maestra o maestro dentro de la clase no se ejercía igual tras sonar el timbre y darla por terminada, pues de cierta manera ya los estudiantes no estaban a su cargo dentro del salón, a pesar de que permanecieran allí. Incluso, teniendo en cuenta que en *los descansos* también las niñas y niños interactuaban con estos adultos, las relaciones con ellos cambiaban y tomaban un tinte informal en muchos casos o de protección y autoridad en otros, como cuando ponían una queja por un incidente con alguien más. Para los estudiantes, las distancias entre ellos y esos otros adultos, se manifestaban según el lugar en el cual estuvieran.



Teniendo en cuenta lo anterior, la libertad que tenían para gritar, comer y jugar en el horario del *descanso*, no existía en el resto de las horas de la jornada, pues aunque sólo quisieran sentarse a hablar en los tiempos de receso, sabían que la autoridad disminuía, que las normas eran más laxas y que, en este sentido, era más fácil hacer lo que quisieran. Por eso, el hecho de que en los dos casos de estudio hubiera una prevalencia a separarse entre grupos de niñas y de niños, el compartir conjuntamente dentro del salón era clave; allí, sus puestos estaban repartidos de modo que estuvieran dispersos y mezclados. No obstante, esto se debía más a

la obligatoriedad del pupitre fijo asignado por la directora de grupo, por lo que si hubieran podido sentarse donde eligieran, probablemente no lo hubieran hecho así sino que se habrían juntado según sus lazos de amistad que, para la mayoría, eran entre niñas y entre niños, con un par de casos fuera de ese patrón.

La coordinadora, quien recurrentemente se movía por los espacios de la parte de atrás del colegio donde estaban preescolar, primero y segundo, tanto como por los de tercero de la zona central de primaria y bachillerato, pudo dar cuenta de esas contraposiciones en los comportamientos. Para ella, aunque el respeto era primordial en cualquier lugar e independientemente de la persona, la exclusividad de las niñas para no abrirse hacia los niños se debía a los gustos en común por maquillarse, dibujar, bailar, que era lo que les gustaba hacer durante *los descansos* y que no les interesaba casi nunca los niños.

Sin embargo, las dinámicas de apertura de la clase de educación física donde estuve con el grupo de preescolar hicieron que por estar fuera de su salón se mostraran de maneras diferentes y tuvieran también un vínculo con la norma del maestro que no era igual al que tenían con sus dos maestras principales. La emoción que les generaba esta clase, quitarse el buzo a pesar del frío de la mañana, y salir hacia el patio, contrastaba con la poca atención que le prestaban al maestro, pues muy pocos le hacían caso a pesar de la cercanía que sentían hacia él. Esto, más que un signo de rebeldía, lo sentí como una asociación a la dispersión del poder estar en el espacio que era propio

del *descanso*, pero que tenían para ellos solos en esas horas del inicio de la jornada mientras los demás estaban encerrados en sus respectivos salones.

Los *descansos* y las clases se daban ambos en una amplia diversidad de espacios, tanto por clases como las de educación física que se hacían siempre por fuera, como por otras como la de ciencias naturales en las que de vez en cuando salían para ir al laboratorio. Asimismo, en los recesos de esparcimiento libre, algunos se quedaban en los pasillos, otros iban a la biblioteca, a las mesas de la cafetería, al coliseo, al parque de la zona de los pequeños o, simplemente, jugaban en el patio donde ocurrían simultáneamente varios partidos en los cuales predominaban los hombres jugando. Sobre estos dos momentos, la directora del grupo de tercero dijo:

Bueno, de pronto cuando estamos en el salón, sí. Ellos saben que con la norma es más preciso porque está el profe ahí o como la profe constantemente viéndolos cómo se relacionan y cómo se tratan, entonces sí son más respetuosos. De pronto cuando estamos por fuera en el espacio abierto del *descanso*, (...) los niños son un poquito más bruscos, entonces ahí es donde uno tiene que estar como en el acompañamiento muy piloso, mirando que no se traten de juegos bruscos ni que de pronto se vayan a agredir verbalmente, porque ya como están en un espacio abierto ellos sienten que como que “ay, aquí ya no hay normas”. (A., entrevista, 22 de agosto, 2022)

En consonancia con lo anterior, para mí fue prudente prestar atención a los subgrupos que formaban, pues las niñas siempre estaban por un lado y los niños por otro, y de vez en cuando alguno de los niños se mezclaba al juego de las niñas, pero luego se dispersaba de ahí. Las niñas de tercero, por ejemplo, solían sentarse en algún rincón donde diera sombra, en las sillas del pasillo o en las escaleras, y se juntaban en torno al celular de alguna de ellas, donde veían videos o interactuaban desde distintas aplicaciones de entretenimiento. Esto, basado en el registro fotográfico que ellos mismos hicieron, mostró que, por el contrario, muchos de los niños iban a la biblioteca a jugar en los computadores, o si no se la pasaban corriendo alrededor del colegio.

Terminado *el descanso*, para volver a entrar al salón debían hacer una fila afuera que se formaba en orden de llegada y donde muchas veces peleaban por sus lugares. Pero de este momento del día sólo regresaban aún más cansados por la cantidad de actividad física que hacían sobre todo los niños. Para empezar nuevamente clase les pedían acomodarse la camisa del uniforme dentro de



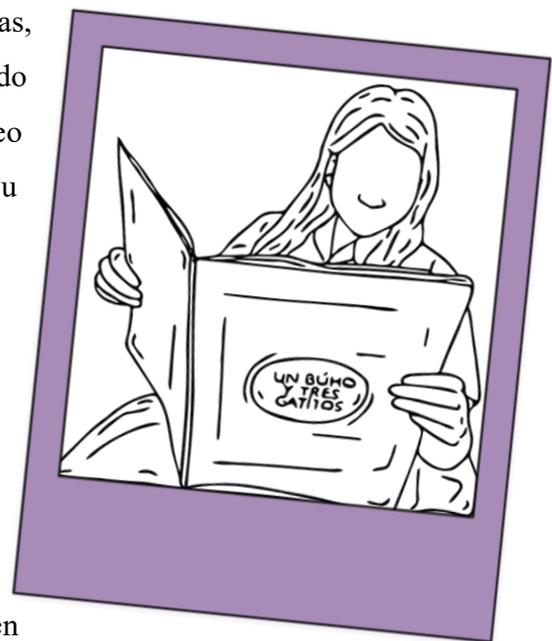
la falda o el pantalón, limpiarse, guardar las loncheras, permanecer sentados y en silencio en cada uno de sus puestos. Por eso, el contraste entre estar en un *descanso* y estar en la clase, estaba innegablemente dado por el control del cuerpo y por la posibilidad de ocio.

Además, haberles prestado cámaras fotográficas durante *los descansos*, fue una manera de conectarme con sus maneras de ver el mundo. A pesar de que hubo una intención reiterativamente explicada de que lo que yo pretendía era saber a qué jugaban en *los descansos*, en cada ocasión las tomaron para hacer con ellas lo

que quisieron, desde molestar a sus pares y a algunas maestras, hasta posar entre risas. En varias de estas fotos quedaron capturados espacios del colegio como los pasillos, las escaleras, el patio, las puertas, el cuadro de honor, los baños, los salones, la biblioteca, etc.; en otras resultaron retratándose a sí mismos, a estudiantes más mayores o a compañeros y compañeras. También, entre las muecas y las representaciones, unas niñas se tomaron fotos pretendiendo que leían un libro infantil, que le rezaban a la virgen y que buscaban un país en un mapamundi.

Lo anterior en cuanto al grupo de tercero particularmente, pues no fue igual con las niñas y niños de preescolar donde, entre otras tantas diferencias, ellos sí tenían oportunidades de juego libre y dirigido dentro de las actividades de clase, por lo que ese deseo de libre esparcimiento quizás era un poco menor. Su maestra defendió que:

Tienden a desfasarse un poquito más, pero igual sí se atienden igual las normas, tanto en el salón como en *el descanso*, teniendo en cuenta ya las normas establecidas en cada espacio; ya ellos son conscientes de que *el descanso* es un espacio diferente, donde pueden



correr más, donde pueden jugar un poquito más activos. En el salón ya son conscientes de que es un espacio demasiado reducido, que no pueden jugar en el salón, que no pueden correr, que no pueden saltar, en cambio aquí [es decir, en el patio durante *el descanso*] sí. (K., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Por ejemplo, en preescolar no salían del salón durante el segundo *descanso*, por lo que este espacio cerrado funcionaba también para ellos como el lugar para comer, para jugar en lo que quisiera y para ver en el televisor los videos puestos por la maestra. De igual manera, al plantearle a ella las posibles contraposiciones entre estar en el salón y estar en el patio, agregó que:

En el salón son mucho más calmados, porque igual es un espacio mucho más reducido. Entonces sí tienden a tener juegos más tranquilos, como el armatodo, los rompecabezas o cositas muy ahí en el puesto o juguetes que hayan traído. En cambio, pues ya bajar al patio sí juegan mucho más libres. (K., entrevista, 22 de agosto, 2022)

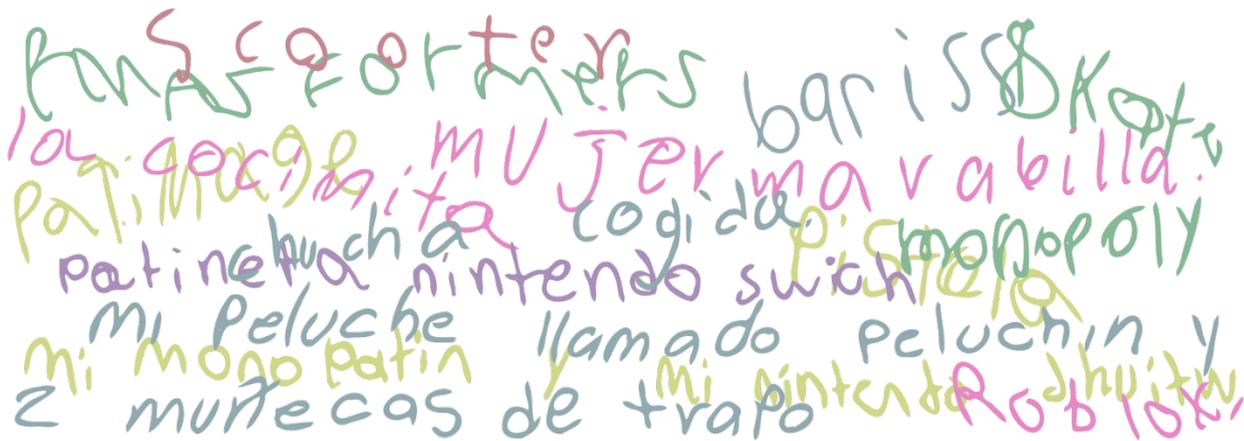
Con este trozo de la conversación que tuve con dicha maestra, pude entonces darle paso a la siguiente categoría de análisis, pues en el proceso de codificar la información y clasificarla fueron muchos los entrecruzamientos que, como en este caso, hubo entre las temáticas. De ahí que la incidencia del juego, el jugar y los juguetes con espacios y momentos de interacción escolararon, fueran un insumo para hablar de los comportamientos de las niñas y niños, así como de los significados de los objetos y las actividades que tienen sentido para ellos al hacer un juego.

En última instancia, la transformación en las denominaciones institucionales que se han hecho para empezar a recibir niñas y dejar de ser considerados el colegio masculino que fueron por tradición, aparecieron también al momento de hablar de cómo se dan las relaciones de género desde las clases y en *los descansos*, teniendo en cuenta que en los espacios de libre esparcimiento hay una mayor posibilidad para elegir con quién relacionarse. Al respecto, la maestra dijo finalmente que:

Como antes era sólo masculino y apenas hace pocos años se ha venido integrando las niñas, entonces tendemos de no marcar mucho esa diferencia, de que “equipo de niñas” y “equipo de niños”, no. Siempre tratamos de que sea general. (...) En *el descanso* sí, por lo general

son todas las niñas juntas y ya los niños juegan entre ellos. Más bien un poco son los niños que se integran a las actividades de las niñas. Igual a veces las niñas se integran a las de los niños, pero sí tienden como a marcar esa diferencia. (K., entrevista, 22 de agosto, 2022)

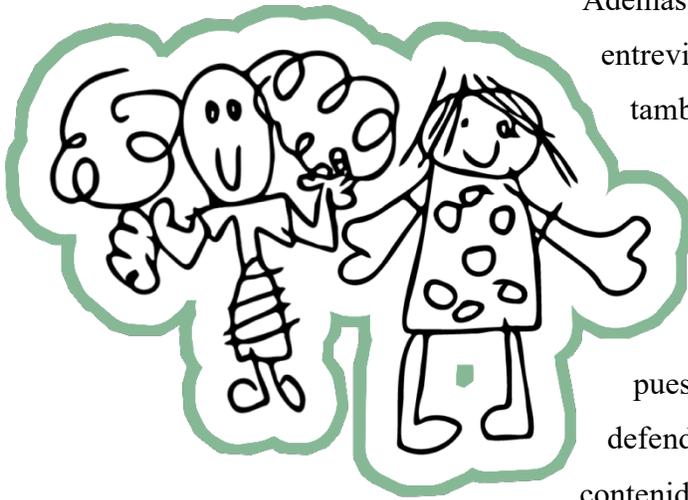
4.4. Las significaciones del jugar y su materialidad



Tal vez Barthes (1999) dejó muchas posibilidades por fuera al sentenciar que: “los juguetes habituales son esencialmente un microcosmos adulto (...) [porque] al prefigurar *literalmente* el universo de las funciones adultas prepara al niño para que las acepte” (p. 33). Junto a él, autores que formularon teorías clásicas del juego como Spencer y Groos (Gallardo-López & Gallardo Vázquez, 2018), u otras posteriores más culturalistas como Huizinga y Caillois (Rivero, 2016), brindaron aportes significativos para tener una base conceptual de lo que puede significar para una niña o un niño esos juegos que hacen parte de su vida diaria. Por eso, cuando consideré el juego, el jugar y los juguetes como tres desambiguaciones posibles de unos mismos sucesos relacionados, pensé en las posibilidades ampliadas que daba pensarlos por separado, pues dentro de cada uno hay un fuerte desarrollo conceptual y, en contraste con lo que viví al recolectar información para esta investigación, también había mucho de qué hablar.

La evidencia de los dos estudios de caso me permitió determinar que ya en la segunda infancia se han diluido gran parte de las concepciones del juego y los juguetes como fuentes de aprendizaje, por lo que jugar en clase aparecía más como una señal de irrespeto e irreverencia. Entonces, la fantasía, la imaginación y la creatividad que pareciesen cohabitar la vida infantil por

defecto, tal vez no resulten tan naturales como suelen ser ilustradas en los documentos del MEN o en cualquier otra visión idealizada al enunciar las características ligadas al jugar.



Además, como lo expresó la coordinadora entrevistada, la inclinación por jugar se vuelve también el obstáculo más grande en la transición del preescolar a la primaria. Por ende, podría tomarse esta perspectiva como un fenómeno de ruptura de lo que implica la primera infancia con respecto a la segunda, pues a pesar de que en el preescolar se esté defendiendo tanto hacer cambios a las clases y sus contenidos para que estos estén transversalizados por

el juego y el arte, una vez se pasa de esa etapa buscan eliminarlo tanto como sea posible, pues esto les quita seriedad a las exigencias de los años posteriores.

—Siento que, en todas partes, el juego es el factor que más influye. ¿Por qué? Porque ellos vienen acostumbrados a un transición, y tú los has visto, pero ellos no siempre juegan. Ellos hacen actividad, juegan, hacen actividad, juegan... Y aun así les cuesta un poquito, entonces (...) son “¿y hoy no hay hora del parque?” “¿y no vamos a jugar con el material?” “¿y no tenemos material para cuando terminamos la clase?”, porque eso es lo que pasa en transición. (...)

— Bueno, ¿y las aulas en primaria disponen de material de juego?

—No, ya en primaria no. O sea, por eso ya ellos se quedan como con la idealización de “¿no nos van a dar material, no hay?”, “ay, présteme bloques, o présteme un rompecabezas”. Cuando ya se les hace una negación (...) ellos como que “¿por qué ya no es jugando?” [y es porque] aquí ya es otra forma. (M., entrevista, 22 de agosto, 2022)

una muñeca es un juguete
como que juegan las
niñas.

Algo más que fue posible interpretar de allí es que para las niñas y niños de tercero los juguetes y los juegos son elementos ajenos a ellos, aunque les guste jugar a escondidijo en *los descansos* y muchos de ellos tengan consolas de juego en sus casas, o aplicaciones para jugar en sus celulares. Dentro del discurso, para estas niñas y niños los juguetes fueron fáciles de definir como objetos para jugar, pero para la mayoría de ellos, a sus 8-9 años, los aparatos tecnológicos fueron la respuesta instantánea a la pregunta por sus favoritismos. Por el contrario, las muñecas, los carros y los superhéroes que los estudiantes de preescolar llevaron al aula, resultaron para ellos cosas reservadas para los más pequeños.

Así, cuando surgió la definición de niña como “es una persona feliz, es muy divertida y juega con las muñecas”, la pregunta por si hay juegos de niñas y juegos de niños quedó en el aire, pues a pesar de que reconocieron que cualquier persona puede jugar con una muñeca y que no a todas las niñas les gusta este tipo de juguete, la asociación de ideas ligadas con este estereotipo estaba lo suficientemente arraigada en sus imaginarios como para que siguiera surgiendo en cada ocasión de una manera similar. Lo anterior, aún a pesar de que mientras leímos el cuento *Las muñecas son para las niñas* de Ludovic Flamant y Jean-Luc Englebert (2013), fueron ellos mismos quienes construyeron la reflexión de que era ilógico no permitirle a un niño jugar con la muñeca de trapo que le habían

dado de regalo, llevarla a su escuela como juguete y querer fabricarle un coche.

De esta manera, el sentido de



muñeca es para niñas
es para jugar o meterla
en una casa de muñecas
puede jugar un rato con
ella y jugar síh parar

jugar en la segunda infancia, en medio de lo diluido por la formalidad de las aulas de la primaria y la exigencia académica de sus clases, siguió mostrándose como una parte fundamental de la vida cotidiana, pues aunque las maneras de jugar fueran distantes, tanto en preescolar como en tercero mencionaron inmediatamente el escondidijo al preguntarles por sus juegos grupales predilectos.

Como lo dijo su maestra durante la entrevista, “juegan mucho chucha escondidijo, juegan fútbol. Cuando juegan sólo los niños, juegan fútbol; cuando hay niños y niñas, chucha cogida o chucha escondidijo. Eso es lo que más juegan en tercero” (A., entrevista, 22 de agosto, 2022).

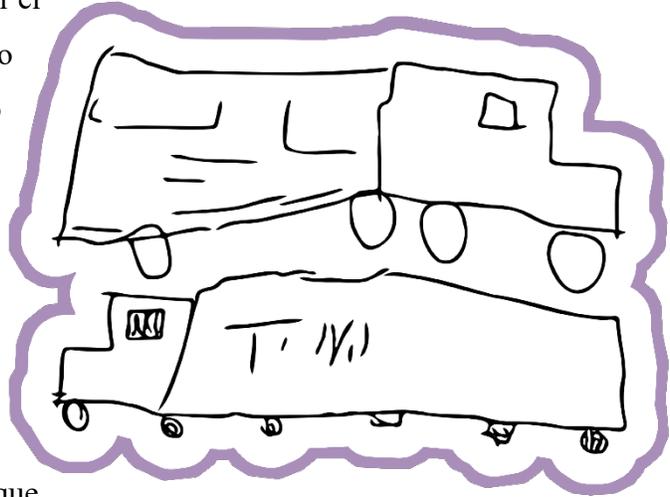
Por otra parte, respecto a las significaciones del jugar juntos en los más pequeños y relacionado con el suceso del niño de preescolar que pareció muy afianzado en tomar como lugar de enunciación los animales, su maestra relató que los juegos de rol donde se asumen como animales, son de sus preferidos y que, además, aparecen como un punto de encuentro que convoca a niñas y niños en sus espacios de libre esparcimiento, tanto como en los momentos guiados de las clases.

A veces, en uno que se integran mucho tanto niños como niñas es que juegan a que son mascotas, entonces que uno es el dueño y que el resto son las mascotas, que es el perro, que es el gato, y ese sí les gusta mucho jugarlo pues como a todos. O ya si nosotras hacemos algún juego dirigido jugamos el lobo, o jugamos patos al agua. (K., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Pero mientras realizaba la entrevista con ella, también uno de los niños se acercó y respondió a la pregunta sobre qué hacían en *los descansos* diciendo que, así como los del grupo de tercero, ellos jugaban mucho escondidijo. Sumado a este juego, que es tan popular, la maestra mencionó otros más:

Si estamos en el parquecito, pues ya sí cada uno está como en un jueguito, pero si estamos en el patio juegan como a policías y ladrones o a que alguno es un monstruo o cualquier cosa que coge a los otros. Si traen algún juguete, como un lazo o algo, juegan con eso. Las niñas a veces juegan a la mamá y al papá, a veces juegan a maquillarse. (K., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Lo del llevar juguetes mencionado en el anterior fragmento era algo muy común dentro de este grupo, mientras que en tercero sólo pasó con una niña que llevaba siempre un peluche y lo sacaba de vez en cuando durante las clases para abrazarlo. Por el contrario, en preescolar estaba el niño que diariamente llegaba con su cerdo de peluche, y otros que en ocasiones llevaban algún juguete como carros y muñecas. El día que



le pidieron al grupo completo un juguete para la actividad programada con las maestras, los niños tuvieron carros, camiones y superhéroes, y las niñas llevaron distintas muñecas y bebés de juguete. Además, al realizar los dibujos sobre sí mismos, dos de ellos decidieron ilustrar camiones para los cuales no hubo ninguna explicación de su parte, sólo que no querían representarse ellos.

Tal cual como sucedió en la clase de educación física donde debían dejar guardados sus juguetes, todo el tiempo estaban buscando cosas con las cuales satisfacer esa necesidad de entretenerse. Por ende, cualquier objeto se podía volver un pretexto de juego, incluso si esto implicaba sacar algo de la basura que les llamara la atención, por lo que jugar con un objeto que en realidad no fuera un juguete, lo interpreté como otra manera de salirse de la norma, de imponer sus deseos y de hacer caso omiso a las restricciones. De esta manera, patear las tapas de gaseosa que todo el colegio recogía para una fundación, podía ser un juego que distrajera de los ejercicios propuestos por el maestro. Asimismo, hablar de jugar fue pensar en el niño que sacó una figura religiosa de algún lado mientras esperaban a que iniciara la clase y decía “yo estoy jugando solo, voy a capturar la virgen”, mientras otra le respondía “si la tira, se muere”. O una niña y un niño de los más pequeños en edad, quienes con el material de la clase de educación física, jugaban a que ella era la hija y él el papá, pero luego tomaban los hula-hula para simular un taxi donde ella era la pasajera y él conducía.

Poniendo todas estas situaciones en discusión con la maestra de preescolar, surgió la inquietud por la disposición de material en las aulas, pues si bien tenían un salón de juguetes que era sólo para ellos, en el espacio donde regularmente recibían las clases, no se veían sino los juguetes que cada estudiante llevara en ese día. Al respecto, ella mencionó que:

En el salón también tienen sólo una canastica como con materiales así diversos. Cada niño a principio de año trae un juguete didáctico, entonces a veces les prestamos es esos que ellos trajeron desde principio de año o ya si queremos hacer un espacio más grande, que hay más tiempo, sí los subimos al tercer piso que es donde están (...) todos los materiales, pero para eso sí hay que destinar un tiempo más grande porque como son tantos juguetes ya después para recoger sí no nos da el tiempo. (K., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Sobre esta vinculación de los espacios propiamente orientados hacia las posibilidades de jugar, crear e imaginar, pude presenciar el desorden que se generaba dentro de ese salón de juguetes y que era justo de lo que la maestra hablaba al decir que necesitaban de mucho tiempo disponible para desplazarse con el grupo a este lugar. Estando allí, pasó mucho que las niñas y niños se integraban en torno a la construcción de una ciudad, pero mientras una niña hacía un castillo, puentes, casas y edificios, la participación de los niños era destruirlo o circular con carros por sus calles. Entre los demás, había muchos que jugaban solos con licuadoras, planchas y demás piezas de juguetes didácticos que se encontraban tirados, o niñas que tomaban un coche de bebé, una muñeca y se desplazaban por el espacio recogiendo cosas del suelo diciendo que se las daban de comer.

Además de este lugar de juego, del parque, del patio y de los otros que se han mencionado, la coordinadora durante la entrevista incluyó un salón similar a este que estaba próximo a inaugurarse nuevamente:

Pues aquí es un colegio bondadoso, y me refiero a que es bondadoso porque hay otros espacios que no son tan favorables para el juego. (...) “Kids’ Room”, (...) es un espacio que está como acomodado para que los niños vayan, si quieren descansar descansen, si se quieren acostar se puedan acostar, si quieren leer lean, pero también hay material didáctico, juegos de mesa u otro tipo de material, hay un espacio exclusivo para el juego de roles, donde hay disfraces de toda clase, entonces el niño que quiera puede disfrazarse de lo que quiera, porque hay disfraces desde coches con bebés y delantales como para simular mamá o simular ama de casa, hasta bombero, animalitos, curas... pues hay como material para que ellos trabajen. (M., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Ahora bien, sobre los tratos de los estudiantes de tercero y sus maneras de jugar, quedó claro que ellos no son tan beneficiados por la designación de lugares con material para jugar como sí lo son los de preescolar, y un poco los de primero y segundo que también se supone que tendrían acceso al aula anteriormente mencionada. En cuanto a esta segunda infancia que este grupo caracterizó, su maestra dijo:

Obviamente los niños se inclinan mucho más por el deporte del fútbol y las niñas de pronto se inclinan —sobre todo en el grado tercero— por jugar todavía como con muñequitas, sentarse, dibujar y pintar. Mientras que los niños sí se van mucho más por lo que te digo, por el deporte. Entonces ahí de pronto sí se ve como un poquitico más marcada la diferencia entre niño y niña. (A., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Sin duda, con este comentario se reafirmó la tendencia hacia los deportes que los niños dejaron clara al representarse en una visión futura como adultos con profesiones, pero además me hizo pensar en sus producciones discursivas, en lo que hacían en *los descansos* y en sus intereses de juego, pues este predominio de patrones fue una marca de lo separados que estaban sus espacios de socialización. También, por lo que dijo la maestra de la anterior entrevista, mostraban una concepción del mundo muy distinta entre niñas y niños, que conforme crecían se iba igualando un poco más. Sin embargo, para esta edad en particular fue el argumento de por qué no compartían intereses y, con base en ello, sus relaciones de amistad eran separadas.

El asunto del cambio entre la educación masculina y mixta que abordé en todas las conversaciones guiadas por la entrevista tuvo mucho que ver con esas disparidades, pero las significaciones del jugar en consonancia con sus personalidades y actitudes sobre las niñas, fue algo que se puso en cuestión y que se mezcló con esos procesos que a nivel institucional han estado viviendo. Como lo dijo esta misma maestra:

Los niños tratan muy bien a las niñas, son muy pendientes de ellas, y ya las involucran mucho en sus juegos y en sus cosas. Porque netamente era sólo masculino, eran sólo hombres, entonces entre hombres son bruscos, juegan brusco y de todas maneras su

vocabulario de pronto era más pesadito. Ya con las niñas entran a ser como con más tacto. (A., entrevista, 22 de agosto, 2022)

Por eso, las correlaciones entre el juego, el género y la socialización cobraron una relevancia especial en las maneras como atendí a lo que pasaba con las niñas y niños, pues además la participación de maestras y maestros fue secundaria y, más bien, acompañó los procesos en los cuales los estudiantes de preescolar y de tercero tuvieron un rol activo al desarrollar metodológicamente esta propuesta (Pavez Soto & Sepúlveda Kattan, 2019). Lo que sucedió al interior de la escuela, los sucesos de los cuales las niñas y niños me permitieron hacer parte, y sus concepciones frente a estas temáticas, encaminaron estas reflexiones tal cual las presenté aquí. En todo caso, cuando pensé en la materialidad del jugar como una manera de nombrar a todos los objetos susceptibles de ser usados como juguetes, consideré además el simbolismo de sus juegos y el hecho de que ellos mismos hubieran definido los juguetes como objetos y el jugar como una actividad de su vida diaria que les gustaba mucho más que estar en clase.

En medio de estas significaciones, las realidades y las ficciones hicieron parte de mis inquietudes, pues lo dicho por las teorías que conceptualicé fue que lo que hacen al jugar surge de su imaginación y toma forma a través de la creatividad que poseen por naturaleza, pero también aseveran que estas elaboraciones se basan en lo que ya conocen, lo que han escuchado o han vivido. Esta fue, entonces, una descripción clara de cómo funciona la cultura, de la transmisión que caracteriza sus manifestaciones y de cómo las construcciones del género propias de la capacidad de agenciamiento de estas niñas y niños, tuvo relación directa con el entorno que les permeaba y de todo aquello que dijeron que habían visto en la televisión, en sus casas, en internet, en el compartir con pares o en la interacción con generaciones mayores.

Discusión



Como una manera de encontrar las palabras adecuadas para poder enunciar los aportes de esta investigación al campo de conocimiento en el cual está inscrito, volví sobre la pregunta guía que fue: *¿cuáles son las construcciones sociales del género que tienen lugar en los espacios de juego desde contextos escolares de preescolar y tercero de primaria?* La premisa para formular esta interrogante fue poder dejarla abierta a lo subjetivo, y en ella estuvieron contenidos los temas centrales del género y el juego, así como la focalización de las infancias con las cuales trabajé. En efecto, al poner en marcha el proyecto, las respuestas sugerentes fueron amplias, llenas de disensos y en ellas encontré patrones en medio de estereotipos tan afianzados como deconstruidos.

De todos modos, es un hecho que los estereotipos de género son construcciones sociales en sí mismas (Bonelli, 2019). Así, contrastar lo presentado en los resultados con el rastreo derivado de los antecedentes de esta investigación, me llevó a considerar las tensiones como un escenario inexplorado que debí volver a revisar, pero también me permitió encontrar similitudes y diferencias con otros estudios vinculados al trabajo con la primera y segunda infancia. Por eso, si bien desde

el apartado anterior pude dar cuenta de un primer plano de fenómenos relacionados con el rumbo que tomó este proceso al involucrar a niñas y niños, quedaron pendientes otros análisis adicionales.

De este modo, la búsqueda por reconocer los lugares de enunciación de cada uno de los 41 estudiantes que aportaron a la consecución de este trabajo supuso gestar espacios de interacción y cercanía, desarrollar actividades y hacerme parte de su cotidianidad en la medida en que ellos así lo permitieron. Por lo tanto, las experiencias, relatos y creaciones de algunos tuvieron mayor incidencia que otros en la reconstrucción que hice de sus propias elaboraciones pero, en todo caso, estas interpretaciones fueron evidencias del proceso llevado a cabo desde el primer paso con el cual planteé el problema. Por eso, el sustento teórico fue tan importante como el trabajo en campo, pues no podrían haberse dado de manera aislada.

Fue así como ahondé en el rastreo de otros estudios que se hubieran encontrado con manifestaciones similares a estas sobre las cuales escribí al analizar las construcciones sociales del género y, en especial, por los dos casos particulares que representaron a las infancias. Por ejemplo, la educación interseccional con enfoque crítico de la cual hablaron Bejarano et al. (2019), me supuso pensar lo pedagógico desde otro lugar, así como en este caso lo fue el feminismo posestructural. De acuerdo con los supuestos de estos autores, el juicio que pone las desigualdades en un plano multidimensional recrea de manera puntual lo que debería entenderse por interseccionalidad, lo cual hace “necesario visibilizar e identificar cómo los cruces de opresiones y privilegios nos construyen como ciudadanía teniendo en cuenta la raza, la clase, el género, la sexualidad, la edad, etc.” (Bejarano et al., 2019, p. 47); en ese largo etcétera fue donde confluyeron las cuestiones por lo religioso en sus cruces con el género.

Sin embargo, aunque ese entramado de intersecciones quedó evidenciado en la concepción católica que regía al colegio y en la influencia de las creencias familiares sobre los imaginarios contruidos por las niñas y niños, no fue sólo allí. Además, con los asuntos etarios pude escudriñar en mi inquietud hacia la vigencia del adultocentrismo tanto dentro de las prácticas educativas actuales (Argos et al., 2011), como en las consideraciones contemporáneas de las infancias, y en los mensajes velados del currículo escolar que trasciende lo explícito. A partir de las relaciones entre pares y las intergeneracionales, descubrí cómo la edad se volvió también un valor de influencia, incluso en diferencias tan pequeñas como las de los estudiantes de jardín (4-5 años) y transición (5-6 años) que, pese a estar agrupados como un preescolar completo, se veían desiguales.

El estado de desarrollo de sus capacidades, el tamaño, su mentalidad, su desenvolvimiento social, entre otros factores, dieron cuenta de diferencias en las maneras en que se nombraron, se representaron, se comunicaron y jugaron entre sí. Por tanto, me parece necesario recalcar que las experiencias de las niñas y niños, sus tiempos y necesidades, no son comparables con las nuestras como adultos, a pesar de que conservemos esa memoria de la infancia que nos haga creer que les conocemos también a ellos (Skliar, 2012). Por eso, no hay nada más propicio que tomar la sentencia de Skliar (2012) sobre las infancias porque:

Es imposible imaginar otra fórmula (...) [que no sea la de] suponer la multiplicidad y la complejidad de lo que un niño, una niña están siendo. (...) Gerundio, no infinitivo. O bien, infinitivo sub-divisible una y otra vez, en acontecimiento. (...) No hay antes, durante y después en aquello que hacen los niños. Esa es una narrativa que buscamos desesperadamente los adultos para detener lo irrefrenable. (pp. 71-72)

Al respecto, fue prudente volver sobre los variados estudios que tuve en cuenta al consolidar los antecedentes relacionados con el género, las infancias y el juego, pues empezando con la investigación de Martínez García (2018) y sus hallazgos, encontré que las diferencias que dicha autora enunció desde su contexto de trabajo con niñas y niños menores de 5 años fueron muy similares a las mías. Para ella, las interacciones estuvieron mediadas por la pervivencia de lo cultural desde las imposiciones o normas de comportamiento y, asimismo, los procesos de subjetivación sobre los cuales se centró fueron claves para reafirmar que la capacidad de transgresión de las niñas y niños es un hecho que no puede quitárseles ni menospreciarse.

Sin duda, tanto el grupo de estudiantes de preescolar como el de tercero mostraron tener muy claros sus intereses y necesidades. Incluso, sus gustos y disgustos fueron puestos en voz alta para decir que no querían jugar en los momentos dirigidos de una clase —como hizo uno de los más pequeños—, o que no les apetecía jugar así estuvieran en el salón de los juguetes —como lo hizo otra de ellas. Asimismo, la conclusión establecida por Martínez García (2018) de que hay un nivel más alto de estructuración en la fantasía e imaginación de las niñas que en los juegos de los niños, tuvo plena relación con lo que me sucedió a mí en el estudio de caso con la primera infancia, donde los dibujos de ellas fueron tan definidos y detallados como las explicaciones que surgieron a partir de esas representaciones, pero que no sucedieron de la misma manera con los niños, pues

la mayoría sólo se apresuraron a terminar el dibujo para poderlo entregar o simplemente se reservaron sus palabras al cuestionarlos por lo que habían hecho sobre el papel.

Sin embargo, cuando ahondé en las subjetividades del género de estas etapas infantiles, me encontré con la certeza de que gran parte de sus construcciones respondían a lo reproducido por el entorno cercano y a lo que tanto se conoce como estereotípico desde nuestra cultura. Por lo mismo, mi intención no fue llegar a generalizar sino descubrir sus maneras de nombrarse y actuar a pesar de eso. Así, me propuse indagar junto a ellos en sus realidades, ver en pleno las representaciones de su identidad (no sólo de género), su personalidad y su comprensión del mundo (Jiménez & Galeano, 2020). De acuerdo con esto, consideré lo que afirmaron Jiménez y Galeano (2020) sobre las alternativas de educar para la inclusión, pues en términos de una búsqueda por deconstruir las heteronormatividades, la teoría suele decir que los primeros años de escolarización son los más propicios para trastocar esas ideas impuestas, pues hay una mayor receptividad a los mensajes externos y, por tanto, puede ser más fácil poner en cuestión la existencia de roles, prejuicios, entre otras cosas.

En esta línea, tuve que reflexionar sobre la emergencia de poner en cuestión lo tradicional, pues es desde allí que podría dársele cabida a un pensamiento alternativo, que mire desde otro punto de vista la participación social de los sujetos y sus subjetividades, disipando así divisiones como las que reiteradamente noté entre las niñas y niños. Así como lo han logrado las nuevas pedagogías y formas de educar (Bejarano Franco et al., 2019), también los modelos de familia no hegemónicos (Bonelli, 2019) con una mayor acogida en los tiempos recientes, han hecho de las subjetividades infantiles un camino más abierto a las oposiciones. Esbozando una parte de las conclusiones que presento en el apartado siguiente a esta discusión, fue clave pensar en que el aporte hecho por mi investigación a este campo del género, el juego, la educación y las infancias, tiene principales incidencias en la manera en la cual necesitamos asumir la capacidad de agencia de niñas y niños (Pavez Soto & Sepúlveda Kattan, 2019) para revalorar su papel como sujetos y su protagonismo como gestores de las construcciones desde las cuales se describieron.

Además, lo que mostró el estudio de Bornelli (2019), aplicado con un público adulto (madres y padres), fue que la desnaturalización de los estereotipos y la postura crítica ante estos estuvo más presente en las mujeres (Bornelli, 2019). Sin embargo, para el contexto de mi investigación, quizás esa percepción estuvo sesgada y hubiera sido erróneo compararlo o sacar conclusiones como éstas, pues las entrevistas las realicé con maestras y, a pesar de que en las clases

estuve compartiendo sólo con maestros —de educación física en preescolar y de ciencias naturales en tercero—, las conversaciones que tuvimos no abordaron nunca su opinión respecto al juego, los juguetes y el género. A pesar de eso, rescato que pude hablar con ellos de las niñas y niños de cada grupo. Por eso, lo que sí logré identificar es que con el estudio de caso de la primera infancia, los estudiantes fueron más reacios a describir o retratar a sus pares opuestos, mientras que para los de la segunda infancia esto fue indiferente e, incluso, les costó un poco más desarrollar las actividades cuando implicaron su autopercepción.

Una investigación norteamericana de los noventas revisada por Jiménez y Galeano (2020), dio a entender que ya desde el siglo pasado la influencia en las concepciones de las niñas y niños estaba determinada en primera instancia por la familia, en segundo lugar por el entorno escolar y el contexto cercano, seguido por la incidencia de los medios de comunicación y las tecnologías. En todo caso, estos últimos irrumpen en los demás espacios de lo familiar, escolar e inmediato (Jiménez & Galeano, 2020). Por eso, si ya en esta época se estaba problematizando la importancia de lo mediático para la vida infantil, con el auge que han tenido durante los últimos años estos dispositivos, su posición seguramente ha tomado fuerza en esa jerarquía, tal como lo critica Bustelo (2007). Además, desde el juego y sus preferencias evidenció con los dos estudios de caso que la cantidad de tiempo dedicado por las niñas y niños a estar frente a una pantalla era considerable. Tener en cuenta esto me llevó a pensar en que, de seguro, los mensajes transmitidos allí requieren ser mirados con atención y que no hay ninguna inocencia en esta carga ideológica (Bustelo, 2007). Por lo mismo, se me hizo imposible ignorar la sentencia de Bustelo (2007), quien afirmó que el público infantil no es sólo el objetivo de la industria de los juguetes, los dulces y los programas infantiles, sino también para una amplia gama de material publicitario y mediático como la moda y el entretenimiento en general.

Consecuentemente, las construcciones sociales del género no pueden pensarse aisladas de todo lo que sucede alrededor, de los factores socioculturales, políticos, religiosos y económicos, pero asimismo de las manifestaciones cotidianas de los sujetos. Entonces, para ahondar en lo que respecta al juego, considero pertinente decir que los reflejos del mundo adulto sobre las maneras de jugar de las niñas y niños aparecieron más en las mujeres que en los hombres, tal cual lo formuló el estudio de Martínez García (2018). La afición de los niños de preescolar con los dinosaurios o con jugar a que son animales domésticos, no fue comparable a la predilección de las niñas por jugar *a la casita* o *a la cocinita*, por sus reproducciones de realidades completamente aisladas. Por

ejemplo, para ellas habría que haberlo analizado desde las políticas de cuidado⁴⁰ culturalmente asociadas a lo femenino, que justamente fueron despreciadas por los niños mayores de 5 años, aunque no por los pocos que aún tenían 4 años, quienes también se veían de vez en cuando inmersos en esos juegos.

El conocimiento disciplinar que habla mucho de los prejuicios y estereotipos, ha señalado ampliamente la incidencia de lo contextual en respuesta a lo fácil que es para las niñas y niños apropiarse de mensajes que les transmiten desde que nacen (Bustelo, 2007). Con lo argumentado por Jiménez & Galeano (2020), esto podría explicarse en la capacidad de los infantes para construir universos simbólicos a partir de todo lo que perciben de sus espacios de interacción, pues son los que les proporcionan la información que apenas están empezando a recibir. Como dije anteriormente, esto no se refiere únicamente a lo que escuchan en su entorno familiar y en el escolar, sino también al acceso que tienen a los medios de comunicación y a todos los mandatos del discurso capitalista⁴¹ que recaen sobre ellos a través de la televisión, el internet, los videojuegos y en las demás maneras con las cuales se acercan a las dinámicas del sistema de mercado (Bustelo, 2007).

Sustentado en eso, la forma en la cual Álvarez et al. (2017) se apoyaron en la conceptualización de las tecnologías de género propuestas por de Lauretis (1987), es oportuna.

⁴⁰ Como el término técnico que es, utilicé en esta parte el concepto de política del cuidado desde su posibilidad para recoger todas las manifestaciones que se vinculan al rol estereotípico de la mujer, a quien aún se le exige cumplir con las labores domésticas, de reproducción y crianza que, justamente, recrearon muchas veces las niñas a través de sus juegos libres. La acostumbrada división desigual que se hace de estos trabajos deslegitima el valor que tiene el cuidar, por lo que lo que busca la política del cuidado es reestructurar y reconocer la importancia de todos estos oficios no remunerados que, por ejemplo, garantizan la supervivencia de las hijas e hijos, por lo que son un derecho innegable. A propósito de esta dimensión politizada que ha sido potenciada por el debate feminista más reciente con miras hacia lo democrático, ver: Sales Gelabert (2015).

⁴¹ El capitalismo infantil (Bustelo, 2007) podría ser otra vertiente más de esos asuntos culturales que quedaron sugeridos dentro de esta investigación, pero que por sus cualidades no tuvo lugar profundizar. Por eso, me parece oportuno decir que lo escrito por Bustelo (2007), que fue quien propuso este concepto, resulta fundamental para entender la mercantilización de las niñas y niños. De hecho, en esa noción se recoge una visión muy particular de las infancias donde los infantes aparecen como partícipes activos de las dinámicas consumistas, pero que además trasciende los espacios clásicos de socialización que contienen a la familia y a la escuela, porque justamente se centran en el lugar jerarquizado de los medios de comunicación masiva; ver: Bustelo (2007).

Esto, junto a la problematización que hace de las infancias, pone en cuestión el lugar de las escuelas y sus dispositivos formativos. A propósito de esa mirada hacia los sistemas de mercado en conversación con lo educativo, Martínez Boom (2011) apuntó que el cambio de paradigma dado con la transición entre el siglo XX y el XXI, afectó los intereses y objetivos de la formación, por lo que modificó las escuelas. Con eso, la instancia de lo pedagógico fue puesta como un campo de combate de relaciones desiguales a través de las cuales lo escolar se convirtió en un fruto del mercado dependiente del discurso capitalista. Como lo ilustra el famoso eslogan *los niños primero* (Martínez Boom, 2011) y otros de la segunda mitad del siglo XX, la publicidad se encargó de hacer de las aulas un espacio de objetos comerciales y sus consecuencias siguen allí presentes; ver: Martínez Boom (2011).

Aunque para definir el género retomé las ideas de de Lauretis (1987), en este planteamiento de las tecnologías de género lo que hizo la autora fue sumar los medios de comunicación como un tercer organismo de los agentes socializadores —usualmente restringidos sólo a la familia y la escuela. Con base en ello, Álvarez et al. (2017) problematizaron las construcciones sociales desde los mensajes tradicionales más comunes que aparecen en la elección de juguetes. La instrumentalización hecha por dichos autores de tomar estos objetos como elementos para la socialización, la educación y la reproducción de estereotipos, sugirió asuntos de la identidad que estuvieron basados en las producciones orales de las niñas y niños, así como de sus simbolismos. En este sentido, lo mencionado por Álvarez et al. (2017) sobre las actitudes sexistas que persisten en las realidades educativas, estuvo replicado desde los estereotipos persistentes que pude analizar con los dos estudios de caso, principalmente en las profesiones y los juguetes.

La sobreexposición a los medios de comunicación y las tecnologías tuvo una influencia considerable sobre las construcciones de género de las niñas y niños presentes en este trabajo. Por eso, puedo decir que entre los nuevos asuntos a los que les di apertura con los resultados y mis análisis, el alcance de lo tecnológico y su permeabilidad en la vida cotidiana desde las primeras edades fueron algunos de esos escenarios sobre los que valdría la pena ahondar en próximas investigaciones. La posibilidad de ampliar lo que logré en este estudio siguiendo esta vía de lo digital, tendría que atender a esa mirada puesta en el juego, el jugar y los juguetes debido a las transformaciones que ha acarreado para las generaciones actuales. De esta manera, me parece pertinente afirmar que, en tanto estos dispositivos se han vuelto la opción de ocio y entretenimiento por excelencia, los mensajes que reciben las niñas y niños han migrado a la virtualidad y, por ende, esto deja algunas pistas sobre los efectos incipientes de construir subjetividades en medio de una era tecnológica —lo cual no debe situarse únicamente desde una postura negativa.

Lo que esto demostró fueron unas nuevas manifestaciones de lo infantil desde una potente cualidad de cambio constante. Sin embargo, es cierto que pensar estas cuestiones de una manera general como relaciones entre el género y la reciente evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tampoco sería nada innovador por sí solo. Tal cual lo presentó el artículo de Duek et al. (2017), en el marco de los estudios sociales es posible hacer un amplio rastreo de investigaciones que ya se han preocupado por deliberar en torno a estas temáticas. Por sólo mencionar un caso, Duek et al. (2017) repasan las consideraciones tomadas por estudios

que, desde una posición radical, han podido indagar y afirmar que la aparición de las TIC ha sido generizada desde sus inicios.

Por ende, entre las consecuencias de esto dentro de lo educativo, sus prácticas pedagógicas y los estudios sociales de la infancia, es preciso decir que debería seguir cuestionándose la neutralidad con la cual algunas personas asumen que las niñas y niños, por su cualidad como nativos digitales (Prensky, 2001) y engendrados en una sociedad de la conectividad, encuentran en el uso de dispositivos su medio natural (Duek et al., 2017). Al revisar otros proyectos, Duek et al. (2017) propusieron además algunas omisiones y hechos pasados por alto por esos investigadores a quienes hicieron referencia, pues aunque se hubiesen preocupado mucho por las jerarquías y las relaciones de poder desde las brechas de género producidas por las TIC, les ha quedado haciendo falta atender a sus repercusiones y desnaturalizar los supuestos que existen sobre estos hábitos y experiencias.

Por otra parte, entre los asuntos que nos falta cuestionar mejor —y sabiendo la complejidad de deconstruir la mirada adultocéntrica—, añado que partir del reconocimiento de las relaciones de saber y de poder que persisten en las escuelas es todo un avance para lograr transformaciones. Por eso, a partir del hecho de haberme pensado en la capacidad auténtica de las infancias como agentes activos, valoro que esto supuso darles validez a sus voces y que tuvo su aparición desde las consideraciones éticas que enuncié. De ahí que lo dicho por Argos et al. (2011) sobre investigaciones efectuadas con niñas y niños tuviera tanta relevancia para poder otorgarles el sentido de co-investigadores —aun cuando todo el proceso hubiera estado diseñado y dirigido por mí. A razón de ello, tenerlos en cuenta y tomarlos como protagonistas de sus relatos y demás producciones, tuvo mucha relación con la perspectiva emergente de las investigaciones educativas donde las infancias adquieren cada vez más fuerza y renombre (Argos et al., 2011).

Así, la implementación de técnicas participativas presente en muchas de las investigaciones que situé como antecedentes, estuvo afianzada en la mirada que igualmente consideré yo para aseverar que las niñas y niños eran los verdaderos expertos al hablar de sí mismos y de los temas que les competen (Pauwels, 2015). Fue esa posición la que me permitió llegar a los resultados que describí en el apartado anterior y que, además, me permitió argumentar en favor de sus construcciones de género, de sus lugares de enunciación, de sus pasiones en el juego y de las experiencias de sus interacciones. Sin embargo, las disparidades de las relaciones de poder puestas en cuestión por Argos et al. (2011), hicieron parte de estas tensiones tanto como estuvieron en

consonancia con el estudio de Rodríguez Fernández (2020), pero destaco a ambas justamente porque el vínculo adultez-infancia fue algo sobre lo que reflexioné durante todo este proceso.

En sí, las conclusiones arrojadas por Rodríguez Fernández (2020) se enfocaron en decir que son los adultos quienes llenan a las niñas y niños de un montón de expectativas que, quizás, ellos no pueden cumplir, pero que sí se reflejan como si fueran un requisito esencial para ser socialmente aceptados e insertarse en la cultura. Esto, además, tiene que ver con lo transmitido por el discurso capitalista desde vías como las de la publicidad que se suman a las coincidencias en la asignación de muñecas para las niñas, mientras que para los niños están los balones —como le sucedió a Rodríguez Fernández (2020)— o los carros y los camiones —como pasó aquí.

Entre tantos otros juegos, los *puzzles* o rompecabezas —incluidos dentro de esos juguetes didácticos que la maestra dijo que pedían al inicio del año escolar— fueron un ejemplo de material que supuestamente no tenía ninguna carga generizada y permitía actividades donde todos compartían. Tal cual lo mostró Rodríguez Fernández (2020), la relevancia de estos objetos estuvo marcada por el hecho de que son aquellos que en el acervo cultural no suelen estar asociados a ningún género en particular ni tienen nada que ver con la reproducción de roles o de comportamientos adultos, contrarios a los demás. A pesar de eso, la neutralidad aparente con la cual se asumen este tipo de juguetes en su fabricación y uso queda desdibujada cuando en sus colores e imágenes alusivas también aparecen muñecas, princesas, superhéroes, carros, y otros personajes alusivos a los programas de moda, con los cuales se comercializan como objetos para niñas o niños.

Asimismo, al hablar con la maestra de las cosas a las cuales jugaban dentro del salón, hizo referencia a los rompecabezas y los armatodo, precisamente para decir que eran los juguetes a los cuales recurrían para hacer actividades más tranquilas, pues en comparación a la manera en la cual se comportaban jugando en el patio o en cualquier otro lugar abierto, estos los mantenían más concentrados, participando juntos y con mayor control del espacio. Como una forma de ahondar en eso, lo enunciado por Steinberg (2011) sobre la apropiación hecha por niñas y niños de los juguetes y del acceso a material mediático, fue igualmente importante. En mi caso, al titular la categoría de análisis sobre los juegos y juguetes atendiendo a sus significaciones, me basé en las construcciones, reconstrucciones y deconstrucciones tomadas por ellos como sujetos jugadores a partir de lo que su contexto les ofrecía.

Por eso, la idea de subvertir tanto como la de validar reproduciendo las generizadas ideologías dominantes, fue determinante para definir la cultura de la primera y de la segunda infancia adentrándome en estos dos estudios de caso, pues las niñas y niños dieron indicios de lo que su medio les ha mostrado y de lo que ellos mismos han construido como reproche a ese mundo conocido. De hecho, en lo problematizado por Steinberg (2011) sobre las culturas infantiles contemporáneas, la autora destacó que las situaciones dadas al jugar no son universales sino que hay que observarlas en el caso a caso. Sumado a ello, dicha autora tomó las nociones de pedagogía y cultura⁴² para teorizar sobre la manera en la cual las infancias son también un subproducto de la cultura popular donde el asunto educativo se redimensiona puesto que tiene lugar tanto dentro de los muros de la escuela como fuera de ellos. De ahí que, pese a haberme centrado en el contexto escolar formal para analizar las manifestaciones de este lío cultural que forja la identidad de niñas y niños, mis preguntas por la socialización se inclinaron en defender que la responsabilidad trasciende a los adultos con los cuales conviven en las aulas. De modo que, al tratar con las niñas y niños como co-investigadores, pensé mucho en las relaciones intergeneracionales y de ahí surgió la necesidad de interrogar a las maestras por eso a través de las entrevistas. Sin embargo, esto también hizo parte de lo que conversé y anoté a partir de mis experiencias dentro de los grupos de preescolar y tercero de primaria.

En ese sentido, la búsqueda por la horizontalidad en los vínculos intergeneracionales tuvo mucho que ver con lo generizado. Por eso, lo que me llevó a indagar sobre el currículo, el cuerpo, los momentos y los espacios no fueron sólo las relaciones de poder adultez-infancia, sino además las interacciones entre los estudiantes de mayor edad y los menores, así como entre niñas y niños independientemente de su edad. Desde esas perspectivas puse atención a la incidencia del género tanto como del factor etario, pues mi pregunta de investigación desembocó en conversaciones y observaciones sobre las desigualdades gestadas en el entorno que conocí. Incluso, lo agregado por Steinberg (2011) en esta dirección hacia los análisis del género y las infancias, es que resulta casi irracional que en las culturas infantiles se mantengan tan arraigadas las diferencias por género, aún

⁴² Estos dos conceptos quedan recogidos a través de la pedagogía crítica de la cual fueron pioneros Giroux (2011) y Freire (2005), pues fue una teoría práctica que elaboraron en favor de los subordinados. Lo que Steinberg (2011) retomó a partir de allí respecto a la cultura popular infantil y los estudios sociales en infancias, fue un discurso basado en que la mirada crítica no puede quedarse sólo en la escuela si lo que se pretende es revisar los procesos educativos. Asimismo, Giroux (2011) sentenció que hay que leer las realidades más allá de los sistemas dominantes donde las infancias quedan relegadas —principalmente cuando están en condiciones precarias y poco privilegiadas.

en una época donde han proliferado las apuestas por un cambio de pensamiento respecto a estos roles tradicionales.

Por eso, volviendo sobre las relaciones con otras investigaciones, me pareció importante retomar el estudio de Puerta y González (2015), pues las distinciones sobre las cuales ellas trabajaron me permitieron establecer una conexión directa con el párrafo anterior. De hecho, estas investigadoras afirmaron que en las niñas y niños suelen escasear las actitudes transgresoras debido al peso de lo hegemónico en estas etapas. No obstante, sin deslegitimar lo cierto que puede ser esto para las infancias, para mí fue determinante ver que las niñas y niños con los que yo co-investigué, se mostraron desde un inicio como sujetos con autonomía sobre sus actos. Sin embargo, habría que reconocer también todo el asunto que le compete a la crítica de las relaciones de saber y poder en desde la institucionalidad que protagonizan las familias y las escuelas, pues no podemos hablar de estos dos como los entornos primarios de socialización, sin problematizar los discursos que distribuyen.

Al respecto, lo que concluyeron Puerta y González (2015) fue que la expresión de las subjetividades, a pesar de ser una necesidad auténtica para valorar las identidades de cada persona, no resuelve las desigualdades estructurales. En este caso, la pregunta sería entonces *cómo* se resuelven estas tensiones propias de lo jerárquico e, igualmente, *por qué* se siguen perpetuando. De todos modos, si bien sé que el carácter de esta investigación estuvo centrado en una concepción binaria de niñas/niños, esto obedeció a las características de los dos estudios de caso, pues a la final fueron estos hallazgos y construcciones conjuntas con los estudiantes los que me permitieron darle solidez a la propuesta. En este sentido, de haber aplicado este mismo modelo de proyecto con una población de las mismas edades, pero en un contexto institucional diferente, se habrían detonado otras cosas que quizás acá no surgieron o, de todos modos, hubieran aparecido distinto.

Reitero —como lo dije desde un principio— que lo que presento en este texto y todo lo que viví en estas experiencias desde la escuela, no constituyen resultados ni conclusiones que puedan generalizarse, pues simplemente hablan de un momento, espacio y tiempo particulares donde leer el entorno y sus actores fue fundamental para mí. En consecuencia, fueron muchas las ocasiones en las que surgieron de manera evidente separaciones entre niñas y niños, pero sus actos, manifestaciones y juegos no son sino la evidencia de una serie de relatos infantiles derivados de estas inquietudes por el género desde lo performativo y sus factores asociados. De modo que, aunque los lugares de enunciación en medio de lo generizado y lo generacional no deban limitarse

a la validez exclusiva de dos opciones —ser niña o ser niño, ser mujer o ser hombre—, la necesidad de visibilizar unas infancias alternativas⁴³ no es excluyente con estos abordajes.

Justamente, el antecedente de la investigación de Bornelli (2019) fue claro en este camino para permitirme decir que las manifestaciones del género son cada vez menos antagónicas. Otro aspecto agregado por Puerta y González (2015) fue que los juguetes que se ofrecen para el público infantil sesgan plenamente la participación en cuanto al género y, en este sentido, hacen referencia a los roles propios de cada género. Así, la relación entre lo pasivo para las niñas y lo activo para los niños en lo que tuvo que ver con las preferencias de sus juegos, remarcó que los cuidados y la atención eran propias de los juguetes y escenarios de las niñas, mientras que los medios de transporte, los balones y los superhéroes, eran lo que les gustaba a los niños requiriendo para ellos mayor interacción, contacto y brusquedad (Puerta & González, 2015). Estos resultados, por tanto, no se alejaron mucho de lo arrojado por los métodos de recolección de información que implementé, pues las observaciones, los relatos y dibujos, y las entrevistas, pusieron en evidencia unos mismos estereotipos presentes en los intereses de los estudiantes de preescolar y tercero de primaria.

Con los hallazgos de Puerta y González (2015), tanto como con lo que presenté en esta investigación, la aseveración de que los juegos y juguetes son un microcosmos del mundo adulto (Barthes, 1999) quedó respaldada. Estos y tantos otros estudios similares también determinaron que los discursos circundantes marcan las conductas de la vida infantil. De nuevo, ahí salió a relucir la mirada crítica de Steinberg (2011), pues ella expuso que la industria comercial de los juguetes infantiles parece no haber evolucionado en nada, dado que todavía muestra cómo los niños se vuelven uno con sus objetos, mientras que las niñas se encargan de cuidarlos. Pese a que todos estemos expuestos a esta información, la relevancia que tienen los discursos hegemónicos especialmente para las niñas y niños es lo que ha hecho que muchas investigaciones se pregunten por qué ha sido tan difícil eliminarlos de los imaginarios colectivos.

⁴³ Si bien no es el ámbito de mis abordajes teóricos, en una línea conceptual bastante cercana a la que planteo en esta investigación, Stewart et al. (2021) propusieron una reflexión sobre el papel de la tecnología escolar frente a las infancias trans. Su inquietud por estos fenómenos aparentemente tan recientes —principalmente en el ámbito legal—, da pie a hablar de que las identidades no son fijas y que en la niñez sí hay poder de elección para estas construcciones. En las hipótesis de trabajo adoptadas por Stewart et al. (2021), emergió un sentido de reivindicación adultocéntrica, pues en virtud de la autonomía infantil por la cual se aboga en la actualidad, la posibilidad de decisión adulta se reduce. Así, para la construcción moderna de la infancia como concepto también se hace necesario otorgarle unos nuevos tintes; es así como la escuela surge como uno de los escenarios de disputa para el actuar de género y donde las infancias disrumpen las lógicas del discurso heteronormativo.

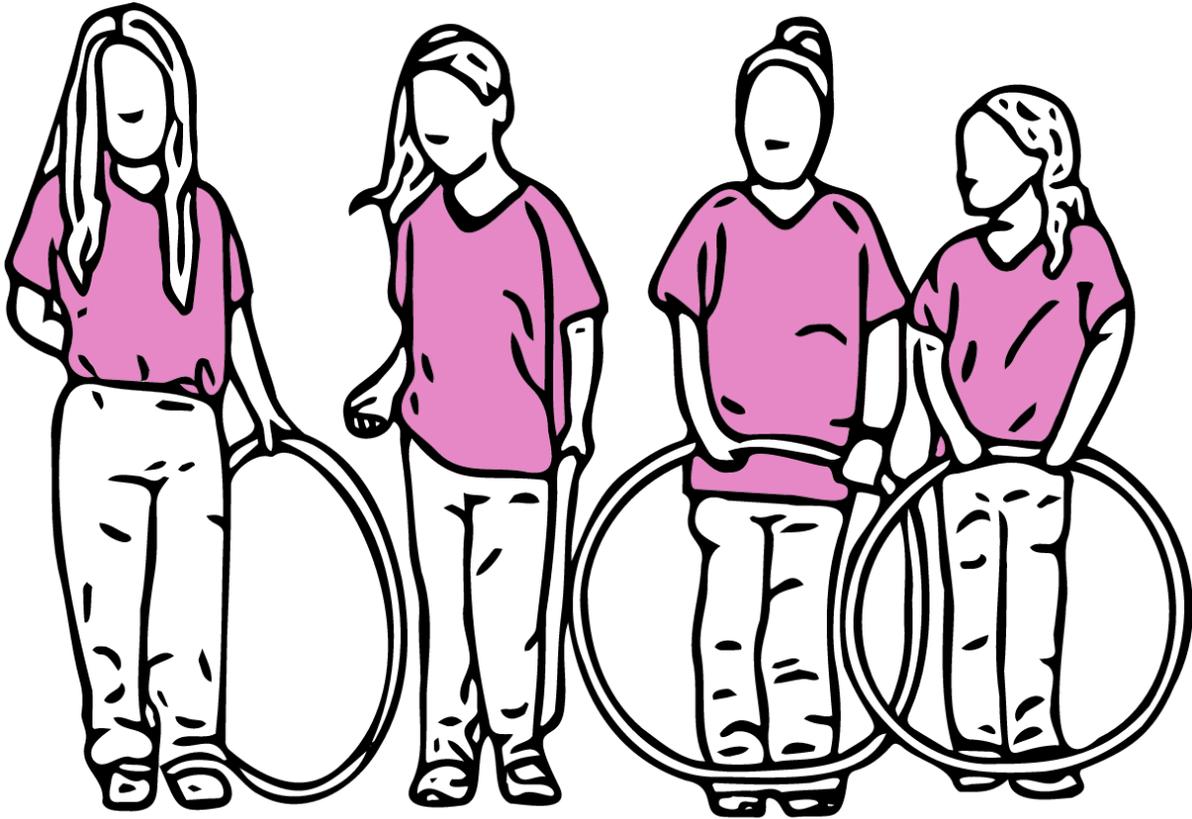
Entre otras cosas, en los abordajes de Steinberg (2011), la autora consideró la vigencia de los estereotipos para las construcciones particulares de los niños en vinculación con unas imágenes de supuesta hombría que les transmite el entorno. Al respecto, Steinberg (2011) coincidió con que el modelo hegemónico de la masculinidad es muy nocivo para el desenvolvimiento de ellos en tanto sujetos sociales, dado que idealizan la fuerza, la rudeza, la independencia y la autosuficiencia como elementos constitutivos de una figura de hombre ejemplar. Rescato esto ahora porque en lo que tuvo que ver con mi investigación, pude enunciar que los problemas con algunos casos puntuales de niños de preescolar se derivaban de su dificultad para acatar normas de disciplina, para tramitar sus emociones y para saber controlar sus impulsos agresivos. Basado en eso, lo que apuntó Steinberg (2011) amplió mi mirada al reflexionar sobre las causas y consecuencias de los estereotipos, pues el interés tampoco fue sugerir posibles afectaciones en sus comportamientos, pero sí se hizo presente en la cotidianidad la presión social de encajar con los patrones de lo establecido.

De igual manera, en el trabajo teórico de Jiménez y Galeano (2020), ellos afirmaron que los saberes escolares y su transmisión han sido prácticas comúnmente androcéntricas, lo que hace que estas desigualdades dejen marcas sobre las personalidades de las niñas y niños. Entonces, si bien esto señaló una realidad latente para el contexto de mi investigación y suscitó reflexiones al abordar los cambios de lo masculino a lo mixto en el colegio, no pude sino analizarlo superficialmente. A pesar de que hay un fuerte desarrollo en el campo de las investigaciones relacionadas con la presencia de maestras en las aulas de preescolar y primaria pero no tanto en bachillerato, y la ausencia —y estigmatización— de maestros en educación inicial, las preguntas quedan abiertas desde esos temas, pues hubo respuestas muy dicentes como las de la maestra que narró el machismo de los maestros de antes y sus comentarios sexistas hacia los estudiantes.

Para cerrar este apartado acudo a la afirmación de Jiménez y Galeano (2020), quienes apuntan que “es conveniente erradicar los índices de pobreza económica y social porque de allí nace la población vulnerable y el incremento de los problemas de género. Pero las problemáticas de género son multicausales y trascienden las condiciones económicas y sociales” (p. 16). Lo destaco justamente porque me permitió notar que en este estudio no pude establecer vínculos entre la clase social y las construcciones del género infantiles, pues la naturaleza del colegio y las familias que hacen parte de él predeterminaron la homogeneidad de esta población infantil. De manera que, a pesar de haber pensado en la variedad etaria y en que la cantidad de niñas y niños fuera

considerable para proponerlos como estudios de caso, realmente las condiciones socioeconómicas y culturales fueron muy equiparables dadas las características del contexto.

Consideraciones finales



Los lazos entre educación y feminismo no son un asunto reciente ni menor, por lo que es imperante la necesidad de verlos como el terreno fértil que son y repensar las prácticas pedagógicas desde sus posibilidades de cambio y de deconstrucción (St. Pierre, 2000). La etiqueta teórica del feminismo posestructuralista que tomé para desarrollar esta investigación me llevó por los caminos del género a través de la idea de lo performativo y las subjetividades. Pero, en definitiva, explorar la aparición de estas construcciones sociales con niñas y niños que por un periodo de tiempo se volvieron parte de mi cotidianidad, me permitió poner en cuestión mi propia identidad y el lugar de enunciación que he asumido como mujer adulta, artista y maestra.

Teniendo en cuenta lo anterior, lo que formulo como consideraciones finales en estos últimos párrafos es un ejercicio integrador de reflexiones. Para ello, tomo en cuenta tanto las conclusiones como las recomendaciones derivadas de lo que implicó para mí trabajar alrededor de las construcciones sociales del género con la primera y la segunda infancia —es decir, con las niñas y niños de preescolar y de tercero de primaria. Así, rescato que conjugar lo observado, lo leído, lo

conversado y lo sentido fue clave para finalmente poder dar respuesta a la pregunta de investigación con la cual debí descartar otro sinfín de inquietudes relacionadas. En este sentido, reconocer la pluralidad de las infancias y, puntualmente, de las experiencias de las y los co-investigadores, les dio lugar a nuevos cuestionamientos que ni siquiera consideré al plantear el problema; fue a partir de ahí que los resultados, a pesar de haberlos categorizado por temáticas determinantes para este estudio, se entrecruzaron entre sí y me condujeron a otras indagaciones que, tal vez, se quedaron cortas con este desarrollo.

Por ejemplo, en la línea de cuestiones relacionadas con lo curricular —que fue una de esas categorías de análisis—, tuve que indagar en las perspectivas deconstructivas de lectura del currículo. En estas pesquisas fue fundamental la aparición de las pedagogías feministas como una apuesta clara y con amplio recorrido académico, por lo que lo que puedo destacar es que las metodologías que proponen estas perspectivas alternativas deben mantenerse presentes. Retomando el conocimiento construido por Bejarano et al. (2019), lo que dichas conceptualizaciones han logrado al llevarse al contexto educativo formal y no formal, han sido unas nuevas reflexiones disciplinares para la educación y la pedagogía, donde el feminismo en sí mismo se ha destacado por conquistar espacios del saber y despatriarcalizar⁴⁴ el poder (Bejarano et al., 2019). Por eso, darle validez al marco de estudios feministas sobre el cual legitimé mi investigación, fue a su vez potenciar la participación de las niñas como co-investigadoras tanto como de sus compañeros.

Igualmente, al centrarme en el punto de vista de las maestras a las cuales entrevisté para complementar los saberes construidos con las niñas y niños, vi en estos análisis la posibilidad de abrir nuevos puentes de diálogo entre la realidad de las escuelas y la formación universitaria de licenciadas, licenciados y demás profesionales de la educación. Con base en ello, para sugerir otras posibilidades de investigación y para justificar la necesidad de formar maestras y maestros teniendo en cuenta los enfoques del género, las infancias y el jugar, recurrí además a pensar en la epistemología de la Pedagogía Infantil (Romero, 2016). Por eso, he de reconocer que este campo

⁴⁴ Esta noción la tomo a partir de lo que Bejarano Franco et al. (2019) plantean bajo la recomendación de descolonizar y despatriarcalizar el currículo escolar a través de pedagogías feministas situadas. Vincular la despatriarcalización con la educación permite entender dicho concepto como una oposición a las prácticas patriarcales instauradas, las cuales están basadas en lo masculino como eje globalizador y que organizan lo social desde dominios de gobernabilidad. Esto, en palabras de Segato (2018), sería un homónimo de las contra-pedagogías. Por todo eso, se hace necesario recordar que el valor emancipatorio y diferenciador ha sido arrebatado innumerables veces por los límites del poder de un patriarcado que, además, instaaura jerarquías, insensibiliza y subordina (Segato, 2018).

disciplinar en el cual se inscribió mi investigación es un oficio donde los conocimientos están guiados por la pedagogía y las infancias como en ninguno otro de las ciencias de la educación; esto, a su vez, es afirmar que requiere de una permanente actualización.

El contexto, las propuestas curriculares y las subjetividades de niñas y niños, son algunos de los tantos elementos que constituyen el quehacer de la Pedagogía Infantil, por lo que la acción directa que tiene sobre la primera infancia debería también llevar a reflexionar sobre la manera en la cual se formulan las políticas educativas, se estructuran los planes de estudio y se construyen discursos teóricos sobre la formación de los más pequeños sujetos que conforman nuestra sociedad. De la mano con lo que defiende Romero (2016), este oficio entraría en crisis si las maestras y maestros no son, tanto como formadores, investigadores dentro de sus aulas; por eso, el diseño metodológico con el cual tomé a los participantes como co-investigadores, surgió además de la necesidad por atender a las inquietudes de las niñas y niños para poder hablar de sus manifestaciones infantiles.

No obstante, debo decir que las estrategias para llevar todos estos fundamentos conceptuales a un campo de acción escolar como el del presente estudio, tendrían que empezar por una revisión desde lo individual, los actos, las palabras, el pensamiento y el sentir, en los cuales se concentran las posibilidades de transformar lo que pasa en las escuelas. Esa sería, entonces, una de las conclusiones que me quedan, pues no podría darle fin a este proceso sin inquietarme por algunos aprendizajes suscitados, pues las niñas y niños me mostraron que uno de los mayores retos es el de presentarnos ante ellos de otros modos. Asimismo, me dejaron como enseñanza que no podré ser maestra sin permitirles que se expresen desde su sensibilidad y sin buscar maneras en las cuales potenciar las dimensiones de lo creativo. En todo caso, al atender a sus manifestaciones individuales desde la perspectiva del género y los espacios de interacción, pude comprender que las riendas de sus construcciones no están bajo la responsabilidad del sistema educativo ni de los mandatos familiares, sino de su propia agencia.

Sin embargo, es un hecho que las vertientes de lo subjetivo e individual son aspectos poco privilegiados desde los entornos escolares, pues la necesidad de dictar contenidos conceptuales y de cumplir con los estatutos legales del ministerio ha desvirtuado la potencia de los espacios de juego y libre esparcimiento para propiciar propuestas pedagógicas alternativas. Asimismo, en el ámbito de las investigaciones universitarias llevadas al contexto educativo, es evidente la fuerza que siguen tomando los modelos etnográficos y cualitativos, por lo que estas mismas decisiones

metodológicas son una muestra de la posibilidad de construir saberes sin tener que recurrir a hipótesis preestablecidas o a estandarizar y homogenizar la población como tanto suele criticárseles a las prácticas tradicionales. En esta línea, la inclusión de las niñas y niños como protagonistas de sus espacios y, a su vez, como sujetos claves de esta propuesta, tuvo consonancia con la actualidad de estos debates sobre las consideraciones éticas y la denominación de ellos como co-investigadores, por lo que la rigurosidad de estas novedosas configuraciones para los estudios educativos no puede perderse de vista (Moscoso & Díaz, 2018).

Es cierto además que con los antecedentes resaltados aquí y otros tantos que tuvieron que quedarse por fuera, evidenció que la suma del género, las infancias, el juego, el jugar y los juguetes, no han sido escenarios inexplorados, sino plenamente identificados e interrogados. No obstante, en escuelas como ésta que visité sigue viéndose la vigencia de discursos heteronormativos, de conductas excluyentes e, incluso, de los tabúes que obstaculizan hablar de aquello que no se ciñe a la norma de lo acostumbrado. Estas son muestras de que culturalmente sigue faltando poner las subjetividades infantiles como preguntas válidas, en lugar de ignorarlas o de hacer de las expresiones opuestas a lo establecido una problemática generadora de malestar. Por ende, para aceptar que las niñas y niños se pueden reconocer y nombrar a sí mismos, seguimos requiriendo una mayor apertura que, pese a inculcarla sobre las infancias, desaparece en muchas de las prácticas cotidianas adultas.

En todo caso, lo que presenté con esta investigación me permitió considerar posibles implicaciones para las escuelas, para la capacitación del personal y para la formulación de sus programas. Por eso, si bien traté superficialmente el asunto de los espacios y momentos con los que se han repensado el juego y la identidad de cada niña y niño en los contextos leídos, el camino de la formación docente, del diseño de lugares, su ambientación y su dotación con materiales, son repercusiones en las cuales nos falta indagar más. Sin embargo, las investigaciones que se han realizado en torno a las relaciones entre género y currículo, desde donde se deriva la conceptualización del currículo oculto, están muy cerca de aportarle a esta perspectiva. En este sentido, teniendo en cuenta una visión amplia de lo curricular que abarca tanto lo físico y simbólico de los espacios escolares, como los contenidos que allí se dictan y el discurso de quienes se encargan de ellos, no está de más recalcar que todo lo que sucede dentro y fuera de los muros de la escuela está cargado de significados y, consecuentemente, las cuestiones del género transversalizan dichas actuaciones.

Entonces, así como podemos decir que el hacerse niñas y niños en el mundo de hoy debe permanecer abierto a una pluralidad inmensa de construcciones posibles, también es cierto que las voces y rostros de las niñas en particular —dentro de este colegio como en tantos otros similares—, han sido unas de las más negadas y silenciadas del currículo educativo (Torres-Santomé, 1993), pese a que cueste afirmarlo de este modo. Este conjunto de vacíos que han persistido en medio de tantos cambios, crisis y triunfos padecidos por las escuelas como instituciones, es lo que ha puesto en cuestión la educación mixta que tenemos hoy en contraste con los ideales de la coeducación a la que muchas autoras y autores le apuestan (e.g., Bejarano et al., 2019; Saldaña Blasco, 2018). Al respecto, considero importante añadir que en el lugar donde realicé esta investigación el paso de la educación masculina a mixta sólo fue enunciado desde la admisión paulatina de nuevas estudiantes —que siguen siendo minorías en todos los cursos— y la renovación del personal docente.

Tanto como resulta importante considerar a las infancias, el género, el juego, el jugar y los juguetes como factores que deben incluirse en las programaciones de formación docente dentro de las propias instituciones educativas, también esto tendría que ser trascendente para el trabajo con las familias. Si la responsabilidad asumida por la escuela desde sus prácticas y espacios de actuación no se conjuga con la labor que cumplen madres, padres y otras personas cercanas a las niñas y niños, difícilmente podrá ser efectiva. Teniendo en cuenta lo anterior, para poder darle prioridad a unos currículos emancipadores y poner la deconstrucción en clave de lo educativo y la diversidad infantil, habría que atacar la raíz de los problemas, por lo que la intención por desnaturalizar los imaginarios y hacer del mundo un lugar que le dé cabida a las subjetividades —independientemente de si se corresponden o no con los patrones tradicionales— recae en gran medida sobre la población adulta (i.e., los agentes de la escuela y del entorno familiar) que acompaña los procesos de la primera y la segunda infancia.

De igual manera, entre tantos requerimientos que esto denota también me parece evidente que los alcances de investigaciones cualitativas como esta involucran la capacitación continua de maestros en ejercicio, tanto como de quienes apenas se están formando. Esto último implica que la educación impartida en Escuelas Normales Superiores (ENS) e Instituciones de Educación Superior (IES) donde se gestan las maestras y maestros de las próximas generaciones, se repiensen el perfil de sus profesionales, pues los planes de estudio suelen hacer caso omiso a los fundamentos teóricos y prácticos del género y del jugar puesto en esta perspectiva sociocultural. De hecho, como lo pude evidenciar a través del análisis documental, cuando se consideran estas temáticas es común

que se involucren con la inclusión y las planeaciones del área de ética y valores, pero al revisar lo que comprenden a través de la diversidad, lo incluyente y lo coeducativo, no van más allá del cambiar el carácter de la institución de masculina a mixta, o de tener políticas de aceptación para la población NEE.

En relación con esta afirmación, incorporar las inquietudes por el género, sus manifestaciones y, principalmente, la presencia de estas construcciones en las niñas y niños desde las primeras edades, tendría que empezar por dejar de hacer de todo ello un tabú o de restarle importancia a su aparición temprana. Asimismo, la renuencia de colegios de la ciudad que consideré como contextos posibles y a quienes les presenté este proyecto, demostró que aunque se han dado cambios de pensamiento y actualmente hay una mayor recepción que antes, las construcciones del género siguen siendo una de esas cosas de las cuales prefieren no hablar. Por eso, reconocer su existencia y enunciar que trabajan por adaptarse a las dinámicas del mundo de ahora, no es suficiente para poder decir que las niñas y niños tienen voz y voto en sus dilemas existenciales.

En esta dirección, puedo agregar también que el carácter de novedad en lo que hasta este punto formulé, estuvo vinculado a la propuesta metodológica. Así, aunque las observaciones y las entrevistas están entre los métodos de recolección más recurrentes en el paradigma cualitativo y en las investigaciones dentro del contexto escolar, valoro tanto el uso de las fotografías con las niñas y niños como fotógrafos de su cotidianidad, como las actividades interactivas que les otorgaron esa denominación de co-investigadores, porque fueron un diseño que puso mi trabajo en otra perspectiva. Del mismo modo, fue lo que les otorgó un liderazgo clave para que posteriormente pudieran gestarse mis análisis. Sin duda, fue esto lo que remarcó su participación como protagonistas y con lo que pude ver cómo mis interpretaciones y reconstrucciones tuvieron que ceñirse a sus relatos, en lugar de basarse en mis ideas preconcebidas o en las opiniones expresadas por sus maestras y maestros —pues eran con quienes convivían más cercanamente en las clases y *los descansos*.

Como lo dije antes, respecto a la originalidad conceptual, fue importante para mí el enfoque puesto en el feminismo posestructuralista, pues en ello radicó la manera en que definí las teorías que acompañaron el desarrollo del trabajo de campo y que, igualmente, me llevaron a proponer una metodología flexible que se adaptó a las apropiaciones hechas por las mismas niñas y niños. Así, junto a lo que ya mencionaba de la búsqueda por deconstruir desde lo pedagógico, tendría que

resaltar que pese a que la cultura popular imponga unas ideologías dominantes y construya todo un modelo de sujetos desde lugares de privilegio por razón de género, clase social, color de piel, etc., siempre habrá posibilidad de apropiarse de formas alternas de ser y vivir (Steinberg, 2011). De todos modos, para llegar a manifestarse críticamente en esta dirección, el papel de los agentes socializadores es crucial y de necesaria atención. Por ende, seguir normalizando la existencia de representaciones estereotípicas dentro del propio currículo escrito y desde la cotidianidad de las clases, no hará nada para propiciar construcciones de género donde las niñas y niños sean más conscientes de sí y menos apegados a reproducir lo que el entorno les dice que sean.

De hecho, la investigación documental de Jiménez y Galeano (2020), planteó asuntos claves para llegar a algunas de las conclusiones que aquí plasmé. Por ejemplo, al hacer recomendaciones sobre cómo reeducar al profesorado en temas de género, tomaron estudios donde se proponen lo lúdico y lo afectivo como los caminos para capacitar a maestras y maestros, pero además como estrategias para aplicar en los propios establecimientos educativos. Según esta investigación y tal cual lo pude ver yo en este trabajo, la universalidad que tiende a verse reflejada sobre los relatos subjetivos de las niñas y niños más pequeños es causada por la ideología de la cultura en la cual nacen y donde poco a poco se van volviendo reproductores de esos imaginarios sociales. Sin embargo, esto no implica que sea imposible deconstruir las tendencias patriarcales que respaldan las pesquisas de autores como Jiménez y Galeano (2020).

De ahí que, para retomar brevemente la corporalidad como un asunto en perspectiva de género, tuve que volver sobre las afirmaciones de Butler (2007) que toman la historicidad representativa del cuerpo como un constructo que, en tanto está producido desde la normatividad del sexo, es la base del género. Consecuentemente, los signos culturales de los cuales di cuenta al prestar atención a los lugares de enunciación sobre los cuales se posicionaron las niñas y niños, fueron la muestra de las posibilidades de emancipación abiertas hacia el futuro de estas infancias (Butler, 2007). Por ende, fue tan valioso ver sobre ellos los reflejos de valores culturales, tanto como ver una deconstrucción crítica producto de sus particularidades (Padilla, 2016).

Sin duda, el cuerpo es materialidad física, tanto como es una producción simbólica, por lo que ambas dimensiones fueron importantes para mis reflexiones. Por un lado, porque de las construcciones simbólicas pudieron decir mucho las niñas y niños, y por el otro, debido a que mi percepción estuvo más vinculada a lo físico. Justamente, Bárcena y Mèlich (2000) hablan de un *cuerpo escrito*, por lo que fue este sentido de la experiencia y del acontecimiento poético, el que

retomé para hacer de esa segunda categoría de los resultados, un motivo de revisión que se sustentó en la subjetividad antropológica de Le Breton (2002) y en la innegable problematización del cuerpo realizada por Butler (2007).

De igual manera, en tanto fue una investigación *sobre y con* las niñas y niños (Argos et al., 2011; Barreto, 2011), al haber hecho de las infancias el objeto de estudio estuve permanentemente ante el reto por encontrar el equilibrio en esas posibles relaciones de poder. En este sentido, estar dentro del contexto, ser observadora participante, acompañar algunas actividades y vincularme directamente con ambos grupos más allá de sus maestras y maestros, supuso también ver mi subjetividad reflejada en sus relatos y elaboraciones, pues en todo caso fue la población de los dos estudios de caso quienes guiaron el desarrollo metodológico de este proceso.

Por tanto, el hecho de que las relaciones de poder y de saber fueran un dilema por el cual me inquieté desde la formulación del problema, se hizo todavía más complejo al pensarlo desde lo curricular que me hizo entrometerme en la institución educativa que me abrió sus puertas y, también, al usar la denominación de co-investigadores (Argos et al., 2011) para reconocerle a las niñas y niños su agencia (Pavez Soto & Sepúlveda Kattan, 2019), aún desde este campo académico. En todo caso, la aparición de una revisión al currículo escrito y al puesto en escena remitió directamente a los contextos educativos y ellos, a su vez, hablaron de un lugar al cual confluye la diversidad de culturas infantiles que nos rodean, por lo que esos cruces con la cultura y sus discursos hicieron del espacio escolar un texto de lectura para las construcciones del género, así como lo fue la mirada hacia la corporalidad expresa en las niñas y niños.

De acuerdo con estas consideraciones, las convergencias donde se alojan los nexos del currículo con el género, las infancias o el jugar, no pueden ser nunca neutras y, sin duda, están presentes —implícita o explícitamente— en todas las construcciones hechas por los actores que habitan la escuela. De ahí que esta investigación fuera fundamental para interrogar la vigencia de los discursos adultos sobre las subjetividades infantiles, pero a su vez para entender las elaboraciones que por sí mismos están en capacidad de hacer para revertir esos mensajes. Por ende, convendría situar los vínculos entre el jugar y el género tanto en la primera como en la segunda infancia, principalmente porque el tema del juego y los juguetes parece estarse olvidando de aquellos estudios enfocados en un público de niñas y niños más mayores, tal cual como lo ha hecho el sistema escolar mismo al dejar de lado el juego como una actividad transversal a los contenidos de clase.

Desde este punto de vista, la afirmación que hice al tomar el cuerpo como el primer lugar de enunciación para las infancias, al ser fruto de las mismas interacciones que tuve con ellos y de sus producciones orales, escritas y visuales, puso en evidencia que aún nos falta indagar más por sus construcciones sociales a partir de las imágenes que las niñas y niños pueden crear de sí mismos, de su visión en el presente, de lo que reconocen de su pasado y de cómo se perciben a futuro. Consecuentemente, apostarles a sus subjetividades infantiles para hacer de este insumo un terreno fértil en la formulación de investigaciones donde también sean participantes activos, marca una línea de trabajo necesaria de profundizar.

Por último, considero prudente puntualizar que preguntarse por las construcciones sociales infantiles y reconocerles a las niñas y niños su capacidad de subjetivarlas, brinda otras maneras de ver, hacer y pensar la escuela, pues son ellos —es decir, las infancias— los que permiten que exista el oficio maestro. Por ende, la validez de sus construcciones de género performadas no puede pensarse sino desde las experiencias que ellos mismos tienen como las infancias del momento, pues lo que nuestra adultez recuerda de aquello que fuimos en nuestros primeros años de vida, no es equiparable con sus experiencias. De este modo, atender a sus lugares de enunciación con un énfasis particular en lo generizado y lo generacional, nos demuestra la necesidad de trascender las relaciones de saber y de poder que caracterizan a las escuelas; por el contrario, todo esto demanda inquietarnos por nuestra posición en la cultura a la cual pertenecemos y por la afirmación de los derechos de las niñas y niños del presente y del futuro.

Referencias



Adkins, L., & Skeggs, B. (Eds.). (2004). *Feminism after Bourdieu*. Blackwell Publishing.

Agudelo, P. (2015). Cartografías artísticas: reflexiones acerca de los juguetes y la memoria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (45), 143-158.

Aguilar García, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis. Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe/Amérique*, (8). <https://doi.org/10.4000/amnis.537>

Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of early childhood*, 39(3), 11-19.

Alaniz, L. D. (2021). El tratamiento de la infancia en las ciencias sociales: racionalidades e influjos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 5-38. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a2>

Alcaldía de Medellín (2015). *Plan de Desarrollo Local / Comuna 10 La Candelaria*. Departamento Administrativo de Planeación. <https://bit.ly/3yWvqiS>

Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and practice*, 6(33), 125-128.

- Álvarez Torres, E. N. (2021). Consideraciones epistemológicas de las nociones de infancia. Emergencia y alcances. *Uni-Pluriversidad*, 21(2), 1-15.
- Álvarez, N., Carrera-Fernández, M. V., & Cid-Fernández, X. M. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? La influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(5), 330-333. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2830>
- Argos, J., Ezquerro, M. P., & Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie5451651>
- Arias, B. E. (2017). La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico. *Ratio Juris*, 12(24), 127-142. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a6>
- Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (N. García Guadilla, Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1960).
- Baker, E. R., Tisak, M. S., & Tisak, J. (2016). What can boys and girls do? Preschoolers' perspectives regarding gender roles across domains of behavior. *Social Psychology of Education*, 19(1), 23-39. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9320-z>
- Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 59-81.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en Educación Inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635-648.
- Barrientos, L. A. (2022). *Revisión multicaso: una mirada al desarrollo de competencias interculturales desde las políticas de internacionalización en Instituciones de Educación Superior*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional – Universidad de Antioquia.
- Barthes, R. (1999). *Mitologías* (H. Schmucler, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1957).
- Bastidas, F., & Torrealba, M. (2014). Definición y desarrollo del concepto “proceso de invisibilización” para el análisis social. Una aplicación preliminar a algunos casos de la sociedad venezolana. *Espacio Abierto*, 23(3), 515-533.
- Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I., & Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículo. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Belotti, E. G. (2001). “Pistolas para el niño, muñecas para la niña” La influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino, en los primeros años de vida. *Educere*, 5(13), 87-92.

- Bonelli, A. N. (2019). Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia postpatriarcal. *Journal de Ciencias Sociales*, (12), 62-85. <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i12.872>
- Borzi, S. L., Peralta, L. O., Yacuzzi, M. L., & Cabra, M. (2014). Consentimiento informado en investigaciones psicológicas con niños: antecedentes y normas éticas. En *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (J. Jordá, Trad.). Anagrama. (Obra original publicada en 1998).
- Brasó Rius, J., & García Farrero, J. (2020). Juegos y juguetes libres. La filosofía y obsesión de Walter Benjamin. *El Futuro del Pasado*, (11), 441-455. <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.015>
- Brooks-Gunn, J., & Lewis, M. (1984). The development of early visual self-recognition. *Developmental Review*, 4(3), 215-239. [https://doi.org/10.1016/S0273-2297\(84\)80006-4](https://doi.org/10.1016/S0273-2297(84)80006-4)
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Artmed Editora.
- Buisson, F., & Durkheim, É. (1988). Infancia. *Revista Colombiana de Educación*, (19). <https://doi.org/10.17227/01203916.5163> (Obra original publicada en 1911).
- Bustelo, E. S. (2007). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2004). Conflicto de género, teoría feminista y discurso psicoanalítico (B. León y M. Guhl, Trad.). En C. Millán de Benavides y A. M. Estrada (Eds.), *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo* (pp. 264-283). Pontificia Universidad Javeriana.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1990).
- Butler, J. (2009). Performativity, Precarity and Sexual Politics. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3).
- Caillois, R. (2001). *Man, play, and games* (M. Barash, Trad.). University of Illinois Press. (Obra original publicada en 1958).
- Can-Men (24 de abril de 2009). *LOS HIJOS DE LA ABUNDANCIA: The Pink and Blue Project de JeongMee Yoon*. El Blog Alternativo. <https://bit.ly/3iH4YRA>
- Castillo-Gallardo, P. (2016). Historia de la infancia observada desde los ejes del juego, juguete y desigualdad. *Educação em Foco*, 20(3) 289-322.
- Chambers, S. A. (2007). 'An Incalculable Effect': Subversions of Heteronormativity. *Political Studies*, 55(3), 656-679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2007.00654.x>

- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Clark, L., & Tiggemann, M. (2007). Sociocultural influences and body image in 9 to 12-year-old girls: the role of appearance schemas. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(1), 76-86. <https://doi.org/10.1080/15374410709336570>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Cusel, P., Pechin, C., & Alzamora, S. (2007). *Contexto escolar y prácticas docentes*. Instituto Superior de Bellas Artes “Municipalidad de Gral. Pico” (ISBA). Jornadas Nacionales de Investigación Educativa.
- de Beauvoir, S. (1956). *The Second Sex*. Jonathan Cape. (Obra original publicada en 1949).
- de Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. Indiana University Press.
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. *D.O. No. 50.340*. <https://bit.ly/3bZIOtx>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE] (s.f.). *Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios*. <https://bit.ly/3MG6QqG>
- DeVault, M. L. (2018). Feminist Qualitative Research: Emerging Lines of Inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 317-349). SAGE.
- Díaz, D. S., & Morales, J. D (2020). *Política pública de género para la primera infancia en Colombia, una aproximación a los enfoques, lineamientos y procesos en torno a la identidad y los roles de género* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Duarte, J. M., & García, J. B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, (18), 107-158. <https://doi.org/10.18046/recs.i18.1960>
- Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 461-472.
- Duek, C., Benítez Larghi, S., & Moguillansky, M. (2017). Niños, nuevas tecnologías y género: hacia la definición de una agenda de investigación. *Fonseca: Journal of Communication*, (17), 167-179. <https://doi.org/10.14201/fjc201714167179>

- Durkheim, É. (1956). *Education and Sociology* (S. D. Fox, Trad.). The Free Press. (Obra original publicada en 1922).
- Eisenberg, N. (Ed.). (1982). *The Development of Prosocial Behavior*. Academic Press.
- Ellet, W. (2018). *The Case Study Handbook, Revised Edition: A Student's Guide*. Harvard Business Review Press.
- Enriz, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de Antropología Social*, (34), 93-114.
- Epps, E. G., & Smith, S. F. (1984). School and children: The middle childhood years. En W. Andrew Collins (Ed.), *Development during middle childhood: the years from six to twelve* (pp. 283-334). National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/56>
- Escobar, M. R. (2020). “Lo que está en juego es la vida”: sobre “ideología de género”, religión y política en Colombia. En A. Torres Santana (Ed.), *Derechos en riesgo en América Latina. 11 estudios sobre grupos neoconservadores* (pp. 117-139). Ediciones Desde Abajo.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Flamant, L., & Englebert, J. (2013). *Las muñecas son para las niñas* (M. T. Rivas, Trad.). Tramuntana.
- Fox, G. L., & Murry, V. M. (2000). Gender and Families: Feminist Perspectives and Family Research. *Journal of Marriage and Family*, 62, 1160-1172. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01160.x>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1968).
- Freud, S. (1957). On narcissism: an introduction. En *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. XIV (1914-1916): On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works* (pp. 67-102). The Hogarth Press and The Institute of Psycho-Analysis.
- Gallardo-López, J. A., & Gallardo Vásquez, P. (2018). *Teorías del juego como recurso educativo* [Sesión de conferencia]. IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. <http://hdl.handle.net/10433/6824>
- García, B. E., González, S. P., Quiroz, A., Velásquez, A. M., & Ghiso, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Centro de Investigaciones FUNLAM.
- García-Vera, A. B., Rayón Rumayor, L., & de las Heras Cuenca, A. M. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 135-162. <https://doi.org/10.6018/j/333001>
- Giraldo-Gil, E. (2013). *Acerca de la lectura de contexto. Documento de apoyo para el Programa de Formación sobre Desarrollo y Articulación de Proyectos Pedagógicos Transversales-Ser con Derechos*. Convenio Universidad de Antioquia-Ministerio de Educación Nacional.

- Giraldo-Gil, E. (2014). Revisando las prácticas educativas: una mirada posmoderna a la relación género-curriculo. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 211-223.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>
- Goffman, E. (1956). *The presentation of self in everyday life*. University of Edinburgh.
- Gómez-Mendoza, M. Á., & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89.
- González Jiménez, R. M. (2009). Estudios de Género en educación: una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 681-699.
- González, E. M., & Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- González-Pérez, T. (2018). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Goswami, U. (2014). *Child Psychology: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Grimaldo Trujillo, A., & Cervera Delgado, C. (2016). Equidad de género en la educación primaria. Construcciones y deconstrucciones. *Jóvenes en la Ciencia*, 2(1), 764-768.
- Gutiérrez, L. (1993-1996). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones. *Paradigma*, 14-17(1-2), 7-25.
- Hernández García, Y. (2006). El “recelo feminista” a propósito del ensayo La Dominación Masculina de Pierre Bourdieu. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 13(1), 121-125.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). Editorial McGraw Hill.
- Herz, M., & Johansson, T. (2015). The normativity of the concept of heteronormativity. *Journal of Homosexuality*, 62(8), 1009-1020. <https://doi.org/10.1080/00918369.2015.1021631>
- Hincapié García, A. (2014). Revisiones críticas al concepto de género. Apuntes para la teoría social contemporánea. *Universitas Humanística*, 79(79). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UH79.rccg>
- Hinojosa, R. (2012). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 57-65. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v3i5.562

- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens* (E. Imaz, Trad.). Alianza Editorial/Emecé Editores. (Obra original publicada en 1938).
- Ismail, Y. (2016). *¡Soy una niña!* (M. Salas, Trad.). Editorial Corimbo.
- Jara Morales, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, (1), 47-67. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51604>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123.
- Jiménez, M., & Galeano, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38529>
- Jiménez-Lucena, I. (2008). ¿Qué es esa cosa llamada lo femenino? *Paradigma*, (5), 7-8.
- Kohut, H. (1969). Formas y transformaciones del narcisismo. *Revista de Psicoanálisis*, 26(2), 371-401.
- Kollmayer, M., Schultes, M. T., Schober, B., Hodosi, T., & Spiel, C. (2018). Parents' judgments about the desirability of toys for their children: Associations with gender role attitudes, gender-typing of toys, and demographics. *Sex Roles*, 79(5), 329-341. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0882-4>
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Horas y HORAS.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-37.
- Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista*, 20, 84-106.
- Le Breton (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad* (P. Mahler, Trad.). Ediciones Nueva Visión. (Obra original publicada en 1990).
- Ley 1029 de 2006. Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994. 12 de junio de 2006. *D.O. No. 46299*. <https://bit.ly/3AKESGz>
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. *D.O. No. 46446*. <https://bit.ly/2TgyrlG>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. *D.O. No. 41214*. <https://bit.ly/3lCO1bY>
- Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. 22 de enero de 1991. *D.O. No. 39640*. <https://bit.ly/3dmx6te>
- Ley 142 de 1994. Por la cual se establece el régimen de los servicios públicos domiciliarios y se dictan otras disposiciones. 11 de julio de 1994. *D.O. No. 41433*. <https://bit.ly/38NHnwy>

- Llamosas, M. G. (2017). *El juego infantil y las desigualdades sociales* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional – Universidad Católica Argentina.
- Locke, J. (1847). *An essay concerning human understanding*. Kay & Troutman. (Obra original publicada en 1689).
- López Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19-37.
- Louro, G. L. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Malajovich, A. (2009). Las concepciones infantiles acerca del juego. *Cadernos de Educação*, (34), 253-264.
- Manheim, K. (1972). The problem of generations. En P. Kecskemeti (Ed.), *Karl Manheim: Essays* (pp. 276-322). Routledge. (Obra original publicada en 1927/28).
- Marín, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*, 25, 233-249.
- Martínez Boom, A. (2011). Unicef... dejad que los niños vengan a mí. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 45-65.
- Martínez-Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 2(6), 41-50.
- Martínez García, L. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en educación infantil: Un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 919-934. <https://doi.org/10.5209/RCED.54263>
- Martínez Rodríguez, E., & Villa Costales, I. (2008). El juego como escuela de vida: Karl Groos. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, (22), 7-22.
- Martínez, A. (2016). Feminismo psicoanalítico norteamericano de finales de siglo XX: potencialidades y limitaciones de los aportes conceptuales de Jessica Benjamin. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 13(2), 115-123.
- Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4(80), 73-80.
- Martínez, M. C., & Vélez, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 16(2), 137-144.
- Meneses, M., & Monge, M. A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V25I2.3585>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia*. <https://bit.ly/3Q4ho4s>

- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Documento No. 22. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral: El juego en la educación inicial*. <https://bit.ly/3QgmMkO>
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Lineamientos Curriculares Preescolar*. <https://bit.ly/3wM4pMe>
- Montero, M. S. (2011). El Emilio: niño y educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (12), 91–112.
- Morales, J. A. (2017). *Imaginario femenino*. [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Moscoso, M. F. (2008). La mirada ausente: antropología e infancia. *Aportes Andinos*, 24(8).
- Moscoso, L. F., & Díaz, L. P. (2018). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(34-1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En E. Abalde y J. M. Muñoz (Coords.), *Metodología educativa I: Jornadas de Metodología de Investigación Educativa* (pp. 101-116). Servicio de Publicaciones de la Universidade da Coruña.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Ong, J. (4 de marzo de 2019). *A study of gender and colour over 14 years: JeongMee Yoon on The Pink and Blue Project*. It's Nice That. <https://bit.ly/3oDMVxS>
- Padilla, M. A. (2016). La noción de cuerpo en Judith Butler: una estructura imaginada, producto del deseo. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 5, 713-718. <https://doi.org/10.6018/daimon/269721>
- Pasche, F. (2012) “Learn and play the holy way”: religious toys and dolls in the construction of religious gender identity and values. En P. Bornet y M. Burger (Eds.), *Religions in Play: Games, Rituals, and Virtual Worlds* (pp. 197-219). Pano Verlag.
- Pauwels, L. (2015). ‘Participatory’ visual research revisited: A critical-constructive assessment of epistemological, methodological and social activist tenets. *Ethnography*, 16(1), 95-117. <https://doi.org/10.1177/1466138113505023>
- Pava, D. C. (2016). *Descripción de los elementos de la normatividad nacional que protegen los derechos humanos sexuales y reproductivos de la población LGBTI y su inclusión en el manual de convivencia de los colegios, a la luz del estudio de caso del suicidio de Sergio Urrego* [Tesis de maestría, FLACSO]. Repositorio Institucional – FLACSO Andes.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102.
- Pavez Soto, I., & Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>

- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood* (C. Gattegno y F.M. Hodgson, Trads.). Routledge. (Obra original publicada en 1945).
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Povinelli, D. J., Landry, A. M., Theall, L. A., Clark, B. R., & Castille, C. M. (1999). Development of young children's understanding that the recent past is causally bound to the present. *Developmental Psychology*, 35(6), 1426–1439. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.6.1426>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Puerta, S., & González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la escuela*, (85), 63-74.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.), *Psicología: tópicos de actualidad* (pp. 65-73). UNMSM.
- Quintero, Á. (2007). *Diccionario especializado de familia y género*. Lvmen Humanitas.
- Rayón Rumayor, L., Romera Iruela, M. J., de las Heras Cuenca, A. M., Torrego González, A., & García-Vera, A. B. (2021). Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Resolución 2565 de 2003. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con Necesidades Educativas Especiales. 31 de octubre de 2003. *D.O. No. 45.357*. <https://bit.ly/3LDzXJN>
- Reybet, C. (2009). Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. *La Aljaba. Segunda Época. Revista de Estudios de la Mujer*, 13(13), 115-128.
- Ricciardelli, L. A., & McCabe, M. P. (2001). Children's body image concerns and eating disturbance: a review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21(3), 325-344. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00051-3)
- Rivero, I. V. (2016). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. *Enrahonar: an international journal of theoretical and practical reason*, 56, 49-63. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.663>
- Rodríguez Corea, X. E. (2017). El papel del juego infantil en la cultura: apuntes y aportes para una antropología del juego. *Revista Humanismo y Cambio Social*, (2), 76–82. <https://doi.org/10.5377/hcs.v0i2.4833>
- Rodríguez Fernández, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en educación infantil. *Know and Share Psychology*, 1(3). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>

- Rodríguez Menéndez, M. C., & Peña Calvo, J. V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 112(1), 165-194.
- Rodríguez Navarro, A., & Arvayo Fierro, K. (2015). Roles de género, interacción verbal y tolerancia que presentan alumnos(as) en educación primaria. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(19), 7-31.
- Rodríguez Pascual, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos* (Vol. 245). CIS.
- Rodríguez Pizarro, A. N., & Ibarra Melo, M. E. (2013). Los estudios de género en Colombia. Una discusión preliminar. *Revista Sociedad y Economía*, 35(2), 15-46.
- Romero, F. A. (2016). Epistemología de la Pedagogía Infantil. *Ciencia e Interculturalidad*, 19(2), 19-30. <https://doi.org/10.5377/rci.v19i2.3116>
- Runge, A. K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la Pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauniano. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(23-24), 65-86.
- Runge, A. K. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 31-53.
- Runge, A. K., & Muñoz, D. A. (2010). Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad. *Revista Colombiana de Educación*, (59), 113-134. <https://doi.org/10.17227/01203916.599>
- Saldaña Blasco, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, (11), 185-199. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>
- Sales Gelabert, T. (2015). Cuidados, poder y ciudadanía. *Las Torres de Lucca: Revista Internacional de Filosofía Política*, 4(6), 7-45.
- Salinas Meza, R. (2001). La historia de la infancia, una historia por hacer. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 5(1), 11-30.
- Sánchez, G., Aguirre, M., Solano, N., & Viveros, E. (2015). Sobre la dinámica familiar. Revisión documental. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2), 117-138.
- Sánchez-Domínguez, J. P., Castillo Ortega, S. E., & Hernández López, B. M. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. *Revista Educación*, 44(2), 331-347. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V44I2.40567>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw Hill.

- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Scott, J. W. (1988). 2. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. En *Gender and the Politics of History* (pp. 28-50). Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/scot91266-004>
- Scott, J. W. (1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. (M. Lamas, Trad.). *Debate feminista*, 5, 85-104. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1992.5.1556>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 67-81.
- Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: where do we go from here? *Body Image*, 1(1), 15-28. [https://doi.org/10.1016/S1740-1445\(03\)00008-1](https://doi.org/10.1016/S1740-1445(03)00008-1)
- Solís Carrión, D. (2002). Género y familia: nuevas miradas sociales para nuevas realidades. *Universitas*, (2), 91-102. <https://doi.org/10.17163/uni.n2.2002.06>
- Sontag, S. (2001). *On Photography*. Picador. (Obra original publicada en 1977).
- Spelke, E. S. (2016). Core Knowledge and Conceptual Change: A Perspective on Social Cognition. En D. Barner & A. S. Baron (Eds.), *Core Knowledge and Conceptual Change* (pp. 275-296). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190467630.003.0016>
- St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: an overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477-515. <https://doi.org/10.1080/09518390050156422>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Steinberg, S. R. (Ed.). (2011). *Kinderculture: the corporate construction of childhood*. Westview Press.
- Stewart, V., Narodowski, M., & Campetella, M. D. (2021). Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 263-280. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10804>
- Takhvar, M. (1988). Play and theories of play: A review of the literature. *Early child development and care*, 39(1), 221-244. <https://doi.org/10.1080/0300443880390117>
- Thurén, B. M. (1993). *El poder generizado: el desarrollo de la antropología feminista*. Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. MIT Press.
- Torres-Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.

- Torres-Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, (217), 60-67.
- Torres-Santomé, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata.
- Turin, A. (2012). *Rosa Caramelo*. Kalandraka. (Obra original publicada en 1976).
- UNICEF (1989). *Convención Internacional de los Derechos del Niño*. ONU.
- Valverde, L. A. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319.
- Vásquez Rocca, A. (2016). Derrida: Deconstrucción, 'différance' y diseminación. Una historia de parásitos, huellas y espectros. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 48(2), 289-301. <https://doi.org/10.5209/NOMA.53302>
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educ. Educ.* 18(1), 45-61. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., & Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- Viveros, M. (2007). Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos recientes. *La manzana de la discordia*, 2(4), 25-36.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational psychology* (R. Silverman, Trad.). Routledge. (Obra original publicada en 1926).
- Waller, T. (Ed.). (2005). *An Introduction to Early Childhood. A Multidisciplinary Approach*. SAGE Publications.
- Walsh, A., & Leaper, C. (2020). A content analysis of gender representations in preschool children's television. *Mass Communication and Society*, 23(3), 331-355. <https://doi.org/10.1080/15205436.2019.1664593>
- Walter, N. (2010). *Muñecas vivientes: el regreso del sexismo*. Turner.
- Warner, M. (Ed.). (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory (Vol. 6)*. University of Minnesota Press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego* (F. Mazía, Trad.). Gedisa.
- Wittig, M. (1992). *The straight mind and other essays*. Beacon Press.

-
- Woodhead, M. (2009). Childhood studies. Past, present and future. En M. J. Kehily (Ed.), *An introduction to childhood studies* (pp. 17-31). McGraw-Hill.
- Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, (4), 43-54. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2014.36408>
- Zambrini, L., & Iadevito, P. (2009). Feminismo filosófico y pensamiento post-estructuralista: teorías y reflexiones acerca de las nociones de sujeto e identidad femenina. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, (2), 162-180.
- Zuleta, E. (2006). *Educación y Democracia: un campo de combate* (H. Suárez & A. Valencia, Comp. y Eds.). Omegalfa. Biblioteca Virtual. (Obra original publicada en 1995).

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado para las familias de las niñas y niños

 **UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**
Facultad de Educación

Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
2022

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted está siendo invitado(a) a participar en el proyecto de trabajo de grado *Construcciones sociales sobre el género en la primera y segunda infancia: dos estudios de casos alrededor del juego, el jugar y los juguetes*, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuyo propósito es lograr un acercamiento a los espacios de juego y socialización de los niños y niñas dentro de la jornada escolar. Además de observarlos y participar de su cotidianidad en el colegio, se entablarán conversaciones y se desarrollarán actividades breves.

La información verbal y el registro fotográfico serán usados estrictamente para fines investigativos y académicos, se respetará su derecho a retirar este consentimiento en cualquier momento del trabajo de campo de esta práctica, así como el asentimiento de los niños y niñas para hacer parte de las actividades. La participación de los niños y niñas del [REDACTED] supone un riesgo bajo en cuanto al compartir de sus experiencias en los vínculos establecidos con la estudiante investigadora; se garantiza la confidencialidad y se promete hacer la devolución de hallazgos y conclusiones una vez culminado el trabajo de grado.

AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN

Yo, _____, acudiente de _____ del grupo _____, he leído y comprendido la información contenida en este documento. Por tanto, estoy de acuerdo en que Mariana Arbeláez Cataño, estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia observe, fotografíe, tome nota y grabe algunos momentos de las actividades pedagógicas que se realizan en el colegio.

Lugar y fecha: _____, ____ / ____ / ____.

Firma del acudiente: _____

Datos de contacto de la estudiante a cargo de la investigación
Mariana Arbeláez Cataño - Celular: [REDACTED]
Correo electrónico: [REDACTED]

Anexo 2. Consentimiento informado para las maestras entrevistadas

 **UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**
Facultad de Educación

Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
2022

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted está siendo invitado(a) a participar en el proyecto de trabajo de grado *Construcciones sociales sobre el género en la primera y segunda infancia: dos estudios de casos alrededor del juego, el jugar y los juguetes*, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuyo propósito es lograr un acercamiento a los espacios de juego y socialización de las niñas y niños dentro de la jornada escolar.

Además de la observación participante y de los momentos de intervención, se propone un formato de entrevista semiestructurada con preguntas diseñadas para los agentes educativos que acompañan a los estudiantes. En la presentación de resultados no se utilizarán nombres y se reservará todo posible indicio que permita una identificación posible de la institución.

La información verbal, el registro fotográfico y de audio serán usados estrictamente para fines investigativos y académicos, y se respetará su derecho a retirar este consentimiento en cualquier momento. Su participación como agente educativo del [REDACTED] es de carácter libre, voluntaria y supone un riesgo bajo en cuanto al compartir de sus experiencias con la estudiante investigadora; se garantiza la confidencialidad y se promete hacer la devolución de hallazgos y conclusiones una vez culminado el trabajo de grado.

AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN

Yo, _____, he leído y comprendido la información contenida en este documento. Por tanto, estoy de acuerdo en que Mariana Arbeláez Cataño, estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia realice conmigo la entrevista, tome nota de ella y/o grabe su realización.

Lugar y fecha: _____, ____/____/____

Firma: _____

Datos de contacto de la estudiante a cargo de la investigación
Mariana Arbeláez Cataño - Celular: [REDACTED]
Correo electrónico: [REDACTED]

Anexo 3. Formato de entrevista semiestructurada

 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Facultad de Educación		Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil 2022	
PROYECTO: <i>Construcciones sociales sobre el género en la primera y segunda infancia: dos estudios de caso alrededor del juego, el jugar y los juguetes</i>			
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN		Objetivo general <ul style="list-style-type: none"> Analizar las construcciones sociales del género que tienen lugar en los espacios de juego en contextos escolares a través de dos estudios de caso con niñas y niños de preescolar y tercero de primaria. Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> Caracterizar las concepciones de género de niñas y niños escolarizados en escenarios de socialización mediados por el juego, el jugar y los juguetes. Identificar los lugares de enunciación donde se sitúan las niñas y niños al jugar e interactuar, y la posible relación de estos con la construcción social del género. Describir la influencia del jugar, los juegos y los juguetes en las configuraciones subjetivas de género de la primera y segunda infancia. 	
TÉCNICA	Entrevista	INSTRUMENTO	Entrevista semi-estructurada
PROPÓSITO DEL INSTRUMENTO		Establecer un diálogo inicial dirigido con las maestras titulares del grupo relacionado con el género, las infancias y el juego. En este formato propongo algunas preguntas guías con las cuales pretendo indagar en la visión adulta que hay en los dos contextos de los estudios de caso.	
FECHA			
LUGAR			
ENTREVISTADORA		Mariana Arbeláez Cataño	
ENTREVISTADA/O			



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil

2022

PREGUNTAS ORIENTADORAS + registro de otras preguntas que surjan:

1. ¿Aparecen las preguntas por cómo se es niña y/o niño desde el modelo pedagógico institucional y en las prácticas en el aula? —Por ejemplo, en los lineamientos curriculares para 3° (Ciencias Sociales) se habla de “el respeto por las múltiples expresiones humanas como son la diversidad cultural, étnica, de género y opciones personales...”. Entonces, ¿cómo se tiene en cuenta este principio de la diversidad dentro del plan de estudios?
2. ¿Hay alguna intención particular en la manera de hacer actividades en el aula para buscar la igualdad dentro del grupo?
3. En dicho modelo pedagógico o en los planes de estudios específicamente, ¿se contemplan diferencias entre las niñas y los niños?
4. ¿Cómo cree usted que pueden marcarse diferencias entre sus estudiantes desde la identificación de ellos mismos como niñas o niños?
5. ¿Cómo son las interacciones en el grupo, desde las relaciones entre las niñas y los niños y el equipo docente?
6. ¿Cómo se relacionan las niñas y los niños entre ellos cuando juegan en los descansos? ¿Y cómo cuando se realizan trabajos en equipo dentro del aula?
7. ¿Cómo es la participación en las clases? ¿Quiénes suelen hablar más?
8. ¿Cómo se comportan las niñas y los niños? ¿Hay reglas claras de disciplina que deban seguir? ¿Funcionan estas sólo dentro del salón o aplican también cuando salen al patio y cuando juegan en otros espacios?
9. ¿Qué se habla de las diferencias entre niñas y niños? ¿Y de las diferencias entre los adultos y los estudiantes?
10. ¿A qué se dedican las niñas durante los descansos? ¿Y los niños?
11. ¿Hay momentos de juego libre más allá de los espacios de descanso estipulados para todo el colegio?
12. ¿El aula dispone de juguetes para el uso de las niñas y los niños? ¿De qué tipo son?