Juego y Género en el Pre- jardín

Nathalia Díaz y Santiago A. Rosero

Departamento de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Icesi

Trabajo de grado

Orientado por:

Fernando Moreno

Mayo, 14 del 2020

Juego y género en el pre- jardín

Introducción.

Este trabajo de investigación analizará cómo la organización del espacio físico y el discurso de maestras y maestros hacia los y las estudiantes; definen una normatividad sobre el género en niños y niñas de 3 años a través del juego en el pre - jardín. Es importante conocer sobre este tema porque en nuestra cultura occidental se puede observar que los derechos y obligaciones de los hombres y de las mujeres son diferentes en variadas instituciones sociales, y esto, justificado en parte por el género que se haya asignado socialmente a cada persona. Ahora bien, el problema no es la diferencia entre unos y otros, sino cuando estas diferencias justifican actos desiguales hacia uno de los dos géneros, lo que generalmente ocurre y ha ocurrido respecto hacia el género femenino. En el presente trabajo se consideran los estereotipos de género como la base de esta desigualdad, pues, si bien los estereotipos sirven para categorizar y entender el mundo, también es cierto que las categorías creadas para entender el género han permitido la subordinación del género femenino haciendo creer que este es inferior al masculino. Así que, se decidió explorar cómo durante la primera infancia es posible que esos estereotipos de género se empiecen a construir en una institución concreta, el jardín infantil, por medio del juego, la organización del espacio físico y por las interacciones sociales con sus pares y maestras/os. Esta problemática será abordada desde una perspectiva sociocultural, donde se entenderá el juego como una actividad mediada por la relación con los otros, el género como una construcción histórico cultural y el jardín como un nicho de desarrollo en donde niñas y niños interactúan con otros y se amplía su acceso a la cultura.

Marco teórico

El objetivo del presente trabajo es analizar la manera como: la organización del espacio físico y la interacción de maestras y maestros con los y las estudiantes; definen una normatividad sobre el género en niños y niñas de 3 años a través del juego. Para empezar, se abordará el concepto de género, ya que el análisis estará enfocado en él, pues lo que se busca es observar cómo algunos elementos presentes en el pre jardín definen una normatividad sobre el género. Después de tener claridad sobre el concepto de género, se abordará el concepto de lenguaje y los actos de habla, dado que, estos tienen gran influencia sobre la manera en que se ha entendido el género a lo largo de la historia. Ahora bien, el género y el lenguaje son categorías que se expresan en todos los lugares, es decir, tanto el género como el lenguaje forman parte del día a día en diferentes contextos, por ejemplo, en el trabajo, en el hogar o en la escuela y en cada uno de estos espacios se podrá expresar de diversas maneras. El presente trabajo se centrará en el espacio educativo, específicamente en el pre- jardín con niños y niñas de 3 años de edad, por esta razón también es importante conceptualizar la educación pre escolar en Colombia, pues este será el escenario en el cual se desarrollarán las observaciones. En estos espacios de educación preescolar el juego cumple un papel primordial, pues es una actividad esencial en el desarrollo de los niños y niñas y es por esto que la observación, inicialmente, se hizo alrededor de esta actividad, por tanto, también se abordará el concepto del juego y su importancia en la infancia.

Género

Hablar de sexo no es lo mismo que hablar de género. El sexo hace referencia al componente biológico y genético de los seres humanos, tal como lo menciona Packer (2017) “en general las mujeres tienen dos cromosomas X, mientras los hombres tienen un cromosoma X y un cromosoma Y” (p.89). De modo que, dependiendo de los cromosomas que porte el sujeto así se espera que sea la formación del cuerpo, bien sea de hombre o de mujer. Por su parte, el género se refiere a una categoría cultural construida históricamente, Lagarde (1994) dice: “… hasta tal punto que se afirma que no somos psicológicamente mujeres u hombres por nacimiento, sino que aprendemos a serlo” (p.25). Esto quiere decir que, los valores, actitudes y comportamientos que se asignan a un sexo y a otro se fundamentan en la cultura y no en la biología, por lo tanto, son comportamientos aprendidos culturalmente y no innatos. Respecto a esto Lamas (1986) afirma que:

> si en una cultura hacer canastas es un trabajo de mujeres (justificado por la mayor destreza manual de estas) y en otras es un trabajo exclusivo de hombres (con la misma justificación) entonces es obvio que el trabajo de hacer canastas no está determinado por lo biológico (sexo), sino por lo que culturalmente se define como propio para ese sexo, o sea, por el género (p. 184)

Es así, que en el presente trabajo se entenderá como género la asignación cultural de atributos a hombres y mujeres, de acuerdo a su sexo biológico. Por ejemplo, en nuestra cultura occidental**,** se atribuye a los hombres características como la rudeza y el liderazgo, mientras a las mujeres se les asigna características como la sensibilidad y la pasividad, entre otros. Con base en estos atributos se determina qué papel cumplen mujeres y hombres dentro de la sociedad: “estos papeles, que marcan la diferente participación de los hombres y las mujeres en las instituciones sociales económicas, políticas y religiosas, incluyen las actitudes, valores

y expectativas que una sociedad dada conceptualiza como femeninos o masculinos" (Lamas, 1986, p.174). En nuestra sociedad los atributos dados a los hombres se denominan masculinos y a las mujeres femeninos, es decir que, a los hombres se les asigna el género masculino y a las mujeres el femenino. Es así que a través del tiempo se ha enseñado a la mujer a actuar de manera femenina y a los hombres de manera masculina. A partir de esta generalización sobre que género debe representar cada sujeto según su sexo, se han generado los estereotipos de género. De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española un estereotipo es una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable. Para González (1999), un estereotipo de género se entiende como "creencias consensuadas sobre las diferentes características de los hombres y mujeres en nuestra sociedad" (p. 84).

Esta distinción entre unos y otros se ha usado como fundamento de la desigualdad de género. A lo largo de la historia en Occidente se ha establecido la subordinación del género femenino por parte del género masculino, por lo tanto, se ha creído que la mujer es inferior al hombre. Además, si alguna persona representa o actúa de acuerdo al género contrario a su sexo, según lo establecido socialmente, esta persona será rechazada por la sociedad, ya que, se sale de los cánones establecidos, esto se debe a que, desde que el/la niño(a) nace se le otorga un género y se espera que lo cumpla "cuando el niño nace, los adultos en muchas sociedades inmediatamente asignan una categorización de género con base en las primeras características sexuales observables" (Packer, 2017, pág. 90).

Al hablar de que los adultos esperan que niños y niñas actúen de acuerdo al género asignado, se está hablando de una normatividad en relación al género. Dentro de diferentes instituciones se puede observar cómo las funciones de las mujeres y los hombres son distintas. Sin

embargo, la diferenciación en las funciones no es el problema, el problema es cuando estas diferencias son usadas para dar un trato desigual en el que, usualmente, los hombres gozan de mayores privilegios que las mujeres. Tal es el caso de la institución familiar en países de occidente, donde al hombre se le ha asignado, tradicionalmente, la función de sustento económico y a la mujer la del cuidado del hogar, limitando a la mujer a la vida doméstica donde también era prioridad el bienestar del hombre. Al respecto, bell hooks (2017) dice que, "cuando los hombres eran la mayoría de los que salían a trabajar en un empleo, las mujeres trabajaban para que los hogares fueran un lugar cómodo donde ellos pudieran relajarse" (p. 75). Existen hogares que no funcionan bajo esta lógica, sin embargo, es esta la modalidad hegemónica. También se puede observar el caso de la iglesia, donde sólo los hombres pueden ser sacerdotes y sólo las mujeres pueden ser monjas. Entre las funciones que deben y pueden realizar los sacerdotes está la consagración de la hostia y dar los sacramentos, mientras que a las monjas no se les permite este tipo de funciones. Así, es evidente que no es lo mismo ser un hombre a una mujer dentro de una misma institución, pues sus derechos y obligaciones suelen variar. En el caso de las instituciones educativas, en cuanto a los y las estudiantes, es posible que se reflejen algunas de estas distinciones entre hombres y mujeres. En el presente trabajo la observación se centrará en el grado de pre- jardín de una Institución educativa, por lo que las conclusiones no serán sobre el género en las Instituciones Educativas, sino al género en este grado e institución específica.

Desde una perspectiva del desarrollo, vale la pena indagar sobre cómo los niños y niñas aprenden estas distinciones. Vielma y Salas (2000) afirman que, de acuerdo con la teoría de Vygotsky "el desarrollo es un proceso social que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje,

habilidades y tecnologías disponibles en ese espacio cultural" (p. 32). De manera que, son los adultos el referente cultural que poco a poco enseña a niñas y niños cómo comportarse. En un primer momento los adultos que cumplen esta función generalmente son los cuidadores, ya que, son las primeras personas con quienes se tiene contacto, después están los otros adultos de la familia; y posteriormente los maestros y maestras, pues el jardín es uno de los primeros espacios de socialización donde niños y niñas se desprenden de sus primeros referentes culturales para adherirse a otros.

Lenguaje, juego y género

Como ya se mencionó antes, los maestros y maestras, dentro del acompañamiento en el desarrollo de los niños y niñas, juegan un papel importante como referentes culturales. Ellos(as) elaboran y transmiten su saber a través del lenguaje y, según la hipótesis de Sapir-Whorf, "el lenguaje da forma a la percepción e incluso al pensamiento" (Packer, 2017, p. 246). Es decir que, a través del lenguaje se construye una visión del mundo que usualmente es la visión que la cultura busca transmitir.

Con el fin de mencionar la forma en que se entenderá el lenguaje en este trabajo, se retomará la Teoría de los Actos de Habla de Austin (1962) quien afirma que "decir algo es hacer algo" (p.139). En este sentido, cuando un maestro, maestra o estudiante dice algo, se da un acto también. De esta manera, según Austin, al hablar se realizan tres actos; el primer acto es el locutivo, que consiste en el significado convencional del enunciado; el segundo, es el acto ilocutivo, que da cuenta de la intencionalidad con la que se enuncia; y por último, el acto perlocutivo que tiene que ver con el efecto que se pretende causar con el enunciado.

De acuerdo con el acto ilocutivo el lenguaje tiene una intención, en este caso el lenguaje es utilizado por los adultos (maestros y maestras), con el fin de transmitir lo que es "obvio" y

“conocido por todo el mundo”. Es preciso anudar lo que propone (Bronwyn, 1994) acerca de esto, entre lo que se define como “obvio” y “conocido por todo el mundo” está que las personas son hombres o mujeres, lo que constriñe la posibilidad de identificarse socialmente como mujeres o como hombres y así mismo identificar a los(as) otros(as) en esta binariedad, esto a raíz de diferencias generalizadas, así sean mínimas, en la forma de vestirse, actuar, escoger actividades, entre otros aspectos. Estas diferencias generalizadas se mencionaron antes como estereotipos de género.

Además, otra característica del lenguaje es que permite la categorización del mundo. Packer (2017) sostiene que esta categorización que se genera a partir del lenguaje, permite el desarrollo del juego simbólico, en el cual, se pretende que un objeto (real) es otro (imaginario), los cuales tienen características similares entre sí y por eso se puede pretender que uno es otro, por ejemplo, que un niño o niña tome un zapato y haga como si fuera el carro de sus muñecos. Referente a este tema algunas personas han considerado el juego simbólico como una actividad individual, sin embargo, se ha argumentado que es de carácter social “por ejemplo, los juguetes a menudo están marcados por el género, primero por los adultos y después por los niños- las muñecas son para las niñas; los camiones para los niños” (Packer, 2017, p. 259). Esto último nos permite sugerir que, desde temprana edad, a través del lenguaje y del juego, se empiezan a construir ideas estereotipadas sobre las características de hombres y mujeres. Con base en lo anterior, se evidencia la importancia del lenguaje como transmisor de la cultura y su relación con la actividad lúdica de niños y niñas.

En conclusión, el lenguaje además del significado semántico (acto locutivo), va cargado con una intencionalidad en la forma de enunciación, es decir, la realización de un acto que acompaña la enunciación (acto ilocutivo) y un efecto pretendido, que se quiere tener en una

o varias personas a partir del acto ilocutivo (acto perlocutivo). Tomemos por ejemplo el siguiente enunciado, una maestra podría decirle a una niña: “tú no debes jugar con ese carro, tú debes jugar con esta muñeca”. El acto locutivo consiste en el contenido literal de la frase enunciada por la maestra; el acto ilocutivo consiste, por su parte, en prohibir a la niña jugar con carros y en indicar que juegue con muñecas; y, finalmente, el acto perlocutivo consiste en pretender que la niña suelte el carro y empiece a jugar con la muñeca. Este acto de habla, además, tiene una fuerza normativa, pues el enunciado de la maestra introduce dos obligaciones de la niña, que los carros no son juguetes con los que ella debe jugar y que, en cambio, ella debe jugar con muñecas.

Ahora bien, si los actos de habla pertenecen a la forma en que se expresa el lenguaje y como lo dice Vielma y Salas (2000) referente a la teoría de Vygotsky,

> El lenguaje es el instrumento de mediación semiótica que juega un papel decisivo en el proceso de interiorización. Son los signos y los símbolos las herramientas culturales que amarran o integran al individuo a la sociedad, y el principal mecanismo de esta unión lo constituyen el lenguaje y otras propiedades simbólicas. (p. 32)

Entonces, a través del lenguaje en un contexto educativo, los maestros y maestras que son el referente cultural podrían transmitir a niñas y niños indicaciones sobre sus obligaciones respecto a qué, cómo, de qué y con quién jugar de acuerdo a la normatividad de las instituciones en las que los niños(as) participan, consiguiendo así un proceso de interiorización de las normas de la cultura. En este mismo sentido cuando vemos el anterior ejemplo, de la maestra y la niña que pasa de jugar con un carro a jugar con una muñeca, desde el punto de vista de la transmisión cultural encontramos que la maestra como referente cultural, transmite desde la prohibición de cierto tipo de juguete, una convencionalidad

basada en estereotipos de género, en la que los niños deben jugar con un tipo de juguetes y las niñas con otro.

Después de conocer la interseccionalidad entre lenguaje, género y juego, se pasará a hablar de la educación preescolar en Colombia, pues dentro de las instituciones educativas, se establece una normatividad y es necesario conocer la manera en que esta normatividad se relaciona con el juego, y a su vez, con el lenguaje y el género.

La educación pre-escolar en Colombia

En Colombia, el organismo estatal encargado de la educación es el Ministerio de Educación Nacional (MEN), según el decreto 5012 de 2009 en el artículo 2, entre sus funciones se encuentra

> Dictar las normas para la organización y los criterios pedagógicos y técnicos para la atención integral a la primera infancia y las diferentes modalidades de prestación del servicio educativo, que orienten la educación en los niveles de preescolar, básica, media, superior y en la atención integral a la primera infancia.

De manera que busca que en Colombia se brinde una educación de calidad para el nivel preescolar donde se incluyen los grados de pre -jardín, jardín y transición.

Además del MEN, existen otras entidades estatales que velan por el cuidado de familias, niños, niñas y adolescentes y la educación que se les brinda. Una de estas entidades es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que se ocupa de la implementación de

diferentes programas de atención a la primera infancia, sin embargo, su competencia no incluye la reglamentación de la oferta educativa para esta población.

Para el caso de este estudio, se pretende trabajar con los niños y niñas de pre-jardín, ya que este es un espacio de socialización importante durante la primera infancia, pues niños y niñas empiezan a interactuar con personas diferentes a su familia. Además, según lo establecido por el decreto 2247 de 1997 en el artículo 2, el pre-jardín está dirigido a educandos de tres años de edad. Por otro lado, El MEN (2009) en el documento 10 indica que

> El juego cooperativo y las relaciones de amistad están muy influenciadas por las expectativas que los padres o adultos les expresan según el papel que cada uno asume: si se trata de un rol masculino o femenino, si es el padre o la madre, o el cuidador o la cuidadora. Es gracias a esta especificidad que los niños introducen en sus juegos las actividades "propias de cada género"... (P. 70)

Adicional a las razones antes mencionadas la elección del pre-jardín infantil como escenario de observación del juego de niñas y niños, también se debe a la cantidad de horas que los sujetos permanecen en la institución. De acuerdo con el decreto 1850 de 2002, niños y niñas deben estar mínimo 20 horas semanales en la institución, es decir, 4 horas diarias, de modo que el pre jardín se convierte en uno de los lugares donde los sujetos pasan gran parte de su tiempo.

Ahora, hay que tener en cuenta que durante el tiempo que niñas y niños pasan en el pre jardín están sujetos a ciertas responsabilidades y derechos, pues el pre- jardín es una institución y de acuerdo con Packer & Cole (2019) “las instituciones definen no sólo las costumbres y convenciones sino también una normatividad de responsabilidades, derechos y obligaciones”

(p.2). Con esto, los autores indican que el nicho humano es un nicho deontológico, es decir, normativo donde las personas deben cumplir con ciertas obligaciones. De acuerdo con lo anterior, se puede entender el jardín infantil como un nicho, ya que es una de las instituciones en las que vivimos.

Para hacer referencia a las responsabilidades y derechos que tiene cada persona dentro de una institución, (Searle, 2006) habla sobre los hechos institucionales, lo cuales se dan en la medida en que un grupo humano tiene una intencionalidad colectiva. Se entiende por intencionalidad colectiva a las creencias, esperanzas, emociones, percepciones, que comparte un grupo. En los hechos institucionales se da una asignación de funciones a objetos o personas, pero esta asignación no está mediada por las características físicas, sino por la asignación colectiva de una función, lo que quiere decir que es necesario el reconocimiento de las otras personas. Esta asignación colectiva se da gracias a la intencionalidad colectiva del grupo humano. Ahora, esta función asignada a un objeto o a una persona le da una posición dentro de la sociedad y esta posición, a su vez, le da unos derechos y obligaciones. El poder deóntico se refiere a las obligaciones, derechos, responsabilidades, deberes, autorizaciones, permisos, requisitos, relacionados con la función de una persona dentro de una institución.

Es así que se puede hablar del género como un hecho institucional, en la medida en que un grupo humano tiene creencias compartidas sobre cómo debe dar la asignación del género. Con base en estas creencias compartidas sobre la asignación del género se otorgan ciertas funciones a los hombres y otras a las mujeres, pero como ya se dijo, esta asignación no tiene que ver con las características físicas. De manera que, la diferencias en la asignación de funciones a hombres y mujeres no se basa en las características físicas, sino en la asignación

y aceptación colectiva de una función. Lo que lleva a que los derechos y obligaciones de hombres y mujeres sean diferentes dentro de las instituciones sociales, pues estos poderes dependen de las funciones aceptadas colectivamente.

El juego infantil

Es importante mencionar que dentro de la educación que se brinda en el pre-jardín se ha establecido que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son actividades rectoras, es decir, son actividades fundamentales para el desarrollo de niños y niñas. En cuanto al juego se dice que "es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto" (MEN, 2014, p. 12).

Es necesario mencionar que dentro del juego que se desarrolla en el pre-jardín el acompañamiento de maestras y maestros juega un papel esencial, pues es importante que estos(as) puedan ser partícipes de él y guiar a sus estudiantes en algunas actividades con el fin de contribuir en el desarrollo de ciertas habilidades como pueden ser el manejo del cuerpo y atención a la norma. De acuerdo con el documento 22 del MEN (2014) existen diferentes maneras de acompañar el juego infantil, a saber, el acompañamiento desde el ser corporal, por medio de la observación, a través de la interacción, desde una intencionalidad específica y desde el acompañamiento en la enseñanza de los juegos.

El juego es una actividad que permite a los niños y a las niñas interactuar con el medio que los rodea y conocerlo, posibilitando el desarrollo de habilidades en diferentes dimensiones. Delgado (2011) nombra siete dimensiones, estas son: la dimensión afectiva- emocional se

refiere al control emocional, es decir, al control de la ansiedad o la agresividad, pues por medio del juego pueden exteriorizar sus emociones; además, favorece la autoconfianza y el contacto con otros. La dimensión social, se entiende como las habilidades que desarrollan niños y niñas en la relación con sus pares, ya que el juego es una de las primeras actividades en las que se pueden relacionar con sus iguales e ir descubriendo las conductas sociales deseables y las que no los son. La dimensión cultural, quiere decir la transmisión de tradiciones y valores, pues, por medio del juego niñas y niños pueden acercarse al mundo adulto. La dimensión creativa, se refiere a que, por medio del juego simbólico se potencia la creatividad. Además, permite la distinción entre fantasía y realidad. La dimensión cognitiva, se trata de los aprendizajes que niños y niñas desarrollan, por ejemplo, el dominio del lenguaje, debido a que, a través del juego los sujetos pueden expresarse verbalmente con sus pares y con los adultos. La dimensión sensorial, que se refiere a las sensaciones que los sujetos pueden experimentar; finalmente, la dimensión motora, quiere decir que niños y niñas aprenden a tener control sobre su cuerpo. De esta manera, es posible ver que el juego tiene un papel fundamental a lo largo del desarrollo de niñas y niños.

Dicha la importancia del juego dentro del desarrollo infantil, es necesario mencionar que existen diferentes modos de jugar. De acuerdo con el MEN (2014), se nombran como modos de jugar cuando los sujetos juegan con su cuerpo; juegan explorando; juegan imitando y simbolizando; juegan construyendo; juegan desde la tradición y juegan construyendo la regla. El juego con el cuerpo se refiere a las manifestaciones corporales visibles y recíprocas que transforman al sujeto, ya que, por medio de este proceso el sujeto resignifica la experiencia, es decir, crea nuevos significados a partir de su contacto físico con el exterior. El juego de la exploración hace referencia a la manera en que, a través del juego, los niños y niñas conocen

su entorno por medio de sus sentidos. El juego de la imitación o como le llamaremos en este trabajo, juego de simulación, es cuando los sujetos hacen “como si” un objeto fuera otro o “como si” ellos fueran otra persona. Cuando juegan construyendo quiere decir que los niños y niñas construyen escenarios con diferentes objetos y hacen “como si” fuera la ciudad o el campo. Jugar desde la tradición se refiere a juegos que reproducen las prácticas de una comunidad específica con lo cual se tiene la intención de transmitir a los más pequeños/as esas prácticas, este tipo de juegos implican el manejo corporal y el contacto con otros. Finalmente, en el juego de construcción de reglas

> Las niñas y los niños construyen variadas rutas que reconocen a los otros como adversarios y que implican razonamientos para pensar en qué y cómo lograr cooperar con el fin de llegar a la meta del juego y resolver el problema que este plantea (MEN, 2014, p.26).

Ahora, es importante resaltar que el modo de jugar de niños y niñas se encuentra relacionado con su edad, ya que, ciertos juegos exigen algunas habilidades necesarias para poder llevarlos a cabo, habilidades que se desarrollan en la medida en que el sujeto va conociendo. En el caso de los juegos reglados los sujetos deben ser capaces de ponerse en el lugar del otro, entender el sentido de la competencia, la resolución de problemas, entre otros (MEN, 2014). Este tipo de habilidades es posible que no las haya desarrollado claramente un niño o niña de dos años, es así, que es importante tener en cuenta la relación existente entre el juego y la edad. Dado que el presente trabajo se ocupa del juego de niñas y niños de 3 años de edad, entonces, se mencionarán algunas de las características que poseen los sujetos en esta etapa de la vida. A los 3 años los niños y niñas tienen un manejo corporal básico para la comunicación no verbal, por ejemplo, mostrar por medio de gestos su agrado o desagrado

por un juguete, comida u otras cosas. Su autoimagen está casi construida, pues reconocen las partes de su cuerpo y son capaces de reconocerlas en otros, además, son capaces de manejar el lenguaje a través de los juegos verbales y juegan con otros, bien sea pares o adultos (Delgado, 2011). Este es un punto importante, ya que, en la relación con sus pares y con los adultos como referente cultural, el sujeto aprende poco a poco a comportarse de acuerdo a su cultura.

De acuerdo con Braswell (2006) cuando los niños juegan al juego de simulación se hace uso de los signos, es decir, de "objetos o acciones que hacen referencia a otros objetos o acciones" (p. 877). Estos signos son aprendidos por los niños y las niñas en la medida en que interactúan con la cultura. En un primer momento los niños y las niñas parecen solo observar cómo se producen estos signos y posteriormente empezaran a producirlos, evidenciándose dentro de su forma de jugar. Por ejemplo, cuando juegan con un zapato y hacen "como si" fuera un carro o "como si" tomaran el té, hablaran por celular, "como si" fueran policías y ladrones. De modo que, el juego es una actividad social en la medida en que su desarrollo está relacionado con la producción de signos que son aprendidos dentro de una cultura tras la interacción con otros.

Además de la edad, un elemento que tiene un papel importante en el juego infantil es la organización del espacio. El MEN al hablar sobre el espacio físico hace referencia a los rincones, entendidos como diferentes espacios de juego, cada uno de estos espacios contiene un tipo de juguetes y de esta manera cada niño y niña se puede acercar al rincón que sea de su interés. Al respecto, el MEN (2014) dice:

> Se reconoce en la educación inicial la estrategia pedagógica de los rincones como una posibilidad para favorecer el trabajo individual o en pequeños grupos

> simultáneamente, de acuerdo con los intereses de las niñas y los niños uno de los objetivos principales de los rincones es posibilitar un trabajo libre, autónomo y diferenciado de las niñas y niños, donde cada uno pueda estar en el espacio que elija, respetando sus particularidades y sus ritmos, lo que a su vez le permite a la maestra, el maestro y otro agente educativo conocer los gustos, intereses, formas de jugar, aprender y trabajar de cada uno (p. 29).

Es así, que la forma en que se encuentre organizado el espacio físico posibilita la ejecución de ciertos juegos y el conocimiento de los intereses de niños y niñas. De acuerdo con el mismo documento se busca que los rincones tengan un carácter neutro, para que de esta manera los niños y las niñas puedan acceder a cualquier espacio. Teniendo en cuenta esto, es posible considerar que según la distribución del espacio se puede generar división entre compañeros y compañeras de acuerdo a los juegos de su preferencia, de manera que si el espacio está organizado de modo que los juguetes atribuidos a los niños están en un rincón y los que son atribuidos a las niñas en otro, quizás los niños jugarán en el rincón donde están "sus" juguetes y las niñas donde están los "suyos". Mientras que, en un espacio organizado de manera neutra es menos probable que se generen divisiones en relación al género.

Por su parte, Chimamanda Adichie (2017) indica que la expresión "«neutra desde el punto de vista del género» es una tontería porque se fundamenta en la idea de que el azul es masculino y el rosa femenino y lo «neutro» una categoría en sí misma" (pág.31). De este modo también sucede con los juguetes, es decir, si hablamos de juguetes "neutros" se parte del hecho de que hay juguetes para niñas y juguetes para niños y no, simplemente, juguetes en general. Sin embargo, reconocemos que en la sociedad actual es muy frecuente clasificar diferentes objetos y actividades bajo las categorías femenino- masculino. Por lo tanto, se ha

decidido realizar el análisis bajo esta perspectiva y así poder describir la manera en que niños y niñas juegan en relación a este dualismo que se ha construido socialmente. Además, aunque con este trabajo se pretende deconstruir un poco los estereotipos y prejuicios alrededor del género, hay que reconocer que como investigadores también nos hemos visto permeados por algunos de ellos.

De acuerdo con todo lo dicho, se evidencia que hay algunos factores como la edad, las habilidades desarrolladas, la organización del espacio físico y la interacción con otros, que son importantes tener en cuenta dentro del tipo de juego que desempeñan los niños y las niñas. Además, se evidencia la importancia del juego dentro del desarrollo infantil. El reconocimiento de dicha importancia no ha sido ajeno a las instituciones educativas infantiles, pues dentro de estas instalaciones se ha propuesto el juego, entre otras actividades, como una actividad rectora, por lo tanto, maestras y maestros deben propiciar el juego de niñas y niños dentro del aula.

A manera de resumen, es importante entender que el sexo se diferencia del género en la medida en que lo primero hace referencia a las características biológicas y lo segundo a una construcción histórica y cultural, por lo tanto, la manera en que se entiende el género puede variar de acuerdo a la cultura y al momento histórico particular. El género está relacionado de manera importante con el lenguaje, pues a través del lenguaje se categoriza y se entiende el mundo, además, por medio del lenguaje se transmite el conocimiento de una cultura, lo que quiere decir que, a través del lenguaje se transmite la manera en que se entiende el género dentro de un grupo humano. Ahora bien, el pre jardín es un lugar importante de socialización en los primeros años de vida, por lo que se cree que en este lugar será posible observar la manera en que se transmite a niñas y niños, a través del lenguaje (actos de habla), cómo se

entiende el género dentro de su cultura. Para esto se ha elegido principalmente observar la actividad del juego, teniendo en cuenta que es una actividad importante en la infancia y por medio de la cual los niños y niñas reproducen aquello que entienden del mundo a través del juego simbólico o juego de simulación.

Después de conocer los conceptos básicos sobre los cuales se trabajará y la manera en que se relacionan entre sí, se pasará a nombrar algunas investigaciones que han abordado uno o varios de estos conceptos. Esto con el fin de mostrar las diferentes líneas de investigación alrededor de este tema y así entender en cuál de estas líneas se inscribe nuestro proyecto.

Antecedentes empíricos

En el apartado anterior se introdujeron algunos conceptos relevantes para este estudio. En este, se resumen las investigaciones empíricas que coinciden con la relación entre el juego y el género. Después de la revisión de esa literatura se han establecido seis líneas de investigación y un caso aislado de un artículo (Kung, Li, Golding, & Hines, 2017) que no se encontró como relacionarlo. Las líneas de investigación establecidas son: 1. género y

desempeño académico (Francis, 2000; Holmes & Romeo, 2012). 2. Los que exploran cómo juegan niños y niñas con respecto al género en la escuela (Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini, & Vieira, 2006; Lobato, 2005; Martínez, 2016; García, 2018; Rey, 2016; Cruz, 2004; Menezes & Brito, 2014; Sánchez & Barea, 2015; Renold, 2005; Boyle, Marshall, & Robeson, 2003; Gmitrova, Podhajecká, & Gmitrov, 2009). 3. El género en diferentes contextos (Senkevics & Carvalho, 2015; Wong & Hines, 2014). 4. Percepción de los juegos y juguetes en relación al género (Freeman, 2007; Menéndez, García, & Calvo, 2004; Reina & Cea, 2009).5. Publicidad y juguetes (Pérez, Martínez, & Salas, 2011; López, 2007; Martínez, Nicolás, & Salas, 2013), y 6. Escuela e identidad de género (Menéndez, 2007; Bravo & Cortés, 2006; Renold, 2007; Børve & Børve, 2016).

En cuanto a la primera línea, sexo y desempeño académico, se puede decir que se encuentran artículos que plantean una diferencia por sexos en relación a algunas habilidades que se buscan desarrollar dentro del contexto académico. La segunda línea, como juegan niños y niñas con respecto al género en la escuela, es la más amplia, aquí se encuentran trabajos enfocados, en términos generales, en observar la actividad lúdica de los participantes y a partir de allí analizar si los comportamientos son estereotipados o no, sin embargo, también se hallan algunos estudios que además de identificar esto, se encargan de ver si la relación que establecen los niños y las niñas es con pares de su mismo sexo o no.

Por su parte, la tercera línea de investigación, hace un acercamiento a estudios de género realizados en contextos distintos al escolar, por ejemplo, estudios realizados en la casa de los participantes o en la calle. En relación a la cuarta línea, percepción de los juegos y juguetes en relación al género, se encuentran investigaciones que giran en torno al pensamiento de

docentes, padres y niños(as) acerca de los juegos y juguetes que están marcados culturalmente por el género, y atraviesan las vivencias de los pequeños.

La quinta línea, publicidad y juguetes, no es una manera precisamente psicológica de abordar el tema, sin embargo, nos da una idea de cómo se ha abordado el tema desde otra disciplina, se centra en estudios que han analizado los estereotipos de género presentados en los comerciales publicitarios de juguetes infantiles. En la línea seis, escuela e identidad de género, se hallan artículos que no están relacionados con el juego infantil, pero que se han desarrollado en un contexto académico y a través de los cuales se ha buscado explicar el género a partir de estos espacios, es decir, explicar la influencia o la relación entre el centro educativo y la formación de la identidad de género. Por último, el artículo que se mencionó como un caso aislado dada su poca relación con las líneas establecidas, plantea una relación entre los roles elegidos, durante el juego en la época de la infancia y la agresividad que se presenta en la adolescencia temprana.

Dentro de cada línea de investigación se ha abordado el tema de diferentes maneras. En el caso de la primera y la tercera línea se han implementado el método etnográfico -observación participante- y/o entrevistas semi-estructuradas. La segunda línea se fundamenta principalmente sobre el método etnográfico, recolectando los datos a través de la observación participante, de igual manera se han implementado entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios estandarizados. En relación a la tercera línea se ha trabajado mediante la observación y/o entrevistas. En la cuarta línea se emplean técnicas como: grupos de discusión, instrumentos estandarizados y encuestas. En la quinta línea se realizó análisis del contenido de los comerciales a partir de diferentes categorías, por ejemplo, el tipo de producto y el género representado, entre otras. En cuanto a la sexta línea, se encuentran

técnicas como: Grupo de discusión y/o etnografía -observación participante-. Finalmente, en el último artículo, se empleó la observación en un primer momento y posteriormente un cuestionario. Además, cabe resaltar que muchos de los artículos de las diferentes líneas trabajaron con niños y niñas entre los 3 y los 6 años de edad, puesto que teóricamente, con base en estos artículos, se dice que es en este periodo que los sujetos adquieren la capacidad de discernir y categorizar tomando como referente el género.

Teniendo en cuenta que la línea que llama más nuestro interés es la segunda, es decir la que aborda la pregunta general: ¿cómo niños y niñas juegan con respecto al género en la escuela? se profundizó en esta línea, y se encontró que los artículos trabajaron con base en algunos de los siguientes temas: 1. La preferencia estereotipada o no estereotipada de juegos, que culturalmente han sido diferenciados por sexo con su correspondiente género, es decir las niñas deben jugar juegos designados como femeninos y los niños juegos masculinos, 2. Se analizó la elección de pares con respecto al género y por último, 3. El conflicto que se genera entre géneros. Así mismo, dentro de esta línea, el tema que se aproxima más al propósito del presente trabajo es el primero. Esto teniendo en cuenta que la mayoría de los artículos que se ubican bajo esta línea de investigación, desarrollan sus estudios en torno al juego como una forma de relación con el género, esto desde diferentes perspectivas como la cultural y la cognitiva.

Justificación

La importancia de este trabajo radica en que, la desigualdad entre hombres y mujeres se ha apoyado en los estereotipos de género, es decir, el problema en sí mismo no es que se crea que hombres y mujeres tenemos diferentes características, el problema es que se ha tomado esta creencia para justificar diferentes formas de violencia contra la mujer. Los estereotipos de género pueden empezar a construirse desde temprana edad por medio del juego de niños y niñas, mediado por el espacio físico y por las interacciones sociales con sus pares y maestras/os. Estas formas de reproducción cultural que mantienen limitaciones para cada sexo, terminan imposibilitando el desarrollo de capacidades particulares. Por esta razón, se suele creer que las mujeres no están en capacidad de realizar determinadas actividades como trabajos que requieran fuerza física o conocimientos matemáticos y los hombres otras, por ejemplo, dedicarse al cuidado de otras personas o a las tareas del hogar; generando, en

ocasiones, actitudes desiguales entre hombres y mujeres dada las capacidades que se supone tiene un grupo y las que se supone que tiene el otro.

En lo que refiere a Colombia se reportan varios casos de desigualdad de género. Esta desigualdad puede derivar en diferentes aspectos, por ejemplo, en la falta de reconocimiento en sus puestos de trabajo. Según un informe de RCN radio en el ranking PAR de Equidad de Género en las Organizaciones, se reveló que los hombres ganan en promedio un 32% más que las mujeres, además, indica que solo el 46% de las empresas y entidades públicas cuentan con políticas que velen por la igualdad entre hombres y mujeres.

Dada esta situación, se considera relevante realizar un estudio que busque analizar cómo se organiza un espacio de juego, desde las interacciones y el espacio físico para, a partir de ello, hablar sobre los posibles estereotipos de género. Es decir, observar y analizar si la organización del espacio físico y las interacciones entre los participantes, dentro del pre-jardín, reproduce, o no, los estereotipos de género.

Planteamiento del problema

Teniendo en cuenta que en los apartados anteriores se ha mencionado que los estereotipos de género, presentes en nuestra cultura occidental, han permitido la desigualdad entre hombres y mujeres, se consideró importante profundizar en este aspecto, primordialmente desde la primera infancia que es considerada la edad más temprana de los seres humanos. De manera específica el presente trabajo busca analizar algunos factores como: la organización del espacio físico en un salón de pre-jardín y el discurso de maestras o maestros y observar si en ellos se reproducen los estereotipos de género. Esto, con el fin de abordar la problemática con sujetos de temprana edad, ya que, desde la infancia se pueden empezar a reproducir estos estereotipos.

Ahora bien, cuando hablamos de primera infancia estamos hablando de niños y niñas entre 0-5 años de edad. En Colombia los niños y niñas pueden asistir al pre- jardín a partir de los 3 años de edad, sin embargo, de los tres grados de educación preescolar que son: pre jardín, jardín y transición, el único que es obligatorio para poder acceder a la educación básica, es

el de transición, aunque también está reglamentado en el decreto 2247 de 1997 en artículo 6 que las instituciones educativas de educación básica podrán recibir estudiantes que no hayan cursado el grado de transición, de acuerdo con su desarrollo y logros alcanzados. Esto quiere decir que, puede haber niñas y niños que ingresen a las instituciones educativas a los 3 años, así como puede haber otros que inicien después o antes, de acurdo con la política pública de Cero a siempre. En el caso del presente trabajo se trata de niñas y niños que han iniciado la educación preescolar a los 3 años, por lo que, a partir de este momento en que ingresan a la institución empiezan a tener un contacto más amplio con la cultura.

Desde la psicología, el género en la primera infancia se ha abordado de distintas maneras y desde distintas perspectivas. Los principales trabajos buscan relacionar el género con el juego, ya que este último además de ser una de las actividades más recurrentes en el pre-jardín, cumple un papel importante en el desarrollo de niñas y niños y de acuerdo con el MEN (2014) es el reflejo de la cultura y de las dinámicas sociales. Tal es el caso de algunos trabajos que buscan entender cómo juegan los niños y niñas escolarizados(as) con respecto a juegos estereotipados como femeninos o masculinos.

Estos trabajos, metodológicamente, a nivel general se han hecho desde una aproximación cualitativa, con la utilización de etnografías, observaciones y/o grupos de discusión, esto porque requiere el acercamiento y la continua permanencia en el salón de clases para analizar el juego, ya que esta es una actividad del día a día de los niños y las niñas en el pre-jardín. Cabe mencionar que la perspectiva con que se ha abordado mayoritariamente estos trabajos, tiene que ver con una postura quizá más tradicional, en la que se intenta relacionar los juegos y/o juguetes seleccionados con base al sexo, con aspectos a nivel académico, afectivo y social.

Por otro lado, una forma diferente de abordar el género en la primera infancia ha sido desde la literatura, como es el caso de Bronwyn (1994). Aquí es indispensable hacer énfasis en el trabajo de Bronwyn, ya que tiene una perspectiva que va de la mano con el presente estudio. Desde esta perspectiva se procura tener una postura crítica, que entiende la binariedad de género (concepto que refiere a la división cultural que se ha hecho de los géneros) como una forma que termina por imponer una mirada prejuiciosa de lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer.

Retomando los anteriores trabajos es posible decir que estos han abordado, ya sea desde el juego o la literatura, lo que en este trabajo se entiende como estereotipos de género en los (as) niños(as) de pre-jardín. Por otro lado, el pre-jardín ha sido entendido en estos mismos trabajos, como un factor que hace parte del moldeamiento del género en la primera infancia, sin embargo, no se ha profundizado en esta característica, es decir no se ha profundizado en aspectos tales como el ambiente físico, el discurso de maestros y maestras dentro del moldeamiento del género de niñas y niños.

La importancia de profundizar en estos aspectos es llenar el vacío teórico que hay entre: Entender que la desigualdad entre hombres y mujeres se ha sustentado en los estereotipos de género y que la concepción del pre-jardín como un nicho con una normatividad que puede tener que ver con el modo en que niños y niñas juegan y se instauran en el género.

Pregunta

¿Cómo la organización del espacio físico y el discurso de maestras y maestros, definen una normatividad sobre el género dentro del pre jardín, durante el juego, en niños y niñas de 3 años?

Objetivo general

Analizar cómo la organización del espacio físico y el discurso de maestras y maestros hacia los y las estudiantes; definen una normatividad sobre el género en niños y niñas de 3 años a través del juego en el pre- jardín.

Objetivos específicos

- Analizar la forma en que los niños y las niñas interactúan con el espacio, teniendo en cuenta las características físicas que ofrece este con respecto al género.
- Analizar el acompañamiento de maestras/os dentro del juego infantil que cumplan un objetivo normativo alrededor del género.
- Analizar los actos de habla de maestras/os que tengan un objetivo normativo en relación al género.

Metodología

Se trata de un estudio de tipo etnográfico donde se busca describir los hallazgos referentes al juego infantil y la normatividad del género dentro del pre jardín. Con respecto a la negociación formal para que fuera posible ingresar a la institución, se hizo a través de una carta en la que se explicaba en qué consistiría el trabajo y como se haría las respectivas notas de campo. Referente al ingreso de personas en calidad de extraños dentro del espacio de los niños, como investigadores se le pidió a la directora del lugar que hiciera la respectiva presentación de las personas y así mismo estas dieron a conocer a los niños de qué se tratarían sus visitas al lugar. Además, por indicaciones de la directora se pidió que en lo posible cada uno fuera en un horario diferente para que así los niños y las niñas no se vieran cohibidos en un espacio con muchos adultos.

Participantes

Con el fin de lograr los objetivos propuestos, la observación se hizo con un grupo de siete estudiantes, dos niñas y cinco niños de 3 años del grado de pre-jardín; así como con sus maestras y maestros. La institución en la que se llevó a cabo las observaciones, fue de carácter privado, puesto que, el acceso a las instituciones públicas es más complicado.

Instrumentos

Para llevar a cabo el trabajo se usó dos instrumentos, estos son: Lapicero y libreta de apuntes para llevar a cabo los diarios de campo.

Diarios de campo

Aquí se registraron los datos que se consideraron importantes durante las observaciones. Por una parte, se realizó una observación del lugar físico donde juegan niños y niñas, es decir, se

observó la distribución del lugar y sus características, tratando de identificar qué vínculo existe entre la organización del espacio y la manera en que niñas y niños juegan en relación al género, esto, con el fin de cumplir el primer objetivo. Por otro lado, para alcanzar el segundo objetivo, se observó la manera en que maestras y maestros interactúan con el grupo, es decir, si intervienen durante el juego y si es así de qué manera lo hacen. En cuanto al tercer objetivo, se analizó el discurso de maestras y maestros para identificar si en él se revelan aspectos relacionados con una normatividad del género dentro de la institución.

Procedimiento

Para este fin, las observaciones se hicieron dos veces a la semana durante un mes. La razón por la cual se decidió trabajar durante este tiempo es que, se consideró que para las pretensiones del estudio sería suficiente, pues es un tiempo prudente para observar la organización del espacio y analizar el discurso de las maestras y maestros en torno al género dentro del pre jardín. Ahora, dado que cuatro semanas es relativamente poco tiempo, planteamos la opción de asistir al pre jardín dos veces a la semana, así las observaciones sobre el juego pudieron ser más amplias.

Hubiera sido pertinente hacer una entrevista a la maestra titular para indagar un poco más acerca de sus formas de acompañar a los niños y las concepciones que orientan dicho acompañamiento.

Consideraciones éticas

Durante la realización del estudio se vio la posibilidad de que se presentaran algunos riesgos éticos, tales como:

- Trabajar con los niños y maestras para que colaboren en nuestra investigación sin retribuirles nada. Dada esta situación, se podría ver afectada la imagen del psicólogo, generando desconfianza hacia su labor e impidiendo que en el futuro esa institución o incluso otras se nieguen a trabajar con psicólogos, perjudicando así futuras investigaciones. Para evitar este riesgo se brindará a la institución los resultados del estudio y se responderán sus inquietudes al respecto.

- Como el estudio se realizó dentro de una institución educativa, era complicado obtener el consentimiento informado de los padres, a través del cual, nos autorizaban para trabajar con sus hijos. En este caso los afectados serían los padres, pues podrían no estar de acuerdo y que aun así el estudio se realizará con su hijo. Para prevenir este riesgo, se preguntó a la institución si era posible programar una reunión de padres para informarles sobre el estudio. En caso que dijeran que no era posible programarla, se pensó en pedirles que nos informaran cuando hubiera entrega de boletines o alguna reunión ya programada.

- Poner en riesgo la confidencialidad de los y las estudiantes, así como de la institución. Para solucionarlo se ha cambiado el nombre de cada estudiante y no se ha mencionado el nombre de la institución educativa ni ubicaciones geográficas que puedan dar cuenta de ella.

Resultados y análisis

A continuación, se presentarán los resultados del estudio. La manera de presentarlos será a través de cuatro categorías que son: Caracterización del jardín, Descripción del espacio, Caracterización de los niños y niñas, Análisis institucional del juego y el género. Estas

categorías se establecieron con base en los objetivos propuestos. Es así que, en la primera categoría se hará una descripción general del jardín, pues se considera importante que el lector tenga un contexto sobre el lugar en que se realizaron las observaciones para después poder hablar sobre los hallazgos. En la segunda categoría se hará una descripción del espacio físico, pues uno de los aspectos sobre los que se basó el estudio fue la organización del espacio y esto coincide con el primer objetivo propuesto. En la tercera categoría se realiza una caracterización de los y las estudiantes, con el propósito de que se conozca un poco la manera en que se posicionaban dentro de la institución, en relación con la normativa ahí establecida que se podía evidenciar en el discurso y en el actuar de las maestras, lo cual corresponde con el segundo y tercer objetivo del presente estudio. En la última categoría se realizará un análisis de los derechos y obligaciones dentro del pre- jardín en relación al juego y al género.

Caracterización del jardín

En esta categoría se hará una descripción del funcionamiento de la institución. Es decir, se mencionan el número de cursos dictados, la jornada escolar, algunas de las actividades realizadas dentro de la rutina diaria, así como los diferentes espacios que componen a la institución.

La institución estaba conformada por cuatro grupos que son párvulos (estudiantes de 2 a 3 años), pre jardín (de 3 a 4 años), jardín (de 4 a 5 años) y transición (de 5 a 6 años). Cada grupo tenía asignada una maestra que, según lo que se habló con la maestra de pre jardín, son practicantes de la Institución Educativa Normal Superior Santiago de Cali, la cual, es una institución donde se forman docentes. También estaba la rectora, quien, como parte de su acompañamiento a la formación de los niños, visitaba los salones para observar las

actividades que se estaban realizando en cada uno de ellos. Además, según se nos informó, había maestros y maestras de clases específicas, como la clase de baile que fue la única que tuvimos la oportunidad de presenciar, pues las otras se dictaban en días diferentes a los de observación y se desconoce qué clases eran. En el caso de la maestra de baile, ella no iba todos los días ni en la jornada completa, sino en el momento determinado que le correspondía, es decir, los días viernes alrededor de las 10 a.m. o el caso de la psicóloga de Julián que asistía los martes para brindarle acompañamiento dado su diagnóstico de autismo.

La jornada escolar iba de 8 a.m. a 12 m. y cada día la maestra tenía un plan del día que compartía con los y las estudiantes al empezar la jornada. La manera de compartir el cronograma era por medio de láminas que contenían la imagen de la actividad a realizar, luego, estas láminas se colgaban en la pared y quedaban visibles a todos y todas. De manera general, las actividades consistían en cantar una serie de canciones, actividades lúdicas relacionadas con el conocimiento de números, colores o animales. También había actividades como pintar o dibujar en las que no se evidenciaba una enseñanza explícita sobre un tema específico, pero se le permitía a niños y niñas explorar y la maestra siempre estaba a disposición frente a cualquier duda que presentaran. Adicionalmente, están las clases específicas, como la de baile. Por otra parte, se encuentra el juego libre que usualmente se desarrollaba en el parque o en el salón de párvulos.

En cuanto a la estructura física, de acuerdo a lo que se pudo observar se reconocen la oficina principal correspondiente a la rectora, los cuatro salones destinados a cada uno de los grupos, conformados, aproximadamente, por diez estudiantes cada uno, la ludoteca, la cocina, el muñequero, el parque y los baños. En los días correspondientes a las observaciones, es decir, los martes y los viernes, los lugares más frecuentados eran la ludoteca porque los viernes

tenían la clase de baile que se desarrollaba allí, el salón de párvulos y el parque. Cada uno de estos lugares ofrece a niños y niñas variedad de juguetes con los cuales pueden explorar el medio, pero es importante resaltar que no solo el espacio les brinda la oportunidad de interactuar con los diferentes juguetes en la medida en que están a su disposición y alcance, sino que también se observa que no hay restricción en su uso y las maestras permiten a los niños y las niñas jugar con los diferentes juguetes que sean de su interés. De manera que, de acuerdo con lo observado la institución ofrece juguetes a una categoría llamada estudiantes, es decir, no se hace un ofrecimiento explícito a juguetes para niñas y juguetes para niños, sino que, se ofrecen juguetes a los estudiantes del lugar.

Descripción del espacio

En esta categoría se realizará una descripción de cómo son los lugares en que los y las estudiantes desarrollaban sus actividades. En este sentido se nombrará lo que la organización del espacio ofrece y permite a los y las estudiantes. Así mismo, se mencionarán los objetos que se encuentran en cada uno de estos lugares.

Los lugares en los cuales se desarrollaban las actividades con los y las estudiantes eran la ludoteca, el salón de clase (salon de pre- jardín), el salón de párvulos, el parque y el muñequero. A continuación, se hará una descripción de cada uno de estos lugares.

Para empezar, la ludoteca es el lugar donde se lleva a cabo la clase de baile. En el lugar hay algunos libros, un espejo grande en una de las paredes, algunos instrumentos musicales y un equipo de sonido, el resto del espacio está vacío para que los niños y niñas tengan espacio. Los colores del lugar consistían en una combinación entre tonos de azul y verde.

El salón de clase es un lugar colorido decorado con diferentes objetos, entre ellos se encuentra un tablero, en el que la maestra dibujaba cada mañana a los niños y niñas que habían asistido a clase. También se encuentra una cuerda donde la maestra colgaba las láminas con la programación de las actividades a realizar ese día, las colchonetas donde se cantaban las rondas al inicio de la jornada y se realizaba la lectura de cuentos, dos mesas de cuatro sillas cada una donde se ubicaban los estudiantes cuando debían pintar o hacer manualidades, en algunas ocasiones la profesora asignaba los puestos y en otras permitia que se organizaran de manera libre. Además, había un casillero con juegos como la lotería o rompecabezas.

El salón de párvulos es un lugar con una estantería en la cual se encuentran diversos juguetes como carros pequeños, tortugas, cajas, entre otras cosas, se podría decir que además de los carros el resto de juguetes en este lugar eran “neutros”, es decir, juguetes con los que socialmente se les permite jugar tanto a niñas como a niños como es el caso de la tortuga y las cajas. El salón es amplio y permite que niños y niñas jueguen libremente en el espacio.

En cuanto al parque, es un lugar que cuenta con un resbalador, una cocinita, una casa pequeña donde niños y niñas podían entrar a jugar, unos caballos mecedores, un resbalador y motos de juguete. Es posible decir que los juguetes más usados eran las motos y la casa. Si se ve desde el punto de vista de lo que socialmente se cree, entonces se podría pensar que los niños jugarían más con las motos y las niñas en la casita, sin embargo, lo que se observó es que niñas y niños se interesaban tanto por las motos como por la casa y creaban juegos en los cuales ambos juguetes interactuaban.

El muñequero se caracteriza por tener variedad de juguetes como los coches, bebés de juguete, accesorios de vestir, entre estos: vestidos de princesa, de príncipe y otro tipo de accesorios.

Teniendo en cuenta las características del espacio y de acuerdo a lo planteado por el MEN (2014), se puede decir que, el hecho de que no se perciba una distribución del espacio marcado por "rincones para niños" y "rincones para niñas" permite que interactúen entre todos con mayor facilidad y disminuyan las probabilidades de que el juego se lleve a cabo marcado por diferencias de género. Un juego marcado por diferencias de género, sería aquel en que las niñas juegan en un espacio que les corresponde a ellas por el hecho de ser niñas y lo mismo sucede con los niños, generando así que niñas y niños no exploren variedad de juegos. No obstante, como se observó, en el pre-jardín no se presentan estas divisiones en el espacio, lo que permite que las y los estudiantes interactúen con todo el espacio y exploren diferentes tipos de juegos de acuerdo a sus intereses y no al género que se les ha asignado, y así, tienen mayor posibilidad de desarrollar diferentes y amplias habilidades, pues, de acuerdo con un artículo de La Silla Vacía, Padres que discriminan a sus hijas (2014)

> Existe una gran cantidad de evidencia que muestra que las experiencias tempranas determinan el desarrollo de múltiples capacidades, habilidades y preferencias desde el comienzo del desarrollo cognitivo y emocional. Por ejemplo, los niños y niñas expuestos a ambientes enriquecidos en la primera infancia tienden a desarrollar mejores habilidades en diferentes áreas de desempeño académico.

El grupo de pre jardín estaba compuesto por dos niñas: Carolina y Salomé, así como por cinco niños: Jonathan, Miguel, Alejandro, Julián y Antonio. Si bien durante la observación se notó que en ocasiones las dos niñas jugaban aparte, especialmente Carolina, es cierto que está separación no parecía responder a la organización del espacio físico, sino a preferencias por un juguete u otro, así como el tipo de juego y las características personales de cada uno y una de las estudiantes. Ahora bien, la preferencia por los juguetes tampoco parecía

responder a una diferencia marcada de género, pues como ya se ha mencionado varios de los juguetes se podrían denominar como “neutros”. Sin embargo, es válido resaltar que, aunque estos juguetes fueran “neutros”, sí se lograba ver una diferencia en el modo de jugar con ellos, pues mientras que, con frecuencia los niños jugaban a chocar sus carros y hacer carreras por todo el salón, Carolina jugaba en un espacio reservado, es decir, jugaba de manera aislada.

También se notó una diferencia entre Carolina y los demás niños en la manera de relacionarse con el espacio. Se observó que, usualmente ella cedía el espacio a sus compañeros y se alejaba para continuar con su actividad o juego sola. Hubo dos casos específicos en que se hizo evidente esta actitud. En el primero ellos se encuentran en la ludoteca en el momento de la relajación cuando uno de sus compañeros empieza a molestarla ella decide irse del lugar y hacerse lejos de todos sus compañeros para seguir haciendo la actividad de relajación. En la segunda ocasión Carolina se encuentra jugando a la cocinita cuando uno de sus compañeros llega al lugar y ella decide ir a jugar a otro espacio.

Caracterización de niños y niñas

En esta categoría se hará una descripción de cada una de las y los estudiantes. Aquí se describirá la manera de relacionarse con sus pares y con el medio, así como su manera de posicionarse frente a las actividades propuestas en el pre jardín.

Dentro de la Institución Educativa es posible decir que se encuentran como hechos institucionales las maestras y los estudiantes, sin embargo, hay que señalar que es diferente ser un estudiante hombre a ser una estudiante mujer, por lo que dentro del estudio se tendrán como hechos institucionales a niños y niñas por separado. Para iniciar se hará un análisis

sobre la manera en que se posicionan los niños y las niñas en las diferentes actividades que se desarrollan dentro del pre- jardín, para este propósito el análisis será de manera individual, indicando la posición asumida por cada participante.

***Carolina*:**

En el caso de Carolina se observó que, durante diferentes actividades, especialmente las de juego, ella prefería estar sola, aunque en algunas ocasiones decidía jugar con los demás compañeros, esto último sucedía con más frecuencia aquellos días en que Salomé estaba con ella en el pre jardín. Al preguntarle en una ocasión la razón por la cual no jugaba con sus demás compañeros, respondió "porque son unos groseros". La profesora se refería a Carolina como una niña muy madura y bajo este concepto explicaba algunos de sus comportamientos como no jugar brusco. Durante las actividades desarrolladas en las jornadas Carolina se mostraba con una actitud de obediencia y disposición, además, trataba de mantener el orden cuando los demás estaban desobedeciendo. Por ejemplo, en una ocasión uno de sus compañeros tenía su comida por fuera del plato y ella dijo "él es un grosero", "mal educado". También está el caso en la clase de danza, en el momento de la relajación ella seguía completamente las instrucciones o cuando al armar un rompecabezas entre todos y todas ella les indica a sus compañeros que se tranquilicen y lo hagan con calma. Con base en las observaciones y en la descripción de la maestra, es posible decir que Carolina se muestra como una niña obediente y respetuosa. Sin embargo, no se evidenció que este tipo de comportamientos se le exigieran dentro de la institución por el hecho de ser una niña, sino que, Carolina se comporta de este modo sin que se le exija, por lo que conviene decir que estas pueden ser características propias de su personalidad. Además, dentro de la institución sí se hace un llamado al respeto y el buen comportamiento, pero no enfocado en razones de

género, sino para mantener una buena convivencia entre todos y todas. De acuerdo a estas características propias de Carolina sus juegos solían desarrollarse un solo lugar, es decir, no solía moverse del lugar en que se encontraba jugando y hacía uso de los juguetes que tenía a su disposición. Carolina no acostumbraba a correr por el salón ni chocar sus juguetes con los de sus compañeros. Teniendo en cuenta estas características en su forma de jugar, se podría decir que su juego era un juego 'tranquilo'. Sin embargo, cuando iban al parque llegaba a jugar con los demás en las motos, en la casa y con la cocinita. De manera que, aunque su forma de jugar se ha definido como tranquila, es cierto que Carolina juega con distintos tipos de juguetes y exploraba diversos juegos.

Salomé:

Se observa que Salomé tiene facilidad para relacionarse con sus compañeros y su compañera (Carolina) durante el juego. Esto se puede deber a que la actitud de Salomé es una actitud abierta a diferentes tipos de juegos como puede ser la cocinita, los carros y las motos. Lo anterior da cuenta de que, el repertorio de juegos de Salomé varía desde juegos que socialmente se han atribuido a las niñas como es el caso de la cocinita hasta juegos que se han atribuido más a los niños como es el caso de las motos y los carros, por lo que se puede hablar de la diversidad en su forma de jugar. Dado que durante las observaciones solo se pudo ver a Salomé en tres sesiones, entonces es difícil hacer una descripción más detallada sobre su forma de interactuar dentro de la institución. Sin embargo, se logró destacar que Salomé se posiciona como una niña sociable ante sus compañeros y compañera. Aquí hubiera sido interesante contar con información proveniente de la entrevista a la maestra.

Jonathan:

Se relacionaba con todos sus compañeros y compañeras de manera muy cordial y amable, esto se reflejaba cuando hacían actividades de pintar y él siempre decía a sus compañeros que lo habían hecho muy bonito. Durante las actividades se mostraba participativo y con buena disposición. Era poco usual verlo peleando con algún compañero o compañera o distraído de las actividades. Además, solía mostrarse dispuesto a ayudar a sus compañeros cuando él sabía algo, por ejemplo, a rasgar el papelillo, a reconocer los números si alguno tenía dificultad y también hubo un día que ayudó a ambas niñas a colgar sus chaquetas, pues ellas no habían podido hacerlo. Entre los juegos que más se veía su participación era con los carros o cuando iban al parque jugaba mucho con las motos al lado de sus otros compañeros.

Miguel:

Se mostraba en diferentes ocasiones con poca disposición a realizar algunas de las actividades programadas, como un día en que no quería jugar a la lotería y no cumplía con las instrucciones dadas por la maestra y sus demás compañeros y compañeras. En un día de clase después del día de los disfraces, Miguel llegó al jardín con un disfraz de Superman. No se indagó mucho sobre qué pensaba él sobre este superhéroe, sin embargo, se notaba que le gustaba mucho porque cuidaba el traje y no sé lo quería quitar para ponerse el uniforme. Aunque no se conoce de manera clara la posición de Miguel frente a su disfraz, se sabe que Superman es una representación de un personaje masculino con características como la fuerza. Este hecho se puede relacionar con lo mencionado por Packer (2017) cuando expresa que desde el momento en que nace un niño o una niña, lo adultos asignan su género de acuerdo a sus características biológicas. De este modo, se podría creer que el género que se le asignó a Miguel es el género masculino y por tanto se ha elegido para él un disfraz que represente características propias de este género como lo es la fuerza. Sin embargo, durante

el juego en el pre jardín se observó que dentro del repertorio de juegos de Miguel también se encontraba la cocinita, un juego en el que no se hace énfasis en características como la fuerza. Es decir, si bien la fuerza se ha atribuido como una cualidad masculina, no significa que al representar esta cualidad se excluyan otras o se limite el tipo de juegos, pues como se observó, Miguel jugaba sin ningún problema diferentes tipos de juegos.

Alejandro:

A simple vista es un niño un poco tímido y silencioso. Cuando se trataba de realizar actividades como el juego libre, en general, hacia lo que la mayoría estaba haciendo, como en la ocasión en que Carolina jugaba apartada del resto de los niños y él al lado de ella, se unió al resto del grupo a jugar con las motos. Cuando no jugaba con el resto de sus compañeros jugaba con Jonathan, por ejemplo, a los carros, a lo que la maestra explica que son muy buenos amigos. Por otro lado, en una ocasión en la que ensayaban para la obra de teatro, en el momento en que este estudiante tenía su turno para desarrollar su papel, se mostró cohibido y por más motivaciones que le dio la maestra decidió no decir sus líneas. Ya se ha dicho que Alejandro jugaba con la mayoría de sus compañeros a los carros y las motos, pero también sé llegó a observar durante su juego los coches y la cocinita. De manera que, en el caso de Alejandro, al igual que con los y las otras participantes, se observa variedad dentro de su forma de jugar y no se percibe rigidez en el cambio de un juego a otro.

Julián:

Vale resaltar que este niño tiene un diagnóstico de autismo. Esto no con la finalidad de poner imaginarios acerca de este diagnóstico, sino para ubicar al lector en cierta medida sobre la forma en que se dio el análisis de Julián. Su actitud durante las 8 observaciones que

realizamos se mostró de forma activa y participativa, algunas veces distraído, pero esto no impidió que realizara la mayoría de las actividades. Julián en varias ocasiones, sobre todo en el juego libre, lo hacía solo, no parecía interesado en todo momento en interactuar con sus compañeros. Algo que llamó la atención de estas observaciones es que en una ocasión mientras armaban rompecabezas, Carolina se encontraba armando uno apartada de sus demás compañeros, entonces de alguna manera la maestra y la psicóloga (quien asistía algunos días a realizar intervención con Julián) indujeron a Julián a armar el rompecabezas con Carolina. No resulta muy claro el sentido con el que se ubicó a Julián con Carolina, pero las descripciones de los comportamientos de los niños y el de Carolina permiten deducir que la actitud calmada, comprensiva y respetuosa de Carolina hicieron a las dos profesionales, quizás, pensar que sería menos problemático ubicar a Julián de esta manera y no con los compañeros que tienen unos comportamientos un poco más bruscos. Esto ya que Julián se encontraba en ese momento, inquieto, ansioso y distraído. De cualquier modo, es importante resaltar que esto es una suposición que se hace de acuerdo a las características personales de los y las estudiantes.

Antonio:

Durante las observaciones se vio que irrumpía la norma en varias ocasiones, por ejemplo, la vez que se encontraban haciendo un experimento que consistía en echar en el vaso de cada niño un poco de vinagre con tinta para después, vaso por vaso, ir poniendo un poco de bicarbonato para que este subiera. Todos parecían impresionarse con lo que pasaba con su vaso, sin embargo, Antonio al ver su vaso regarse, se enojó y regó el de los demás, esto a pesar de que la maestra le decía que no lo hiciera. Antonio jugaba casi con todos sus compañeros y en ocasiones mostraba comportamientos competitivos, por ejemplo, en una

ocasión mientras jugaban con la cocina, Carolina, quien se encontraba apartada ofreció, a quien realizaba la observación ese día, una comida en forma de juego, Antonio al ver esto se acercó y empezó a ofrecer también, incluso pretendiendo que Carolina dejara de jugar. Antonio, mostraba interés por diferentes tipos de juego, desde jugar en el parque con las motos hasta jugar al restaurante con la cocinita, por lo que, a su vez, se hace la suposición de que esto le facilitaba el juego tanto con sus compañeros como con sus compañeras.

Análisis institucional del juego y el género

En esta categoría se analizará los derechos y obligaciones otorgados a niñas y niños dentro del pre jardín, durante la actividad lúdica. Para esto se tendrá en cuenta los actos de habla de las maestras, pues a través de estos se evidenciará el lugar otorgado a cada uno de los y las estudiantes.

Dado que el estudio se centra en el espacio concreto del pre jardín, es necesario ubicar y hablar sobre la normatividad de este lugar. Cada institución tiene una normatividad, es decir, define un conjunto de derechos y obligaciones con base en la posición que se ocupe dentro de dicha institución. Por eso, se pretende hablar sobre los derechos y obligaciones que se establecen para los y las niñas en el pre jardín.

Tomando como referencia las ocho observaciones realizadas, se puede decir que los derechos y obligaciones dentro de la institución no marcan diferencias entre lo que se espera de los niños y las niñas en relación al juego, pues como ya se mencionó, la institución permite la exploración de diferentes juegos. Es cierto que, en algunas ocasiones se llegó a percibir alguna diferencia en el trato hacia unos y otras, como el día en que la maestra le indicó a una de las niñas que bajará los pies mientras jugaba en uno de los caballos, pero cuando un niño

realizó esta misma acción no se le hizo ninguna observación. No obstante, este hecho no se percibió como una forma de orientar el juego ni impedir la exploración del medio, aunque sí orienta el comportamiento de la niña. De acuerdo con esto, la normatividad de la institución no replica el modelo social en el cual las niñas deben jugar cierto tipo de juegos y no otros, y de igual modo los niños. Esto se puede observar por ejemplo cuando todos y todas tienen permitido jugar con las motos de plástico sin ninguna restricción, de igual manera con los bebés de juguete. Así pues, pareciera que, por el contrario, se permite la diversidad en los juegos, lo que puede tener que ver con qué la mayoría de niñas y niños en el pre jardín tuvieran un repertorio variado en los tipos de juegos que realizaban. De esta manera, se tiene que, dentro de la institución se permite la exploración a través del juego.

El hecho de que dentro de la institución educativa se permita esta variedad de juegos no es mínimo, en realidad es muy importante, pues tal como se menciona en el artículo de La Silla Vacía, Padres que discriminan a sus hijas (2014), la exploración de determinados juegos permite el desarrollo de habilidades específicas. Es así que, si niños y niñas tienen la oportunidad de conocer diferentes juegos sin verse cohibidos por los estereotipos de género, entonces tendrán la posibilidad de desarrollar diversas habilidades por medio de la exploración. Es decir, tal como se plantea en el mismo artículo de La Silla Vacía (2014)

> Los juguetes estereotípicamente masculinos, como el Lego, tienen propiedades que permiten la elaboración creativa y el desarrollo de habilidades espaciales asociadas al razonamiento matemático. En cambio, los juguetes enfocados a las niñas, como las muñecas (o los Legos de niñas), tienen propiedades simbólicas que, si bien promueven el cuidado, no estimulan habilidades en otros dominios del desarrollo.

Esto se relaciona con lo que plantean Lagarde (1994) y Lamas (1986) sobre que no se nace mujer u hombre, sino que se aprende a serlo de acuerdo a lo que cada cultura determine como propio de cada sexo, de allí que el género sea un hecho institucional, pues se trata de una asignación de características y funciones con base en unas creencias compartidas por un determinado grupo humano. Es así que los niños aprenden a ser hombres en parte por los juegos que se les permite jugar y las habilidades que posteriormente desarrollan y así mismo en el caso de las niñas, pero si esto es aprendido quiere decir que no es rígido y que existen modos de variar y permitir que las niñas puedan desarrollar habilidades que solo se le han permitido desarrollar a los niños y los niños puedan desarrollar habilidades que solo se les ha permitido desarrollar a las niñas y de esta manera, en la medida en que desarrollan nuevas y diferentes habilidades, también se van debilitando los estereotipos de género.

Para entender un poco más la manera en que niños y niñas asumen esa normatividad dentro de la institución es necesario tener en cuenta otro de los hechos institucionales como es el caso de las maestras. Packer (2006) menciona que dentro de la institución niños y niñas buscan el reconocimiento de la maestra, el autor dice que "La participación en la comunidad de práctica del salón de clases es motivada por el deseo de reconocimiento por el o la maestra y de conexión con él o ella" (p. 6). Es por esto que el papel que esta desempeña dentro de la institución es fundamental, pues muchas de las actitudes de los estudiantes pueden estar guiadas por la búsqueda de reconocimiento por parte de su maestra, de manera que se requiere identificar la demanda que surge de la maestra, pero no solo de la maestra por sí misma, sino como representante de la institución educativa, pues en ella se encarnan la normas y pedidos que la institución hace a sus diferentes participantes. Para conocer la demanda de la maestra y la demanda institucional hacia niños y niñas, se ejemplificará a través de los actos de habla,

es decir, será a través del lenguaje que se evidenciará la posición de los diferentes agentes dentro del pre jardín.

Durante las observaciones se llegó a la conclusión de que la maestra titular permitía el desarrollo del juego entre niños y niñas de manera libre e intervenía solo en caso de ser necesario como que estuvieran peleando o golpeándose. De esta manera, era poco usual encontrar dichos en la maestra que dieran cuenta de una orden dada en función del género asignado y guiada por estereotipos de género. Sin embargo, en algunas ocasiones se observaron órdenes como "no pongas los pies allí" dirigida a una de las niñas, pero cuando uno de los niños hizo lo mismo no se emitió ningún mensaje. Al analizar esta orden desde los actos de habla se tiene lo siguiente:

Acto locutivo: no pongas los pies allí

Acto ilocutivo: prohibir

Acto perlocutivo: que la niña baje los pies de donde los tiene

De este modo, se podría especular que el efecto pretendido es que la niña baje los pies de donde los tiene porque se considera que no debería sentarse así o porque si se cae se podría lastimar. Lo que causa interés es que esta orden no se le diera al niño, así que, se podría suponer que la maestra considera que hay una manera específica en que deben sentarse las niñas que es diferente a como deben hacerlo los niños, o, que si la niña se cae se podría lastimar más que el niño.

También es importante tener en cuenta que muchas veces no hacer es hacer. Es decir, como se mencionó anteriormente, la maestra no solía intervenir durante el juego libre de niños y niñas, pero este "no hacer" o mejor dicho no intervenir, también tiene un efecto sobre el

desarrollo del juego y por tanto es importante tenerlo en cuenta en el análisis. Referente a esto, fueron varias ocasiones en las que una de las niñas, Carolina, no tenía mucho contacto con el grupo, pues decía “son unos groseros”. Sin embargo, su interacción aumentaba en algunas ocasiones, cuando estaba Salomé. La maestra atribuía el no jugar brusco a una “madurez” superior que poseía la niña, quizás esto haya sido una justificación para no intervenir en la poca interacción de Carolina con el resto del grupo.

A partir de la descripción que hace la maestra sobre Carolina, se logra reconocer la posición que le otorga dentro del salón de clase, aunque no necesariamente esta posición esté relacionada con su género. Se observa que el lugar que se le da a Carolina es el de la niña “madura” y como se sabe, la posición dentro de una institución se relaciona con los derechos y obligaciones. Es así que, la no intervención de la maestra para que Carolina se integrará en el juego, puede tener que ver con esta posición que le ha otorgado y que la avala para no jugar con sus compañeros, pues ser “madura” le da derecho a elegir no jugar un juego brusco. Tal vez si la posición que ocupará Carolina fuera la de la niña “grosera con sus compañeros” se trataría de intervenir para que se relacionara con ellos de manera más respetuosa.

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo, es necesario discutir algunos aspectos de gran importancia con respecto al desarrollo del mismo. En primer lugar, cuando se planteó analizar la forma en que los niños y las niñas interactúan con el espacio, teniendo en cuenta las características físicas que ofrece este con respecto al género, no se pensó en un análisis particular de cada uno, sin embargo, se determinó que la forma de aprehender cada niño o niña el lugar, es particular de cada uno(a), por tanto, vale definir los resultados de esta investigación en esos términos. No con esto queriendo decir que se mencionará a cada participante como se hace en el análisis, sino más bien enfocando desde la particularidad, la discusión hacia los resultados del objetivo planteado.

Por su parte el ofrecimiento de los espacios de juego por parte de la institución no parece estar determinado por el género, esto haciendo referencia a lo dicho antes por Velma y Salas (2000) quienes de acuerdo con la teoría de Vygotsky mencionan que el desarrollo de un ser humano se da en un espacio cultural, en el cual toman parte las tecnologías disponibles. Incluso en el análisis del trabajo se menciona que en el salón de párvulos encontramos que casi todos los juguetes se caracterizan como “neutros”, y en el caso del muñequero, donde se encontraban juguetes que podrían ser catalogados para niños y otros para niñas, estos se encontraban a disposición del niño o niña que quisiera usarlos. Con respecto al parque, en el juego de motos y la casita se observó interés en jugar con estos por parte de los niños tanto como de las niñas.

Ahora bien, volviendo a la particularidad de cada participante. En Carolina se vio que su forma de interactuar con el espacio estaba marcada por una distancia con los niños que ella decidía tomar, pues refiere “porque son unos groseros”, sin embargo, cuando se refería a Salomé, la otra niña en su aula, no apareció esta mención, incluso era con quien más interactuaba. Es posible atribuir este comportamiento a la personalidad de la niña, ya que corresponde a algo particular en ella, sin embargo, teniendo en cuenta lo anterior y que el comportamiento de Salomé no estaba marcado por este distanciamiento, vale preguntarse si además del pre-jardín existen otros espacios donde la distancia atribuida por Carolina a la característica de los niños, corresponda a unas distinciones marcadas por el género. Jonathan por su parte tendía a ser amable con sus compañeros y compañeras. A pesar de que entre sus juegos favoritos estaban los carros y las motos se notaba una variedad durante el juego, esto ocurre igualmente con Alejandro, no persiste una rigidez en cuanto al tipo de juguetes con los que se relacionan, pero prevalecen los juegos con los que más frecuencia interactúan, como son las motos y los carros, juguetes que según Packer (2017) corresponden a los que son atribuidos a los niños. Así también cabe mencionar el disfraz de Superman que llevó en una ocasión Miguel, el cual corresponde a una figura masculina.

Así pues, a pesar de que es posible determinar que el pre-jardín en cuestión, no ofrece características físicas con respecto al género, los niños y las niñas tienen una forma propia de interactuar con el espacio y sus compañeros(as) que dan cuenta de que no es este el único lugar donde se planta su desarrollo, sino que existen espacios como puede ser su casa u otros lugares, donde encuentren como menciona (Packer, 2017) referentes que en cierta medida pueden determinar particularidades en el género de cada niño o niña. Esto resulta evidente en Miguel con el disfraz que trae desde su casa; y como posibilidad, la distancia que marca

Carolina con sus compañeros, la preferencia de los juguetes elegidos por Jonathan y Alejandro y que Salomé no tome ninguna distancia e interactúe con todos sus compañeros.

Por otro lado, con respecto a los otros dos objetivos planteados se vio que el acompañamiento durante el juego infantil no estuvo presente por parte de la maestra en ningún momento, esto en el sentido de que no se encontró una guía que determinara el juego con respecto a una normatividad alrededor del género. Sin embargo, a partir de la teoría de (Austin, 1962) con respecto a los actos de habla, podemos decir que "no hacer" también "es hacer", esto se ve enmarcado por ejemplo en la forma en que entiende la maestra el comportamiento aislado de Carolina, pues dice que es una niña "madura" ya que actúa conforme a la normatividad del plantel educativo y esta forma de entenderla puede permitir una justificación para no intervenir durante el juego. Así, también, se encontró una sola intervención que podría estar enmarcada alrededor del género, la cual se analizó desde los actos de habla, cuando la maestra le dice que baje los pies del caballo a Carolina, dejando de lado que otro de los niños lo hizo también sin tener ningún tipo de intervención.

Siguiendo la discusión de lo encontrado en el pre-jardín, cabe mencionar a Browyn (1994), texto con el cual se mencionó en algún momento se compartirían posturas muy parecidas. En su texto menciona lo dicho por Kessler y Mackenna (1985) quienes explican que existe una incorregible dualidad entre lo femenino y masculino, pues parte de la idea primordial de los sexos, "se es un niño o una niña", en la medida en que se nace biológicamente con uno de los dos sexos. Así:

> Durante nuestra vida diaria asumimos que todo ser humano es hombre o mujer. Hacemos esta asunción para todos los seres humanos pasados o futuros (se acepta

> como) un hecho que alguien sea un hombre o una mujer, como también es un hecho que el resultado de tirar una moneda al aire es siempre cara o cruz, pudiendo decidir cuál es el caso sin dificultad, con solo echar un vistazo". (Kessler y Mackenna, 1978, Citadas en Browyn 1994, p. 12)

De esta manera se tiene que, cada persona al ver a otra, lanza una mirada inmediata para determinar si se trata de un hombre o una mujer, a pesar de que, "la regulación social y la organización de la sexualidad y el género, y en particular que la categorización entre distintos géneros, tiene profundas consecuencias para las culturas humanas y para el desarrollo de los niños" (Packer, 2017, p. 90). Es entonces que (Browyn 1994), en un apartado que denomina Más allá del dualismo femenino-masculino hace alusión a una pregunta acerca de los criterios comportamentales que diferencian a hombres de mujeres sin excepción y determinó que no hay ninguna. De modo que, se establece una binariedad que en realidad no se podría sustentar en criterios comportamentales. Además, esta binariedad tampoco se podría sostener en criterios biológicos, pues realmente no es posible decir que se reconoce a alguien como hombre o mujer con base en la biología, pues hay que tener en cuenta que, regularmente cuando se hace referencia a la biología se habla de los genitales, específicamente cuando se trata de sujetos que se encuentran en la infancia.

Para finalizar, es pertinente mencionar que existe la posibilidad de que los niños jueguen con juguetes que socialmente son atribuidos a las niñas, como son los coches de bebés, al igual que es posible que las niñas jueguen con juguetes que socialmente son atribuidos a los niños como son los carros y motos, pues esto sucede en este pre-jardín, y como menciona el artículo de La Silla Vacía (2014) algunos juegos que estereotípicamente han sido asignados a algún género, pueden tener como fin el desarrollo de alguna habilidad. Por esto se considera en esta

investigación que esas habilidades pueden ser aprovechadas tanto por niños como por niñas. En este mismo sentido como menciona (Searle, 2006) los hechos institucionales, como lo es el género, tienen una intencionalidad colectiva mediada por creencias, emociones, esperanzas y percepciones que comparte un grupo, por tanto es necesario el reconocimiento de las otras personas, en este caso el pre-jardín hace en cierta medida este reconocimiento, sin embargo, teniendo en cuenta que no es la única institución como se pudo ver, a la que pertenecen los niños y niñas, resulta de gran importancia se dé el reconocimiento de la posibilidad de jugar sin marcaciones de género en estas, pues guiados por el objetivo social de este trabajo, se permitirá así, la deconstrucción al menos desde una parte fundamental como es el juego en la infancia, de estereotipos de género que terminan por causar diferencias entre hombres y mujeres, entre las cuales existen algunas que repercuten en la desigualdad.

Referencias

Adichie, C. (2017). *Querida Ijeawele. Cómo educar en el feminismo.* Barcelona: Literatura Random House.

Austin, J. (1962). *Como hacer cosas con palabras.* Argentina : Paidos.

Børve, H. E., & Børve, E. (2016). Rooms with gender: Physical environment and. *Early Child Development and Care*, 187, 1069-1081.

Boyle, D. E., Marshall, N. L., & Robeson, W. W. (2003). Gender at play. *American Behavioral Scientist, 46:10* , 1326-1345.

Bravo, P. C., & Cortés, R. J. (2006). Tipos de conciencia de género. *Revista de Educación*, 340, 415-444.

Braswell, G. S. (2006). Sociocultural contexts for the early development of semiotic production. American Psychological Association , 877-894.

Bronwyn, D. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas* . España: Cátedra.

Cole, P. &. (2019). Evolution and Ontogenesis: The Deontic Niche of Human Development. *Human Development*, 176-211.

Corredor, J., & Maldonado, C. (20 de noviembre de 2014). *La silla vacía*. Obtenido de La silla vacía: https://lasillavacia.com/elblogueo/blog/padres-que-discriminan-sus-hijas

Cruz, T. M. (2004). *Niñas y niños en el patio de juegos: género, sociabilidad y conflicto.* São Paulo: Universidad de São Paulo.

Decreto 2247, Ministerio de Justicia, Colombia, 11 de septiembre de 1997.

Decreto 5012, Ministerio de Justicia, Colombia, 28 de diciembre de 2009.

Decreto 1850, Ministerio de Justicia, Colombia, 15 de agosto de 2002.

Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología.* España: Paraninfo.

Duque, N. G. (31 de enero de 2019). *VICE Colombia*. Obtenido de VICE Colombia: https://www.vice.com/es_latam/article/mbzvkv/-2019-corto-ano-enero-mujeres-colombia- nos-siguen-matando-feminicidios

Francis, B. (2000). *Boys, girls and achievement.* Nueva York: RoutledgeFalmer.

Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths? *Early Childhood Education Journal*, 34, 357-366.

García, L. M. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil: un estudio etnográfico. *Complutense de Educación, 29:3*, 919-934.

Gmitrova, V., Podhajecká, M., & Gmitrov, J. (2009). Children's play preferences: implications for the preschool education. *Early Child Development and Care,*

179:3, 339-351.

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

Holmes, R. M., & Romeo, L. (2012). Gender, play, language, and creativity in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 183:11, 1531- 1543.

hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo.* Madrid: Traficantes de sueños.

Kung, K. T., Li, G., Golding, J., & Hines, M. (2017). Preschool Gender-Typed Play Behavior at Age 3.5 Years Predicts. *Springer*, 47, 905-914.

Lagarde, M. (1994). *Perspectiva de género*. Diakonia, (71), 23-29.

Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría género. *Nueva antropología*, 173-198.

Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación, 17:2*, 115-129.

López, M. F. (2007). Los anuncios de juguetes en la campaña de Navidad. *Comunicar*, 29, 135-142.

Martínez, E., Nicolás, M. Á., & Salas, Á. (2013). La representación de género en las campañas de publicidad de juguetes en Navidades (2009-12). *Comunicar*, 41, 187-194.

Martínez, M. (2016). Juego sociodramático y estereotipos de género: Un estudio cualitativo en escolares de tres a seis años de edad. *ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación*, 789-803.

Menéndez, M. d. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 10*, 1-9.

Menéndez, M. d., García, J. H., & Calvo, J. V. (2004). Pensamiento docente sobre el juego

en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista española de pedagogía, 62:229,* 455-466.

Menezes, A. B., & Brito, R. C. (2014). Gender Differences in Children's Peer and Play Preferences. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26:1,* 193-201.

MEN. (2014). *El juego en la educación inicial. Documento 22.* Bogotá: Rey Naranjo Editores.

Navarro, R. P., Hormaza, M. O., Hormaza, B. C., Restrepo, M. C., & conocimiento, C. n. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento 10.* Bogotá: MEN.

Packer, M. J. (2017). *Child development understanding a cultural perspective.* London: SAGE.

Pérez, Á., Martínez, E., & Salas, Á. (2011). Los estereotipos de género en la publicidad de los juguetes. *Ámbitos,* 20, 217-235.

Reina, M. d., & Cea, M. V. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *CIENCIA ergo-sum, 16:2,* 137-144.

Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring childrens´s gender and sexual relations in the primary school.* Nueva York: RoutledgeFalmer.

Renold, E. (2007). 'Other' boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education, 16:2,* 247-265.

Rey, T. (2016). *Los estereotipos de género en el alumnado de Educación Infantil.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

Salas, E. V. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere,* 30-37.

Sánchez, S. P., & Barea, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la escuela, 85,* 63-74.

Searle, J. R. (2006). Social ontology. *Anthropological Theory,* 12-29.

Senkevics, A. S., & Carvalho, M. P. (2015). Home, street, school: gender and schooling in urban popular sectors. *Cadernos de Pesquisa, 45:158*, 945-968.

Wanderlind, F., Martins, G. D., Hansen, J., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2006). Gender differences in play of pre- scholar and scholar's children at toy- library. *Paidéia*, 16:34, 263- 273.

Wong, W. I., & Hines, M. (2014). Effects of Gender Color-Coding on Toddlers' Gender-Typical Toy Play. *Springer*, 44, 1233-1242.