

**El papel que juegan las interacciones sociales en la construcción de género de niños y niñas
de 4 a 6 años del Jardín Buen Comienzo El Pinal: Un estudio de caso.**

Trabajo de grado para optar por el título de:

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

Por:

Mónica Viviana Urrego Lopera

Verónica Urrea Gallo

Asesor:

Prof. Dr. Phil. Andrés Klaus Runge Peña

Avalado por el Grupo de Investigación sobre
Formación y Antropología Pedagógica e Histórica

—FORMAPH—

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación infantil

Pedagogía Infantil

2014

Índice

Introducción.....	9
-------------------	---

Primera parte:

Aspectos teórico- metodológicos

1. Pedagogía Infantil y Género. Importancia de la reflexión pedagógica acerca del género en la formación infantil.....	13
1.1 Espacios escolares como agentes primarios de construcción de género en la formación infantil.....	13
1.2 Interacción Social y Género: algunos referentes teóricos e investigativos.....	15
1.3 Interacción social: “ <i>encounter</i> ” (Goffman).....	23
1.4 Roles de género o Haciendo género.....	25
1.5 Espacios escolares.....	29
2. Aspectos metodológicos de la investigación.....	31

Segunda parte:

Acercamiento al caso de estudio

3. Jardín Infantil Buen Comienzo El Pinal.....	38
3.1 Caracterización de la institución.....	38
3.2 Características de la atención integral.....	41
3.3 Caracterización de la población.....	51
3.4 Caracterización de los espacios.....	54

Tercera parte:

Interacción social, espacios escolares y construcción de género

4. Interacciones sociales y construcción de género.....	70
4.1 El encuentro con el otro.....	71
4.2 Lo que se dice y “no se dice del otro”.....	82
4.3 Enseñando o haciendo género.....	87
5. Espacios educativos mediadores de las interacciones sociales y la construcción de género.....	97
5.1 El espacio.....	98
5.2 Espacios generizados: “Quiero ser”.....	101
5.3 Espacios para comer.....	105
5.4 Espacios libres.....	108
5.6 Jugetes: “¿Yo cocinó y tu...?”.....	112
Conclusiones.....	118
Bibliografía.....	121
Anexos	

Resumen

En este texto presentamos los resultados derivados de la investigación acerca de las interacciones sociales que establecen niños y niñas entre 4 y 6 años de edad para la construcción de género en espacios escolares del Jardín Infantil Buen Comienzo El Pinal de la ciudad de Medellín, desde un enfoque hermenéutico- etnográfico.

Este análisis propone que la construcción de género es un asunto que está inmerso en el encuentro con el otro, que está definido por las expresiones que proponen los sujetos actores de la interacción, a saber los niños y las niñas, las maestras y maestros, los directivos, los padres de familia, etc en el momento de habitar un mismo espacio. Siendo este el propósito, exponemos la relación que hay entre los sujetos cuando están en presencia de otros que los observan y escuchan - pares- y también maestras, directivos y demás agentes educativos cuando están a disposición de espacios que los limita subjetivamente.

Palabras claves: interacción, género, espacios y situaciones.

Introducción

La pedagogía infantil se ha ocupado de asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de cuestiones matemáticas, lecto- escriturales, también aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo de los niños y niñas y ha dejado de lado reflexiones de corte crítico y analítico que brindan al maestro no solo experiencias para su ejercicio práctico, sino vivencias para su ejercicio pedagógico. En relación con ello, es que se abren las posibilidades de investigación que en este caso están focalizadas en la construcción de género que hacen los niños y las niñas en los espacios escolares a partir de las interacciones sociales que establecen; este ejercicio investigativo reconoce que las actividades investigativas de esta ciencia de la educación pueden direccionarse hacia otros objetos de estudio que proyecten lo que en muchas ocasiones es invisible para los maestros.

Hechas las consideraciones anteriores, nos planteamos reflexionar crítica y pedagógicamente las interacciones sociales que establecen los niños y niñas entre los 4 y 6 años de edad para la construcción de género en espacios escolares del Jardín Infantil Buen Comienzo El Pinal ubicado en la ciudad de Medellín. Para tal propósito, nos servimos de un enfoque hermenéutico-etnográfico que nos permitió agudizar nuestra mirada y dirigirla a las actuaciones que parecen comunes entre niños y niñas en materia de género. Es importante aclarar que nuestra investigación no tiene un enfoque histórico, pues no pretendemos contribuir a los estudios que de este tipo se han hecho acerca del género, sino más bien encaminar estos para la producción investigativa de la pedagogía infantil, acerca de otros asuntos ligados a las relaciones que se

pueden establecer entre niños, niñas, maestras, maestros que hacen parte de la construcción de subjetividades.

Precisando de una vez, dividimos este texto en tres partes. Primero, trataremos de acercar al lector a los aspectos teórico- metodológicos que orientaron nuestra actividad investigativa en el momento de tomar elementos fundamentales de la muestra que nos permitieran analizar y reflexionar pedagógicamente las interacciones sociales que establecían los niños y las niñas; allí exponemos algunos antecedentes que alinearon nuestra pregunta y nos permitieron dar un norte conceptual a nuestra propuesta.

En la segunda parte, haremos un acercamiento al contexto de la muestra del estudio de caso. Realizaremos una caracterización detallada de la institución anteriormente mencionada, señalando algunos aspectos generales como ubicación e historia; y pedagógicos como misión, visión, modelo pedagógico, concepciones institucionales y planes de desarrollo integral. También se hará una caracterización de la población, entre ellas maestras, niños y niñas, padres de familia; para para terminar con la caracterización de los espacios que en este caso están conformados por las salas de desarrollo.

A partir de la tercera parte, se encontrara el análisis de la información recolectada dividida en tres capítulos. En el primer capítulo (Cap. 5) abordaremos las interacciones sociales que establecieron los niños y las niñas en el transcurso de la investigación, las cuales estuvieron marcadas por la presencia o ausencia de adultos como maestros, directivos y practicantes. De este apartado concluimos que las actuaciones que los sujetos tienen frente a los otros son la

construcción de género que están haciendo frente a la esfera social, actuaciones marcadas por la interacción que no siempre es la misma y que tiene tintes de expresiones inherentes a lo humano.

En el capítulo seis, se dará cuenta de los espacios educativos que median las interacciones que establecen los niños y las niñas; algunos de estos espacios están pensados con una intencionalidad pedagógica que orienta el hacer no solo de los maestras sino también de los niños y las niñas. Teniendo en cuenta ello, se hará una descripción de tres espacios educativos en los cuales fueron recurrentes algunas situaciones marcadas por la construcción de género, a saber, la sala de desarrollo, el comedor y el parque. En este capítulo queda evidenciado que los espacios hacen a los sujetos y que son estos los que construyen su subjetividad a partir de ellos; los límites que se tienen frente al otro están marcados por un espacio físico que determina el deber ser hombre o mujer y por un espacio simbólico que se pone en marcha en lo real.

Y finalmente el lector encontrara las conclusiones de nuestro ejercicio investigativo, así como las fuentes bibliográficas que las sustentan. Del mismo modo, el lector podrá encontrar durante la lectura algunas fotografías tomadas a los niños y niñas y a los espacios escolares que respaldan la información de la investigación, y al mismo tiempo algunas descripciones registradas en las observaciones durante el trabajo de campo.

Primera parte:
Aspectos teórico- metodológicos

Capítulo 1

Pedagogía Infantil y Género

Importancia de la reflexión pedagógica acerca del género en la formación infantil

1.1 Espacios escolares como agentes primarios de construcción de género en la formación infantil

Los espacios escolares como lugares primarios donde se generan procesos de socialización son protagonistas de construcciones individuales y colectivas que se fundan a partir de las interacciones entre maestros y niños-as; entre niños y niñas, entre el espacio y estos sujetos; y entre otras relaciones que se tejen en el interior y exterior de este escenario.

Para concebir la interacción social en la escuela es indispensable reconocer que esta categoría hace parte inherentemente de la socialización, entendida está desde Castillo (1996, p. 74) como una *“categoría que hace referencia a un proceso a través del cual se transmiten a los nuevos miembros de un grupo social, una serie de valores, normas, aptitudes, comportamientos y formas de ser o actuar, compartidos por los miembros ya existentes del mismo grupo”*. Estos valores, normas y comportamientos en el caso del género están asociados a las maneras de ser mujer y ser hombre en la esfera social, algo que parafraseando a este autor se transmite de un miembro de la sociedad a otro.

Es importante apuntar en este caso entonces, que el niño y la niña desde su gestación están expuestos a la transmisión de la realidad que finalmente está construida y determinada por los

sujetos adultos que la viven; cuando llega el momento del nacimiento el niño-a debe asumir un nacimiento no solo biológico, sino también simbólico que lo vincula con su primer ente de socialización que es la familia y posteriormente la escuela y la comunidad.

En los procesos de socialización que se dan al interior de los primeros agentes, se generan interacciones sociales, entendidas estas como la presencia de un individuo sobre otro que procura adquirir información acerca de él o poner en juego la que ya tiene (Goffman, 2001). En el caso de la familia, el niño-a se sentirá afectivamente más cercano a su madre o padre y comenzará a adoptar comportamientos que estos tienen frente a ciertas situaciones de la realidad; el niño-a procura obtener la mayor información posible para tener un referente de actuación frente a lo que le pasa y poder usarla en su segundo lugar de socialización constituidos estos en los espacios escolares.

Estos espacios, son escenarios que históricamente ya están contruidos con normas, hábitos, comportamientos, símbolos y signos que delimitan lo que se debe hacer y ser como sujeto. Ello sitúa al maestro- a en una situación de naturalización de algunas interacciones que se gestan entre niños y niñas; ignorando hechos que son “normales” como por ejemplo, el hecho de que las niñas solo juegan con muñecas y los niños con el balón; las niñas barren, trapecan; los niños organizan los pupitres.

Dentro de este marco, explorar las interacciones sociales que establecen los niños y las niñas es importante pues los maestros han hecho invisible lo visible, si bien los maestros no son el centro del trabajo de investigación, si hacen parte del interés investigativo, pues estas han

pasado por alto aquello que no solo está mediado por la acción, sino también por la palabra; los gestos, las muecas, los guiños y lo que se hace con él cuerpo en relación al espacio en el momento de interactuar con el otro que al fin y al cabo es diferente. Los niños y las niñas permanentemente se están haciendo devoluciones de significados y sentidos que aportan a las construcciones subjetivas dentro de los procesos de socialización que finalmente son las interacciones sociales; en los espacios escolares, es importante preguntarse por eso que pasa en la interacción entre niños y niñas para la construcción de género.

Han sido diversos los trabajos investigativos que se han generado en torno a la socialización que hacen los niños y las niñas en los espacios escolares, sin embargo, el trabajo investigativo procura abordar las interacciones sociales que establecen los niños y las niñas a través del proceso de socialización en los espacios escolares para la construcción de género, generando y brindando un análisis a la pedagogía infantil, pues han sido pocas las profundizaciones de esta en la construcción de género en los primeros años de escolarización.

1.2 Interacción Social y Género: algunos referentes teóricos e investigativos.

Durante la búsqueda de antecedentes hallamos que el género ha representado elaboraciones conceptuales diferentes a través del tiempo, se han generado discusiones desde el hecho biológico hasta el hecho social de ser hombre y ser mujer; se han elaborado representaciones históricas que dan cuenta del papel de cada uno de estos personajes y se les ha atribuido funciones y roles a través de épocas y diferentes culturas; al respecto, Estrada (1997 p, 37) brinda un indicio expresando que:

“la noción de género fue acuñada en la literatura anglosajona, particularmente en el campo de la antropología feminista, para hacer referencia a la construcción social de las diferencias sexuales a lo largo de la historia y en las diferentes culturas, construcciones de las cuales se derivan los imaginarios culturales y las instituciones sociales, los modelos de socialización y de atribución de la feminidad y la masculinidad y los procesos subjetivos de mediación en los cuales se dirime y construye la identidad personal”

Para esta autora, el género tiene tres momentos de contextualización; el primero que remite a un sistema sexo/ género referenciado por Rubin (1975 p. 97, citado por Estrada, 1997 p, 37) en su artículo “el tráfico de mujeres: notas sobre la ‘Economía Política’ del sexo”; donde enuncia que el sistema sexo/género es *“el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades transformadas”*; en este punto el hecho biológico determina las atribuciones que tienen el ser hombre o ser mujer.

En un segundo momento, Scott (1985 p,289, citado por Estrada, 1997 p, 38) apunta que *“el núcleo de la definición reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder (...)”*; desde esta mirada, el género es una categoría relacional que dentro de las relaciones de poder ha hecho necesaria el análisis histórico de la mujer.

Y finalmente, un tercer momento que parte desde el contexto postestructuralista con la noción de experiencia de Lauretis (1989, citada por Estrada p, 38) que afirma que es a través de prácticas y eventos concretos que se rearticula la subjetividad femenina. Esta autora, también reconstruye las teorías feministas y no feministas en la concepción del sujeto desde lo femenino y lo masculino y su relación con las prácticas sociales y procesos subjetivos; donde cada sujeto asume las transformaciones políticas, sociales y tecnológicas desde sus experiencias.

En Colombia, según un análisis cualitativo de 64 textos, las primeras referencias sobre género datan del año 77 con un incremento de ellas a partir del año de 1994. Esta revisión documental, permitió construir ejes temáticos que configuran la investigación de género en el país; en total son 10 y están relacionados con el análisis de las políticas públicas, con la mujer y la educación, la etnia, el desarrollo sostenible y la planeación con perspectiva de género; con la ciudadanía y la participación de la mujer (democratización en América Latina), las condiciones de vida de la mujer demográficamente, el trabajo que desempeña la mujer; la literatura y la historia, la identidad y las relaciones de género: feminidad, masculinidad.

Los estudios de género en Colombia, tienen un rasgo particular y notorio; la mayoría de ellos se han generado a partir de la pregunta por la mujer en la esfera social a través del tiempo y en relación con el rol del hombre. Para el caso de la pedagogía, el campo de los estudios de género y educación, es reciente, sin embargo, se han generado investigaciones que dan cuenta de las interacciones sociales que tienen como escenario el contexto escolar, y con ello, se han construido bases que permiten analizar otras situaciones y hechos educativos

El género como categoría social, ha sido abordado por diversas esferas que se han encargado de describir, contextualizar y definir este término según sus intereses y enfoques; es el caso de Peláez y Rodas (2002) que en una investigación “La política de género en el Estado colombiano: Un camino de conquistas sociales”, hacen de esta categoría un asunto de análisis para estudiar cuáles han sido históricamente las propuestas de desarrollo que afectan a las mujeres y como ha sido su incidencia en la posición social a través de un rastreo documental.

De esta manera, la idea de que el hecho biológico de ser mujer u hombre no determina el papel social atribuido a cada uno de estos sexos amplía la definición y permite un análisis transversal que da cuenta del entramado social; la familia, la escuela, la comunidad, las instituciones sociales, entre otras, donde se producen los procesos de socialización y hacen que se vislumbre que las relaciones de género no están aisladas.

Es en este sentido, que se encuentran algunos trabajos que dan cuenta de un análisis de las interacciones sociales en la construcción de roles género; como es el caso de las investigaciones comparativas entre adolescentes de las Islas de los Mares del Sur y de los Estados Unidos que realizó la antropóloga Margaret Mead, pionera de la investigación transcultural a mediados del siglo XX; donde señala que es la sociedad la que enseña a sus miembros a comportarse como hombre o mujeres y que este comportamiento cambia de acuerdo con la época y lugar en que se vive.

Si bien es una investigación con población adolescente, está da un indicio de que la construcción de roles de género esta mediada por lo que la sociedad enseña a sus miembros; intrínsecamente

se expresa una relación de enseñanza- aprendizaje que no se logra si no es a través de la interacción social.

En otro trabajo investigativo, Millán y Alarcón (2009), pretenden establecer una discusión sobre la construcción de identidades genéricas en la escuela y sobre el papel de los y las docentes en la transmisión de los roles de género. Para ello, analizan las pautas de comportamientos de los docentes y estudiantes de los grados primero y quinto de educación básica en dos instituciones (una mixta y la otra femenina) de carácter público, ubicadas en el área urbana de Ibagué. Dada la naturaleza de esta investigación en el trabajo se utilizaron las técnicas propias del método etnográfico para la recolección de la información: Observación participante y directa, encuesta y entrevista semiestructurada.

Estas autoras, expresan que *“el género es una construcción social diferenciadora de pautas y relaciones sociales que elabora cada cultura para diferenciar los sexos (...) es una categoría de análisis fundamental para descubrir la relación entre las distintas funciones asignadas a los hombres y las mujeres en cada momento histórico (...)”*; el universo de lo femenino y lo masculino, está atravesado por las situaciones de las mujeres y los hombres dentro de la dinámica social, ello construye al mismo tiempo diversidad, pues no existe una única manera de ser hombre o ser mujer.

En esta investigación, la interacción social es fundamental en el momento de la construcción de roles de género; apuntan que *“las representaciones simbólicas y pautas de comportamiento se adquieren de manera espontánea por medio de diversas experiencias personales, a través de la*

interacción social desde ámbitos de socialización (...)”; es en la escuela donde convergen diversas maneras de pensar y de sentir, de ver al otro y de asumirlo como sujeto, a través del juego, los juguetes, el lenguaje, los castigos, las rutinas, los hábitos y los afectos.

Estos aportes investigativos son aún más importantes en el marco de la interacción social y la construcción de roles de género; no están vinculados directamente con las interacciones sociales que construyen los niños y las niñas, lo cual deja abierta la posibilidad de exploración y análisis en el interés investigativo.

Así mismo, en un estudio de “Prácticas Comunicativas”, se analiza la subjetividad de niños y niñas de 5 y 6 años del Colegio La Concepción IEDR en la localidad de Bosa a partir de un eje fundamental que es la interacción, entendida como *“proceso de comunicación que permite construir desde las interpretaciones y el significado, lo que se van haciendo del mundo, la imagen de sí mismos y de los objetos que le rodean”* (Concha, 2009 p, 9), definición que advierte que la interacción puede ser precisada según el campo del saber que la tome para analizarla.

Esta investigación parte de algunas perspectivas conceptuales acerca de los niños y las niñas como sujetos; lo cual permite considerar que es a partir de estas descripciones que se generan las posteriores reflexiones acerca de las interacciones sociales en el mundo de la vida cotidiana con relación a la subjetividad de los niños y las niñas.

Ante esta situación planteada en la investigación, la interacción social etimológicamente, muestra la idea de una acción mutua de reciprocidad, ella, también da cuenta de fenómenos sociales contruidos dentro de marcos espacio-temporales culturalmente marcados por códigos y

rituales sociales. Marc y Picard (1992 p, 20 citados por Concha, 2009 p, 29) realizan una aproximación teórica a la interacción social y desde su perspectiva expresan que:

“la comunicación no es un proceso lineal entre un emisor y un receptor, sino un proceso interactivo en el cual los interlocutores ocupan alternativamente una y otra posición. Por lo tanto, la interacción dentro de la cual, no sólo interviene la palabra: cuando dos personas se encuentran en situación de co-presencia, la percepción que cada uno tiene del otro es también portadora de significaciones; se apoya, sobre todo, en un conjunto de elementos como la apariencia física, el vestido, los gestos, la mímica, la mirada, la postura; cada comportamiento se convierte en un mensaje implícito y provoca una reacción del entorno”

A partir de la comunicación se gestan las interacciones, donde debe existir la participación de dos sujetos que no solo perciban a través de la palabra sino que también a través del lenguaje no verbal que en ocasiones se omite cuando se están estableciendo vínculos.

Esta autora, también introduce en la investigación, el interaccionismo simbólico como teoría comunicativa introducida por Blumer desde los planteamientos de Mead, resaltando la importancia del lenguaje, la comunicación y los mecanismos de socialización. También referencia a Goffman (1983 citado por Concha, 2009 p, 31) para definir interacción social como aquella que se da en las situaciones sociales en las que dos o más personas se hallan en presencia de respuestas respectivamente.

En esta misma línea, Berger y Luckman (1968 p, 44 citados por Concha, 2009) apuntan que es el encuentro cara a cara que define la interacción social y del que se derivan todos los demás casos del que resultan un intercambio continuo entre la expresividad de los actores que intervienen: *“La interacción cara a cara construye la subjetividad del otro en mí, también a través de ella se tipifica la realidad y se ‘aprehende’ al otro de acuerdo a tipificaciones sociales preestablecidas: hombre, mujer, español, etc”*. Es por ello, que la interacción constituye el eje fundamental en el proceso de formación, pues es a través de ella que se genera la comunicación y por ende la participación y la experiencia por medio de la relación con los otros y con lo otro que en muchas ocasiones es invisible

Para finalizar, Concha (2009) cita a Berger y Luckmann (2003: *“El hombre está biológicamente predestinado a construir y a habitar un mundo con otros. Ese mundo se convierte para él en la realidad dominante y definitiva. Sus límites los traza la naturaleza, pero una vez construido ese mundo vuelve a actuar sobre la misma naturaleza. Entre la dialéctica y el mundo socialmente construido, el propio organismo humano se transforma. En esa misma dialéctica el hombre produce la realidad y por tanto se produce a sí mismo”*. Lo cual sintetiza de qué manera el sujeto se construye a partir de la interacción social, vinculándose con el otro no solo a través de la palabra sino también de la realidad.

Este trabajo investigativo, si bien no está inscrito dentro del campo de la educación, brinda una aproximación conceptual muy importante en relación con la interacción social; y la manera en que esta hace presencia para la construcción de la subjetividad de los niños y las niñas, que dentro de nuestro proyecto investigativo está delimitada a la construcción de los roles de género.

Es evidente entonces, que las interacciones sociales han sido objeto de estudio de diversos trabajos investigativos, algunos dan cuenta de la construcción de roles de género, sin embargo, no se preguntan por las interacciones sociales que establecen los niños y las niñas en la construcción de estos. Además, estas reflexiones no están derivadas directamente de la Pedagogía Infantil, lo cual deja abierta la posibilidad de contribuir a los estudios de género en este campo desde otro asunto diferente al histórico y al comunicativo.

1.3 Interacción social: “*encounter*” (Goffman)

Este concepto se inscribe en el campo de la microsociología de Goffman (2001), en la cual se trata de analizar la experiencia individual en la vida social, se parte del referente conceptual de este autor quien expresa que:

“la interacción (es decir, la interacción cara a cara) puede ser definida, en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata. Una interacción puede ser definida como la interacción total que tiene lugar en cualquier ocasión en que un conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continua; el término ‘encuentro’ (encounter) servirá para los mismos fines” (p. 27)

Su interés se enmarca en las interacciones sociales que los individuos establecen reguladamente, regularmente, accidentalmente y repetidamente, es decir, a las formas de estas interacciones, a las reglas a las que responden, a los roles que cumplen los implicados en dichas interacciones y al “orden” específico que las constituyen.

La interacción social hace parte de las relaciones sociales que se establecen a través de los significados que se tienen del otro. Teniendo en cuenta ello, cuando un individuo esta ante otros, concibe consciente e inconscientemente como se va a propiciar la situación en el encuentro, en el cual el concepto de sí mismo y de los otros constituye una parte esencial en el momento de establecer ciertas actuaciones.

En relación con ello, Ischeiser (1949, citado por Goffman, 2001, p. 14) expresa que *“el individuo tendrá que actuar de manera de expresarse intencionada o involuntariamente, y los otros a su vez, tendrán que ser impresionados de algún modo por él”*; de hecho, Goffman (2001) relaciona este hecho apuntando que la expresividad el individuo implica en un primer momento la capacidad que tiene para generar impresiones; y en un segundo momento, dos tipos de actividad significativa que tiene que ver, con la expresión que da y la expresión que emana de él.

La expresión que da, tienen que ver con los símbolos verbales o los sustitutos de ellos, a través de los cuales se transmite información. La expresión que se emana, se enmarca dentro de acciones que probablemente hayan sido realizadas por razones ajenas a la información transmitida; está estrechamente relacionada con la expresión no verbal del individuo, presumiblemente involuntaria.

Cabe agregar para finalizar, que *“la expresión fue considerada una función del papel comunicativo que desempeña durante la interacción social y no, por ejemplo, en función del papel de consumación o de deliberación de tensiones que tener para el sujeto que la pone de*

manifiesto” (Goffman, 2001, p. 265), es decir, que al interior de las relaciones sociales es fundamental la dialéctica en la que se movilice la interacción social.

1.4 Roles de género o Haciendo género

Inicialmente para efectos de nuestro trabajo investigativo consideramos pertinente conceptualizar los términos roles de género y género; el primer término lo relacionamos con las conductas que determinan a los hombres y a las mujeres que en muchas ocasiones están determinadas en función del sexo; éstas son características biológicas que están inscritas en la dinámica social. Una de las autoras que trata de puntualizar este concepto es Subirats (1999, p. 23) quien expresa que *“las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y para mujeres, prescripciones sobre lo que deben hacer y sobre cómo deben actuar los individuos en función de su sexo”*. *Estos patrones de comportamiento son los géneros*”. El mundo es de dos sexos biológicamente hablando y simbólicamente mucho más, pues se han atribuido a los sexos características físicas, cognitivas, comportamentales, actitudinales, etc.

Entendidos de esta manera los roles de género, la autora describe unas características que son fundamentales en el momento de dar una definición de ellos. La primera es que los géneros no son invariables a través de la historia, estos presentan variabilidad expresada en épocas y culturas. La segunda característica, Subirats (1999, p. 23) la enuncia en la manera en que *“los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cuál sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre*

corresponden a sus capacidades y a sus deseos. Y eso tanto para los hombres como para las mujeres”, los individuos están expuestos y de cierta manera dispuestos a asumir las “*recetas*” de ser hombre y ser mujer en la sociedad.

En efecto, antes del nacimiento biológico ya el nuevo ser está en el discurso social llenando las expectativas de quienes esperan por él, “*debe ser, no puede ser, le voy a poner la ropa de una manera, de la otra, debe estudiar allí, o tal vez en otro lugar, le tiene que gustar*”, son expresiones muy comunes que determinan al otro que se está gestando.

Es evidente entonces, que los roles de género son construcciones sociales que no determinan modelos de comportamiento únicos para los individuos, por el contrario, los géneros conforman a los individuos y estos a su vez modifican los géneros, lo que quiere decir, que los roles de género son subjetivos y se hayan inscritos dentro de los procesos de socialización.

Para el segundo término; se tomaron como aportes conceptuales los realizados por Joan W. Scott; los cuales están enmarcados dentro de un análisis histórico. Para esta autora, la definición de género tiene como núcleo dos proposiciones, como lo expresa en su texto “*El género: una categoría útil para el análisis histórico*”.

La primera proposición, afirma que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y es por ello que según esta autora, el género comprende cuatro elementos interrelacionados. El primero tiene que ver con los símbolos que culturalmente están disponibles para representar lo que es ser mujer o ser hombre;

la autora ofrece el ejemplo de María y Eva, la mujer de la tradición cristiana occidental y la mujer de la santidad y el pecado.

Un segundo elemento, apunta que “los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas. Esos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino” (Scott). Las instituciones sociales se han encargado de precisar interpretaciones que se deben hacer frente a las representaciones sociales que la sociedad tiene del deber ser hombre o mujer.

El tercer elemento y hecha la observación anterior, es que esas posiciones normativas se generan como si fueran producto del consenso social más bien que del conflicto. Y el último y cuarto elemento del género es la identidad subjetiva. La autora valora como históricamente el psicoanálisis se ha encargado de estudiar y describir la manera en que el sujeto se inscribe en el deseo de la sociedad generando desde allí una posición frente a los otros.

Por su parte, la segunda proposición afirma que el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Scott, apunta que “podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder”. El género representa una parte crucial de la organización de la igualdad o desigualdad. Las estructuras jerárquicas cuentan con la comprensión generalizada de la llamada relación natural entre varón y mujer.

Para ilustrar esto, la autora expresa que: “En el siglo XIX, el concepto de clase contaba con el género en su enunciado. Cuando, por ejemplo, los reformadores de la clase media describieron a los trabajadores en términos codificados como femeninos (subordinados, débiles, explotados sexualmente como prostitutas), dirigentes del trabajo y socialistas replicaron insistiendo en la posición masculina de la clase trabajadora (productores)”.

Sin embargo, en el momento de profundizar en el marco teórico de nuestra investigación se pudo hallar como otros autores tenían otra visión acerca de los roles de género y del género y que para efectos de nuestra investigación eran muchos más oportunos. *Candace West* y *Don H. Zimmerman* en su texto “*Haciendo género*” (Título original *Doing Gender*) tienen como objetivo proponer un nuevo concepto de género como un logro rutinario inmerso en la interacción diaria.

Desde este propósito que se liga al nuestro, fue que apartamos la noción de roles de género, pues consideramos que es una noción que limita y que no nos iba permitir ver las interacciones entre niños y niñas porque desde el mismo momento que las consideramos roles ya esperábamos algo establecido. Estos autores hacen una aproximación a las perspectivas de sexo y género y plantean algunas demarcaciones conceptuales respecto al sexo, género y categoría sexual.

Estos autores también toman como referencia a Goffman para mencionar las demostraciones de género en la construcción de género, apuntan que

“Tanto el papel de género como la demostración de género se centran en aspectos del comportamiento de ser mujer u hombre (en oposición por ejemplo, a las

diferencias biológicas entre los dos). Sin embargo, para nosotros la noción como rol oscurece el trabajo involucrado en la producción de género en las actividades diarias, mientras que la noción de género como demostración lo relega a la periferia de la interacción” (1990, p.111)

Es por ello también, que esta situación permitió aproximar los planteamientos de *Judith Butler*, quien en su texto *“Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”* (1990) toma al género como un asunto que constituye la realidad de los agentes sociales a través del lenguaje, el gesto y de todo tipo de signos simbólicos. En el desarrollo del análisis de la información se podrá evidenciar como se pone a circular esta cuestión en torno al objetivo del ejercicio investigativo.

1.5 Espacios escolares

Originalmente en nuestro proyecto de investigación, no consideramos este concepto como una unidad de análisis, sin embargo, en el transcurso de la investigación fue necesario retomar algunos planteamientos para cotejar lo que se estaba realizando en el trabajo de campo.

Vamos a entender este concepto desde los planteamientos de Runge & Muñoz (2005) quienes expresan que los espacios escolares son

“(…) básicamente los espacios de la escuela. Estos espacios poseen una estructuración y una intencionalidad, y obedecen a ciertos fines e intereses. En la medida en que no son ajenos ni a la historia ni a la influencia de la cultura y de la

sociedad se pueden ver también como sujetos a los procesos de racionalización y homogenización del mundo contemporáneo”

Para el caso de estudio esta definición fue fundamental, pues el jardín está pensado con salas de desarrollo y cada una tiene una intencionalidad pedagógica, fue esencial reflexionar acerca de cómo estos espacios forman y “deforman” al sujeto; y en materia de construcción de género como demarcan las disposiciones acerca de lo que se puede y no se puede hacer frente al otro en determinado espacio.

Hechos los planteamientos anteriores, podemos decir que estos van en concordancia con nuestros propósitos de investigación que se centraron en analizar el papel que juegan las interacciones sociales en la construcción de género de niños y niñas de 4 a 6 años del Jardín Infantil Buen Comienzo El Pinal y de describir las interacciones sociales que contribuyen a la construcción género.

Capítulo 2

Aspectos metodológicos de la investigación

Nuestra investigación está enmarcada en un enfoque hermenéutico- etnográfico que nos permitió considerar algunas bases epistemológicas para el interés investigativo, reflexionar acerca del contexto, tener una perspectiva holística frente a la información que se recogía acerca de las interacciones que establecían los niños y las niñas, y en algunas ocasiones con las maestras; y tener una experiencia investigativa que reconozca al maestro como sujeto investigador que promueve reflexiones pedagógicas desde el contexto que le rodea.

Dicho lo anterior, la indagación se inscribe dentro de la investigación cualitativa, la cual según Gibbs (2007) *“no es ya simplemente investigación ‘no cuantitativa’, si no que ha desarrollado una identidad propia (o quizá múltiples identidades propias)”*, según este autor, esta investigación pretende acercarse al mundo que no está inscrito a los laboratorios especializados, sino al mundo que hay ahí afuera y que permite comprender y describir fenómenos sociales de diferentes maneras; lo cual para el campo de la pedagogía infantil es fundamental pues de allí se deriva su reflexión pedagógica ligada esta al ejercicio profesional y práctico, es decir, el maestro tiene el contexto para que movilice asuntos investigativos frente a lo que pasa en los espacios escolares en relación con la interacciones sociales que establecen los niños y las niñas.

Para efectos del proyecto de investigación planteamos que se iba a realizar un estudio de caso comparado, sin embargo por razones de tiempo y por el tamaño de una de las muestras no fue posible. Se hizo un estudio de caso, método de investigación que permite comprender las

dinámicas en determinado contexto; en este caso en el Jardín Infantil Buen Comienzo El Pinal ubicado en la ciudad de Medellín, con 26 niños y niñas entre los 4 y 6 años de edad y con dos madres comunitarias.

Stake (2005) plantea que hay tres tipos de estudios de caso atendiendo a la finalidad última del mismo:

- Estudio de caso intrínseco: casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. Yin (1989) se refiere a él como diseño de caso único.
- Estudio de caso instrumental: al servicio de la construcción de una teoría. Son casos que pretenden generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas. El caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio. Es el diseño de casos múltiples y se emplea cuando se dispone de varios casos para replicar.
- Estudio de caso colectivo: se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente.

Para la recolección de la información, se utilizaron métodos propios de la investigación cualitativa. En un primer momento, la observación participante fue parte fundamental dentro de

esta investigación, en la medida en que permitió captar que hacen los niños y niñas por fuera y dentro del aula, de manera que se pudieron registrar aspectos que estuvieran relacionados con la construcción de género y con las interacciones sociales que estos establecen. Entendimos la observación participante, como un método que según *Quintero, Munévar & Yepes (2009, p. 2)* “*es apropiada cuando se necesita saber más acerca de un hecho, fenómeno o acontecimiento especial; intenta profundizar en los hechos que ocurren en un lugar particular, más que en un variado número de lugares*”, es la participación activa del investigador que permite el acercamiento directo con los actores del estudio de caso.

No se utilizaron entrevistas dada la situación de la muestra, si se pudieron tener algunas conversaciones con las maestras pero no constituyeron entrevistas estructuradas o semiestructuradas para tener en cuenta en el momento del análisis de la información. En cambio, si se realizó una propuesta de seis estrategias pedagógicas vinculadas a los lineamientos del ICBF, que tienen cuatro momentos pedagógicos: “Bienvenida”, “Vamos a explorar” “Vamos a aprender”, “Vamos a jugar” y “Vamos a comer”.

De estas, solo se desarrollaron cuatro y permitieron tener un acercamiento a las concepciones que tienen los niños y las niñas acerca de ser mujer u hombre, develando la construcción de género que hacen a través de las situaciones de aprendizaje- enseñanza, si bien, no pueden considerarse interacciones espontaneas, permitieron revelar cuáles son esas impresiones que tienen los niños y niñas frente al otro en situaciones donde media la maestra y su práctica docente.

Para recoger la información, también fueron fundamentales las técnicas de investigación; para el caso de nuestro ejercicio fueron fundamentales los diarios de campo, pues fue allí donde quedo registrada la mayor parte de la información, además que permitió detallar situaciones, eventos y actuaciones lo más pormenorizadas posible. En total fueron 18 diarios de campo (ver anexo 1), 3 de ellos son el resultado de la contextualización del jardín, 3 que dan cuenta de las estrategias pedagógicas implementadas y 12 que se organizan por espacios y situaciones.

También se tomaron algunas fotografías (Ver anexo 2) que permitieron respaldar, flexibilizar y ampliar la visión de las cuestiones que se observaban y analizaban en los diarios de campo, al respecto Prosser (2007, citado en Rasco, s/f) sugiere cuatro aspectos básicos de la indagación visual:

- **Datos encontrados**

Son imágenes creadas en el pasado, como fotografías costumbristas, o productos de la cultura visual actual: álbumes familiares de fotos, álbumes escolares, etc.

- **Datos creados por la investigadora**

El trabajo típico de una antropóloga, etnógrafa o investigadora visual estriba en crear (tomar fotografías) imágenes del contexto indagado. La creación de datos visuales entronca, en cierto sentido no trivial con la fotografía como documentación social.

- **Datos creados por el informante**

En este caso, son los informantes quienes elaboran las imágenes de un modo específico para la investigación. Se trata de una estrategia de colaboración y participación de los mismos sujetos implicados en el contexto objeto de investigación.

- **Representaciones**

Son las formas en las que las investigadoras representan -gráficamente- datos, interpretaciones y hallazgos; pero también puede entenderse por tal las representaciones que los informantes emplean para comprender su propia realidad, sus circunstancias o ciertos acontecimientos de la misma a través de gráficas, gaffities, dibujos o ‘mapas conceptuales

Para concluir este capítulo, reiteramos que este ejercicio investigativo, pretende ser una contribución a los estudios actuales de género que en el marco de la educación han sido pocos; para el caso de la pedagogía infantil se procura generar resultados en torno a las interacciones sociales que establecen los niños y las niñas con relación a las construcción de género. Este asunto no es algo nuevo dentro de las investigaciones sociales, pero hay poca profundización en la reflexión pedagógica, que es intrínseca al quehacer docente. Significa entonces, que esta investigación es un aporte más a las que se han preguntado por aquello que se moviliza en los espacios escolares entre los niños y niñas a través de las interacciones sociales para la construcción de roles de género y deja abierta la posibilidad desde las pinceladas que da el trabajo investigativo de pensar como desde las prácticas pedagógicas se están propiciando estas construcciones.

Partiendo de la premisa de que en el campo de la pedagogía infantil son pocas las investigaciones que se han generado en torno a las construcción de género, y tomando como primer eje de mediación las interacciones sociales; esta investigación puede ser un aporte a la formación de maestros y maestras, como aporte teórico y práctico fundamental que les permitan comprender que el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo está determinado por factores biológicos, sino también por factores sociales determinados histórica y socialmente

Segunda parte

Acercamiento al caso de estudio

Capítulo 3

Jardín Infantil Buen Comienzo El Pinal

3.1 Caracterización de la institución

Historia

El Jardín Infantil Buen Comienzo El Pinal, es una institución reciente inaugurada el 3 de abril de 2013; es el décimo tercer jardín entregado a la ciudad por medio del Programa Buen Comienzo. Para la construcción de este se invirtieron por parte del Municipio de Medellín cerca de 5. 726 millones de pesos; su área construida es de 1.593 metros cuadrados y el área de espacio público de 1.015 metros cuadrados.

En trabajo conjunto entre el ICBF, el programa Buen Comienzo y la EDU, se cumplió el proceso de selección de madres comunitarias del sector que serán trasladadas al jardín operado por la Fundación Ximena Rico Llano (Oferente) mediante la Resolución 1270 del Programa Buen Comienzo.

Esta fundación nace en Medellín en el año 1988 en el barrio Niquitao a través del ICBF; su nombre es asignado en memoria de una víctima de los carteles de la mafia de la ciudad. La Fundación inicia labores en enero de 1989, con base en la Resolución 3208, del 13 de octubre de 1988, emanada del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF.

Ubicación

El Jardín está ubicado en la comuna 8, zona centro-oriental de la ciudad de Medellín, en la calle 57 No. 26B 71 en el barrio Sucre.

Arquitectura¹

El jardín infantil El Pinal fue diseñado mediante concurso arquitectónico que contó con la coordinación de la EDU. El arquitecto diseñador trabajó con los parámetros dados por la Secretaría de Educación por medio del programa Buen Comienzo.

El concepto que se manejó es el de una manta que abriga a los niños. En él, el arquitecto diseñador, Javier Castañeda Acero, logra una cubierta de colores que articula los ambientes y que brinda protección a los espacios recreativos.

¹ Tomado de: <http://www.edu.gov.co/index.php/component/content/article/108-marzo-2012/415-el-jardin-infantil-el-pinal-llevara-desarrollo-con-vida-y-equidad-a-300-ninos-de-la-comuna-8-.html>



Fotografía del 3 abril de 2013 en la inauguración del jardín. Tomada de: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=352501961528621&set=a.352490801529737.1073741828.276250249153793&type=3&theater>.

Imagen 1



Imagen de un plano general del jardín. Tomada de: <http://www.edu.gov.co/index.php/component/content/article/108-marzo-2012/415-el-jardin-infantil-el-pinal-llevara-desarrollo-con-vida-y-equidad-a-300-ninos-de-la-comuna-8-.html>

Imagen 2

3.2 Características de la atención integral

El Jardín Infantil Buen Comienzo El Pinal es operado por la Fundación Ximena Rico Llano.

PEI (Proyecto Educativo Institucional)²

Avalado a través de la Resolución 06170 del 22 de julio de 2009 por la Secretaría de Educación de la ciudad de Medellín.

Misión³

La Fundación Ximena Rico Llano, es una ONG privada de carácter social, y de utilidad común, que brinda atención en educación, salud, alimentación y protección a niños y niñas de 0 a 6 años provenientes de Medellín y el Área Metropolitana, cuyas condiciones económicas, familiares y sociales atentan contra él y su bienestar. Complementa sus acciones con apoyo a la familia y es un modelo de vida fundamentado en el amor, el respeto y el compromiso.

Visión

La Fundación Ximena Rico Llano, será una ONG generadora de transformaciones sociales, confiable, posicionada y sólida; líder en la atención, con programas más consolidados que ayuden a mejorar la calidad de vida del niño, niña y su familia.

² PEI Oficial de la Fundación Ximena Rico LLano

³ Tomado de: http://ximenarico.org/site/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=68

Objetivos institucionales

- Satisfacer las necesidades de los niños y niñas en educación, salud y nutrición.
- Brindar a las familias alternativas para el manejo de la problemática socio familiar.
- Garantizar la sostenibilidad del proyecto social de La Fundación Ximena Rico Llano y asegurar la eficiencia en el uso de los recursos.
- Disponer de personal competente y satisfecho para mejorar continuamente la prestación del servicio.

Principios filosóficos

- El desarrollo de toda actividad educativa debe estar precedida de un cuidadoso planeamiento y organización, fundamentado en la unidad de criterio y unos principios directrices que orienten el desarrollo armónico.
- El docente debe formar primero a través del ejemplo y de sus experiencias para contribuir a la formación del estudiante que le permita alcanzar el éxito personal, familiar y comunitario.
- El aprendizaje no solo se da en la vida escolar sino en cualquier otro lugar o tiempo, en la cotidianidad y en cualquier actividad humana, siendo este significativo cuando potencia la convivencia, la formación en valores, las relaciones, los vínculos afectivos y el desarrollo armónico del ser.
- La educación es un proceso permanente, continuo y cambiante en el cual se orienta a un ser humano para desarrollar sus habilidades y aptitudes y así poder aplicarlas en la vida

diaria, teniendo con ello todo lo necesario para poder desenvolverse de la mejor manera dentro de la sociedad.

- La educación preescolar constituye el primer peldaño de la formación escolarizada del niño y la niña. Es una etapa decisiva en el desarrollo del ser humano, ya que en ella se comienza el cimiento de la personalidad y la base de una continuidad en la escuela primaria.

Principios pedagógicos

Epistemológicos: Individualidad

Colectividad

Integridad

Metodológicos: El juego

La actividad

La participación

Modelo Pedagógico

Desde 1994, su labor educativa se fundamenta con mayor fuerza en la actividad y el estímulo al desarrollo de la curiosidad, la creatividad y la estimulación adecuada.

El modelo pedagógico de la institución es desarrollista con un enfoque constructivista, en el PEI, se apunta que este se desarrolla desde estudios y trabajos teóricos por parte de Ausbel, Constance y Kammi, los cuales buscan articular los procesos cognitivos que se den en el sujeto; y también desde Piaget con su metodología a través de proyectos. Este modelo busca la articulación teórico- práctica para la formación de personas autónomas, reflexivas, responsables y con sentido de participación.

Modelo de atención integral 1989- 2011

El Modelo de Atención Integral “hace referencia a la relación de los componentes nutricionales, educativo, de salud y de acompañamiento a la familia para fortalecer los procesos de desarrollo y socialización de los niños y niñas proporcionándoles ambientes adecuados que les permitan alcanzar habilidades, capacidades y destrezas preparándolos para que se puedan vincular al medio educativo, social, familiar y económico, con el apoyo y acompañamiento de sus familias, que se fortalecen a través de acciones que tienen el propósito de empoderarlos para enfrentar el medio al que pertenecen con múltiples alternativas de vida”

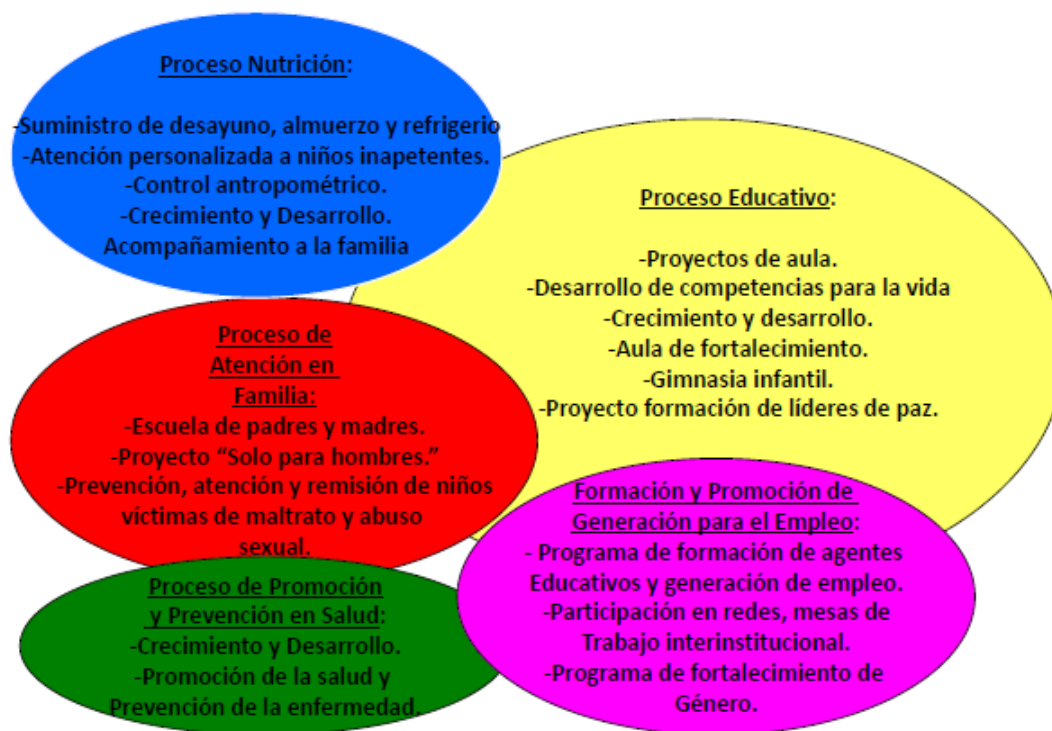


Imagen 79

Este modelo orienta todo el accionar pedagógico institucional de la fundación y por ende del jardín.

Concepciones de la institución

Niñez: es un término cultural con el que se desinan niños y niñas en rangos de edades entre los cero y seis años aproximadamente. En este período está en pleno proceso el desarrollo de potencialidades, habilidades, destrezas y capacidades en el que el acompañamiento de personas adultas que conozcan sus características y que estén comprometidas con su calidad de vida, se constituye en elemento fundamental.

Educación: es un proceso que vive el ser humano desde que nace hasta que muere; abarca el conjunto de acciones sostenidas con los diferentes actores en distintos espacios a lo largo de la vida.

Aprendizaje: es un proceso que se da en sinergia con el desarrollo, corresponde al conjunto de nociones, proposiciones y conceptos construidos e incorporados por niños y niñas en los que son conjugados elementos primordiales: la interacción con los otros y con el medio en general y los procesos individuales para transformar la información convertida en conocimiento.

Estudiante: en este caso es la categoría para identificar niños y niñas que usufructúan del proceso de socialización vivido a diario con sus padres y otras personas, en distintos espacios que le permiten la interacción de su individualidad con el mundo social”.

Docente: para el efecto es también llamado profesor o profesora. Es quien conoce lo que necesitan las personas (niños y niñas, padres de familia, miembro de la comunidad) que confían en sus orientaciones para educarse y hacer parte de los distintos grupos culturales.

Enseñanza:” es la reflexión y conjunto de experiencias, acciones y actividades previstas por un docente con las que se espera proporcionar aprendizajes y conocimientos en los actos –en este caso las niñas y los niños de acuerdo con sus características de desarrollo, sus intereses y necesidades.

Evaluación: es un proceso inherente al aprendizaje y la enseñanza con el que se busca valorar y juzgar los logros obtenidos y las razones para ello, identificar aciertos y desaciertos y tomar los correctivos necesarios para mejorar sobre la marcha.

Desarrollo humano: es el desarrollo de cada persona en el que confluyen: las condiciones psicobiológicas de cada individuo, el ejercicio de sus potencialidades, capacidades y libertades, el ejercicio de sus derechos y las oportunidades que le brinda la sociedad para su realización.

Cultura: es un complejo conjunto de prácticas, costumbres, tradiciones que determinan estilos de vida de las poblaciones, los grupos sociales y los individuos. En las culturas pueden ser diferenciales los valores pero son comunes los principios de ética.

En la materialización de los objetivos, la participación de los actores y cuanto se ha propuesto, en nuestro modelo, la disposición de ambientes juega un papel imprescindible, pues dan cuenta del tipo de relaciones humanas, sociales, afectivas y cognitivas que establecen.”

Educación inicial: se considera como el período de cuidado y educación de los niños en los primeros años de su vida, que se produce fuera del ambiente familiar. Eso conduce a tener en cuenta las diversas modalidades educativas establecidas para niños desde el nacimiento hasta los 5 ó 6 años de edad. En algunos casos se especifica como nivel anterior a la educación preescolar, mientras en otros se integra con este para cubrir todo el período previo a la escolaridad obligatoria.

Primera infancia: es la etapa comprendida desde la gestación hasta los seis años de edad en que los niños y niñas viven un período fundamental en su desarrollo físico, cognitivo, emocional y social que influye sobre su salud, aprendizajes, relaciones, comunicación, competencias y conductas para el resto de sus vidas.

Es una edad privilegiada ya que el cerebro es más receptivo, por lo tanto el aprendizaje y el desarrollo ocurren más rápidamente en especial en medio del amor, la confianza, la seguridad, el juego, la alimentación adecuada y las relaciones continuas de acompañamiento

Competencias: se define la competencia como el conjunto de disposiciones, conocimientos, capacidades, funcionamientos mentales y actitudes, que los niños y las niñas emplean de manera creativa y flexible en distintos contextos, a través de desempeños y comportamientos cotidianos.

PAI (Plan de Atención Integral)

Un Plan de Atención Integral (PAI) es aquel que realiza una prestación conjunta de los servicios de protección, educación y desarrollo, salud y supervivencia y participación, basados en metodologías y contenidos apropiados y desarrollados en espacios que respondan a las necesidades y características de los niños y niñas menores de 6 años.

Para ello, la Fundación Ximena Rico Llano operador en el Jardín Infantil Buen Comienzo El Pinal, ha desarrollado una serie de proyectos orientados a la nutrición, la salud, la participación mediante sus modalidades de atención.

Educación

Los programas de educación están orientados a la estimulación senso- motriz, lingüística y cognitiva al interior de las aulas; de igual manera, las actividades están orientadas al desarrollo de habilidades y destrezas que favorecen la etapa inicial. Estos programas vienen acompañados de evaluaciones periódicas de los niños y niñas para la elaboración de perfiles grupales e individuales que orienten el trabajo pedagógico, lo que permite implementar el programa de aula

refuerzo, donde se trabaja para minimizar las dificultades de aprendizaje de los niños y niñas identificados.

Nutrición

Los programas y actividades orientadas a responder a las necesidades de nutrición están enfocadas a la supervisión y control de la adecuada preparación de todos los alimentos que consumen los niños y las niñas para brindar una alimentación balanceada que responda a sus necesidades. Esta nutrición está acompañada de un control de peso y talla a cada niño y niña que se realiza tres veces al año para definir por ejemplo que niños y niñas requieren un complemento hipocalórico que mejore su nutrición. A nivel familiar, se brinda formación a las madres para que conozcan cómo preparar otro tipo de alimentos por ejemplo con la bienestarina y se fomenta la lactancia materna.

Salud

Los programas y actividades dirigidas a la salud están orientadas a la prevención y promoción; para ello, se cuenta con urgencias y primeros auxilios, con remisión a medicina especializada, con jornadas de vacunación, desparasitación, despiojización, oftalmológicas y de optometrías; control de crecimiento y desarrollo y cepillado dental diario.

Atención a la familia

Los programas dirigidos a los padres de familia apuntan al apoyo y acompañamiento a través de intervenciones terapéuticas individuales, de talleres de formación (escuela de padres), a través de visitas domiciliarias y asesorías por parte de los agentes educativos para resolver las dificultades de los niños y niñas.

Acciones Complementarias

Los programas y las actividades complementarias responden a las necesidades inmediatas de la comunidad educativa; en la institución se han desarrollado y se desarrollan proyectos de democracia y valores, medio ambiente, educación vial, recreación y tiempo libre y educación sexual.

POAI (Plan Operativo de Atención Integral a la Primera Infancia)

Es el eje de la planeación y articulador de los procesos de atención en la modalidad familiar. Como proceso de organización sistemática, permite estructurar los objetivos, las acciones y estrategias que va a desarrollar el prestador del servicio con su equipo de trabajo en función del logro de los estándares de calidad para la prestación del servicio de esta modalidad.

Modalidades de educación inicial

Las modalidades institucionales buscan atender a niños y niñas cuyas circunstancias no permitan el sustento de sus hogares por diversos motivos que incluyan la inserción laboral o estudios de padres y madres o cuidadores, entre otros y necesitan encargar el cuidado, crianza y educación o una institución especializada.

- Hogares Infantiles
- Lactantes y Preescolares
- Centros de desarrollo infantil: esta modalidad surge en el marco de la estrategia de Cero a Siempre, como una apuesta para atender los niños y niñas menores de 5 años vulnerables. Su diseño se basa en la experiencia de los hogares infantiles y otras modalidades.

3.3 Caracterización de la población

Niños y niñas

El Jardín Infantil Buen Comienzo El Pinal atiende 352 niños y niñas de 0 a los 6 años de edad, el perfil que deben cumplir los niños para ingresar al jardín, es presentar abandono y desprotección en los cuidados básicos y en la satisfacción de necesidades como la alimentación, el vestuario, salud, educación y vivienda que exponen a los niños a vivir en condiciones de alta vulnerabilidad que pueden llegar a comprometer hasta la vida, algún grado de desnutrición, abandono afectivo y maltrato físico, pues estos factores conllevan un retraso en el crecimiento y en el desarrollo y

afectan gravemente el aspecto socio afectivo de los niños ocasionando problemas serios en el aprendizaje, en su estado emocional y estrés infantil, depresión, deserción y fracaso escolar, suicidio y experiencias en la calle como la vinculación a pandillas juveniles, madres solteras, desadaptación al medio, drogadicción, etc.

Aproximadamente son 26 niños y niñas por grupo, esto equivale a dos hogares comunitarios, están repartidos en bebés, caminadores, pre- jardín, jardín e integrado; asignando a cada uno de ellos un numero con una letra, por ejemplo 4B que corresponde a jardín; este grupo es el caso que se está estudiando. A través de los procesos de observación e interacción se puede afirmar que son niños y niñas entre los 4 y 5 años de edad, con rápidos procesos de adaptación, tienen disposición para participar de las actividades propuestas por las maestras aunque algunos les cuesta permanecer en la sala así que salen de ella constantemente; la mayoría de ellos comen con facilidad, aunque hay alimentos que no les gusta. Todos los niños y niñas son activos excepto uno que le cuesta hablar y establecer en ocasiones relaciones con los demás

Agentes Educativos

Los agentes educativos con las personas encargadas de provocar el aprendizaje a través de los ambientes de la institución; su experiencia pedagógica, conocimiento, imaginación y creatividad deben propiciar actividades que lleven al aprendizaje significativo. También es función de este, identificar las necesidades, inquietudes e intereses de los niños y niñas para definir los ambientes de aprendizaje.

Los agentes educativos están representados en las madres comunitarias, dos por cada grupo de niños y niñas, cada grupo cuenta con el apoyo y la asesoría de un maestro, todos deben ser licenciados. El grupo 4B, el caso estudiado, cuenta con dos madres comunitarias con experiencia de aproximadamente 5 y 6 años en hogares comunitarios; su creatividad y su imaginación se ven reflejadas en las actividades que proponen a los niños y niñas; se puede observar un gran afecto por los niños y niñas a través de abrazos y besos en la llegada a la institución, en el momento del juego libre y hay un reconocimiento de algunos niños que antes de estar en el jardín pertenecieron a sus hogares comunitarios.

Otros agentes educativos que si bien no cumplen totalmente con la descripción dada inicialmente, son personas que permanecen en los espacios con los niños y niñas, como por ejemplo en la cocina hay aproximadamente 8 agentes educativos que se encargan de preparar los alimentos y apoyar a las madres comunitarias en los momentos de comer los alimentos.

El jardín también cuenta con una psicóloga, nutricionista, enfermera, comunicador y agentes de seguridad.

Padres y Madres de Familia

Las familias del sector, se caracterizan por ser en su mayoría familias incompletas por la no presencia de uno de sus padres, en el 90% de los casos es el padre quien ha abandonado el hogar y no asume las responsabilidades de su rol, en frecuentes ocasiones los niños y niñas no tienen oportunidad de conocerlos, ni siquiera de saber cómo se llaman. La madre asume la posición dominante, es una persona sobrecargada de roles por las exigencias de la supervivencia, su papel

principal es la provisión económica que la obliga también a estar ausente y sus hijos quedan bajo el cuidado de otros.

Esta situación se ve reflejada en horas de la mañana cuando llegan los niños y las niñas con sus acudientes, muchos de ellos son madres que van a trabajar o llegaron de trabajar; algunas son muy jóvenes; hay presencia de pocos padres, también se pueden observar abuelos y algunos hermanos mayores que los niños y niñas que asisten a la institución.

3.4 Caracterización de los espacios

Agentes Educativos

Los agentes educativos tienen sus espacios definidos, en el primer nivel del jardín hay una sala de profesores con algunos equipos de cómputo, mesas de reunión que se usan para informar a las madres y papelería importante para la institución; también cuentan con algunos casilleros para guardar sus pertenencias, con baños y un espacio de cocina para que lo usen en los momentos de alimentación.

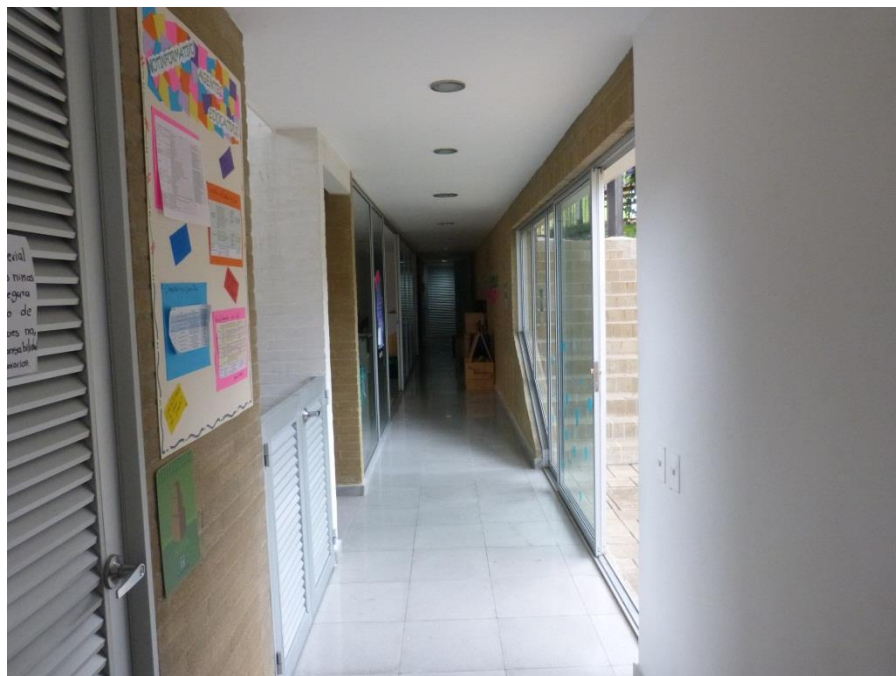


Imagen 5

Centros de interés y Salas de Desarrollo

Los centros de interés con espacios intencionados donde hay intervención mínima por parte de los adultos. Estos espacios están diseñados para que los niños y niñas exploren a través de los estímulos que los rodean para lograr un proceso de interpretación del mundo; también, están pensados para que los niños y las niñas desarrollen su autonomía y propicien las relaciones interpersonales. Los propósitos de estos centros de interés son:

- Propiciar ambientes educativos significativos con miras a fortalecer la adquisición de competencias que favorezcan la comunicación, la socialización y la autonomía.
- Favorecer el desarrollo de la creatividad y la exploración a través de la participación y la construcción colectiva.

- Propiciar espacios en los que se privilegie la aplicación de mecanismos de inclusión: espacios para poder ser, poder expresar, para poder participar y ser democráticos, para prepararse para la vida y darse a conocer.

Centros de interés: Literario

Gastronómico

Juego de Roles

Expresión Musical

En este sentido, las salas de desarrollo que se presentan a continuación, son centros de interés del Jardín Infantil Buen Comienzo El Pinal.

Salas de bebés y gateadores ¡Yo solito!

Esta sala es acorde para los niños y niñas menores de 2 años, su estructura es amplia y permite que los agentes educativos los observen constantemente. Esta sala fortalece la independencia que están adquiriendo los niños y las niñas en esta etapa de su vida, pues comienzan a tener control de su cuerpo, de desplazamiento y hasta del consumo de algunos alimentos; por ello la denominación de la sala.



Imagen 6



Imagen 7

Sala de construcciones “Constructores”

En esta sala los niños y las niñas pueden encontrar material didáctico que permite la elaboración y representación de su pensamiento mediante bloques lógicos, regletas, rompecabezas y armatodos.

Sala de exploración Con Sentidos

Este espacio, está estructurado para que los niños y las niñas adquieran el conocimiento del mundo a través de sus sentidos, ver, oler, escuchar, hablar, les permite descubrir e interpretar lo que los rodea

Expresión Musical “Maquerulle”

El nombre de esta sala, hace referencia al folclor colombiano que incita al disfrute del sonido y la música a través del cuerpo. En este lugar, los niños y las niñas pueden descubrir los sonidos de la naturaleza a través de los instrumentos musicales y la creación de melodías; fortaleciendo aspectos como el ritmo, la atención, la memoria, la creatividad y la iniciativa.

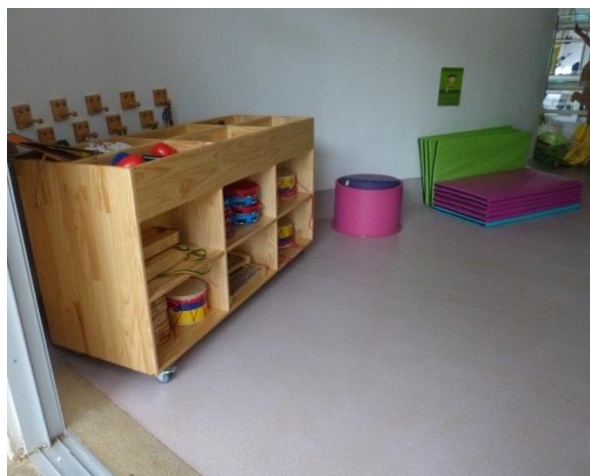


Imagen 8



Imagen 9

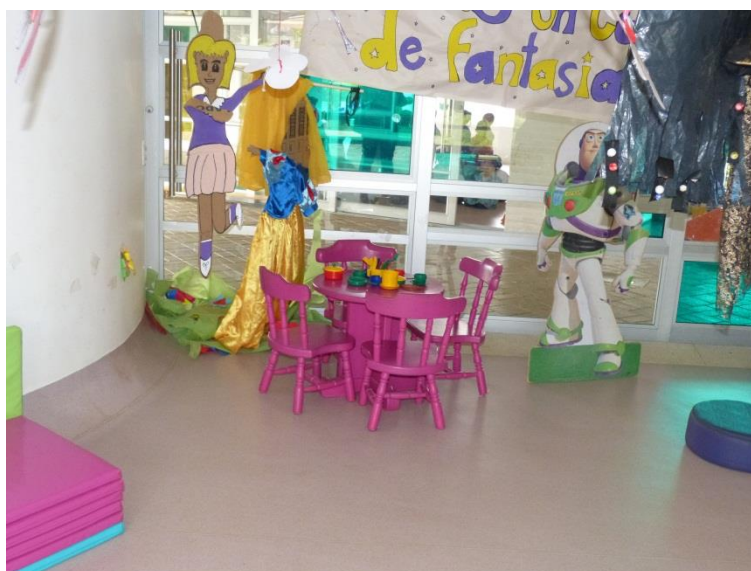


Imagen 10

Juego de Roles ;Quiero Ser!

Quiero ser es la frase más usada por los niños, por ello este espacio está diseñado para que los niños y niñas recreen personajes, identificando y representando sus características, tiene elementos como muebles didácticos a escala infantil para que los niños usen su imaginación y recreen el sueño de su adultez.



Imagen 11



Imagen 12

Sala Científica ¿Qué sucederá?

La pregunta ¿qué sucederá? Es el punto de partida de este espacio donde los niños y las niñas experimentan y anticipan con la ayuda del agente educativo, esta sala está pensada para la intriga, la experimentación, el descubrimiento y el conocimiento.

Expresión Literaria “Pica Historias”

La literatura como medio para interpretar el mundo, es el eje de esta sala que busca que los niños y las niñas disfruten de las historias, que creen, analicen, reflexionen y descubran lo que hay más de allá de los cuentos, fabulas y poesías.



Imagen 13

Artes Plásticas Ando Creando

Esta sala es un espacio para expresar por medio del arte, allí hay elementos para desarrollar pintura, arcilla y plastilina que permiten el desarrollo de la imaginación la creatividad y la innovación.

Gimnasio Brinquitos

Esta sala es llamativa y colorida, el objetivo de ella es crear en los niños y niñas hábitos de vida saludable pues los invita a moverse llenándolos de vitalidad.



Imagen 14

Tras Bambalinas

Esta sala no es un espacio muy usado, allí hay elementos audiovisuales y algunas herramientas para hacer teatro.



Imagen 15

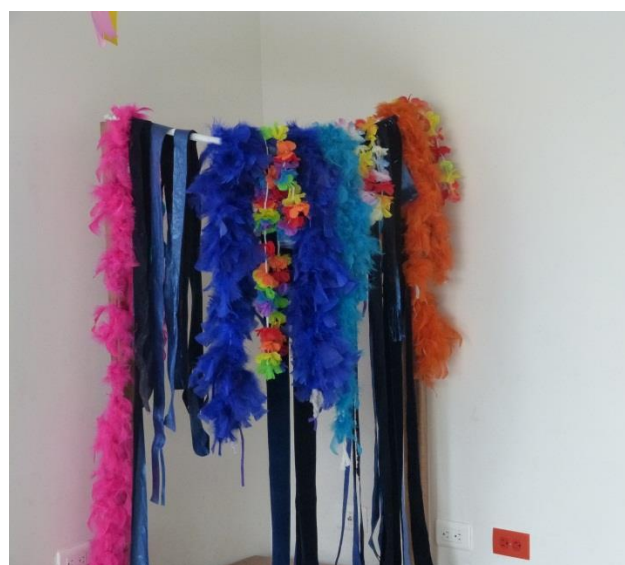


Imagen 16

Recreativos

En el centro del jardín hay un espacio libre donde los niños y las niñas pueden jugar con elementos dispuestos en algunos pasillos externos del jardín y colgados de las estructuras de los

techos. También hay pequeño parque que cuenta con un lisadero cubierto y otros dos descubiertos. Algunos elementos que los niños y las niñas pueden usar son los caballos de palo, las pelotas, las motos de juguete, bloques y algunas mesas y sillas.



Imagen 17



Imagen 18



Imagen 19

Baños

El jardín cuenta con 2 baños para niños y dos baños para niñas, estos se encuentran distribuidos en el jardín, son pequeños, tienen colores llamativos y algunas señales para que los niños y niñas mantengan el lugar limpio, como por ejemplo, votar el papel en la papelera.



Imagen 20



Imagen 21



Imagen 22

Imagen 23

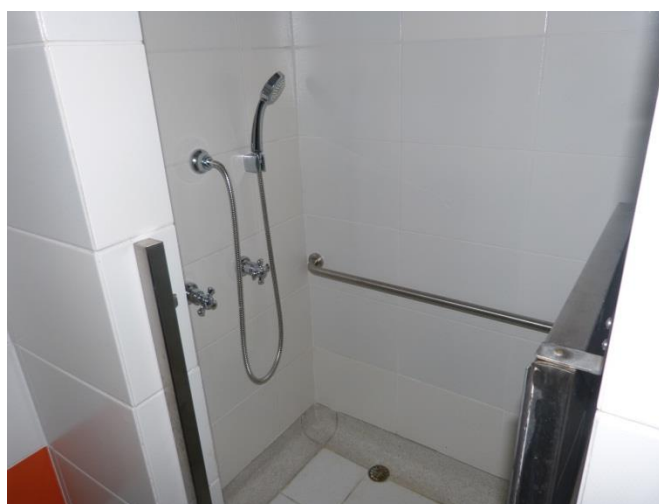


Imagen 24

Comedor y Cocina

Al lado izquierdo de la entrada principal del jardín se puede observar el comedor y la cocina que cuenta con aproximadamente 12 mesas para niños y niñas, cada una de ellas con 6 sillas; también hay una mesa grande para adultos que es utilizada por los agentes educativos para consumir sus

alimentos; este espacio está cubierto de un gran vidrio donde solo pueden ingresar quienes tengan gorro.



Imagen 25



Imagen 26

Huerta

La huerta es un espacio que brinda la oportunidad a los agentes educativos y a los niños y niñas de sembrar, es una manera de relacionarse con el cultivo de algunos alimentos a través del uso de material reciclable.



Imagen 27

Tercera parte:

Interacción social, espacios escolares y construcción de

género

Capítulo 4:

INTERACCIONES SOCIALES Y CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO

En este capítulo se abordarán las interacciones sociales que establecieron los niños y las niñas en el transcurso de la investigación, las cuales estuvieron marcadas por la presencia o ausencia de adultos como maestros, directivos, practicantes y otros agentes educativos que se relacionaban con ellos. Considerando lo anterior, se realiza la descripción y el análisis de algunas interacciones evidenciadas en el trabajo de campo que dan cuenta de la construcción de género que están haciendo los niños y las niñas en el momento de establecer relaciones con sus pares y también se relacionaran algunas con sus agentes educativos, especialmente con sus maestras, pues aunque el trabajo de grado no estuvo enfocada en ellas, fue importante analizar lo que surgía cuando se establecían este tipo de relaciones.

El propósito de este capítulo es evidenciar cómo las interacciones reguladas, vistas éstas desde la presencia de adultos como maestras definen las relaciones entre los niños y niñas a través de la construcción de significados que tienen estos respecto al género; mientras que las interacciones no reguladas por los adultos tienen indicios de una construcción de género que difiere de la anterior.

Para presentar este asunto hemos dividido el capítulo en los siguientes apartados. En el 4.1, se dará cuenta de algunos aspectos teóricos con relación a la interacción de Erving Goffman e igualmente se tratará de exponer lo que este autor denominó demostraciones de género. También se abordará brevemente lo que Judith Butler denominó actos performativos y la manera en que

estos se evidenciaron en las interacciones que establecían los niños y las niñas. Después, en el 4.2 se mostrará la importancia del discurso hablado y el no hablado en las interacciones que establecen los niños y las niñas a través de la ilustración de algunas situaciones. Y finalmente, en el 4.3 se presentará una práctica de enseñanza realizada por las maestras y su relación con la construcción de género que hacen los niños y las niñas.

4.1 *El encuentro con el otro*

Las interacciones que se establecen de manera “natural” e incuestionablemente en materia de género están instauradas en la esfera de la microsociología; regularmente, reguladamente, repetidamente o accidentalmente. Las primeras son entendidas como las interacciones no planeadas pero que son comunes; las segundas, se conciben como las planeadas que son reguladas por las costumbres, las leyes y los símbolos; las terceras, se definen como las interacciones no planeadas que suceden a veces y las cuartas, son aquellas que no son planeadas y no se repiten, surgen del contacto social.

En concordancia con lo anterior vamos a entender la interacción desde Goffman (2001) que en su texto *“Representación de la persona en la vida cotidiana”* indica que:

“la interacción (es decir, la interacción cara a cara) puede ser definida, en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata. Una interacción puede ser definida como la interacción total que tiene lugar en cualquier ocasión en que un

conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continua; el término 'encuentro' (encounter) servirá para los mismos fines" (Goffman, 2001, p. 27)

En efecto, este encuentro entre los sujetos, actores de la interacción, hace de las relaciones sociales un asunto naturalizado que indica un orden y una manera de ser dentro de las leyes, costumbres y normas culturales aceptadas socialmente; ello respecto a la construcción de género advierte un asentamiento de las relaciones sociales generizadas en las interacciones que se están dando entre los sujetos.

Para evidenciar ello nos serviremos de un diálogo registrado en la observación N°4 donde una niña y un niño son protagonistas de una situación que define la maternidad y la paternidad desde la esfera social, exponiendo cual es la posición que asumen algunas mujeres al quedarse en sus casas cuidando de sus hijos y la de algunos hombres al marcharse, hechos que se inscriben reguladamente en lo social:

Niña "X": vamos a jugar a que usted es el papá de mi hija, entonces yo me quedo en la casa cuidándola y usted se va a trabajar

Niño "Y": bueno, (el niño simula una voz de adulto) chao hija me voy a trabajar.

Pasa algún rato y el niño se queda en otro de los espacios de la sala con otros compañeros y no vuelve donde la niña así que ella expresa mientras le cambia el pañal a su muñeca (hija) que su papá no volvió y que "no sirve para nada"

Nos genera curiosidad como desde temprana edad las niñas tienen construida una concepción de los hombres- padres ligada a la queja de sus madres, en la caracterización de la población fue posible vislumbrar como muchas de las madres son solteras y están a cargo del hogar por falta de la figura del padre, de esta manera entonces las niñas no solo construyen su posición como futura mujer sino como futura madre, sin decir con ello que están destinadas a serlo.

Esta situación también permite analizar como en el momento en el que la niña propone este juego al niño, es ella quien está definiendo la interacción y por ende es ella quien pone sus reglas frente al juego; al respecto Goffman apunta que “dado el hecho de que un individuo proyecta eficazmente una definición de la situación cuando llega a presencia de otros, cabe suponer que dentro de la interacción quizá tengan lugar hechos que contradigan, desacrediten o arrojen dudas sobre esta proyección” (2001, p. 24).

Se podría afirmar de hecho que el niño no regresa al juego y abandona la interacción porque está contradiciendo de cierta manera la situación inicialmente planteada por la niña, en palabras de Goffman la interacción se detiene por la definición equivocadamente de la situación.

Por otra parte, es importante mostrar como los encuentros que en ocasiones los niños y las niñas tenían accidentalmente en el momento de comenzar la bienvenida o realizar otra actividad, también tienen rasgos generizados que dan cuenta de las relaciones que establecen con sus familias. Se puede percibir como en diálogos registrados en la observación N°3 las niñas enfocan su conversación en temas de belleza femenina, mientras que los niños hablan de juguetes:

Niña "X": Mira el peinado que me hizo mi mamá

Niña "Y": Yo le voy a decir a mi mamá que me peine más bonito mañana

Niño "Z": Mi papá me regalo estos tenis y a mí me gustan mucho

Niño "W": Pues mi tío me regalo muchos juguetes y no se los voy a prestar

Esta situación puede considerarse respecto algunos apuntes que hace Goffman (2001, p. 172-173) citando a Hughes y a Beauvoir acerca de los hombres y las mujeres; los primeros "para que puedan comunicarse libre y confiadamente deben ser capaces de dar por sentado muchos de sus sentimientos mutuos. Deben sentirse cómodos cuando están en silencio, así como cuando expresan sus sentimientos" (*sf*, p. 168-169). Y las segundas, "(...) lo primero que buscan las unas al lado de las otras es la afirmación del universo que les es común" (1954, p. 368- 369).

Es por ello entonces que las interacciones están impresas por los roles que establecen los individuos, en el caso de nuestra investigación ser niño y ser niña está definido desde lo que es ser mujer y hombre y es desde allí desde donde se fundan los comportamientos respecto a la naturaleza femenina o masculina que deben tener los niños y las niñas. Cabe agregar, que muchos de estas actuaciones no están asociadas muchas veces a lo que se dice, si no a lo que se ve que tiene el otro y "yo no". Por ejemplo, el peinado, los tenis, la ropa; y si lo lleváramos a otro plano que no fuera el objetual sino el físico, estaríamos hablando entonces del cabello que los niños y las niñas suponen que las mujeres lo tienen largo y los hombres corto, o el maquillaje o las uñas pintadas.

Ahora bien, es preciso señalar como algunas interacciones que se presentaban regularmente entre las maestras y los niños y niñas estaban cargadas de maneras de ser hombre o mujer; una de ellas se encuentra descrita en la observación N°5:

Terminada la lectura del libro la maestra hace una pregunta: ¿A quién le gusta el futbol como a Willy?, algunos chicos saltan de emoción y dicen que a ellos les gusta mucho el fútbol y hacer goles. Uno de ellos lanza esta expresión:

Niño X: “el fútbol es para niños”

Observadora: ¿Por qué dices que solo es para niños?

Niño X: “Porque solo nosotros los niños podríamos soportar los guayos

La maestra le pregunta a una de las niñas que piensa de lo que está diciendo el niño x acerca del fútbol, a lo que ella responde:

Niña B: “él tiene razón, las niñas podemos usar otro tipo de zapatos como los tacones y con los tacones no se puede jugar fútbol”

La maestra apunta que el niño X tiene razón que el fútbol es para los niños pero que también las niñas pueden jugarlo, aunque no deben hacerlo porque pueden jugar otras cosas, como a la cocina o las mamasitas.

Es común advertir dentro de las dinámicas escolares este tipo de situaciones, sobre todo porque es la maestra quien tiene por lo general el rol del control sobre las interacciones que establecen los sujetos en los espacios educativos; al respecto, Goffman (2001, p. 155) hace una denominación de los actores que participan en la interacción con sus respectivos roles, “los individuos que actúan, los individuos para quienes se actúa; y los extraños, que ni actúan en la

representación ni la presencian”, donde los primeros serían los niños y las niñas en esta u otra situación, los segundos las maestras que tienen contacto directo con los niños y niñas y los terceros como otros agentes educativos.

Esta situación, también permite vislumbrar como algunos objetos, en este caso los tacones y los guayos demarcan los comportamientos y las actuaciones que los niños y las niñas deben tener frente a las dinámicas sociales que se traducen en las posibilidades que se tienen al ser una mujer o un hombre. Resulta oportuno mencionar que algo similar ocurre con los colores que han eternizado el siempre color rosa para las niñas y el azul para los niños; limitando sus manera de vestir y a la larga sus maneras de ser.

No obstante, ello no siempre fue así; “*Selecciones*”, una revista mexicana en un corto artículo que titula “*El color del género. La cambiante historia del azul y el rosa*”ⁱⁱ expresa que

¿En qué momento se decidió relacionar al color rosa con las niñas y al azul con los niños? Según la revista Smithsonian, esta costumbre tiene una larga historia de cambios y contradicciones. En 1918, la publicación estadounidense Earnshaw’s Infants’ Department informó que “el rosa, por ser un color más fuerte y decidido, es más apropiado para los niños, mientras que el azul, que es más delicado y fino, resulta más bonito para las niñas”.

Cabe decir que este escenario estuvo presente hasta los años 40, a partir de allí los comerciantes notaron que las mujeres madres comenzaron a cambiar sus preferencias y compraban azul para

los niños pues lo notaban más varonil. Después de lo anterior expuesto, se puede notar como los objetos y los colores han sido una delimitación frente a las clasificaciones que se puedan hacer o no del género, al mismo tiempo que constituyen una gestión de las impresiones que se deben tener del otro en cuanto lo que usa, como lo usa y de qué color lo usa; las cuales no han estado desligadas de las dinámicas familiares, económicas, históricas y culturales.

En el orden de las ideas anteriores, para efectos de nuestra investigación es fundamental definir lo que Goffman nombró como *demonstraciones de género*; este autor sostiene que cuando los seres humanos interactúan con otros en su medio ambiente suponen que cada uno posee una naturaleza esencial, una naturaleza que puede discernirse a través de los signos naturales emitidos o expresados por ellos.

Es esta naturaleza esencial la que brinda información acerca de lo que es el otro, de lo que puede brindar el otro y de qué manera lo puede o lo debe hacer; para ilustrar esto, retomamos una situación de la observación N°7 donde una niña le reclama a la otra por su feminidad y ello termina siendo una constituyente para que se dé o no la interacción:

Las niñas se reunieron y comenzaron a jugar con el tocador y algunos elementos que estaban allí presentes como un peine, un labial de juguete, algunos rulos y collares. Hay una niña que no se acerca mucho a ellas y prefiere jugar con los chicos cerca de los cojines y los títeres, ella tiene movimientos mucho más fuertes que las demás niñas y juega con los niños.

La maestra llama a esta niña y le dice que juegue con las demás niñas que están jugando a peinarse y a maquillarse y eso es lo que deben hacer las niñas; esta niña mira a las demás que están enredando sus rulos en sus cabellos y trata de acercarse, en ese momento una de las niñas que esta peinando a otra, la cual siempre esta peinada, untando brillo a sus labios, con sus uñas pintadas le lanza una mirada de desagrado, levanta sus cejas y hace con su boca un gesto como de asco y le dice.

Niña A: “No puedes jugar con nosotras porque tu no pareces una niña”

La niña se aleja y parece no importarle mucho, la maestra se ha marchado así que sigue jugando con los niños.

Nos convocó mucho la atención esta situación porque si bien la niña A busca en otras niñas lo que ella espera que es una mujer, a la otra niña poco le importa que ella pueda reconocerla como una niña, creeríamos que está más empeñada en que los niños se relacionen con ella sin que el otro que la está observando la imprima de la información que tiene el otro respecto a su feminidad.

De hecho, Goffman expresa que la feminidad y la masculinidad son considerados prototipos de expresión esencial, algo que puede ser transmitido fugazmente en cualquier situación social y, sin embargo, algo que impresiona en la caracterización más básica del individuo. La niña A espera encontrar en otra los rasgos más esenciales de lo que es ser mujer, rasgos que están cargados de información social y que ella posee, pues de no ser así no los estaría buscando.

Esto indica entonces que los niños deben lograr estos rasgos femeninos y masculinos para establecer interacciones en el interior de los espacios educativos omitiendo que la información social que cargan los individuos es diferente y que en el momento de encontrarse con el otro lo fundamental es la construcción que están haciendo frente a lo que es el otro y frente a lo que se es en presencia del otro.

Lo que Goffman denominó demostraciones de género, Judith Butler (1990) lo llamó actos performativos de género; lo que para efectos de nuestra investigación fue clave en cuanto desacomoda un poco lo que Goffman nombró como naturaleza esencial. Esta autora expresa que el género es

“una identidad débilmente constituida en el tiempo: una identidad instituida por una repetición estilizada de actos. (...) el género, al ser instituido por la estilización del cuerpo, debe ser entendido como la manera mundana en que los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo, constituyen la ilusión de un yo generizado permanente (...) el género es instituido por actos internamente discontinuos, la apariencia de sustancia es entonces precisamente eso, una identidad construida, un resultado performativo llevado a cabo que la audiencia social mundana, incluyendo los propios actores, ha venido y a actuar como creencia” (p. 297)

En otras palabras Butler apunta que el género es una identidad que se posa en el cuerpo a través de los actos, es una idealización del otro corporeizado y generizado que responde a la audiencia social que no es más que el otro que está observando y al mismo tiempo actuando. Significa

entonces esto que las interacciones sociales tienen como vehículo un cuerpo que responde constantemente a las normas sociales, un cuerpo expuesto al otro que busca una identidad en el tiempo, en el espacio y en las situaciones.

Ante estos planteamientos consideramos importante exponer una situación registrada en la observación N° 16 durante un espacio libre llamado “Brinquitos”:

“Los niños y las niñas jugaban a tirarse clavados en la piscina de pelotas, de repente una niña tomó dos pelotas y se las puso en su pecho, se alzó su camisa y comenzó a modelar; en un primer momento pasó desapercibida pero cuando las otras niñas la vieron comenzaron a hacer lo mismo y a modelar mientras los niños las observaban y trataban de silbar para ‘alagarlas’. Después de un rato, las niñas hacían otra cosa y los niños comenzaron a plagiar lo que anteriormente estaban haciendo las niñas, tomaron pelotas, las metieron en sus pechos, algunos en sus glúteos y expresaban:

Niño X: “Soy una mujer” (tratando de suavizar su voz)

Niño Y: “Tengo cola y senos como una mujer” (tocaba las pelotas que tenía en sus pechos)”

Lo que evidencia esta situación son las actuaciones que tienen lugar en el espacio y en el tiempo con el otro a través del cuerpo; Butler (1990) enuncia en el marco de un enfoque feminista y fenomenológico que el cuerpo constituye un proceso activo que encarna las posibilidades culturales e históricas y que para el caso del cuerpo generizado “una teoría fenomenológica de la

constitución precisa de la ampliación de los enfoques convencionales sobre los actos, que signifique al mismo tiempo tanto lo que constituye el significado cuanto como se representa y actúa este significado” (p.298). Si bien esta situación representa meramente actos “simples”, es una muestra del significado que están cobrando en la construcción de género y por ende en las posibilidades de transformación que este podría tener.

Lo anteriormente descrito de la observación N°16 permite también vislumbrar como los niños y las niñas están haciendo con su cuerpo lo que ven, están construyendo un cuerpo que sobrepasa los límites físicos y delimita los simbólicos; al respecto Butler (1990, p. 299) dice que *“el cuerpo no es pues una identidad en si o una materialidad meramente fáctica: el cuerpo es una materialidad que al menos, lleva significado, y lo lleva de modo fundamentalmente drámatico”*, en esta medida si el cuerpo se hace en el campo de los significantes, el género también se hace a través de los modos que toman los cuerpos; es un *“estilo corporal”* cargado de actos performativos; los niños expresan que son mujeres porque en ese momento tienen algo que biológicamente caracteriza a las mujeres, senos y glúteos; y de la misma manera ocurriría si esta interacción hubiese estado marcada por los referentes históricos de las mujeres y los hombres.

En relación con esto Butler expresa desde la distinción que hace De Beauvoir acerca de la idea histórica de ser mujer que

“ser hembra es un hecho sin significado alguno, pero ser mujer es haberse vuelto una mujer, o sea obligar al cuerpo a conformarse con una idea histórica de ‘mujer’, a inducir al cuerpo a volverse un signo cultural, a materializarse obedeciendo una

posibilidad históricamente delimitada, y esto, hacerlo como proyecto corporal sostenido y repetido” (1990, p. 300)

Por lo tanto el género es un proyecto que tiene como medio el cuerpo, no es suficiente nacer mujer, con senos y vagina, es necesario en la lógica de identidad hacerse mujer u hombre; es poner de manifiesto lo que histórica y culturalmente ha significado y significa ser mujer y hombre. Es tener cuerpos generizados que conciben y perciben actos en el interior de las interacciones, no solo actos que denotan lo dramático y teatral del ser sino también lo referencial de lo social.

4.2 Lo que se dice y lo que “no se dice” del otro

Las interacciones están dadas desde el lenguaje expresado en palabras o gestos; cuando se nombra lo que es el otro en palabras es muy sencillo determinar de qué manera un individuo está percibiendo al otro y viceversa; lo contrario ocurre cuando un sujeto nombra al otro a través de sus gestos, pues aunque se pueda percibir una información gestual que ligada a las simbología tiene un significado solo el individuo sabe lo que le representa la presencia del otro.

En relación con lo anterior, Goffman (2001, p. 14) apunta que

“la expresividad del individuo (y por lo tanto, su capacidad para producir impresiones) parece involucrar dos tipos radicalmente distintos de actividad significativa: la expresión que da y la expresión que emana de él. El primero incluye

los símbolos verbales- o sustitutos de estos- que confiesa usar y con el único propósito de transmitir la información que él y los otros atribuyen a estos símbolos (...) el segundo comprende un amplio rango de acciones que los otros pueden tratar como sintomáticas del actor, considerando probable que hayan sido realizadas por razones ajenas a la información transmitida en esta forma”

Durante nuestra investigación fue posible evidenciar como los niños y las niñas expresan verbalmente explícita o implícitamente la información que tienen acerca de los otros en el momento de interactuar. En la intervención pedagógica N°2 realizada y descrita en la observación N°10 se puede percibir como un niño y una niña posiblemente estarían nombrando a una persona travesti u homosexual, si bien no lo hacen explícitamente, dan pistas acerca de la información que han recibido acerca de estos individuos; esto es lo que dicen los niños y las niñas frente a la siguiente imagen utilizada para el momento “Vamos a explorar”:



Imagen 74

Imagen tomada de:

<http://www.rinconabstracto.com/2012/08/fotografias-de-transfiguracion-de.html>

“¿profe cómo es que se llaman esas personas que son hombres y se maquillan?”

(niño), (risas)

“profe un hombre no se puede maquillar, no ve que se ven diferentes, es como si dejaran de ser hombres” (niña)

Nos llama la atención como el primer niño sabe que hay hombres que se maquillan pero sin embargo no saben cómo se llaman, aunque se podría pensar que si lo sabe pero debido a la censura social que han tenido estos sujetos se abstiene de decirlo, lo cual es determinante en el momento de la interacción pues dependiendo de lo que diga o haga será visto por los demás individuos.

En el caso de la niña, la cual expresa que los hombres no se pueden maquillar y que en el caso de que lo hiciesen ya no serían hombres, está dando por sentado que solo las mujeres lo pueden hacer; lo cual delimita el tipo de interacción que pueda establecer con un hombre, una mujer u otro prototipo de persona.

Durante la misma intervención, esta es la respuesta que da un niño a la siguiente pregunta: *“¿Y será entonces que los hombres no pueden entrar a los baños de las mujeres y las mujeres a los de hombres?”*

Niño X: “las mujeres si pueden entrar profe, pero solo para limpiarlos”

Esto evidencia la información que el niño tiene acerca de las mujeres, quienes solo pueden entrar a un baño de hombres para limpiarlo, incluso se podría pensar que es una expresión machista cargada de la información social de lo que pueden hacer y no hacer las mujeres y los hombres. Lo cual pone de manifiesto la relación de subordinación y dominación en la cual se encuentran constantemente los hombres y las mujeres en la esfera social y de la que resulta la información que tienen los niños y las niñas acerca del género.

El indicador de la dominación de un sujeto sobre otro, puede medirse en fuerza; para la situación que expondremos a continuación la dominación está dada desde la expresión verbal y gestual; esta situación está registrada en la observación N°8:

Al niño X se le cae un pedazo de mango y como esta sentado cerca de la niña C, le dice que debe recoger el pedazo de mango, la niña dice no con la cabeza y agacahandola sigue comiendo su fruta. El niño X lanza una mirada, frunce su ceño, arruga sus ojos, suelta su vaso con fruta y se dirige hacia donde la niña C y le dice señalando el pedazo de mango en el suelo:

Niño X: “Que recojas el pedazo de mango que para eso sirven ustedes para recoger la basura de nosotros”

Y la pateo en sus tenis.

Lo que está diciendo el niño del otro- niña, lo está haciendo con los gestos y además con las palabras, en un plano de dominación y subordinación, con referencia a ello Goffman (2001, p. 19) expresa que “al individuo le es relativamente fácil manejar a voluntad, principalmente sus

aseveraciones verbales, y otra sobre la cual parece tener poco interés o control, derivada sobre todo de las expresiones que el emite” ; de manera entonces que el niño es consciente verbalmente de la relación de poder que está ejerciendo con la niña, pero no es consciente de los gestos que esta emanando y que si bien no lo dice todo con ello, es esto lo que acompaña a las palabras y está indicando la información que se tiene acerca del otro.

Esto evidencia también lo que por años se ha pensado respecto a las características que tienen los niños y las niñas, los primeros pueden tener más fuerza y en esa medida alcanzan interacciones marcadas por la misma; y las segundas, son más cautelosas en el momento de acercarse al otro y establecer una interacción. En efecto, se espera que las niñas tengan expresiones mucho más delicadas respecto al mundo que les rodea, mientras que por el contrario de los hombres se espera que asuman el mundo desde lo que puedan golpear, vencer o agredir. Al respecto, Serret (2001, citado por Zarza, Luevano & Urbina, sf, p. 6), expresa que

“no es el sujeto poderoso quien funda la relación de dominación, más bien se trata de una situación propiciada por un orden social que le preexiste y que origina jerarquías simbólicas en donde a veces resulta difícil saber con certeza quién sustenta el poder, pero lo que sí es claro es quién no lo puede ejercer”

En consecuencia, las maneras que tienen los niños y las niñas en el momento de expresarse frente al otro están situadas en el marco de las características sociales de los hombres y las mujeres, por ejemplo, ha sido más común, aunque ya no tanto ver que la mujer es agredida física y verbalmente por parte de un hombre que al inverso; los hombres han manifestado una forma de

expresarse frente a las mujeres a través de la fuerza en las interacciones y las mujeres han sido dóciles frente a esto, por ello también las dinámicas escolares tienen un tinte de esto observado en las descripciones anteriores.

4.3 Enseñado o haciendo género

Las prácticas educativas en muchas ocasiones están orientadas a delimitar actuaciones que tienen los niños y las niñas frente a diferentes situaciones; en el caso de género, la mayoría de maestras y maestros suponen que es algo que se debe enseñar y por ello en sus planeaciones nombran en repetidas ocasiones los juegos de roles, sin decir con ello que no se deban hacer, los roles están orientados a lo que socialmente es ser mujer y hombre; quien debe y puede hacer una cosa u otra depende en gran medida de las capacidades, creencias y actitudes que se tienen frente este asunto.

Una de las maneras de establecer interacciones con los niños y niñas en la situación educativa es a través de las prácticas pedagógicas que se generan en el interior de las aulas, estas son la proyección de lo que se desea que los niños y las niñas conozcan, exploren, indaguen o “sepan”. En nuestra investigación tuvimos la oportunidad de presenciar varias intervenciones pedagógicas de las maestras que dan cuenta de la información que ellas desean saber sobre el otro, pero al mismo tiempo de la información que desean que los niños y las niñas tengan en el momento de interactuar con el saber social.

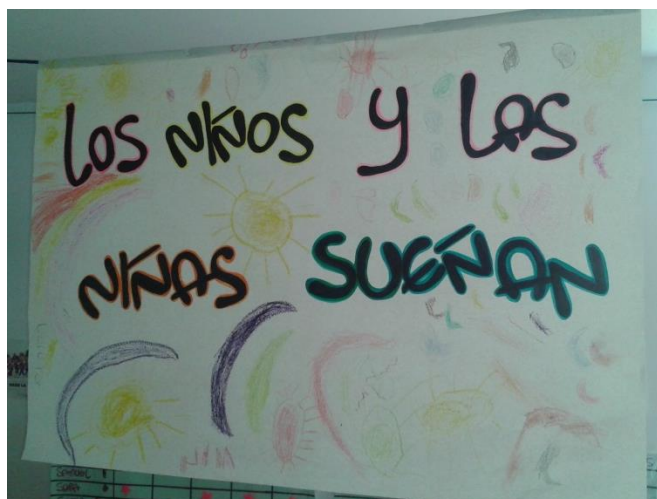


Imagen 28

Imagen tomada de la observación N°8

Esta fotografía es tomada en el aula de desarrollo y da cuenta de uno de los temas a desarrollar por parte de las maestras; el contenido del tema son los sueños que tienen los niños y las niñas y el resultado de este son unas nubes pintadas por estos y marcadas por sus maestras que dan cuenta de lo que ellos desean ser cuando sean grandes.



Imagen 29

Imagen tomada de observación N°8

Por ejemplo, este niño quiere ser un superhéroe, un hombre que históricamente ha defendido ciudades de los monstruos y del peligro, pero este no es un hombre cualquiera, es fuerte, puede volar la mayoría de las veces, tiene visión infrarroja y todos lo alaban. Es un rol que si bien es “fantasioso”, representa lo que posiblemente puede ser la figura de padre que ronda en la esfera social, un padre protector, que defiende, que es fuerte y tiene muchas habilidades físicas; no queremos decir con ello que los niños y las niñas tengan una representación de padre de esta manera aunque podría ocurrir pero no es asunto de nuestra investigación; se anota porque consideramos importante la manera en que los niños y las niñas asumen roles generizados desde este tipo de personajes que denotan un rol paternal.

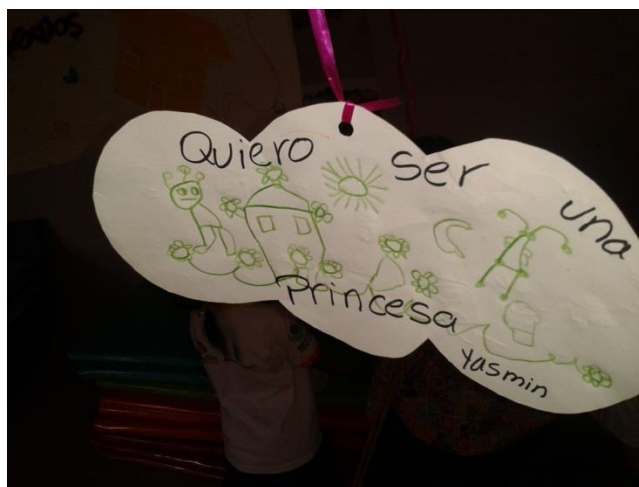


Imagen 30

Imagen tomada de observación N°8

Por su parte, esta niña desea ser una princesa, una mujer refinada, con bonitos vestidos, bien peinada y deseada por príncipes; es curioso porque esta niña es la que anteriormente en una de las descripciones anteriores es cuestionada por otra respecto a su feminidad. Lo que permite

apreciar claramente que ser mujer y desear serlo no implica una imagen física de ello, la situación permite percibir como la otra niña buscaba rasgos físicos femeninos que no estaban en esta niña, sin embargo, ello no le quita su deseo y posición de ser mujer refinada y construida femeninamente frente a los otros.

Las princesas son mujeres sumisas, dóciles y rescatadas por un hombre (príncipe azul), generalmente pobres y marginadas por las malvadas brujas (cenicienta, Blancanieves) que necesitan de un hombre para obtener castillos y lujos; usualmente este es el rol que toma una mujer frente al otro hombre, son las eternizadas princesas esperando su príncipe azul que por lo general no llega; es fundamental hurgar en este sentido en la esfera de la fantasía y la realidad pues los niños y las niñas están en constante encuentro con ambas, sin embargo, no hay un “polo a tierra” que vehiculice lo que significa para ellos en la construcción de su ser, perpetuando con ello un mundo de princesas y príncipes que no existe.

Estas dos imágenes que a continuación se presentan hacen parte también de la actividad realizada por las madres comunitarias, si bien no son fantasiosas y están inscritas en un plano real, también dan cuenta de los roles que los niños y niñas desean relacionados con las profesiones para hombres y para mujeres.



Imagen 31

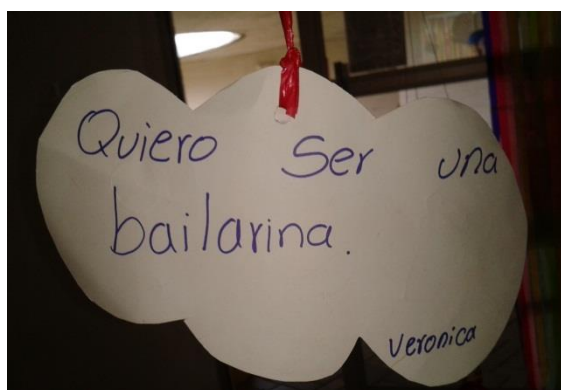


Imagen 32

Imágenes tomadas de observación N°8

En otro de los temas desarrollados por las maestras, también fue posible percibir como los padres aprecian a sus hijos, a través de un tema que se llamó “Nuestra casita de oro... el mundo que nos merecemos”; esta actividad consistía en una tarea para los padres, ellos debían hacer una casita de oro y adicionalmente llevar un escrito donde expresaran cuales eran los sueños de los niños y las niñas y cuáles eran los sueños de ellos como padres para sus hijos.



Imagen 33



Imagen 36

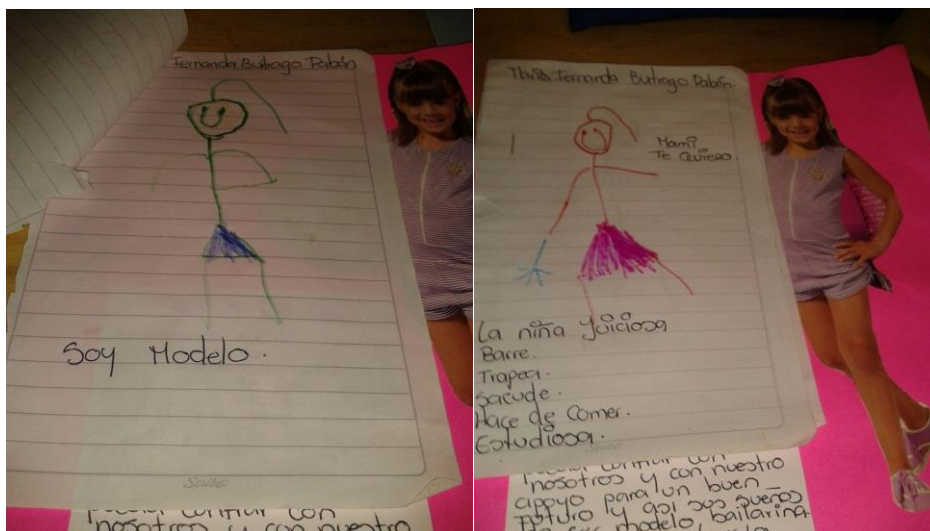


Imagen 34

Imagen 35

Imágenes tomadas de la observación N°12

En esta imagen se puede observar a la izquierda la representación del deseo de la niña de ser una modelo; y al lado derecho los deseos de sus padres, los cuales expresan que “*la niña juciosa barre, trapea, sacude, hace de comer y es estudiosa*”, concepción que se ha tenido acerca de la mujer a través del tiempo, son las mujeres quienes están en la casa realizando todo tipo de actividades domésticas.

Estas imágenes también permiten entrever muy claramente lo que por siglos ha sido la proyección de los padres frente a sus hijos desde el siglo IV hasta la actualidad, Demause (1974) expresa que “*a medida que las proyecciones seguían disminuyendo la crianza de un hijo no consistió tanto en dominar su voluntad como en formarle, guiarle por el buen camino, enseñarle a adaptarse: socializarlo*”; la niña que describen estos padres es la pretensión de lo que desean que sea, notando que se desenlaza completamente del deseo de la niña de ser modelo una mujer glamurosa que se conoce por otros oficios diferentes a los domésticos, ello hace parte de la

socialización que esta confinada en un primer momento a la familia, es la familia quien entrega a la sociedad seres formados para.

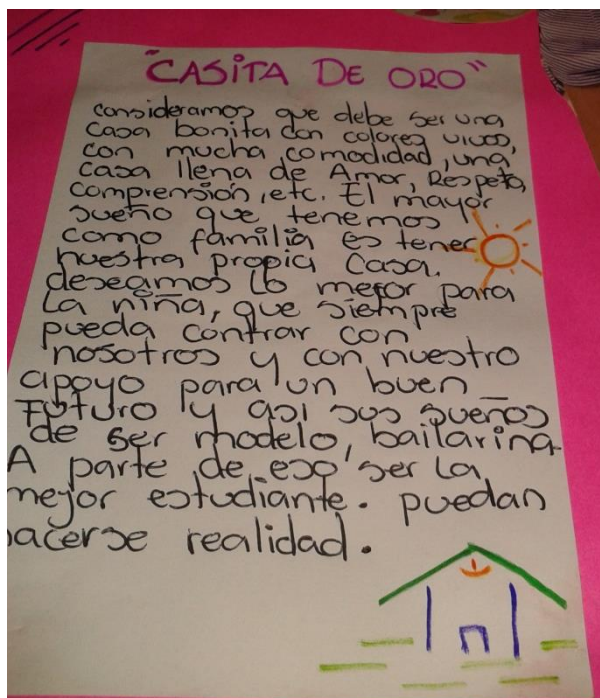


Imagen 37

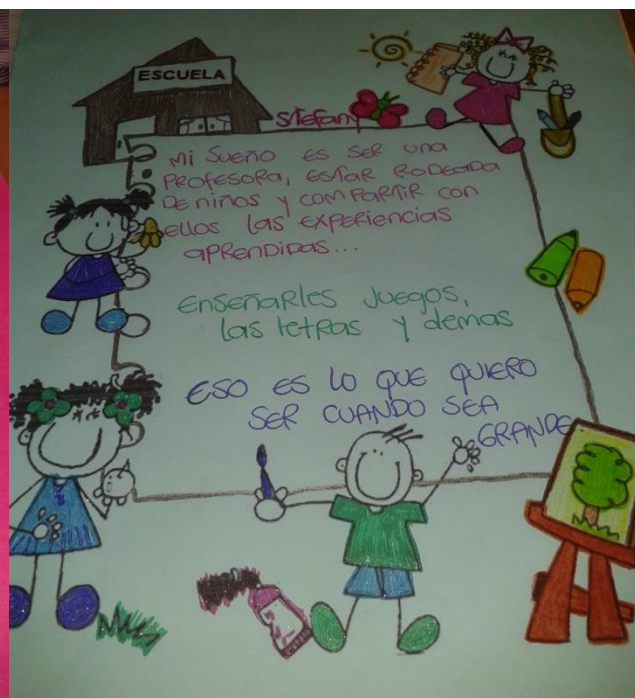


Imagen 38

Tomadas de la observación N°12

Las imágenes anteriores permiten continuar con la reflexión indicando que el reconocimiento del niño y la niña en la sociedad desataron una serie de preocupaciones por su futuro no solo por parte de sus padres sino también por parte de las instituciones sociales. Runge (1999, p. 83) apunta que

“una vez reconocida la infancia, el hombre, la razón y el desarrollo calculado se convierten en los referentes principales, en las condiciones ideales de la que se debe

partir para llevar a cabo el proceso de moldeamiento, penetración y represión del niño”

Y en este sentido, la infancia es un proyecto futuro de padres, maestros e instituciones, los cuales apuestan sus deseos, sus proyecciones, sus miedos y sus géneros a los niños y niñas que resultan siendo adultos idealizados, corporeizados y generizados; lo cual también permite considerar a la categoría infancia, como una categoría vacía que hay que llenar de apreciaciones adultas.

Es importante resaltar de esta actividad realizada por las maestras, la manera en que vinculan a los padres de familia en la formación de los niños y las niñas, pues estos son agentes fundamentales de la socialización, además, los niños y las niñas pasan el mayor tiempo de sus días con sus padres.

Hechas las observaciones anteriores es importante anotar que si bien las interacciones se están dando de manera regular en las dinámicas educativas, el género se está enseñando como un contenido y vale la pena preguntarse si debe serlo dentro de los espacios educativos. West y Zimmerman (1987) expresan que “las personas que participan en la interacción organizan sus múltiples y variadas actividades para reflejar o expresar el género y están dispuestas a percibir el comportamiento de las otras bajo una misma luz”. En este sentido fue importante curiosear las experiencias que los niños y las niñas están construyendo diferentes a las generizadas; la siguiente situación registrada en la observación N°7 da cuenta de ello

“Apuestan carreras con las motos de juguetes entre niños y niñas y cuando una niña gana esto es lo que dice un niño espectador:

Niño W: “Ustedes son unos malos, se dejaron ganar de una niña”

A lo que un participante de la carrera le responde:

Niño X: “No importa que haya ganado ella, ¿quién dijo que ella no podía ganar? Es que estamos jugando a las carreras”

Las maestras anticipan las actuaciones de los niños y las niñas a través de sus prácticas pedagógicas, esperan que una actividad resulte de una manera u otra en una actuación que determine lo que es el otro y la información que tendrá en el momento de construir su género sin divisar que este tipo de experiencias son posibles en cuanto se reconozca el género como una construcción adscrita a los deseos, las identificaciones y las decisiones de los niños y niñas.

Por ello, es fundamental retomar lo que estos autores denominaron *“Hacer género”*, lo cual *“no siempre implica vivir según conceptos normativos de feminidad o masculinidad; es comprometerse en una conducta con riesgo de evaluación de género”* (1990, p. 127). Las maestras no permiten que los niños y las niñas asuman otro tipo de actuaciones diferentes a las que se establecen socialmente sobre ser mujer y hombre y deberá ser la pedagogía quien reflexione acerca de la formación docente frente a la construcción de género, frente a los imaginarios y representaciones que las maestras no consiguen reconciliar cuando interactúan con los niños y niñas.

Además, las concepciones que tiene la institución frente la niñez, la enseñanza, el desarrollo, el aprendizaje, deberían propiciar y fortalecer iniciativas que no reproduzcan roles de género sino que más bien permitan la construcción de un sujeto que no tenga desconfianza de ser lo que es y que asuma al otro desde lo que su realidad le permitió construir.

Capítulo 5:
ESPACIOS EDUCATIVOS MEDIADORES DE LAS INTERACCIONES
SOCIALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO

En este capítulo se dará cuenta de los espacios educativos que median las interacciones que establecen los niños y las niñas; algunos de estos espacios están pensados con una intencionalidad pedagógica que orienta el hacer no solo de los maestras sino también de los niños y las niñas; teniendo en cuenta ello, se hará una descripción de cuatro espacios educativos en los cuales fueron recurrentes algunas situaciones marcadas por la construcción de género.

El objetivo de este capítulo es exponer como la disposición del espacio y la simbología del mismo representa un modo de interactuar para los niños y las niñas. Para mostrar este tema se ha dividido el capítulo en cuatro secciones. La primera, en donde se retoman algunos planteamientos acerca del espacio de George Simmel; la segunda, que da cuenta de la organización de dos salas de desarrollo del jardín del caso de estudio y su relación con las interacciones que establecían los niños y las niñas; la tercera, que evidencia como desde el espacio del comedor los rituales diarios como la alimentación también contribuyen a la construcción de género; y la última, en la que se expone como los espacios educativos pensados para el libre esparcimiento de los niños y las niñas también están instaurados en la lógica de la generización.

5.1 El espacio

En muchas ocasiones los espacios son ignorados por los agentes educativos, su atención está centrada en otros aspectos de tipo curricular por ejemplo. El espacio pasa desapercibido aunque todo el tiempo se esté haciendo uso indiscriminado de él; durante la investigación se pudo advertir que si bien los espacios del Jardín Buen Comienzo El Pinal son muy bien diseñados y estéticamente son bonitos, son solo eso espacios.

Resulta oportuno entonces definir el espacio desde los planteamientos de Simmel, quien lo considera como una variable social; citando a Álvarez (2010, p. 37) quien apunta que para Simmel “el espacio es una variable independiente capaz de influir significativamente en la conformación de la subjetividad humana y en los procesos de la individuación social”.

El esquema que se presenta a continuación se hace para efectos de nuestra investigación y representa la manera en que los niños y las niñas interactuaban con la sala de desarrollo “Juego de roles” donde permanecían la mayoría del tiempo.

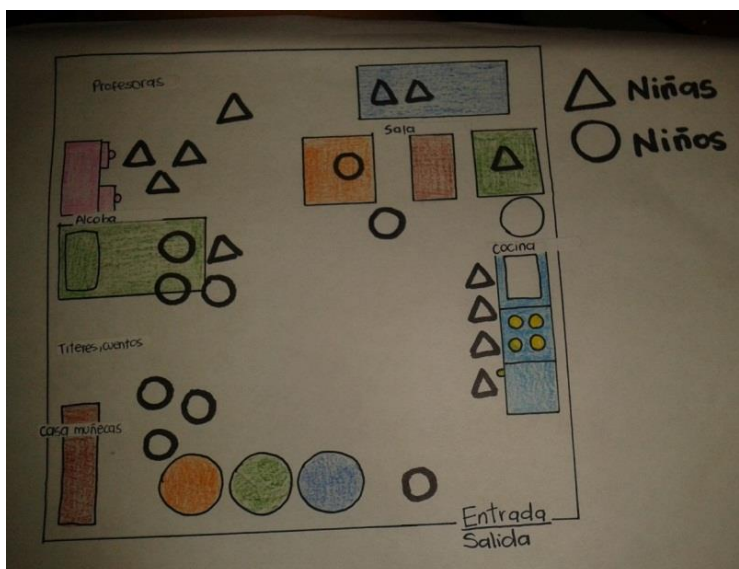


Imagen 43

Este espacio permaneció la mayor parte del tiempo de nuestra investigación con los mismos objetos en el mismo lugar, lo cual no modificó mucho las actuaciones de los niños y niñas respecto al espacio; para Simmel el espacio existe en cuanto dos personas entran en acción recíproca, en la medida en que las relaciones humanas le den significados en la vida social.

En la imagen, donde los niños están representados por un círculo, se puede evidenciar como los significados que tienen los niños frente al espacio se reducen por el tipo de elementos que allí se encuentran y por las interacciones que puedan establecer en él, una de las situaciones en la que se evidencia ello es la siguiente registrada en la observación N°4:

En otro de los espacios de la sala donde se encuentran algunos cojines, se encuentran aproximadamente cinco niños que no están jugando con los demás, solo están observando. La observadora interviene y les pregunta porque no están jugando y les propone un juego.

Observadora: ¿Por qué no están jugando con los compañeros?

Niño "X": Aaa que pereza

Niño "Y": es que esos juegos son de niñas

Observadora: ¿y porque dices que son de niñas? Tú también puedes jugar, ¿no te parece?

Niño "X": pues sii, pero que pereza, siempre lo mismo

Mientras que para las niñas el espacio les significa mucho más en cuanto lo que pueden hacer allí con sus demás compañeras. Se sienten más identificadas e incluso se podría pensar que tienen más posibilidades de ser con el otro que los niños.

En este esquema también es preciso analizar lo que Simmel (1908, p. 213, citado por Álvarez, 2010, p. 38) denominó límites en el espacio, siendo esto un atributo del mismo que definió como la fragmentación o trozos a la que se ve sometido el espacio para su aprovechamiento práctico e imaginario por parte de grupos socialmente diferentes.

En la imagen se puede observar como la sala de desarrollo tiene unos límites imaginarios que puntean en un primer momento quien puede estar allí y en un segundo momento con quienes se puede estar allí. Es decir entonces que las cuatro niñas que juegan en la cocina sienten que tienen un espacio delimitado no solo por lo físico sino también por lo simbólico en el marco del género, podríamos decir que saben que los niños no se acercaran allí porque no tienen posibilidades de estar y de ser con el otro.

5.2 Espacios generizados: *Quiero ser*

La sala de desarrollo “Quiero ser” podríamos especular que está ideada para que los niños y las niñas exploren los roles socialmente establecidos de ser mujer y ser hombre y para que se construyan a sí mismos en ese rol, por ello hay elementos de cocina, muñecas, tocadores, títeres, cuentos etc. Es un espacio que las maestras llaman “pedagógico”, lo cual llama mucho la atención, pues si consideramos la definición de pedagógico desde Runge y Muñoz (2005), la cual en términos de intencionalidad es un espacio que se *“configura a la luz de una pretensión de formación y en términos de su estructuración cuando incluye las instancias enseñante, aprendiz, aquello que se aprende, un ideal de formación, etc”* (p. 75). Este espacio en sí mismo tiene como intencionalidad reproducir el género, dado que supone que todas las niñas cocinan y cuidan muñecas y que los hombres tienen reducidas sus posibilidades en las labores domésticas y deben hacer otra cosa diferente con el espacio a lo que hacen las niñas.

La mayoría de elementos de la sala aluden a las actividades que podrían hacer los niños y las niñas en conjunto si pensamos que un niño sin problema alguno podría cocinar, la cuestión está en que esta sala está tan generizada que en el momento en el que los niños y niñas establecen sus relaciones lo que está permitido hacer o no en el espacio los acompaña inherentemente. Al respecto, Foucault (2010, p. 20 citado por Runge y Carillo) expresa que “no se vive en un espacio neutro; si no que, por el contrario, se le dota de sentido, es atmosférico, vivenciado, imaginado y socialmente construido”. Los niños y niñas ya tienen construidos los espacios en los cuales pueden ser o no ser; los niños ven una cocina y “saben” que este espacio está prohibido para ellos socialmente hablando porque su padre se lo dice, porque su madre siempre está ahí,

porque su maestra se lo impide y porque el espacio no se piensa estos asuntos y allí no se puede ser lo que el otro- niña es.

Para ilustrar esto, nos serviremos de algunas fotografías tomadas durante las interacciones que tenían algunos niños y niñas en la sala de desarrollo con el espacio y con los otros.



Imagen 61



Imagen 67

En la imagen 61 se puede apreciar como dos niñas están en la cocina, una se encarga de cocinar y la otra de empacar los alimentos a la canasta; por su parte, en la imagen 67 se puede observar como los niños no usan los elementos de la sala, sino que deben inventarse otros juegos como carreras, “autopistas” como lo llaman ellos entre otros, lo cual no está mal, pero esta situación está demarcando los espacios en los cuales los niños y las niñas pueden estar. Con referencia a ello, (Zarza, Luevano & Urbina, sf, p. 4) expresan que

“Estas predeterminaciones antagónicas encasillan a los niños y “etiquetan” sus conductas en dos posturas que permanentemente asignan rasgos, símbolos y códigos, a veces imperceptibles, para cada identidad, pero con una innecesaria confrontación: lo fuerte a lo débil, lo activo del varón contra la pasividad femenina, la audacia contra la sumisión”

Quiere decir entonces que los espacios están cargados simbólicamente de las etiquetas sociales de ser mujer y hombre, las mujeres están en la cocina porque socialmente son débiles y los hombres no porque son bruscos; lo cual es fundamental poner en reflexión en el momento de pensar el espacio como una posibilidad de ver al otro de una manera diferente, diferente a la que los niños y las niñas conocen; cuando los espacios ya están diciendo la última palabra en la construcción de género: o se es niña o se es niño, con todas las representaciones que trae ello de ser mujer y ser hombre.

También es importante analizar en estas fotografías dos asuntos importantes que movilizan nuestra investigación, una de ellas tiene que ver con los espacios que están indiscutiblemente destinados para el género, espacios que desde su ornamentación delimitan y significan su uso para los sujetos; y el otro asunto, tiene que ver con la descripción que hace Palamidessi (2000, citado por Augustowsky, 2004, p. 19) acerca del aula tradicional, este autor apunta que es un *“ambiente pedagogizado”*, es un terreno

“lleno de significaciones morales, cruzado por estrictos criterios de bien, belleza, verdad y utilidad. En estos espacios, todo está moralizado y todo adquiere un sentido

pleno. El orden de los bancos, de los elementos y de los cuerpos constituye una variable fundamental para la tarea del docente”

Resulta oportuno desde estos planteamientos, expresar que esta sala de desarrollo no es inscrita en la concepción de aula tradicional, pues esta es pensada en el marco de los megajardines de la ciudad de Medellín que se piensan la formación de los sujetos desde otra mirada, sin embargo, es evidente que los espacios controlan los cuerpos de los niños y niñas a través de las significaciones que se les da, y en esta medida también controlan la construcción de género que los sujetos hacen en relación con el espacio y con el otro que lo habita.

La imagen 59 que se presenta a continuación, muestra como un niño y una niña tienen un encuentro en común a través de la lectura, esto indica que es posible que los espacios escolares permitan ser con el otro que es diferente pero que lo habita en lo todo lo relacionado con el espacio. En este sentido es importante apuntar que según Santos (1997, p. 149) *“El espacio es un importante factor educativo. Los espacios físicos se cargan de significado a través de los usos que la cultura le atribuyen”*. Si bien los espacios están cargados de significados por los sujetos fue esencial plantear desde nuestra investigación que estos espacios pueden reconfigurarse y permitir situaciones de este tipo que ubican al otro niño y niña en otras actuaciones que revelan otras construcciones de género.



Imagen 59

5.3 Espacios para comer

En los jardines infantiles, los niños y las niñas pasan el mayor tiempo posible y están estableciendo interacciones constantes en todos los espacios; uno de ellos son los espacios para comer, los cuales se visitan 3 veces en el día y se presumen que solo se visitan para eso, para comer. Sin embargo, nuestra investigación permitió develar que estos espacios de encuentro también dan cuenta de la construcción de género que hacen los niños y las niñas.

Para ilustrar lo dicho anteriormente, nos serviremos de la siguiente situación descrita en la observación N° 5, donde se pueden vislumbrar las situaciones de interacción que surgen en relación con el espacio

“Cuando llegan allí algunos desayunos ya están servidos así que los niños y niñas solo tienen que sentarse, cuando lo hacen uno de ellos nota que tiene un plato verde y un vaso rosado, mira a su compañera que tiene al frente y ella tiene un vaso verde, frunce sus cejas y le dice:

Niño Y: “cambiemos de vaso porque yo tengo vaso de niña”

En ese momento como si hubiera sido una reacción en cadena los demás niños y niñas que compartían la mesa con el niño miraron sus vasos para ver de qué color lo tenían y comenzaron a cambiarlos todos. Las niñas decían:

Niña W: “dame el vaso rosado que ese si es de niñas”

La observadora interviene y pregunta: ¿Por qué el rosado es de niñas y el azul de niños?

El niño Y: (sonríe) tomando su vaso y dice: “es que a mí me gusta el verde y mi papá me ha enseñado que el verde es el color del nacional”

Y otra niña apunta: “a mí me gusta el rosado porque mis barbies tienen vestidos rosados”

Puede apreciarse allí, que los espacios están cargados de símbolos a través de las ubicaciones de los objetos y de sus usos y también a través de colores que denotan representaciones culturales; una manera de percibir los espacios es a través de los estímulos visuales, se representa lo que se ve y en ese sentido retomamos las ideas de Hernández (1997, p. 55 citado por Augustowsky, 2004, p. 35) cuando expresa que *“la construcción y deconstrucción de los sistemas de símbolos por medio de los cuales, tanto los individuos como los grupos, intentan dotar de sentido a la profusión de cosas y eventos que acontecen en torno a ellos”*. Es decir entonces que a través de la mirada el otro construye los símbolos que le personifican lo otro que esta fuera de su sentido en el momento de la interacción.

El niño no quiere un vaso rosado porque culturalmente el rosado es un color para niñas; esta expresión permite pensar que los asuntos simbólicos que giran en torno a las interacciones que establecen los niños y las niñas en materia de género son fundamentales en el momento de apostar el espacio como un agente formador de subjetividades; no se debería suponer que por ser espacios destinados para la alimentación, estos carecen de sentidos y significados para los niños y las niñas, más bien habrían de pensarse como espacios posibles para preocuparse por cuestiones pedagógicas que rescaten la construcción de género que hacen los sujetos desde allí.

Otro asunto importante que se debe considerar en este análisis, es la manera en la que los niños le hacen saber al otro su posición frente a lo que el otro le representa, cuando a un sujeto no le gusta un elemento de color rosado porque es de niña está expresando su concepción acerca de su masculinidad y esto no es posible si no es por medio del espacio que media la información que circula ahí en relación con las significaciones. Augustowsky (2004, p. 37) expresa que

“Se trata del medio expresivo que el ser humano emplea para hacer pública una concepción. Los modos que se eligen transmiten información y apelan a uno o más sistemas sensoriales. Diferentes formas de representación se combinan e interactúan en la transmisión. Las formas de representación se definen en relación con la naturaleza del medio expresivo; las clases de sentidos que los humanos pueden alcanzar dependen en gran medida, de la variedad de la información sensorial”

Ante este planteamiento, cabe decir que los niños y las niñas establecen sus interacciones en relación con el espacio y este es el que les brinda los modos de expresión que manifiestan las

concepciones privadas que se tienen acerca de sí mismo y de los demás; los estímulos visuales intervienen en la transmisión de la información de la interacción permitiendo que estos conceptos se conozcan y se conviertan en lo público que me simboliza al otro.

5.4 Espacios libres

Para efectos de nuestra investigación nos parece oportuno definir estos espacios libres, desde los espacios de ocio y de movilidad que plantea Santos (1994, p. 152); los primeros hacen referencia a los patios que tienen una extensión, una distribución de zonas y una utilización peculiar, esta autora apunta que *“la cultura de los grupos y los subgrupos de la escuela acota territorios e impone rutinas no siempre acordes con la racionalidad y la justicia de una práctica educativa”*. Para ilustrar esto, retomamos una situación descrita en la observación N° 7 que da cuenta de la construcción de género que hacen los niños y las niñas desde el espacio que está dispuesto para tales fines

“Mientras que en el lisadero donde tienen prohibido montarse sobre él (deben meterse dentro y lisarse) las niñas al igual que los niños lo hacen. Y otros juegan al fútbol en dos equipos donde el árbitro es una niña. Apuestan carreras con las motos de juguetes entre niños y niñas y cuando una niña gana esto es lo que dice un niño espectador:

Niño W: “Ustedes son unos malos, se dejaron ganar de una niña”

A lo que un participante de la carrera le responde:

Niño X: “No importa que haya ganado ella, ¿quién dijo que ella no podía ganar? Es que estamos jugando a las carreras.

Este acontecimiento permite analizar en un primer momento como a través de los espacios libres para el ocio, los niños y las niñas se hacen con los otros, no están con los mismos, es decir, que las niñas no tienen que estar con las niñas, ni los niños con los niños porque este espacio les es común. En un segundo momento, esta situación muestra como las interacciones que los niños y niñas establecen en materia de género están marcadas por un espacio libre, donde hay poca vigilancia por parte de adultos y el cuerpo puede estar donde mejor le plazca; es decir, la construcción del otro no sobreviene del otro que atribuye y vigila ciertas atribuciones, sino de la actuación misma en el espacio que admite márgenes en cuanto a las rutinas establecidas.

La siguiente imagen, puede ofrecer al lector una dimensión panorámica del espacio donde sucede la situación que se intentaba describir anteriormente con lisaderos en el fondo y en el primer plano con motos de juguete que localizaban constantemente la disposición de los subgrupos conformados la mayoría de los casos por niños y niñas juntos.



Imagen 78

Por su parte, los espacios de movilidad, son entendidos por Augustowsky (2004, p. 152) como espacios que adoptan una dimensión dinámica construida por su transitabilidad. Esta autor expresa que *“La movilidad requiere espacios vacíos por los que se pueda transitar libremente”*. Los espacios libres están dotados de transitabilidad, estos son los que permiten que los niños y niñas accedan a muchas opciones que no están delimitados significativamente hablando en materia de género, sin embargo, este asunto donde parece que los niños tuvieran espacios vacíos para ser niño o niña sin las categorizaciones de los demás espacios no se escapan de la información que tienen los niños y niñas acerca del otro.

Una muestra de ello, es la situación descrita en la observación N° 12, en la cual se puede notar como para un niño el espacio libre le representa un espacio vacío donde puede ser un niño desde sus consideraciones acerca de lo que es; y otro niño para quien el espacio le encarna lo que es como niño

“En el parque las dinámicas son las mismas, hay niños y niñas en los bloques, en los caballos, en el lisadero y corriendo por todas partes. Esta vez ocurrió algo con las motos, debido a que son pocas, los niños y las niñas las toman rápidamente para no quedarse sin moto. Dos niños estaban peleando por una moto de color rosado y morado, uno la halaba para un lado y el otro niño para el otro.

Una de las observadoras interviene y pregunta ¿porque se están peleando?, uno de los niños responde que él quiere la moto para montar pero como es rosada está esperando que otro compañero que tiene moto la cambie de color y el otro dice: “profe es que a mí no me importa que sea rosada, yo quiero montar en moto”; la observadora agrega: ¿y que tiene que sea rosada?” y el niño agachando la cabeza responde: “es que si me monto en esa moto rosada voy a parecer una niña” a lo que el otro niño agrega: “si ve profe, dígame que me la de que a mí me gusta el rosado y no me da pena montarme en una moto rosada”; el niño suelta la moto y deja que su compañero se vaya a montar en la moto rosada con morado”

Este acontecimiento con las motos, pone de manifiesto que si bien físicamente los espacios del jardín no están vacíos, porque tienen muchos elementos con los cuales los niños y las niñas pueden interactuar; simbólicamente sí podrían estarlo, pues no están siendo vigilados de tan cerca por adultos y porque son espacios donde los niños y las niñas pueden ser con los otros sin clasificaciones alegóricas de lo que se puede, no se puede, se debe o no se debe hacer si se es mujer u hombre; los espacios libres son espacios para todos.

5.5 Juguetes: “¿Yo cocinó y tú...?”

Los juguetes son elementos que han merecido la atención de muchas investigaciones con relación a la construcción de género; para nuestra investigación no fue un asunto central, sin embargo en el transcurso de ella pudimos notar como estos configuraban los comportamientos, actuaciones e interacciones de los niños y niñas en el momento interactuar con ellos. Se precisa entonces de una vez, que el juguete es un elemento que posibilita el desarrollo de los niños y niñas en diversas áreas, una de ellas y es la cual nos interesa es el plano de lo simbólico que termina siendo en una última instancia el plano de lo real; en lo tocante a ello, G. Brougère (2004, citado por Zarza, Luevano & Urbina, sf, p. 8) considera que el juguete es un sostén privilegiado del juego, cumpliendo el papel de guiar la acción, es decir tornarla posible.

Nos serviremos de algunas imágenes de juguetes que estaban en la sala de desarrollo y de una situación descrita en las observaciones para abordar esta cuestión. Las siguientes imágenes dan cuenta de los juguetes con los que los niños y niñas permanecían la mayor parte del tiempo en este espacio, la imagen 50 es una cocina de color azul con algunas ollas hechas de aluminio; la imagen 49 muestra los muñecos que siempre estaban sobre los muebles miniatura y la imagen 48 refuerza lo dicho anteriormente.



Imagen 50



Imagen 49



Imagen 48

Los juguetes en muchas ocasiones determinan las actuaciones que pueden tener los niños y las niñas en el momento de establecer interacciones, para el caso de la construcción de género, los juguetes tienen una carga femenina y masculina, históricamente se ha determinado que las niñas tejen y juegan con muñecas y los niños juegan con pelotas.

Para ilustrar ello, consideramos importante citar nuevamente a *Zarza, Luevano y Urbina (sf, p. 8)* cuando apunta que

“(…) para los niños, la muñeca está prohibida desde la más tierna edad porque mecer o arrullar a los niños no entra en el patrimonio gestual de las manifestaciones afectivas de los varones. En el lado opuesto, se insistirá para que las niñas continúen jugando con las muñecas, puesto que este juego se considera como un verdadero y justo adiestramiento para la futura función de madre”

De manera entonces que los juguetes son la reproducción de los roles que se tienen acerca de ser mujer y ser hombre, es escandaloso que un niño tenga en sus manos una muñeca y aún más que una niña este sudando en una cancha porque le gusta el fútbol, ocurre todo el tiempo en los espacios escolares y las maestras no permiten otras construcciones de la subjetividad porque está prohibido ser lo que el otro es, “no se puede” ser niño o niña cuando se juega con algo que social y culturalmente es del otro, es ajeno.

Igualmente, las siguientes imágenes también dan cuenta de lo anteriormente descrito; la 51 muestra la casa de muñecas con algunos elementos propios de una casa, muñecas, algunos muebles y telas; y la 52 muestra un tocador con un espejo que era utilizado por los niños para leer o pintar y por las niñas para peinarse.



Imagen 51



Imagen 52

Para ampliar y apreciar un poco más la cuestión que tiene que ver con los juguetes, presentamos una situación tomada de la observación N° 11 donde es posible percibir lo que hacen los niños y las niñas con los juguetes que están a su alcance, como estos se convierten un en un puente para expresar la percepción del otro

“Estando en la sala de desarrollo la maestra comenzó con la bienvenida, para ello utilizó los títeres y el teatrín, los niños y las niñas debían inventarse una historia sobre lo que ellos quisieran con los títeres, dos hombres, dos mujeres y un perro; era voluntario, así que quien quisiera hacerlo debía ir tras el teatrín y el resto de los niños y niñas eran espectadores.

Un niño y una niña fueron tras el teatrín y comenzaron a contar la historia, el niño llamo al títere de la niña que era un hombre y le dijo: Martín sal a saludar a los

niños y niñas es un modelo de lo que hacen las mujeres y los hombres en la esfera social, dentro de los medios de comunicación, las familias, la comunidad, etc, lo cual es la exacta reproducción de lo que tienen permitido hacer o no hacer en el plano de lo simbólico que finalmente es llevado al plano real a través de los años; con referencia a ello, *Zarza, Luevano y Urbina (sf, p. 11)* señalan que “(...) *esta fijación de los roles sexuales se va incrementando en la medida en que el niño crece*”. Lo cual inquieta, no por el hecho de que sea así, sino porque en ese momento la maestra no posibilitó otras miradas frente a lo que estaba ocurriendo.

En consecuencia, si los espacios escolares están siendo construidos para la formación de los sujetos, cual es la formación que allí se propende, se trata de imposición o de decisión, se trata de que las maestras posibiliten otras maneras de ser en relación con los espacios o de que reproduzcan el género no solo desde los espacios sino también desde sus acciones; es un asunto que en efecto alarma nuestra formación como licenciadas en pedagogía infantil, porque más allá de construir con los otros un conocimiento matemático, científico y artístico, se debe posibilitar la construcción de un “conocimiento” social que permita ser al otro en medio de lo que ya está establecido.

Conclusiones

Esta investigación se propuso reflexionar, analizar e interpretar las interacciones sociales que establecen los niños y las niñas entre los 4 y 6 años de edad para la construcción de género en los espacios escolares del Jardín Infantil Buen Comienzo El Pinal ubicado en la ciudad de Medellín. Esta institución fue seleccionada con el fin de vislumbrar las dinámicas que se están generando en estos espacios formativos “nuevos”; donde se pudo identificar en un primer momento que las interacciones que establecen los niños y las niñas son vigiladas y controladas por las maestras (madres comunitarias) que tienen como objetivo pedagógico reproducir los roles femeninos y masculinos reconocidos en la sociedad por medio de sus estrategias de enseñanza.

En un segundo momento, evidenciamos como la construcción de género es una cuestión que se inscribe en las actuaciones que los sujetos tienen frente a los otros, estas no están definidas en sí mismas, sino que se fundan a partir de las situaciones que se den en el momento del encuentro con el otro. Las interacciones no están determinadas socialmente, aunque en muchos casos así se supone; estas están marcadas por la presencia del otro y determinan las representaciones que se tienen de ser mujer u hombre y la información que el otro tiene acerca del sujeto actor de la interacción.

En concordancia con lo anterior, podemos afirmar que los niños y las niñas construyen su género a través del otro y de lo que pasa con el otro, que clasifica y categoriza en el caso de las maestras, que debate, indaga y compara en el caso de los pares; y que finalmente termina siendo una construcción llena de símbolos sociales que establecen las informaciones que el sujeto tiene

y que posteriormente tendrá acerca de lo que es ser mujer u hombre, o simplemente persona como lo cito alguna vez Goffman.

Adicionalmente, se vuelve relevante el asunto de los espacios escolares configurados pedagógicamente y reconfigurados simbólicamente por los niños y niñas. Estos son espacios para “querer ser” y no “poder ser”; los sujetos no pueden ser en territorios ajenos a ellos, territorios delimitados por fronteras físicas y simbólicas que indican que el otro es diferente y por ende es extraño a mí. En el jardín se pudieron encontrar espacios que reducían las posibilidades que tienen los niños y las niñas de construir-se a través de las interacciones con los espacios, pero también se hallaron espacios donde los sujetos pueden formarse y deformarse a través del juego y interacciones mucho más espontáneas y poco vigiladas.

Es fundamental que desde este ejercicio investigativo, los pedagogos y las pedagogas infantiles se apropien de los espacios, no como espacios físicos que pueden ser aprovechados para los juegos y las estrategias didácticas; sino como espacios que construyen las subjetividades de los niños y las niñas en su construcción de género a través de las interacciones sociales. Así mismo, es esencial que en su ejercicio profesional los pedagogos y pedagogas se pregunten por su vinculación con los niños y niñas a través de las estrategias didácticas que se implementan en el aula de clase, pues estas dicen acerca de las concepciones que se tienen acerca de los niños y las niñas y permiten o no un ejercicio pedagógico reflexivo.

Quedan todavía investigaciones por realizar que posean como asuntos investigativos el papel del maestro en la configuración de las subjetividades infantiles y sus implicaciones en la

reproducción de roles de género. Del mismo modo, se podría profundizar en las estructuras que poseen las interacciones sociales, es decir, como estas en el plano de los actos y las situaciones configuran una manera de ser del sujeto; otro de los aspectos a profundizar que deja esta investigación, está relacionado con los espacios escolares y la manera en que estos están organizados para responder a unas demandas culturales.

Por último, esta reflexión pedagógica se hizo teniendo en cuenta los procesos formativos en los que esta inmerso el sujeto, vislumbra aspectos que surgen de la construcción de género que hacen los niños y las niñas y brinda atención a las interacciones sociales naturalizadas en muchos casos por los maestros y a los espacios escolares que forman y deforman las significaciones del sujeto.

Bibliografía

ALVAREZ, Gabriel Horacio (2009- 2010) *George Simmel: Notas sociológicas para la discusión sobre la naturaleza del espacio y la cultura de las metrópolis*. Estudio Socioterritoriales. Revista de geografía No. 8, p. 35-51.

AUGUSTOWSKY, Gabriela (2004) *Las paredes del aula*. Amorrortu editores. Buenos Aires. Madrid.

BUTLER, Judith (1990) *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. *Performing Feminist: Critical Theory and Theatre*. University Press, p. 270-282.

CASTILLO, Ana Margarita (1996) *La socialización como proceso de construcción de las identidades genericas*. Tomado el día 1 de junio de: <http://www.cne.go.cr/CEDO-CRID/CEDO-CRID%20V4/pdf/spa/doc2751/doc2751-contenido.pdf> Universidad de San Carlos de Guatemala.

CONCHA, Diana (2009) *Construcción de subjetividad en niños y niñas de 5 y 6 años desde la interacciones sociales cotidiana “Estudio de Prácticas Comunicativas”*. Tomado el día 13 de mayo de: <http://primerainfancialac.org/docs/2/2.3-Multidimensionalidad-dllo-PI/2.3.4-Dimension-afectiva/Recursos-adicionales/2.3.4-Construccion-subjetividades-Colombia-Concha-2009.pdf>. Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Comunicación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

DEMAUSE, Lloyd (1974) *La evolución de la infancia*. The Psychohistory Press.

ESTRADA, Angela María (1997) *Los estudios de género de Colombia: entre los límites y las posibilidades*. Revista Nomadas NO. 6 Mar- Sep. p 32-57.

GIBBS, Graham (2012) *El análisis de datos cualitativos en la Investigación Cualitativa*.

Ediciones Morata. Madrid

GOFFMAN, Erving (2001) *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu

Editores. Buenos Aires

MILLÁN, Noelba & ALARCÓN, Leidy Johana (2009) *Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo. Transmisión de los roles de género en el discurso y la práctica docentes. Estudio de caso centrado en el aula de clase*. Universidad del Tolima.

RUNGE, Andres Klaus & CARRILLO, Sara (2013) *Mega jardines infantiles: heterotopías para*

el gobierno de la población infantil en Medellín. Revista Colombiana de Educación No. 65.

Bogotá. Colombia

RUNGE, Andres Klaus & MUÑOZ, Diego Alejandro (2005) *Mundo de la vida, espacios*

pedagógicos, espacios escolares y ex centricidad humana: reflexiones antropológico-

pedagógicas y socio-fenomenológicas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol 3, No 2

RUNGE, Andrés Klaus (sf) La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano. Revista Educación y Pedagogía Vol. XI No. 23-24

SANTOS, Miguel Angel (1993- 1994) *La escuela: un espacio para la cultura*. Tomado de Entre bastidores el lado oculto de la organización escolar. Revista Kikiriki No. 31-32.

SCOTT, Joan W () El género: una categoría útil para el análisis histórico.

STAKE, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata

SUBIRATS, Marina (1999) *Género y Escuela*.

WEST, Candace & ZIMMERMAN, Don H. (1987) *Doing Gender En: Sociologists for Women in Society*.

ⁱ Tomado de: http://mx.selecciones.com/contenido/a3498_el-color-del-genero el día 20 de abril de 2014 a las 22 horas.