

“NOS ENTERAMOS QUE SOMOS”

**RELACIÓN ENTRE LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO Y LAS PRÁCTICAS QUE
LLEVAN A CABO LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE GRADO TERCERO, EN LOS
JUEGOS**

MÓNICA ROCIO MARTINEZ GAMBA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2016

“NOS ENTERAMOS QUE SOMOS”

**RELACIÓN ENTRE LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO Y LAS PRÁCTICAS QUE
LLEVAN A CABO LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE GRADO TERCERO, EN LOS
JUEGOS**

Trabajo de grado para optar al título de magister en educación

Tutora

LUZ ALEXANDRA GARZÓN OSPINA
Doctoranda en Ciencias humanas y sociales
Magister en Desarrollo Educativo y Social

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2016

Dedicado al recuerdo de mi infancia, a las hermosas flores
y a las mariposas que rebotearon mientras yo investigaba el mundo...

pero más que nada dedicado a la infancia,

esa infancia que explora, que se resiste;

que camina en busca de diferentes horizontes...

a esa infancia que pese a la incidencia social,

se caracteriza por su espontaneidad, sinceridad y grandeza para ver la vida...

a esa infancia que puede mirar más allá de los prejuicios

y permite que el ser retoce...

mientras la vida se ríe de tantas imposiciones sin sentido.

MÓNICA ROCIO MARTÍNEZ GAMBA

AGRADECIMIENTOS

A Dios, Alá, Yavé, Krishna, Jehová o divinidad del universo por disponer buenas energías que se sincronizan, alentando mi camino; despertando mi curiosidad; impulsando el motor de mi barca, en busca de respuestas que aunque no se encuentran me ayudan a crecer; me llenan de aprendizaje y ponen en mi camino nuevas metas y horizontes por recorrer.

A mi madre, por las oraciones fundamentadas en su más profunda fe; la confianza puesta en cada una de mis acciones; por su deseo de verme feliz, de lograr nuevas metas; y por palabras de aliento que me fortalecen, me abrazan el espíritu, me cuidan el alma, me habitan el corazón y logran romper el miedo, la incertidumbre, la duda.

A mis amigas, Natalia Vanegas, Sandra Zapata, Liliana Gómez, Karen Ariza, Patricia Suavita, por los aportes académicos, el apoyo emocional y sobretodo su incondicional presencia demostrando que la amistad no tiene límites, está dotada de amor y es capaz de acariciar, aún en la distancia; dando el don de la fortaleza.

A mi tutora y docente Alexandra Garzón, por la constante orientación y por cada una de las enseñanzas que tanto en clase como en asesoría me ofreció. Por su nobleza y grandeza humana que aportaron a mi crecimiento académico, laboral y como persona.

A Angélica Bejarano, por los debates compartidos; las ideas enfrentadas; los constantes cuestionamientos y especialmente, por su gran capacidad de ofrecer tranquilidad y seguridad para continuar en los momentos de confusión y desánimo.

A mis docentes, Carolina Ojeda, Alexandra Cruz y Gabriel Lara, por su profesionalismo y disposición para orientar y fortalecer mi investigación.

A Aurelio, por su compañía incondicional en mis largos momentos de estudio; por su buena energía; por la comprensión y capacidad de espera para compartir con él; por hacer inolvidable y valioso cada instante a su lado... por pequeño que fuera; por su mirada sincera y su cálido recibimiento al llegar a casa; por darme el privilegio de contar con seres maravillosos como él; por la nobleza de su corazón y la grandeza de su existencia.

A todas y todos los nombrados, GRACIAS, aunque esta palabra no sea suficiente; aunque ninguna de las anteriores palabras sea suficiente para expresar todo cuánto quisiera decir.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	“Nos enteramos que somos”, relación entre la construcción de género y las prácticas que llevan a cabo las niñas y los niños de grado tercero, en los juegos.
Autor(es)	Mónica Rocío Martínez Gamba
Director	Luz Alexandra Garzón Ospina
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 188 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	GÉNERO, JUEGO, DISCURSO, ESCUELA, PERFORMATIVIDAD DE GÉNERO

2. Descripción
Investigación cuyo primordial objetivo es determinar la relación entre la construcción de género y las prácticas que llevan a cabo las niñas y los niños de grado tercero, en los juegos; para ello se analiza el contexto actual – institucional, nacional e internacional-, luego se hace un ligero recorrido por la historia de la escuela en Colombia con el fin de observar cómo se ha dado el establecimiento de la diferenciación sexual, especialmente en los juegos. Finalmente se muestra el proceso de aplicación y análisis de la propuesta metodológica, el cual permite un acto reflexivo con miras a una educación más equitativa y fundamentada en gustos, intereses, posibilidades y habilidades de niñas y niños del Colegio Gerardo Paredes.

3. Fuentes
Bonilla, E., y Rodríguez, P., (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Grupo editorial NORMA
Butler, J., (2001). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. México, Buenos Aires, Barcelona: editorial PAIDÓS.
Educación física y biopolítica: un asunto de género en la escuela Colombiana. En: Scharagrodsky, P. (comp.) La invención del “Homo gymnasticus” Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Editorial Prometeo, 2011. P.497
Herrera B., C. X. (2012). Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia, Siglos XIX y XX. Editorial Kimpres.
Paz E., (2011). Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa. Universidad Surcolombiana. Neiva. Páginas 99 a la 120.
Saldarriaga, O., (2003). Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio, Grupo Historia de la práctica pedagógica
Scharagrodsky, P., & Southwell, M. (2007). El cuerpo en la Escuela. Programa de capacitación

multimedial.

Scharagrodsky, P., (2006). Investigación educativa y masculinidades: Más allá del feminismo; más acá de la testosterona. En: Narodowski, Mariano. Dolor de Escuela. Buenos Aires: Prometeo, p.107– 127.
Scharagrodsky, P., (comp), (2008). Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

4. Contenidos

El primer capítulo contiene el contexto que direcciona la investigación y que busca dar respuesta a los tres objetivos específicos propuestos, los cuales buscan identificar roles de género presentes en los juegos de las niñas y niños de grado tercero; describir la relación entre los roles de género, y la escogencia o práctica de los juegos; y, establecer a modo de reflexión, las acciones pedagógicas llevadas a cabo en la práctica de los juegos de niñas y niños; relacionadas con la construcción de género.

En el segundo capítulo se presenta el estado de arte, compuesto por 12 investigaciones tanto a nivel nacional como internacional, estas abordan el juego, el género o las dos y dan una idea general de cómo se ha abordado la temática a la vez que ofrece lineamientos para direccionar la presente investigación.

El tercer capítulo contiene el Marco Teórico, condensa la historia de la escuela en Colombia; cita a Saldarriaga y el fundamento que hace de las funciones colectivizantes e individualizantes, presenta los planteamientos de Claudia X. Herrera quien estudia la escuela durante los siglos XIX y XX; de manera concisa se retoman las principales características de la colonia y la ilustración, hasta llegar a la escuela activa, que da paso a la aparición de la educación física como un acto biologicista e higienista, que además reafirma la diferenciación sexual. Posteriormente, se enlaza la teoría de la performatividad de género –sustentada por Judith Butler – con la temática propuesta en la presente investigación. Dicha teoría, se refiere a la naturalización que se ha hecho del género, mediante actos repetitivos; atribuyendo a la naturaleza biológica actos que son netamente culturales.

El cuarto capítulo describe la metodología; allí se señala que la presente investigación es de tipo cualitativo que acoge el paradigma hermenéutico; también describe la entrevista grupal y la observación participante como instrumentos de recolección de la información, de igual manera se explica la importancia y pertinencia de dichos instrumentos.

El quinto capítulo desglosa el manejo de datos cualitativos, el cual está dado bajo las orientaciones de Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez en su obra “Más allá del dilema de los métodos”; por cuanto favorece el procesamiento de la información recolectada. En primer lugar, se establecen las categorías deductivas e inductivas, como resultado de los datos obtenidos; y, en segundo lugar, se hace uso de taxonomías, redes causales y matrices descriptivas para organizar la información y facilitar su análisis.

El sexto capítulo da cuenta de los resultados como respuesta a los objetivos propuestos al comienzo de la investigación, por tanto, se organizan en tres numerales: el primero tiene que ver con los roles de género presentes en las niñas y niños; el segundo, evidencia la relación entre los roles de género y la escogencia de los juegos; el tercero, se refiere a las acciones pedagógicas relacionadas con la construcción de género.

Finalmente, se dan a conocer las conclusiones encontrando que niñas y niños reconocen y asumen roles de género diferenciados sexualmente, situación que les lleva a escoger juegos o juguetes que respondan a ello; de igual manera, se observan las sanciones a quienes no asumen el género como se ha establecido culturalmente (especialmente a los niños) y se evidencia una marcada inferiorización del rol femenino; de igual manera se hace la reflexión de la labor tanto de la escuela como del docente a la hora de permitir, facilitar y promover el surgimiento de nuevas masculinidades y feminidades.

5. Metodología

El presente trabajo es de tipo cualitativo y se acoge al pensamiento hermenéutico lo que implica que sea asumido como la interacción directa con las y los estudiantes, en ambientes de confianza que permitan emerger libremente las preferencias, gustos y opiniones con respecto a los juegos y juguetes de su predilección y la relación que puede establecerse a partir de ello, con la construcción de género. La población está conformada por un grupo de estudiantes de grado tercero del Colegio Distrital Gerardo Paredes que consta de 11 niñas y 17 niños. Los instrumentos de recolección de información son la entrevista colectiva y la observación participante. En el caso de la observación participante se tiene en cuenta la totalidad de los estudiantes, mientras que para las entrevistas se escoge una muestra de 5 niñas y 5 niños. El análisis de datos se realiza a partir de taxonomías, redes causales y matrices descriptivas, recursos propuestos por Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez en su obra "Más allá del dilema de los métodos" y que pretenden un óptimo manejo de la información recolectada.

6. Conclusiones

Las conclusiones de la investigación responden a los objetivos propuestos inicialmente. Se destaca que niñas y niños encuentran diferencias en acciones femeninas y masculinas, otorgando al ser femenino una relevancia de funciones maternas, del hogar y belleza; mientras que el ser masculino se asemeja con características como la fuerza y mayor habilidad y experticia en juegos u acciones como conducir. Se señala que el no asumir el género que se ha establecido socialmente trae sanciones, que, en el caso del rol masculino son más fuertes. Existe inferiorización del rol femenino tanto en acciones como en pertenencias. La escogencia de juegos y juguetes tienen mayor influencia de lo que se considera propio de cada género, más que de los gustos e intereses de cada quien. Promover acciones que favorezcan la diversidad de juegos de roles al interior del aula puede ayudar a disminuir la diferenciación sexual y configurar nuevas feminidades y masculinidades. Nombrar niñas y niños favorece el reconocimiento. Una adecuada intervención docente puede disminuir juzgamientos y ayudar a disminuir prácticas sexistas. Finalmente, se señala que el género se convierte en una exigencia para hacer parte de la sociedad.

Elaborado por:	Mónica Rocío Martínez Gamba
Revisado por:	Luz Alexandra Garzón Ospina

Fecha de elaboración del Resumen:	22	VIII	2016
--	----	------	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	12
1. CONTEXTO.....	16
1.1 PROBLEMA.....	16
1.2 OBJETIVO GENERAL.....	16
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
1.4 DEFINICIÓN DEL CONTEXTO.....	16
1.5 JUSTIFICACIÓN.....	23
2. ESTADO DE ARTE.....	27
3. MARCO TEÓRICO.....	44
3.1 UN POCO DE HISTORIA: De cómo la escuela “manosea” los cuerpos.....	46
3.1.1 La escuela en Colombia.....	47
3.1.2 La formación corporal en la escuela.....	54
3.2 CUERPO Y SEXO/GÉNERO DESDE JUDITH BUTLER.....	59
3.2.1 La performatividad del género y sus implicaciones.....	62
3.2.2 Identidad de género.....	65
3.3 UNA MIRADA PERSONAL: Los juegos escolares en la telaraña del género. Cuando lo que se quiere jugar va en contra de la corriente del género.....	68
4. METODOLOGÍA.....	70
4.1 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	71
4.1.1 Entrevista colectiva.....	71
4.1.2 Observación participante.....	72

4.2 PRESENTACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN.....	73
4.3 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	75
4.4 FASES DE IMPLEMENTACIÓN.....	76
5. MANEJO DE DATOS CUALITATIVOS.....	77
5.1 PROCESAMIENTO DE DATOS CUALITATIVOS.....	80
6. RESULTADOS.....	100
6.1 ROLES ASIGNADOS A NIÑAS Y A NIÑOS.....	102
6.2 RELACIÓN ENTRE ROLES DE GÉNERO Y ESCOGENCIA DE JUEGOS..	105
6.3 ACCIONES PEDAGÓGICAS RELACIONADAS CON LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO.....	107
CONCLUSIONES.....	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	185

TABLA DE ANEXOS

Anexo 1. Autorización de Rectoría.....	115
Anexo2. Autorización de padres, madres y/o acudientes.....	116
Anexo 3. Entrevistas. Introducción y primera sesión.....	117
Anexo 4. Instrumento N°1.....	119
Anexo 5. Entrevistas. Segunda sesión.....	120
Anexo 6. Instrumento N°2.....	121
Anexo 7. Entrevistas. Conclusiones.....	122
Anexo 8. Instrumento N°3.....	123
Anexo 9. Observación N°1.....	124
Anexo 10. Observación N°2.....	125
Anexo 11. Primera categorización-información del grupo entrevistado.....	126
Anexo 12. Transcripción de entrevistas.....	127
Anexo 13. Tabulación de instrumentos aplicados.....	147
Anexo 14. Transcripción de observaciones.....	150
Anexo 15. Categorías deductivas e inductivas.....	155
Anexo 16. Categorías y códigos para el análisis cualitativo.....	172
Anexo 17. Muestra de los instrumentos diligenciados.....	173

INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada “Nos enteramos que somos”¹, tiene como primordial objeto determinar la relación de la construcción de género, con las prácticas que llevan a cabo las niñas y niños de grado tercero del Colegio Gerardo Paredes de la localidad 11 de Suba, jornada tarde en sus juegos. A continuación se señala, de forma breve la organización del documento.

El primer capítulo, contiene el contexto; es decir especifica los parámetros que direccionaron la presente investigación, resumidos en tres objetivos específicos que giran entorno a identificar roles de género presentes en los juegos de las niñas y niños de grado tercero; describir la relación entre los roles de género, y la escogencia o práctica de los juegos de niñas y niños; y, establecer a modo de reflexión, las acciones pedagógicas llevadas a cabo en la práctica de los juegos de niñas y niños; relacionadas con la construcción de género. De igual manera, se presentan las características observadas en los sujetos; donde se hace evidente que los juegos de niñas y niños están permeados por la construcción de género y la idea de normalidad, tal como la concibe Saldarriaga (2003) al referirse a los efectos buscados por la escuela moderna “sujetos al orden social”, respetuosos de la ley, la moral y la normalidad” (p. 147). También se muestran algunas de las principales características de la

¹ Se usa éste título, como una respuesta a la comprensión de la performatividad del género. Básicamente pretende demostrar que no se nace niño o niña – tiene estrecha relación con lo que para Simone de Beauvoir es “no se nace mujer, se llega a serlo”-, sino que nos enteramos que somos y que debemos responder a esas construcciones sociales y culturales que se han establecido fuera de nosotros, pero que nos permean a través de las diferentes instituciones en las que estamos inmersos.

escuela a través de la historia; haciendo hincapié en los discursos enmarcados en la diferenciación sexual tanto en las temáticas académicas como en la formación del cuerpo; situación que lleva a ver la importancia de intervenir con el fin de favorecer la equidad; entendida no como igualdad entre hombres y mujeres sino como igualdad de oportunidades dentro del desarrollo integral de la persona.

El segundo capítulo señala el estado de arte; los trabajos recopilados tienen que ver con investigaciones de tesis de maestría y doctorado; al igual que artículos y documentos que abordan la educación del cuerpo infantil en la escuela; referidos específicamente al género y/o juego. En primer lugar se muestran trabajos surgidos en entornos internacionales, con los que se hallan enormes similitudes; posteriormente, se abordan las investigaciones desarrolladas en Colombia que dan cuenta de los avances obtenidos hasta el momento y los posibles caminos a seguir. Es importante aclarar que algunas investigaciones sólo ofrecen la mirada de género, destacando prácticas diferenciadas según roles determinados como femeninos o masculinos; otras, se refieren específicamente a prácticas deportivas o de juegos diferenciadas sexualmente en la escuela; también las hay con abordaje de ambas (género y juego).

El tercer capítulo, se refiere al Marco teórico; en este se hace un recorrido por la historia de la escuela en Colombia, dejando en claro la influencia de la modernidad y su establecimiento de la *normalidad*; para ello se acoge a Saldarriaga, frente a la mirada del modelo pedagógico y más específicamente lo relativo a las funciones colectivizantes e individualizantes; hallando los puntos de intersección con la construcción de género. Acto seguido, se presentan los planteamientos de Claudia Ximena. Herrera, quien estudia la escuela durante los siglos XIX y

XX; de manera concisa se retoman las principales características de la colonia y la ilustración, hasta llegar a la escuela activa, que da paso a la aparición de la educación física como un acto biologicista e higienista, que además reafirma la diferenciación sexual. Posteriormente, se enlaza la teoría de la performatividad de género –sustentada por Judith Butler – con la temática propuesta en la presente investigación. Dicha teoría, se refiere a la naturalización que se ha hecho del género, mediante actos repetitivos; atribuyendo a la naturaleza biológica actos que son netamente culturales.

El cuarto capítulo describe la metodología; allí se contempla que la presente investigación es de tipo cualitativo por cuanto su interés radica en captar la realidad social – en este caso de las y los estudiantes de grado tercero -; de igual manera, acoge el paradigma hermenéutico, en el que los actores no son objetos de estudio o cosas; sino que significan, hablan y son reflexivos (Monje, 2011). Para ello, se tiene en cuenta la relación de interacción constante entre la investigadora y el grupo, enmarcada en la confianza y cercanía; situación que favorece un ambiente propicio y óptimo para la aplicación de la entrevista grupal y la observación participante; como instrumentos de recolección de la información.

En el quinto capítulo, se especifica el Manejo de datos cualitativos; el cual está dado bajo las orientaciones de Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez en su obra “Más allá del dilema de los métodos”; por cuanto favorece el procesamiento de la información recolectada. En primer lugar, se establecen las categorías deductivas e inductivas, como resultado de los datos obtenidos; y, en segundo lugar, se hace uso de taxonomías, redes causales y matrices descriptivas para organizar la información y facilitar su análisis.

Los resultados se presentan en el capítulo sexto; estos dan cuenta de los objetivos planteados al inicio de la investigación, los cuales se organizan en tres numerales; el primero tiene que ver con los roles de género presentes en las niñas y niños; el segundo, evidencia la relación entre los roles de género y la escogencia de los juegos; el tercero, se refiere a las acciones pedagógicas relacionadas con la construcción de género.

Finalmente se exponen las conclusiones surgidas de todo el proceso investigativo, las cuales responden a las pretensiones iniciales del trabajo y se convierten en un acto reflexivo que permite revisar y complementar el compromiso docente; con miras a una educación más equitativa y fundamentada en gustos, intereses, posibilidades y habilidades de las niñas y niños del Colegio Gerardo Paredes.

1. CONTEXTO

1.1 PROBLEMA

¿Cuál es la relación entre la construcción de género, y las prácticas que llevan a cabo las niñas y niños de grado tercero, en los juegos?

1.2 OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación de la construcción de género, con las prácticas que llevan a cabo las niñas y niños de grado tercero, en los juegos.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar roles de género presentes en los juegos de las niñas y niños de grado tercero.
- Describir la relación entre los roles de género, y la escogencia o práctica de los juegos de niñas y niños.
- Establecer a modo de reflexión, las acciones pedagógicas llevadas a cabo en la práctica de los juegos de niñas y niños; relacionadas con la construcción de género.

1.4 DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

Los procesos de interacción y las formas que utilizan los niños y niñas del colegio Gerardo Paredes llevan a suponer que dentro de las actividades recreativas que practican, existen

tendencias a presentar discriminación de género observables en sus juegos. Ante estas prácticas es muy común, que no haya intervención por parte de los docentes dado que visto en apariencia no genera consecuencias que lo ameriten. Durante los descansos y en los juegos de libre escogencia, no es evidente una integración de niños y niñas; es muy común que los niños practiquen juegos de mayor exigencia física, de fuerza y de contacto corporal; mientras que las niñas se inclinan más por actividades pasivas, juegos de roles que semejan acciones del hogar o de belleza tales como cocinar, maquillarse, peinarse, entre otras. En algunos casos particulares en que las niñas piden a sus compañeros que las hagan partícipes en los partidos de fútbol, es muy común observar que sus discursos estén permeados de expresiones como, “es que no sabe”, “juegue con las niñas”, entre otros. De igual manera, en los casos en que algún niño quiera participar en un juego como “chicle”², recibe burlas o es alejado (en la mayoría de las observaciones realizadas). Esto en términos de Tomasini se debe a que “*las identidades de género se construyen y renuevan a través de diferentes experiencias sociales*”³, de las creencias y de las representaciones que han sido situadas por los contextos y, en éste caso, (según los ejemplos citados) las experiencias han llevado a suponer que el fútbol es un juego más afín con los niños y el “chicle” con las niñas, elementos que han sido afianzados notablemente por acciones pedagógicas surgidas al interior de las instituciones educativas.

De acuerdo al anterior marco de contexto práctico, es importante aproximarse a la historia del surgimiento de la escuela, se puede ver que esta nace como una respuesta a la necesidad de homogeneizar a niños pobres para que se vinculen laboralmente a la sociedad y que

² Chicle es un juego tradicional que consiste en colocar una banda elástica en los pies entreabiertos de dos participantes, ubicados uno en frente del otro; mientras que otro va saltando rítmicamente, a la vez que se entona un canto. En caso de equivocarse pasa otro participante.

³ TOMASINI, Marina (2008). Categorización sexual y socialización escolar en el nivel inicial. En: Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comps.). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia, Buenos Aires, Paidós, p.106.

indudablemente es la respuesta a una serie de construcciones sociales y políticas, Martínez (2012) señala: *“la escuela no surge como un hecho educativo sino como un acontecimiento en el orden moral y político. Si lo ubicáramos en el orden educativo sería sólo a condición de entender lo educativo como un conjunto de pautas de comportamiento y disciplinamiento”* (p.132)⁴. Por tanto, los procesos abordados al interior de la escuela (en gran medida y aún persistentes) tienen que ver con el cumplimiento de la normalidad, esto es, en términos de Saldarriaga (2003) *“cuando se trata de los efectos éticos buscados por la escuela moderna: se pretenderá siempre formar individuos “capaces de autogobierno” ... pero a la vez “sujetos al orden social”, respetuosos de la ley, la moral y la normalidad”*⁵. Dentro del tema aquí planteado, se parte de la normalidad, la cual tiene que ver con el establecimiento de actividades y juegos configurados para niñas y para niños, *“cómo se forman roles, dispositivos y estrategias que hacen sujetos a los individuos, y el cómo los individuos se hacen a sí mismos sujetos jugando múltiples roles, estrategias y tácticas”* (p. 147)⁶.

Estos roles que se han establecido de manera diferenciada para niños y niñas son producto de las diversas representaciones sociales y obviamente también con gran influjo de la educación impartida en las escuelas; en el caso de Colombia, es importante tener en cuenta que el proceso de colonización dio muy poca relevancia a la instrucción de la mujer, éste era un privilegio de aquellas más pudientes quienes de manera incipiente podían leer, contar, coser, tejer, bordar y rezar. La influencia de la Ilustración y el proceso de independencia dieron paso a la idea de educar a la mujer con el fin de que pudiera formar mejor a sus hijos; pasada la independencia se abrieron escuelas, especialmente para varones; las femeninas fueron

⁴ Martínez, Alberto (2012). Verdades y mentiras sobre la escuela. Bogotá: Idep.

⁵ Saldarriaga, Oscar (2003). Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio, Grupo Historia de la práctica pedagógica

⁶ De Certeau (1990), citado por SALDARRIAGA, Oscar (2003). Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio, Grupo Historia de la práctica pedagógica.

privilegio del sector privado, excepto el Colegio de la Merced de Bogotá, 1832 (Londoño, 1994, p.23)⁷. De todas maneras, la educación de la mujer se concebía de manera diferente a la del hombre, bajo la premisa de la naturaleza dócil, moral y espiritual, mientras que “los varones, en vez de trabajos manuales estudiaban latín, inglés, contabilidad, álgebra, geometría “ciencia intelectual”” (Op. Cit., p. 50).

Estas marcadas diferencias han estado seriamente intervenidas por las atribuciones que se han hecho con respecto a las características opuestas de los cuerpos humanos; en los que se han asignado una serie de significados llegando a establecerse como “naturales” y por ende alrededor de ellos se inscriben las funciones que corresponden a cada uno; o en palabras de Bordieu “la diferencia *biológica* entre los *sexos*, es decir, entre los cuerpos masculino y femenino, y, muy especialmente la diferencia *anatómica* entre los órganos sexuales, puede aparecer de este modo como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos, y en especial de la división sexual del trabajo” (1998, p.23)⁸. Siguiendo por ésta línea, es de suponer que los juegos de los niños no escapan de dichas asignaciones sociales⁹, en este sentido, es lógico pensar que a la hora de elegir y practicar juegos, las niñas y niños no se integren en los mismos y más bien se generen algunas situaciones de exclusión o discriminación (no necesariamente esta situación se evidencia en acciones agresivas), ello como producto de “*la base de categorías de apreciación preexistentes que están asociadas con determinadas atribuciones y significaciones y colabora en la conformación de expectativas de comportamientos hacia el sujeto que ha sido ubicado en una clase determinada*” (Tomasini, 2008, p.98).

⁷ Londoño, Patricia (1994). Educación femenina en Colombia, 1780 – 1880. Boletín cultural y bibliográfico, Vol. 31, Num.37.

⁸ Bourdieu, P (1998). La dominación masculina. Traducción de Joaquín Jordá. Editorial anagrama. Barcelona.

⁹ Se hace alusión a este tema porque es del que se ocupa esta investigación.

Como se mencionó al comienzo los niños llevan a cabo prácticas en las que se denota fuerza, poder, dominio, agilidad, rapidez; mientras que las niñas se inclinan por juegos más pasivos, dóciles, suaves, en los que incluso puede observarse una cierta “sumisión” y actitud de ceder los espacios de juego más amplios tales como la cancha. A éste punto opina Scharagrodsky¹⁰:

Es muy común observar regularmente, en las escuelas mixtas, que durante los recreos la mayoría de los varones tiende a ocupar los espacios más amplios y centrales, en tanto que la mayoría de las mujeres – y también algunos varones – utiliza espacios reducidos y marginales. Esto incide en las actividades corporales separando, jerarquizando, incluyendo, excluyendo y reforzando estereotipos *naturalizados* como el de la pasividad, el de intimidad, el de protección, el de encapsulamiento en las niñas... En sentido opuesto, la utilización casi monopólica del espacio por la mayoría de los varones reafirma y reproduce los tradicionales estereotipos masculinos: ser fuertes, ser valiente y, sobre todo, estar en control de la situación... (Scharagrodsky, 2007, p. 12)

Actualmente en el colegio, una profesional de la institución desde el proyecto de democracia, lleva a cabo su tesis de investigación titulada “Sexualidad y vida: territorio para la formación ciudadana”¹¹, cuyo objetivo general es caracterizar la relación entre representaciones sociales de sexualidad y la formación en ciudadanía democrática de los estudiantes. En el desarrollo de dicha investigación encuentra diferenciación en los roles de género y una clara concepción de hombre y mujer como “pares de oposición”. Los estudiantes señalan características para

¹⁰ Scharagrodsky, P., & Southwell, M. (2007). El cuerpo en la Escuela. *Programa de capacitación multimedial*.

¹¹ Tesis de investigación para optar al título de Maestría en Educación, con la Universidad Externado de Colombia. Esta tesis se trabaja con un grupo de estudiantes de la jornada nocturna.

las mujeres relacionadas con debilidad, ternura, belleza, pasividad; para los hombres con acepciones de fuerza, actividad, disposición económica, etc. (p.59). También se hace evidente una relación entre los imaginarios de género y la discriminación de género; se destaca la influencia judeo cristiana en el proceso de determinación del principio heterosexual como norma, lo cual genera relaciones de poder y dominación hombre – mujer, donde el hombre se concibe como superior, dueño de la mujer; con una figura de protector y proveedor (dada por ser quien normalmente trabaja); quien además se reconoce como la figura pública, de pensamiento y con mayor participación política. La mujer por el contrario, se adjudica a un rol de madre o esposa. Como madre, cobra importancia la virginidad, la pureza, el cuidado de los hijos, en sí con un desempeño privado; y como esposa, debe procurar deseo, es vista con el objeto de satisfacción del hombre, es provocadora, tentadora, conduce al pecado. Estos dos imaginarios sustentados en la imagen de Eva y María.

La anterior investigación se relaciona con la aquí planteada por cuanto se hacen visibles juegos de roles diferenciados de acuerdo al sexo que conllevan a situaciones de discriminación de género. Tanto en la tesis “Sexualidad y vida: territorio para la formación ciudadana”, como en la presente, se muestra la relación que tienen los imaginarios de género con las vivencias cotidianas, dejando de manifiesto la influencia de la heterosexualidad en éste proceso; ello en palabras de Wittig¹² es:

...el carácter opresivo que reviste el pensamiento heterosexual en su tendencia a universalizar inmediatamente su producción de conceptos, a formular leyes generales... Es así que se habla de: ... la diferencia de sexos..., categorías que no tienen sentido en absoluto más que en la heterosexualidad... (p, 51).

¹² WITTIG, Monique (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Editorial Egales.

Por consiguiente, es importante que las prácticas educativas planteadas al interior de la institución lleven a cabo proyectos que permitan hacer aportes a la equidad de género con miras a un desarrollo integral, en el que puedan darse otras maneras de asumir la feminidad y la masculinidad, sin relegar a ninguno, donde los niños también puedan mostrar sensaciones y emociones ligadas al placer de cuidar a otros, la receptividad, la empatía o la compasión¹³, y las niñas acciones de empoderamiento; en esta medida, la presente investigación tiene sus cimientos en la inquietud que surge al preguntarse *¿Cuál es la relación entre la construcción de género y las prácticas que llevan a cabo las niñas y niños de grado tercero, en los juegos?*; se tiene en cuenta el juego porque es uno de los espacios de interacción de mayor relevancia para las niñas y niños; por consiguiente es una herramienta fundamental para mostrar diversas posibilidades de verse en cuanto a roles se refiere, es una forma de crear identidades y hacerse partícipe en procesos sociales, pues como lo señala Zapata, (1989) *“el juego representa un aspecto esencial en el desarrollo del infante, en cuanto a que está ligado al desarrollo del conocimiento, de la afectividad, de la motricidad y de la socialización del niño”*¹⁴ (p.15).

Para concluir, es de anotar que los estereotipos de género se pueden arraigar mediante las prácticas que llevan a cabo las niñas y niños en sus juegos; lo que a su vez significa que ésta puede verse como una acción en doble sentido; es decir, si pueden reproducir juegos de roles o prácticas de diferenciación sexual; también pueden convertirse en puntos de intersección sobre los que puede intervenir para fortalecer espacios de mayor equidad, que además, aporten al desarrollo integral de las y los estudiantes.

¹³ Kaufman, (1997), citado por Scharagrodsky, P. Pedagogía El cuerpo en la escuela. Ministerio de Educación ciencia y tecnología.

¹⁴ Zapata, O. (1989). Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética, México, Editorial Pax México.

1.5 JUSTIFICACIÓN

Las prácticas diferenciadas por cuestión de género, han tenido cabida en varias etapas de la historia y han creado relaciones de poder en las que evidentemente se vulneran roles tanto femeninos como masculinos. A nivel de juegos y deportes se han establecido ciertos parámetros que desde lo social, definen quién realiza cada acción, o más bien, qué es permitido y bien visto que se realice por hombres o mujeres. Puede decirse que ello es el resultado de las formas que se han utilizado para atribuir funciones opuestas, de acuerdo con la diferencia sexual y que se han reforzado fuertemente en la escuela.

De acuerdo con lo anterior, surge el presente trabajo de investigación dada la necesidad de determinar la relación entre la construcción de género, y las prácticas que llevan a cabo las niñas y niños de grado tercero, en los juegos, de ésta manera se proyectan aportes a las comprensiones que se tejen alrededor de los roles femeninos y masculinos; los cuales redundan en el otorgamiento de situaciones privilegiadas para algunos y marginadas para otros. En el caso de los chicos, con frecuencia se permite el uso de la cancha mientras que las chicas solamente usan los espacios más reducidos. Por otro lado, los niños son juzgados o señalados cuando muestran interés por realizar actividades o usar implementos catalogados como femeninos. Situaciones como las mencionadas generan relaciones de dominio que van tomando forma en las diferentes relaciones sociales; en términos de Foucault esto sería *“las relaciones de poder impregnan todo el comportamiento social, pero son móviles y permiten a los individuos estrategias de modificación; cuando se obliteran estos mecanismos de reversibilidad y las relaciones se tornan fijas nos hallamos ante estados de dominación”*¹⁵.

¹⁵ Foucault, 1984. Citado por Scharagrodsky, P. Pedagogía El cuerpo en la escuela. Ministerio de Educación ciencia y tecnología.

Por consiguiente, la escuela debe ser promotora de situaciones que permitan valorar y vivir plenamente la diferencia, evitando favorecer ambientes hegemónicos que atenten contra los demás. Un primer paso para conseguir dicho propósito es tener una mirada crítica de las acciones que el currículum permite o promueve al interior de las instituciones. Básicamente con ésta investigación se pretende ofrecer elementos que faciliten la comprensión de las prácticas generizadas¹⁶ y las consecuencias que ello acarrea con el fin de permitir y facilitar el pleno desarrollo de identidades sin limitaciones ni imposiciones, especialmente en los juegos y deportes que practican los estudiantes.

Teniendo en cuenta que el juego es de gran importancia en el desarrollo del ser humano, especialmente durante sus años escolares, también puede observarse como un mecanismo en el que las feminidades y masculinidades se van configurando y en la medida en que se tenga una perspectiva de lo que ello implica, pueden hacerse aportes a la educación que redunden en prácticas favorables, en los que ni se refuercen ni se *naturalicen* roles o estereotipos de comportamiento asignados de manera diferenciada para niños y niñas.

Además de lo anterior, es de anotar que este trabajo de investigación conlleva a identificar y describir la relación que se da entre la construcción de género y las prácticas de los estudiantes en sus juegos; generando un vínculo estrecho con el contexto y el discurso. Con el primero porque se aborda una serie de circunstancias que giran alrededor del género, específicamente en lo referido a los roles que practican los estudiantes, y las acciones discriminatorias de cara a éstos. Se tiene un acercamiento real y continuo con el objeto de

¹⁶ Se utiliza éste término para referirse a prácticas de diferenciación sexual.

investigación para alcanzar el logro; lo que a su vez permite dar explicaciones de la situación, a la luz de teorías que le sustentan.

Con el segundo porque se puede dilucidar el discurso que se maneja al interior de las instituciones educativas y que conlleva a reforzar prácticas generizadas. Éste puede observarse de manera explícita e implícita, es decir, tanto aquel que se da abiertamente como el que está sujeto a acciones, gestos u otros; en el entorno escolar, se construyen identidades y se refuerzan estereotipos sociales, muchos determinados, o más bien, abordados mediante el discurso; aún, durante el desarrollo de diversas actividades se marcan diferencias entre los roles femeninos y los masculinos, poniéndolos en un plano de lo que es llamado natural para cada uno; los textos escritos (religiosos, académicos, científicos, entre otros), señalan las evidentes oposiciones entre niños y niñas; incluso el mismo manual de convivencia del colegio, para no ir tan lejos, en lo referido al porte del uniforme “impone” y “asigna rótulos”. Todas estas formas de discurso, pueden hacerse visibles denotando situaciones de poder, en las que se favorece más a unos que a otros; en el caso de las niñas se favorece o se estimula el derecho a la ternura, a la docilidad al manejo de sus emociones; en el caso de los niños, se promueve el liderazgo, el dominio de las situaciones, la valentía. Una inversión de éstos roles, genera señalamientos, rechazos, burlas y hasta sanciones como producto del establecimiento y firmeza de los discursos. Si se da una mirada a la influencia de la educación en Colombia, durante el período de la colonia, se pueden observar elementos de discurso bastantes fuertes, bajo dispositivos de control e influenciados de manera importante por la escuela lancasteriana; lo cual trajo como resultado la división y asignación de roles opuestos para niñas y niños, y que de alguna manera se continúan promoviendo en las instituciones educativas; por citar un ejemplo, juegos de contacto como el fútbol se asignan y promueven con mayor intensidad para los niños, mientras que para las niñas se proponen

actividades de menos exigencia física y que requieren, incluso menor espacio. Todo ello, como ya se mencionó, llevándolo a un plano en el que pareciese que *la división entre los sexos parece estar “en el orden de las cosas”*¹⁷ (p.21), como lo sugiere Bordieu.; de ahí que durante la investigación se tenga en cuenta el discurso, como un aporte valioso sobre el cual apoyarse.

De igual manera, el desarrollo de esta investigación, ofrece aportes a las comprensiones que se tejen frente a la construcción de género, motivando hacia la aplicación de estrategias que promulguen por la equidad, como respuesta y contribución a uno de los objetivos del milenio. Esto dentro del ámbito de la educación, tiene especial relevancia por cuanto, permite generar espacios más justos, equitativos que propendan por combatir las enormes brechas de desigualdad que orientan muchas de las prácticas sociales de un país con fundamentos conservadores y afectados por la influencia de la religión (especialmente la católica). Al hacer referencia a espacios equitativos, no se está haciendo alusión a pensar que hombres y mujeres son iguales; sino más bien que deben tener igualdad de oportunidades para su desarrollo integral. Esto ofrece importantes aportes a nivel social, por cuanto, se manifiesta en acciones libres, respetuosas y óptimas en los diversos espacios en los que se desenvuelve el ser humano. Pensar en acciones equitativas, permite disminuir (o eliminar) concepciones de división del trabajo, de discriminación por razón de género, de agresividad y/o violencia a la mujer; de igual manera, posibilita concebir a los hombres como seres sensibles, con responsabilidades dentro del hogar (más allá de lo económico), con capacidades artísticas, entre otras, sin que ello vaya en contra de su masculinidad.

¹⁷ Bourdieu, P (1998). La dominación masculina. Traducción de Joaquín Jordá. Editorial anagrama. Barcelona.

2. ESTADO DE ARTE

Gracias a los discursos que han ido emergiendo en los últimos años, se han configurado algunos prejuicios relacionados con el género; esto se evidencia en ciertos avances frente a la equidad laboral y la vinculación de la mujer en escenarios, antes no concebidos, como la participación en cargos políticos públicos, en deportes como el fútbol, entre otros; de igual manera, cualidades culinarias, de modistería, etc., en los hombres han ido tomando fuerza- esto por citar tan sólo algunos ejemplos-, en contradicción con otras épocas.

En la actualidad hablar de prácticas de desigualdad de género en instituciones como la escuela es tema de debate y generalmente lleva a concluir que no es así; a ello se suma una serie de disposiciones legales que le sustentan; no obstante, muchas de las prácticas que se dan al interior del entorno escolar dicen otra cosa; el reforzamiento de estereotipos de género circunda mucho más allá de las paredes del aula de clases, y en algunos casos se lleva a cabo de manera inconsciente; comentarios que pueden ilustrar esto, pueden ser: “las mujeres son más delicadas”, “el amor de una madre no lo reemplaza nada”, “los niños son más desobedientes”, “los hombres son más activos”, “las mujeres son más sensibles”, “los hombres son desordenados”.

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo de investigación aborda el género y el juego en la escuela, como las principales categorías a desarrollar; razón por la cual, se ha llevado a cabo la revisión de estudios que tienen relación con ello. Para esto, se mencionan tesis de

maestría y doctorado; al igual que artículos y documentos surgidos de actos investigativos; los hallazgos, facilitan un anclaje con las categorías, algunas abordan los dos ejes de modo simultáneo; en otros, se relacionan por separado; no obstante, en cualquier caso ofrecen elementos relevantes para el direccionamiento de la actual investigación.

A continuación se esbozan, las investigaciones revisadas y relacionadas con éste trabajo. Para empezar, se menciona un trabajo investigativo, correspondiente a la tesis doctoral de María Angélica Mercado, llevado a cabo en Puerto Rico; posteriormente, se presenta el documento del Movimiento Cooperativo de escuela popular (1993), de Madrid; acto seguido, se nombra el programa Nacional de desarrollo infantil y dos investigaciones del profesor Pablo Scharagrodsky, correspondientes a Argentina. Finalmente se destacan, estudios llevados a cabo en Colombia; estos son: la tesis doctoral y de maestría de Claudia Ximena Herrera (2007-1999, respectivamente), la tesis de maestría de María Cristina Ballen (2010), la tesis doctoral de María Himelda Ramírez (1996), y, las tesis de maestría de Daniel Cortés Díaz (2005), Marta Lucía Salgado (2007) y Catalina Urrego Zapata (2007). Se ha tenido en cuenta este orden, con el fin de dar primeramente una mirada internacional, en la cual se han encontrado grandes similitudes con el entorno local, con respecto a la forma en que se ha manejado el género en la escuela y su relación con el juego. En segundo lugar, se señalan investigaciones nacionales, que permiten ampliar la visión de los avances obtenidos en Colombia y las posibles rutas a seguir.

Marta Angélica Mercado, (2011) “*La perspectiva de género en la educación: un análisis con método mixto de las políticas educativas de género en Puerto Rico*”¹⁸, lleva a cabo un análisis de las políticas públicas de equidad de género, motivada por la desarticulación de la Ley 108 del 26 de Mayo de 2006, la cual se aprobó en 2008 y se dejó sin efecto en 2009. El método utilizado, como su título lo indica, es mixto secuencial de carácter exploratorio; el cual, permitió básicamente dos hallazgos; de un lado, se denotan brechas hacia la implantación de una política educativa de transformación cultural, debido a la presencia de prácticas y posturas sexistas; de otro lado, se encuentran intercambios, interpretaciones y relaciones en la cotidianidad que promueven la equidad de género. La investigación de esta autora permite ampliar el panorama a nivel internacional con relación a la categoría de género; de igual manera, ofrece la posibilidad de escudriñar en las construcciones políticas que se tejen al interior del ámbito educativo; sin embargo, es de aclarar que el objeto de la presente investigación no está dado en el marco normativo de políticas públicas. De otro lado, puede resaltarse la importancia de encontrar los puntos de fuga, que se dan en las acciones cotidianas y en los que pueden subscribirse nuevas acciones e intervenciones para provocar una educación equitativa.

Ahora bien, el Movimiento Cooperativo de escuela popular (MCEP)¹⁹, en su gran preocupación por renovar y transformar la escuela, presenta el documento titulado “*el camino hacia una escuela coeducativa*”²⁰ (1993), en el que siguiendo una investigación cualitativa, de tipo social, se ha compilado una serie de exploraciones, encaminadas a ofrecer elementos

¹⁸ Mercado, S. M. (2011). *La perspectiva de género en la educación: un análisis con método mixto de las políticas educativas de género en Puerto Rico*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

¹⁹ Se define como un colectivo de personas vinculadas con la enseñanza que, por medio de un trabajo cooperativo, crítico e investigador, pretenden la transformación de la escuela.

²⁰ El camino hacia una escuela coeducativa: Ramos, J. (1993). *El camino hacia una escuela coeducativa*. Madrid: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). Retrieved from http://www.quadernsdigitals.net/-datos_web/biblioteca/1_6837/enLinea/0.htm.

que permitan eliminar prácticas discriminatorias por cuestión de género. Dentro de los resultados, se presenta una serie de propuestas metodológicas y técnicas de trabajo, al igual que referencias bibliográficas con perspectiva de género para ser tenidas en cuenta en el proceso escolar. Durante el desarrollo de sus capítulos; se hace un recorrido por el rol –en términos de desigualdades- que han desempeñado hombres y mujeres a través de la historia. Se hacen señalamientos de cómo las instituciones de poder (como la familia, la escuela, el estado y en gran medida la religión), han reproducido estereotipos de género – atribuidos a la naturaleza de cada sexo-, los cuales redundan en prácticas de inequidad que vulneran particularmente a la mujer, a nivel educativo, personal y profesional.

En el primer capítulo, Santos²¹ afirma que “...*Lo cierto es que las discriminaciones siguen y que adquieren un tono más sutil para defenderse de las exigencias legales*”; gran parte de esa situación, sugiere el autor, es producto de una asignación biológica (determinismo biológico²²), al pensar que la diferencia entre hombres y mujeres se encuentra en los genes; evento que logra arraigarse de tal manera que su transformación se hace mucho más complicada, al tomarse como algo natural de los individuos, siendo éste un signo relevante de dominación, lo que en sus términos es “*no existe mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor*”. De cara a este planteamiento, Santos invita a asumir la coeducación como un compromiso social, que se reconozca más que como un tema surgido del capricho, como una exigencia producto de la justicia más elemental.

²¹ Capítulo 1 “Desde la discriminación hacia la justicia: el camino de la coeducación. Miguel Ángel Santos Guerra. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.

²² Para los teóricos del determinismo, no somos libres porque nuestras vidas están fuertemente determinadas por un número relativamente pequeño de causas internas: los genes determinan comportamientos específicos o la predisposición a estos comportamientos.

En el segundo capítulo, *el sexismo como fuente de desigualdades en la escuela*, varios autores²³ hacen sus aportes a propósito de la importancia de la coeducación. Inicialmente se hace un recorrido somero por la escuela moderna, la ilustración y el modelo de Rousseau con relación a las desigualdades por razón de género. Posteriormente, se denota la importancia del juego y su abordaje en la escuela; para ello, se define brevemente el significado del juego, se señalan ligeramente las teorías de Piaget y Vygostky frente a este. Una de las autoras²⁴, en un apartado del capítulo, afirma que *“el propósito del juego infantil tiene la función didáctica de conectar a la niña y al niño con la sociedad gracias a objetos y acciones que imitan la vida cotidiana de los adultos...”*. Alrededor de este punto gira su reflexión, destacando, no sólo la importancia del juego sino la influencia que tienen, junto con los juguetes; dado que se asignan de manera diferenciada, estableciendo y/o confirmando estereotipos de género, *“...El juego tiene un valor educativo de aprendizaje, gracias al cual la niña y el niño adquieren...y sobre todo, desde muy pequeño, aprenden que, según los objetos con los que jueguen y los oficios que imiten, estarán representando los papeles de un género u otro”*. Por su parte, García²⁵ (en el mismo capítulo), hace mayor énfasis en el rol que ha desempeñado (y aún), la escuela; siendo una institución que ha colaborado de manera significativa al establecimiento de prácticas altamente afectadas por las categorías de género, *“Así a través del lenguaje, las niñas aprenderán que se ignore su identidad y se les nombre en masculino en determinadas ocasiones..., las imágenes y textos les recordaran, casi constantemente, la función que la sociedad espera de ellas”*.

Los trabajos de investigación de la MCEP, muestran gran preocupación por un tema, que como se señala en el desarrollo de los diferentes capítulos, es tomado con poca importancia

²³ Cobo Bedía Rosa, Arenas Fernández Gloria, Bonal Xavier y García Sánchez Emma.

²⁴ Arenas Fernández Gloria, *la magia del juego no tiene género*. Universidad de Málaga.

²⁵ García Sánchez Emma. *Los valores del género en la escuela*. Maestra de EGB (Educación general básica).

por el grupo de docentes; no porque exista una intención de continuar reforzando estereotipos de género sino porque no se tiene total conciencia de lo inapropiado que pueden resultar acciones que durante años se han aplicado de manera naturalizada. Ésta es una característica, también percibida en el Colegio Gerardo Paredes, en donde algunos discursos docentes mantienen expresiones en las que se hace evidente el convencimiento de roles diferenciados y opuestos para niñas y niños. Ello indudablemente tiene repercusiones relevantes en las prácticas escolares. Para ilustrar un poco la situación, se cita un evento particular, el cual vincula la conversación entre dos docentes, durante el transcurso de un partido de fútbol femenino, que hace parte del campeonato propuesto desde el proyecto de tiempo libre:

D1²⁶: ¿Por qué los partidos de los niños se realizaron primero, y se les asignó tanto tiempo y el de las niñas se pretende hacer en un solo día?

D2²⁷: porque ellos tenían más equipos y son más intensos preguntando los partidos.

D1: pero muchas niñas no van a poder participar, es la semana de nivelaciones y algunas ya no estarán.

D2: igual con ellas es más fácil, tocará que ustedes les digan que vengan y si no vienen no importa con las que haya.

Del anterior ejemplo, no se expone toda la conversación; sin embargo hasta aquí pueden obtenerse, al menos tres análisis relacionados con la percepción que se tiene frente a un partido de fútbol. En primer lugar, es evidente, que el tiempo y la atención a los partidos de las niñas no ocupan el mismo lugar que el de los niños. En segundo lugar, la expresión “con

²⁶ Docente directora del curso 204, año 2014.

²⁷ Docente de educación física y encargado de programar y pitar los partidos de fútbol femenino y masculino del proyecto de tiempo libre.

ellas es más fácil”, demuestra que las actitudes y las exigencias que se hacen no son las mismas, se está *naturalizando* un rol de sumisión o de tranquilidad (*ellos son más intensos preguntando los partidos*). Tercero, si las niñas y los niños tienen comportamientos diferentes ante la misma situación – conformar menos equipos, no ser “*tan intensas*”, eso supone que han asumido ciertos patrones de género que se manifiestan como opuestos.

Situaciones como la planteada, son puntos de alerta, que en muchas ocasiones pasan desapercibidas, dado que se han ido convirtiendo en parte de la cotidianidad; no obstante, dar una mirada a la equidad y pensar en una educación con perspectiva de género, puede consolidarse como un método para favorecer el pleno desarrollo de cada estudiante. Consciente de esta misma problemática, la presidencia de la Nación de Argentina (2005), plantea el programa Nacional de desarrollo infantil²⁸, el cual tiene como objeto ofrecer orientación teórica sobre el concepto de género – y la forma en que se establece en la familia, la escuela, los juegos, el lenguaje y los medios de comunicación- , explicar el significado de trabajar con enfoque de género en el marco de las políticas públicas y brindar orientaciones para la integración transversal de las perspectivas de género. El documento deja en evidencia, las desventajas que pueden surgir dentro del esquema binario sexo/género, tanto para hombres como para mujeres²⁹; por cuanto entorpecen el desarrollo integral, restando posibilidades para la formación como persona. Puede decirse que la mirada que se convierte en el timón de dirección del programa es el hecho de considerar “*que el género femenino y el género masculino son distintos, poseen atributos que le son propios pero que no implican desigualdad e inequidad y apelamos a que, a partir de la problematización de las relaciones*

²⁸ Presidencia de la Nación (2005). Primeros años. Programa Nacional de desarrollo infantil. La perspectiva de género en los primeros años. Documento asistencia técnica. Consejo Nacional de coordinación. Políticas Sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

²⁹En el caso de los hombres se vulnera la posibilidad de demostrar sus sentimientos, de manifestarse como tiernos, de desempeñar actividades delicadas y en el caso de la mujer se cohibe de desempeñarse o mostrarse fuerte físicamente, de tomar acciones de mando en lo público, de mostrarse.

de género, se alcance a modificar la idea de que las relaciones así establecidas, son naturales” (p. 26). En este sentido, la investigación que aquí se propone, encuentra cimientos en las apuestas que hace el Programa Nacional de desarrollo infantil, frente al fortalecimiento de nuevas formas de ver lo femenino y lo masculino; además ofrece elementos que dan sustento conceptual y contribuyen a la construcción de un marco teórico sólido; no obstante, es de anotar, que la intención de la presente investigación, no está en el marco del establecimiento de una política pública, ni legislativa – aunque evidentemente se dan aportes en este sentido-; como sí lo pretende el programa en mención.

El programa Nacional de desarrollo infantil, propone un marco de reflexión frente a las nuevas feminidades y masculinidades, que además se entrelace con los derechos humanos para promover equidad de género. Al respecto, es inevitable mencionar a Scharagrodsky³⁰, quien se dedica a la investigación en la historia de la educación y de la educación física con perspectiva de género – aspecto de gran beneficio para éste trabajo, por contemplar las dos categorías propuestas-. Scharagrodsky (2006), en su artículo “*investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo más acá de la testosterona*”³¹; da por sentado que la educación escolar, debe trascender barreras y ofrecer oportunidades tanto a niñas como a niños para optar por diversas acciones o comportamientos que favorezcan su libre y óptimo desarrollo personal; en el texto se refiere con mayor intensidad a la masculinidad; vista con un lente alejado de la matriz heterosexual, considerando que ésta (la heterosexualidad), genera y reproduce relaciones de poder y dominación. Sus postulados reflexionan frente al rol de la escuela en todo este proceso, y es optimista al pensar que si en dicho espacio educativo

³⁰ Scharagrodsky P. Master en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Licenciado y profesor en ciencias de la educación, profesor universitario de la Universidad Nacional de La Plata.

³¹Scharagrodsky, P. (2006). Investigación educativa y masculinidades: Más allá del feminismo; más acá de la testosterona. En: Narodowski, Mariano. Dolor de Escuela. Buenos Aires: Prometeo, p. 107 – 127.

se construyen masculinidades tradicionales, también pueden transformarse; hace claridad en que su propósito no es promover una educación andrógina, sino facilitar un modelo educativo, que no lleve a ver la diferencia como un sistema que produce desigualdades, vistas durante mucho tiempo como naturales. A éste punto se refiere escuetamente cuando afirma que *“Mal que le pese a algunos, en las sociedades modernas no hay machos sino varones. Ni la testosterona, ni poseer pene y testículos, ni la fórmula cromosómica “xy” definen la masculinidad”*. Este artículo, aporta al actual proceso investigativo, dado que para alcanzar los objetivos propuestos en ésta investigación, se requiere tener claridad frente al manejo que se ha otorgado al concepto de género y la influencia de la escuela desde sus comienzos, en el establecimiento o reforzamiento de estereotipos o prácticas generizadas³²; así como las consecuencias más relevantes surgidas a partir de ello; por ende, es importante considerar las posturas de Scharagrodsky; por cuanto se perciben como puntos de referencia, que permiten argumentos teóricos, ofreciendo al mismo tiempo puntos de partida para analizar y hacer una reflexión pedagógica con miras a una educación escolar más consciente y cercana a la equidad.

En la misma línea se encuentra el proyecto titulado, “Cuerpo, género y poder en la escuela. El caso de la educación física en Argentina”³³, bajo el marco del Tercer programa de investigaciones sobre derechos reproductivos en América Latina y el Caribe, Scharagrodsky presenta el artículo *“Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género”*, en el cual, utilizando un enfoque teórico metodológico y nutrido con conceptos etnográficos; encuentra que algunas regularidades aplicadas al cuerpo, producen y reproducen inequidad y

³² Se utiliza este término para referirse a prácticas de diferenciación sexual.

³³ Auspiciado y financiado por la Fundación Carlos Chagas (Sao Paulo, Brasil) y John D. and Catherine MacArthur Foundation (Washington, Estados Unidos). Informes parciales y finales aprobados. Director del proyecto. Director del proyecto: Dr. Mariano Narodowski.

desigualdad de género. Ello como consecuencia de los discursos y prácticas desarrolladas durante las clases de educación física, los cuales encuentran su fundamento en una conceptualización diferenciada de las capacidades físicas de niños y niñas; a lo que también se suma la representación de estereotipos de género. El autor es claro en anotar que desde la clase misma de educación física, se hace necesaria una intervención que conduzca a transformar ésta situación. Los aportes de Scharagrodsky, en éste artículo, toman gran relevancia y pertinencia para la actual investigación, por cuanto deja en evidencia la incidencia de los discursos docentes en actividades escolares como lo es el desarrollo de la clase de educación física. Además, se convierte en una invitación a revisar los discursos de las y los estudiantes al respecto, para poder establecer nexos entre los unos y los otros (discursos de docentes y de estudiantes), que faciliten el planteamiento de reflexiones con miras a una educación más consciente y equitativa frente a la perspectiva de género.

Por esta misma línea se encuentran los trabajos de Claudia Ximena Herrera³⁴, quién ha mostrado gran inquietud, por investigar la relación que tiene la educación moderna con la configuración de los cuerpos de los infantes en la escuela. En su tesis doctoral “*La educación física y la escuela nueva en Colombia, en el primer tercio del siglo XX*”³⁵, habla sobre cómo la higienización en la escuela tuvo lugar como estrategia para formar al hombre como buen ciudadano y a la mujer para el hogar. La cultura física en la escuela buscó desarrollar el máximo de capacidad de los estudiantes; se generaron espacios de juego, como el recreo, pero en supervisión del docente; se organizaron grupos, también de manera diferenciada, un ejemplo de ello es la participación en los *boy scouts*, donde evidentemente no participaban

³⁴ Investiga y enseña sobre la historia de la pedagogía, la educación y la configuración de subjetividades. Realiza investigación histórica, especialmente del siglo XIX y XX en Colombia, en torno a prácticas corporales escolares en las que se incluye la Educación Física. Licenciada en Educación Física y Magister en historia de la Educación y la Pedagogía, Universidad Nacional. Doctora en Educación, Universidad de Burgos, España.

³⁵ Herrera Beltrán, C. X. (2007). *La educación física y la escuela nueva en Colombia en el primer tercio del siglo XX*. Universidad de Burgos, España.

niñas. Todo ello en el marco de la educación propuesta por la modernidad. Como consecuencia de ello surge la educación física, no sólo para regenerar la raza sino “...elevando los niveles de actividad y equilibrando los ritmos de reposo y trabajo; y segundo, acostumbrando mediante el trabajo físico a los órganos del cuerpo al trabajo continuo”. De igual manera, en su tesis de Maestría³⁶, señala que “el juego como dispositivo de poder, tuvo entre sus propósitos educativos moralizar e higienizar a la infancia: a la hora de enseñar a trabajar, los juegos útiles se implementaron en la escuela”. Esta es la razón – argumenta la autora- por la que el juego fue alejándose y reduciéndose a espacios cada vez más pequeños como el recreo, y por tanto visto como descanso del esfuerzo intelectual. Lo anterior como una respuesta, o más bien una necesidad de controlar el cuerpo infantil para que no cayera en la perdición (condición que se consideraba, estaba inserta en el juego). En contraste aparece el juego como medio educativo, es decir, más alejado de la espontaneidad y más cercano a la racionalidad. Afirma Claudia X. Herrera que la aparición de los juguetes en el mundo infantil, fue otra manera de inducir a la niñez a identificarse con un oficio o profesión, y además, acorde al sexo; el niño con juguetes que le permitan fuerza y la niña, con muñecas que la preparen para la vida del hogar.

Los trabajos de Claudia X. Herrera dilucidan un gran énfasis en el aspecto histórico; ello aporta significativamente al presente trabajo en lo referido a la fundamentación teórico-conceptual y a la construcción de sentido, a partir unas nociones claras de los desarrollos y procesos en los que Colombia se ha visto involucrada, a la hora de conformar las bases educativas y consolidar la escuela tal como se conoce en la actualidad; ello permite a la vez, comprender el origen y los discursos que han solidificado, concepciones tan arraigadas como

³⁶ Herrera Beltrán, C. X. (1999). *Prácticas corporales y educación física en la escuela primaria colombiana entre 1870 y 1913* (Doctoral Tesis. Universidad Pedagógica Nacional, Cundinamarca, Bogotá).

los roles de diferenciación sexual; no obstante, dado que el principal objetivo de esta investigación, es determinar la relación de la construcción de género, con las prácticas que llevan a cabo las niñas y los niños; se hace hincapié en las prácticas escolares relacionadas con los juegos, bien sea de libre escogencia o propuestos por el o la docente. Es decir, se dará una mirada pedagógica con perspectiva de género.

Otro trabajo relevante para esta investigación, es el desarrollado en la Universidad Nacional (Bogotá, Colombia), por María Cristina Ballén (2010) "*El lazo entre Wendy Jiménez y el choque: prácticas corporales de niños y niñas escolarizados*"³⁷, particularmente lo referido al capítulo 3 "El cuerpo un espacio de disputa" (p.60), en el cual se habla del cuerpo y la resignificación que se da en las prácticas como bailar y vestirse; prácticas que se abordan, se refuerzan o se cuestionan en la escuela; señala que de forma indirecta hay disputa de "poder", y que tal como lo propone Foucault el discurso científico maneja los cuerpos y los dispone como habitáculos de poder. Se refiere a la distinción sexo/género como un espacio con gran significación política que es producto de la modernidad y del sistema capitalista que surge de éste. Dentro de sus principales conclusiones, se menciona que el cuerpo está sujeto a la performatividad³⁸, es decir, acciones repetitivas que se naturalizan, como el hecho de vestir de manera diferente si se es niña o niño. La autora se apoya en Bordieu para asegurar que la institución escolar impone una forma cultural dominante, para garantizar el orden social; lo que además se traduce en diversidad de significados y sentidos, algunos de los cuales reproducen formas de dominación de género, raza y clase que se hacen visibles en la exaltación de modelos corporales.

³⁷ Ballén Vanegas, María Cristina (2010). *El lazo entre Wendy Jiménez y el choque: prácticas corporales de niños y niñas escolarizados de la localidad de San Cristóbal*. Tesis de maestría en estudios culturales de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

³⁸ Tema del que habla Judith Butler (1999).

Hasta este punto, se han relacionado trabajos investigativos recíprocos con las categorías aquí planteadas; y particularmente con la influencia que ejercen los discursos políticos y culturales al momento de establecer y reforzar estereotipos de género, siendo la escuela una institución con afectación sobresaliente al respecto. El trabajo de María Cristina Ballén no se relaciona directamente con la categoría de juego; sin embargo, al abordar la acción configurativa de la escuela sobre el cuerpo del estudiante, se hallan aportes a la presente investigación, por cuanto ofrece un punto de intersección, para analizar cómo esta situación repercute en acciones sociales como lo señala Scharagrodsky en *el cuerpo en la escuela*. Las anteriores exploraciones, al igual que la presente; buscan hacer aportes a los procesos educativos encaminados a una sociedad más justa, más equitativa, que ofrezca mayores oportunidades para el desarrollo integral, lo que sin duda invita a re-pensar la concepción y manejo que se ha dado en cuanto al tema de sexismo; sin caer en vulneración de los derechos y procurando eliminar los esquemas de dominación y subordinación, que se reproducen de forma *naturalizada* por razón del binarismo sexo/género. Con éste mismo objeto, pero dando mayor énfasis a la discriminación sufrida por la mujer, en diferentes ámbitos como el laboral y la formación superior; se referencian los trabajos investigativos de María Himelda Ramírez³⁹ (1996-1998), Daniel Cortés Díaz⁴⁰ (2005), Marta Lucía Salgado⁴¹ (2007) y Catalina Urrego Zapata⁴² (2007).

Para el caso de Ramírez, se tienen en cuenta, especialmente, los capítulos 1 y 3 de su tesis doctoral, llevada a cabo en el año 1996-1998, Universidad de Barcelona, *“las diferencias*

³⁹ Egresada y profesora del programa de trabajo social, profesora de posgrados de estudios de género y de trabajo social. Integrante del comité científico de la Revista de trabajo social; par evaluadora de revistas universitarias nacionales e internacionales. Integrante del seminario “Mujeres y sociedad” de la Universidad de Barcelona, entre otras.

⁴⁰ Magister en estudios de género, Facultad de ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

⁴¹ Magister en Ingeniería Administrativa, Universidad Nacional de Colombia, Medellín.

⁴² Magister en Ingeniería Administrativa, Universidad Nacional de Colombia, Medellín.

*sociales y el género en la asistencia social de la capital del Nuevo Reino de Granada, Siglo XVII y XVIII*⁴³. El primer capítulo denominado “*Colonialismo, género y asistencia social: un estado de la cuestión*”, hace un barrido histórico que permite entrever la forma en que el colonialismo trajo como consecuencia una lenta visualización de la mujer en la sociedad; muestra que sus derechos han sido altamente vulnerados socialmente y se extienden desde la violencia de género hasta múltiples formas de discriminación. Afirma que las mujeres reciben mayor atención del estado, como una forma de reparación a la violación de sus derechos. De igual manera, en el capítulo 3 “*género, las imágenes y los imaginarios coloniales*”, se muestra que la influencia religiosa ha permeado notoriamente las construcciones sociales; estableciendo de ésta manera dos imaginarios del ser mujer; por un lado, se encuentra el ideal de mujer, con valores y virtudes que la acerquen a la imagen de la Virgen María, siendo ésta un modelo a seguir. Del otro lado, está la imagen de Eva, que representa a *las malas mujeres*. Concepciones que han facilitado una re-creación de la cultura hispana sobre concepciones de la mujer y la diferencia sexual.

Cortés por su parte, se interesa en enfocar su trabajo hacia el análisis de situaciones presentes en la carrera de medicina, las cuales han pasado desapercibidas por cuanto se inscriben en una naturalización de roles de género. En su tesis “*La in-soportable invisibilidad de las desigualdades. Análisis de la cultura organizacional de la escuela de educación médica*”⁴⁴, aborda la discriminación de la que ha sido víctima la mujer, llegando incluso a ser invisibilizada. Su investigación le lleva a concluir que a pesar de las leyes a favor y los avances obtenidos en la vinculación de las mujeres a la educación (en éste caso de medicina),

⁴³ Ramírez, M. H (1996-1998). *Las diferencias sociales y el género en la asistencia social de la capital del Nuevo Reino de Granada, siglo XVII y XVIII*. Universidad de Barcelona. Departamento de Antropología Social e historia de América y África. Programa continuidad y cambio en la historia de América.

⁴⁴ Cortés, D. D. (2005). *La In-soportable invisibilidad de las desigualdades. Análisis de la cultura organizacional de la escuela de educación médica*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Maestría en estudios de género. Facultad de ciencias humanas.

se observa que la mayoría de los estudiantes son hombres y que al momento de ejercer la profesión o establecer roles; a la mujer se le atribuyen aquellos que requieren mayor ternura y cuidado; mientras que a los hombres se les asocia con acciones fuertes y que exigen inteligencia. Esta situación se da en un marco establecido como natural según la relación sexo/género, y ello es asumido tanto por hombres como por mujeres sin aparente vulneración de derechos.

Asimismo Salgado se interesó en hacer un recorrido histórico del desempeño de la mujer en la sociedad; en su tesis, *“Inequidad de género en la escuela de minas”*⁴⁵, recopila información sobre aquellos momentos en los que la mujer se ha destacado y ha logrado algún nivel de participación relevante dentro de la humanidad. Centra su investigación en la facultad de minas para concluir que durante mucho tiempo la mujer ha estado inmersa en acciones de inequidad, discriminación y vulneración de sus derechos. Urrego, lleva a cabo una investigación del mismo orden pero con relación al deporte. Para ello, su propuesta *“Inequidad de género en el deporte en general”*⁴⁶ aborda la evolución histórica del deporte femenino tanto a nivel nacional como internacional. Inicialmente, presenta la participación de la mujer en Colombia, en las ligas de alto rendimiento; posteriormente se muestra la evolución histórica del deporte femenino a nivel Nacional e Internacional. Para finalizar, se hace una propuesta que busca establecer una metodología que permita mayor equidad, haciendo énfasis en uno de los factores que limitan o favorecen la participación de la mujer en Colombia, así como los eventos que contribuyen al proceso de formación de la niña.

⁴⁵ Salgado, M. L (2007). Inequidad de género en la facultad de minas. Universidad Nacional de Colombia, Medellín. Facultad de Ingeniería Administrativa.

⁴⁶ Urrego, A. C. (2007). Inequidad de género en el deporte en general. Universidad Nacional de Colombia, Medellín. Facultad de Ingeniería Administrativa.

Hasta el momento se han presentado algunas investigaciones, las cuales ofrecen un panorama general del abordaje del género y su relación con los procesos escolares. Se destaca notoriamente la relación de la modernidad y el establecimiento del pensamiento occidental, en diferentes instituciones sociales como lo son la familia y la escuela; también permiten develar la relación existente entre el juego (estructurado o no, dirigido o no), y su vínculo con las prácticas generizadas; los cuales afectan directa o indirectamente el desarrollo integral del individuo. Frente a los hallazgos reportados en éste estado de arte, se afirma la importancia de encaminar ésta investigación hacia el favorecimiento de una educación que propenda por la equidad de género; es decir permitiendo que niñas y niños practiquen actividades que les llamen la atención, sin asignar rótulos de “eso es de niñas”, “eso es para niños”. Es evidente que si realizan acciones enfocadas a una formación integral en los años escolares (especialmente en la niñez), podrán modificarse algunas conductas y reducir las brechas de género que llevan a acciones discriminatorias o de inequidad. Trabajos como los presentados por Urrego y Salgado (2007), dejan de manifiesto, algunas de las consecuencias que trae consigo la reproducción social de prácticas diferenciadas; como lo son la poca participación de las mujeres en carreras como la ingeniería de minas o su óptima participación en deportes de alto rendimiento.

Además, la mayor parte de los trabajos presentados muestran las consecuencias de la inequidad de género, con relación a la vulneración de la mujer; no obstante, la presente investigación se inclina por un enfoque educativo/social que contemple la diversidad que puede presentarse tanto en las masculinidades como en las feminidades; tal como lo sugiere Scharagrodsky en sus postulados, sin que ello signifique pensar en una educación andrógina. Los hallazgos presentados permiten concluir que la reproducción de sistemas sociales y culturales, se llevan a cabo, en gran medida, en las instituciones educativas. Razón por la

cual, es evidente la necesidad, de una adecuada intervención pedagógica, que trascienda; permeando tanto los discursos como las prácticas escolares en general. De otra parte; es claro que la formación de estereotipos de género, se ha arraigado fuertemente en la sociedad Colombiana, gracias a la influencia de la escuela moderna y los diversos procesos de colonización por los que ha atravesado; ello significa que no es una tarea fácil pretender la equidad de género; así las cosas, la labor que se realice requiere de esfuerzos colectivos y permanentes para combatir las brechas históricas; lo que a su vez se traduce en resultados paulatinos.

Como pudo evidenciarse a lo largo de este documento, el papel de la escuela es indispensable en la formación de niñas y niños, en lo referido a sus roles, los cuales se van moldeando y están presentes en las diferentes etapas del ser humano. El discurso, en todo este proceso es fundamental, porque mediante su uso se inicia y refuerza cada acción; en relación con la construcción de género, el discurso se vuelve legítimo primero a nivel social y cultural; luego permea ámbitos como la familia y la escuela. Tal como lo muestra Claudia X. Herrera, Scharagrodsky y el MCEP, los discursos en la escuela toman tanta fuerza que llegan al punto de establecerse como verdades que se manifiestan a través de acciones vistas como naturales. De acuerdo con lo anterior, en esta investigación cobra relevancia el discurso para reflexionar frente a las acciones pedagógicas que emergen en las prácticas de niñas y niños y que llevan a favorecer o no experiencias hegemónicas por cuestión de género.

3. MARCO TEÓRICO

“Nos enteramos que somos” se convierte en un compromiso de vida frente a la inquietud que surge con respecto a los cuerpos en la escuela, la forma en que son regulados y re-afirmados a un género según su diferencia biológica; situación que en muchas ocasiones se convierte en puntos de divergencia, subordinación y/o exclusión tanto para niñas como para niños. Con el desarrollo de esta investigación se busca hallar la relación entre la construcción de género y las prácticas de niñas y niños en los juegos; para esto se hace indispensable conocer la trascendencia que ha tenido la escuela y las acciones relevantes al interior de la misma a través de la historia, especialmente durante el establecimiento de la modernidad; haciendo énfasis en lo que significa la “normalidad” y la educación civilizada. Desde Saldarriaga, se da una mirada al modelo pedagógico, a las funciones colectivizantes e individualizantes y a la relación que estas tienen con la construcción de género; a partir de los planteamientos de Claudia Ximena Herrera, se aborda la historia de la educación en Colombia, particularmente en el siglo XIX y comienzos del XX; brevemente se relaciona la colonia, la ilustración, la aparición de la escuela activa y con ella la implementación de la educación física bajo una mirada biologicista e higienizante que cobijó a la escuela con el fin de regenerar la raza y que tuvo sus cimientos en la cultura física; se deja de manifiesto cómo esta situación fortaleció y reafirmó discursos referidos a la diferenciación sexual.

Posteriormente, se hace un abordaje del cuerpo y sexo/género, teniendo como pilar la teoría de Judith Butler con respecto a la performatividad del género; entendida como el proceso que

llevan a cabo los seres humanos en la consolidación de un género que se hace visible y se asume como natural de acuerdo a la diferencia biológica; dicha naturalización está determinada social y culturalmente y se inicia incluso desde antes del nacimiento, mediante una serie de repeticiones y sanciones frente a las acciones que se desean, o más bien, se esperan de cada sujeto. Acto seguido – y apoyándose en Butler - , se presenta la identidad de género, explicitando que ésta se construye socialmente bajo un parámetro de sexo/género que implica que hombre es masculino y mujer femenino; lo cual genera exclusiones de todo aquello que esté por fuera de esta norma. En cada parte de éste numeral (3.2.2), se esboza el planteamiento de la autora y se hallan los puntos de intersección con “Nos enteramos que somos”; se busca hacer claridad en que tal como el género se construye mediante un acto performativo, en ese mismo sistema se pueden hallar puntos de escape que permitan otras expresiones de género; situación que debe ser preocupación y sobre todo, ocupación de la escuela con miras a una educación más equitativa, donde prevalezcan la igualdad de condiciones tanto para niñas como para niños; esto significa permitir que emerjan nuevas feminidades y masculinidades, tal como lo propone Scharagrodsky. Para dar un poco más de claridad, frente a esto último en mención; se presenta el numeral 3.3: “Una mirada personal: los juegos escolares en la telaraña del género. Cuando lo que se quiere jugar va en contra de la corriente del género”; allí se hace una sencilla recopilación de lo señalado en el marco teórico, engranándolo con situaciones cotidianas de niñas y niños a la hora de practicar juegos en los que se evidencia claramente la performatividad del género y las implicaciones que trae consigo.

3.1 Un poco de historia: De cómo la escuela “manosea” los cuerpos.

Desde el momento mismo en que niños y niñas son llevados a la escuela, puede hablarse de un constante manoseo de la educación a sus cuerpos. Obviamente, esto no es en términos literales; no obstante en profundidad quizá sea la palabra que mejor se adapte para designar discursos y acciones que se proyectan hacia la regulación y transformación de los cuerpos infantiles; la asignación de horarios de estudio y de descanso son parte de dicha regulación; un ejemplo clave para describir ésta situación -y a propósito de ésta investigación- es la constante intervención que se hace a los cuerpos infantiles, incluso en actividades como el juego libre, en los que con anterioridad se han asignado roles diferenciados para niños y para niñas; y en los cuales una serie de controles y discursos, tanto orales como gestuales, indican qué es correcto y permitido. Las y los estudiantes, ingresan al sistema educativo como el medio para formarse a nivel personal, social y académico, lo cual les permitirá en un futuro vincularse laboralmente y alcanzar sus metas. Ante la anterior afirmación, se encuentra, por una parte, que ésta es la percepción (predominante) de los adultos familia-docentes encargados de la formación de las y los niños; de otro lado, es de anotar que tanto a nivel social como cultural, se ha establecido a tal punto que no contar con una certificación de graduación que valide sus aptitudes se convierte en un gran impedimento para acceder a ciertas condiciones laborales. Indudablemente, esto lleva a pensar que la escuela es una institución al servicio de la dinámica de la sociedad; la escuela desde sus inicios, surge como una institución altamente homogeneizante, absolutamente permeada por discursos legitimados, los cuales se traducen y se posan sobre los cuerpos infantiles, ingresados al sistema escolar para ser normalizados, moralizados, higienizados y marcados por la diferenciación sexual. Para dar validez a ésta aseveración, se presenta a continuación un breve relato de lo que ha sido la escuela en Colombia, teniendo en cuenta los postulados de Oscar

Saldarriaga, propuestos en el libro “Del oficio del maestro”, y seguidamente los de Claudia Ximena Herrera expuestos en “La invención del “*homo gymnasticus*”⁴⁷”, “Escritos sobre el cuerpo en la escuela⁴⁸” y “Gobernar es ejercitar”. Estos autores, mostrarán cómo los discursos de cada época han incidido en las formas de educar según el tipo de individuo que se desea para la sociedad; se aborda la normalización como un efecto de la escuela moderna, en la que se pretendía educar a todos por igual, y corregir a aquellos que se encontraran por fuera del ideal. Dicho proceso fue a la par con la moralización, pues al suponer que la población indígena requería formar su alma para concebirse como persona, la educación/instrucción se puso en manos de religiosos y religiosas, dando un enfoque de caridad y misión. No pasó mucho tiempo para que la visión higienizante se hiciera presente en las instituciones escolares, surgida de un deseo de preservar y sobre todo, mejorar la raza; la cual se vio afectada por enfermedades y hábitos vistos como inapropiados por los colonizadores.

3.1.1 La escuela en Colombia.

Para empezar, es de tener en cuenta que la escuela se inicia en Colombia, con la pretensión básica de evangelizar y civilizar a los grupos que habitaban el territorio, los cuales fueron vistos como salvajes. La escuela pública tiene sus comienzos a fines del siglo XVII; parafraseando a Saldarriaga, la escuela fue un invento nacido de la caridad, cuyo primordial objeto fue el de mantener en un solo espacio y por largos períodos de tiempo, una gran masa

⁴⁷ Educación física y biopolítica: un asunto de género en la escuela Colombiana. En: Scharagrodsky, P. (comp.) La invención del “*Khomo gymnasticus*” Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Editorial Prometeo, 2011. P.497

⁴⁸ Producción basada en la investigación “Pedagogía y prácticas corporales en la escuela entre 1920 y 1950 en las revistas de educación en Colombia”, financiada por el CIUP, 2004, 2005. El primer escrito se presentó en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, contactos. Posteriormente se publicó como “Prácticas corporales y subjetivación en el discurso pedagógico Colombiano en la primera mitad del siglo XX”, en Scharagrodsky Pablo Ariel (comp). Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica. Editorial Prometeo, Buenos Aires, 2008.

de niños hijos de clases trabajadoras, los cuales, además recibían la instrucción necesaria para obtener tanto rudimentos del conocimiento, como hábitos de trabajo, consumos, ahorro y virtud suficientes para hacer parte activa de la sociedad capitalista, llamada civilizada (Saldarriaga, 2003).

Ante esta situación, es lógico preguntarse, ¿cómo se llevó a cabo el procedimiento para hacer de la escuela una institución de poder, con los elementos y argumentos suficientes para responder a los requerimientos de la sociedad en la que se desarrolla?; parece obvio suponer que si se habla de una sociedad capitalista, el ideal de la escuela debió girar en torno a la producción y aumento del llamado progreso. En el que cobra relevancia el hecho de invertir poco y obtener la mayor cantidad de ganancias posible; pues bien, así fue; Saldarriaga (2003), logra concluir que los problemas organizativos de la escuela se resolvieron con la implementación de *tecnologías disciplinarias*, ya utilizadas en el convento, la prisión y la fábrica; las que facilitaban mantener bajo cierto gobierno a los infantes. El autor en mención, está de acuerdo con Foucault, cuando afirma que la gran invención de la modernidad está sujeta al acto de normalizar, lo que significa el adiestramiento de los cuerpos, para formar una individualidad que emerge de una “medida normal” (Saldarriaga, 2003).

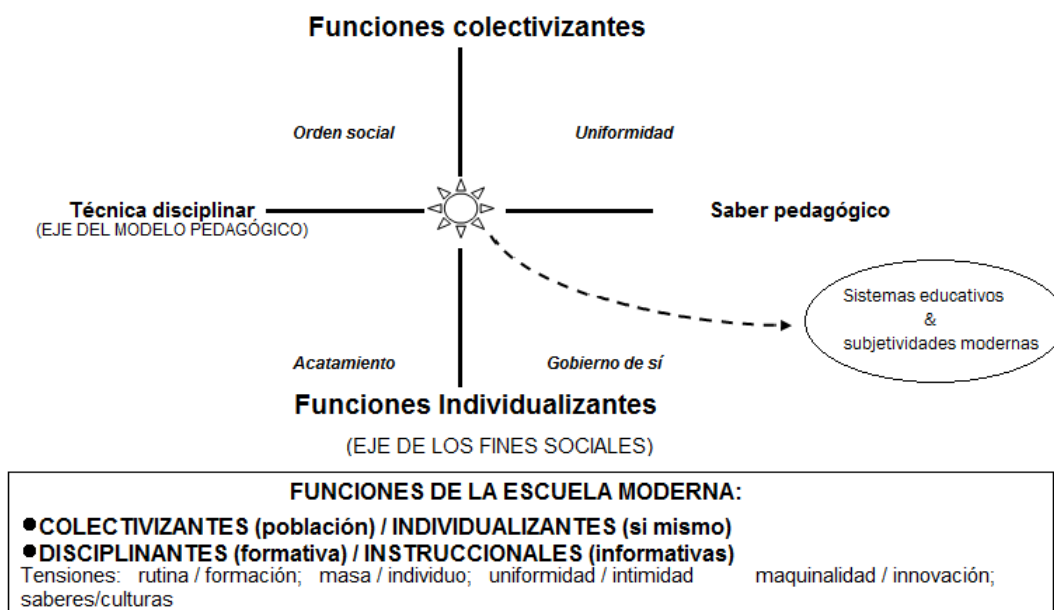
Como ya se mencionó, el manoseo que la escuela da a los cuerpos infantes va desde vigilar y controlar sus acciones hasta moldear el tipo de sujeto que se quiere, es decir aquel que cumple con el parámetro de normalidad. Para ello, la escuela ha llevado a cabo una serie de acciones y estrategias, muchas de las cuales aún se mantienen, como las referidas a la construcción de género, tal como se verá con más profundidad a lo largo de éste documento. Para no pasar por alto el tema de la normalidad, directamente relacionado con la

homogenización, se retoma de nuevo a Saldarriaga, quien a partir de algunos estudios, encuentra que las preguntas sobre la enseñanza estuvieron a cargo de humanistas del Renacimiento que abrieron campo al término Didáctica contemplando todo lo referido a métodos educativos, los cuales giraban en torno a la discusión de si era posible hallar una técnica que permitiera enseñar todo a todos. El autor en mención señala que la escuela moderna para pobres, ha tomado innovaciones teóricas de las “altas escuelas” lo que:

...hace olvidar que la forma de los edificios, salones, patios, ventanas, rejas y muros donde se encarnan, es aún aquella carcaza arcaica cuya estructura-con perdón sea dicho-, no es muy diferente a la de un reformatorio, un cuartel o un hospital, mientras sus “contenidos pedagógicos” se mueven y fluyen con cierta velocidad. He aquí la raíz de las incoherencias y tensiones que agotan a la escuela y el oficio del maestro en múltiples callejones sin salida, pero es así mismo la fuente constante de soluciones creativas, de riqueza de sentidos y posibilidades de fluidez (Saldarriaga, 2003, p. 137).

Con lo anterior, el autor no pretende dar un toque pesimista a la situación; más bien, lo que busca es proponer un análisis que conlleve transformaciones. Sugiere que una forma es reconocer las funciones estratégicas planteadas para la escuela a partir del llamado “modelo pedagógico”; estas son las colectivizantes y las individualizantes. Las primeras, hacen su gestión a nivel masivo de acuerdo con los fines sociales del momento histórico (ejemplo: moralizar, rehabilitar, excluir lo “anormal”, formar ciudadanos, consumidores, etc.), para alcanzar la uniformidad; las segundas, forman al sujeto en el marco de acatamiento y gobierno de sí mismo, dando respuesta a la consolidación de individuo que socialmente se espera. El siguiente gráfico ilustra este planteamiento:

**Gráfico N°1
LA ESCUELA MODERNA: TENSIONES CONSTITUTIVAS**



(Saldarriaga, 2003, p.139)

De acuerdo con esto, es fácil determinar que la construcción de género, se refuerza tanto a nivel social como al interior de las instituciones educativas. La modernidad, supone un sistema capitalista que reproduzca diferenciación en los roles de hombres y mujeres; de este modo se garantiza la dinámica social, sustentada en el orden y la jerarquía; teniendo en cuenta que la perspectiva de género y el juego son elementos fundamentales en la presente investigación ¿cómo podría relacionarse con las funciones colectivizantes e individualizantes de las que habla Saldarriaga?; pues bien, en el caso de las funciones colectivizantes, se puede destacar toda la gama de discursos encaminados a señalar actividades “propias⁴⁹” de niñas y de niños; lo que incluye los comentarios y acciones sancionatorias tanto de estudiantes como

⁴⁹ Con éste término, se hace referencia a los juegos y acciones que se han determinado como naturales para niñas y niños (ejemplo, en las niñas no es bien visto que realice acciones demasiado fuertes, por su carácter dócil; a diferencia del niño que más bien debe inclinarse por actividades más exigentes y mantenerse alejado de acciones demasiado suaves). El término está entre comillas, porque en ésta investigación se busca dejar *de facto* que el ser femenino y masculino no está dado por naturaleza, sino que es un proceso determinado y regulado social y culturalmente.

de docentes en los casos en que no se cumple ese parámetro; es una forma de promover lo que es visto como normal. En el caso de las funciones individualizantes, es acertado nombrar las propuestas educativas de cada época encaminadas a enseñar cosas diferentes a niñas y niños; como cocinar y tejer en el caso de las niñas, y fortalecer el cuerpo y la fuerza en el caso de los niños con el fin de prepararse para situaciones como la guerra.

Lo anterior ha sido una clara respuesta a los procesos de modernidad a los que se ha visto sujeta la educación del país; llegar a este punto, no ha sido un proceso que se dé de un momento a otro; la educación Colombiana ha atravesado por diferentes cambios, sustentados en las visiones políticas de cada época; con respecto a la diferenciación sexual, pueden verse grandes brechas entre la educación de hombres y mujeres (ello como producto de las concepciones del binarismo sexo/género-como se verá en el numeral dos de éste capítulo-). Para el caso de la época colonial Hispanoamericana, la mujer no era preocupación del sistema educativo; éste fue privilegio de aquellas más pudientes, y, a pesar de ello, no era la misma instrucción dada a los hombres⁵⁰. Bajo la influencia de la ilustración, y con miras a la independencia; se ofrece educación a la mujer con la idea de que ésta era una forma de garantizar mejor enseñanza en sus hijos, a la vez que reportaba beneficios para el marido y la sociedad, por cuanto la mujer era un baluarte de la moral (vega, 1994). Es importante señalar que la educación femenina, se desarrolló en las escuelas Normales, a cargo de religiosas representantes de la religión católica. Durante la república Francisco de Paula Santander, vicepresidente; ordena la creación de escuelas públicas, al igual que la apertura de escuelas a cargo de los conventos; Saldarriaga (2003) señala que éste proyecto se concibió como perfecto y fue sustentado en la imitación del sistema de enseñanza de Inglaterra e India

⁵⁰ Ellas aprendían a coser, tejer, bordar y rezar; también una instrucción mínima para leer y contar como una forma de manejo de la economía del hogar.

inventado por Bell y Lancaster y cuyo objetivo fue “moralizar a las clases pobres...pues los habitúa a la subordinación y al freno” (Saldarriaga, 2003. p. 150); con respecto al tipo de instrucción que se dio en éste período, Vega (1.994) muestra que se siguen manteniendo diferencias y se reafirman las llamadas labores propias del sexo; para el gobierno las mujeres representaban el sexo débil lo que significaba que ellas “no son propias para los estudios profundos: ellas no deben dirigir el estado, ni hacer la guerra, ni entrar en el ministerio de las cosas sagradas...” (p.90).

Hacia 1863, el gobierno de los liberales radicales impone la constitución de Rionegro en la que se da mayor importancia a la educación. Según el decreto orgánico de noviembre de 1870, la educación pública primaria se consolida como obligatoria, gratuita y laica; razón por la cual, la educación femenina⁵¹ se vio favorecida; para éste momento, las mujeres ya recibían clases como historia, gramática, cálculo y francés, sin dejar de lado los trabajos manuales; en el caso de los hombres ésta última era reemplazada por latín, inglés, contabilidad, álgebra o geometría. En 1876, como consecuencia de la guerra civil, muchos centros educativos pasaron a ser cuarteles (Vega, 1994). Hasta aquí, queda manifiesto que a pesar de los grandes cambios educativos, las estructuras diferenciales para hombres y mujeres, se mantenían bajo el supuesto de una naturaleza atribuida como opuesta para cada uno y por tanto complementaria.

A finales del siglo XIX y más claramente hacia 1920, la escuela se ve rodeada de discursos relacionados con una epistemología biologicista; lo cual implica que la infancia necesita

⁵¹ En la prensa y en volantes se publicaba la información de instituciones para niñas, en las cuales se especificaba la edad, el costo, los útiles, los periodos escolares y vacacionales. En algunas instituciones se ofrecía el servicio de internado, para el cual se tenía un reglamento establecido.

prácticas higienizantes. El pensamiento de este momento histórico es resumido por Saldarriaga (2003) cuando menciona que la infancia “era asimismo una etapa de la evolución humana, el período de desarrollo de las aptitudes adaptativas de la especie, y por ello el más delicado, el más susceptible a enfermedades, taras o influencias nefastas del medio físico y moral” (p.171). En este sentido, la aparición de la “Escuela Activa”, centra sus bases en el acto de regenerar y moralizar; lo que trajo consigo prácticas experienciales en niños considerados “subnormales” para hallar escalas de coeficiente intelectual entre otros tantos eventos⁵². Todo esto es para Saldarriaga una apropiación de lo que Europa y Estados Unidos llamaron ciencia natural (psicología); a nivel pedagógico, la escuela activa buscó promover el trabajo en grupo, tomó especial relevancia los intereses del niño (los cuales se consideraban parte del desarrollo natural), la disciplina se pensó desde el sentirse libre dentro de la obediencia; no obstante el control tomó una justificación basada en el desarrollo natural de individuo. Es evidente que las prácticas de modelos anteriores persisten con algunas variaciones y si se mira desde la preocupación de ésta investigación, también las prácticas generizadas han asumido nuevos matices, pero persisten en las diferentes actividades y sobretodo discursos al interior de las instituciones educativas; un ejemplo claro de ello es la participación diferenciada que se refuerza a la hora del juego, sea este libre o guiado. A continuación se profundiza un poco más frente a dicha situación; en el siguiente apartado, se pretende dar una mirada histórica a la formación de los cuerpos infantiles en la escuela, mediante el juego y la educación física; como una forma de análisis para comprender cómo se tejen las relaciones de género y cómo se establecen prácticas diferenciadas en niñas y niños.

⁵² Estudio experimental de los efectos del alcoholismo en obreros, medición de cráneos y de rasgos fisiognómicos, patologías clínicas, desarrollo de medicina legal y psiquiatría forense, estudios de rendimiento físico en condiciones extremas (Saldarriaga, 2003. P.172).

3.1.2 La formación corporal, en la escuela.

Tal como acaba de presentarse en el anterior numeral, la educación Colombiana se vio grandemente influenciada por la religión católica; cuyo primordial objetivo fue el de moralizar e instruir a las y los estudiantes, predominando en este tipo de educación, los actos memorísticos, repetitivos y altamente disciplinarios⁵³; situación que dio un giro relevante, frente a la consolidación de la escuela moderna. La escuela moderna introdujo en las instituciones educativas, las ciencias naturales - psicología, anatomía, entre otras- con el objetivo de proteger los cuerpos infantiles y regenerar la raza, higienizándolos; el giro estuvo dado en el sentido en que se privilegiaron otro tipo de aprendizajes y métodos, como la implementación de la educación física; no obstante, ésta misma significó la continuación de regímenes de control y castigo, al igual que el fortalecimiento de roles de género diferenciados para niñas y niños.

Durante los procesos coloniales, se establece la educación pública y los cuerpos infantiles se convierten en el templo de dispositivos de control; los cuales con el paso del tiempo se van refinando y configurando de acuerdo con los discursos de la época. Claudia Ximena Herrera, aplicando un enfoque genealógico arqueológico, lleva a cabo una serie de investigaciones relacionadas con la práctica de la educación física, durante el siglo XIX y XX, su propósito va de la mano con el presente trabajo, por cuanto, no sólo ofrece referentes y puntos de partida sino que permite tener una mirada amplia frente a lo que aquí se le llama “manoseo”

⁵³ Disciplinamiento, referido al seguimiento de prácticas y normas de obligatorio cumplimiento, y frente a las cuales se adoptaron mecanismos de control y castigo para garantizar su cumplimiento.

de los cuerpos en la escuela; en el libro “Escritos sobre el cuerpo en la escuela⁵⁴”, la autora expresa, lo que puede relacionarse como su principal objetivo:

...el azar hizo posible que mi interés por el cuerpo se detuviera en el espacio escolar y se nombrara como práctica corporal atravesada por discursos diversos, a la vez que centro de las acciones escolares del control, el disciplinamiento y la regulación de los sujetos y la población. De allí la pregunta por las prácticas corporales y sus relaciones con la escuela, la pedagogía y la construcción de subjetividades que me acompaña hasta hoy. (Herrera, 2012, p.24)

Pues bien, uno de esos discursos, que permeó la escuela, como se mencionó anteriormente, se dio en 1870, con el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria (DOIPP), el cual reglamenta la obligatoriedad de la educación física para primaria. En sus comienzos estuvo a cargo de maestros normalistas y soldados; sólo hasta 1936 se creó el Instituto Nacional de Educación Física (Herrera, 2011). Esto habla del carácter lineal y estricto que se dio a la educación, y en particular a la educación física, como un método altamente disciplinador y homogeneizante; es decir, los cuerpos recibieron instrucción para obedecer, ser sumisos e inscribirse en un contexto en el que ello cobra bastante importancia a nivel moral y político. En el marco de la investigación de “Nos enteramos que somos”, estos aspectos cobran relevancia para el análisis, dado que dentro de las acciones que se observan al interior de las instituciones y que están relacionadas con el juego y las prácticas físicas, aún persisten experiencias relacionadas con el orden y el seguimiento de instrucciones, que en muchos casos se llevan a cabo de manera rígida y sin ser cuestionadas como el acto de organizar filas

⁵⁴ Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia, Siglos XIX y XX, 2012. Editorial Kimpres.

para eventos culturales, formaciones informales, entre otras; las cuales, además, se realizan con parámetros como la estatura y el sexo biológico⁵⁵.

Hacia 1920, surge la preocupación de regenerar la raza, -como una respuesta a la verdadera civilización-, pues se pensaba que Colombia estaba siendo seriamente afectada por situaciones climáticas, sociales e individuales que requerían intervención efectiva y pronta, como lo recopila Herrera (2011) “para salir de la degeneración y progresar como nación moderna” (p.513). Por tal razón, alrededor de la educación física, se dan discursos fundamentados en la necesidad de educar el cuerpo para responder a las necesidades; así las cosas, el cuerpo femenino, debería fortalecerse y ejercitarse para obtener belleza y garantizar una óptima reproducción de la raza; por el contrario, el cuerpo de los hombres, se prepara para responder socialmente a la vida pública, haciendo uso de su fuerza y demás atributos requeridos en la modernidad. En este punto, se denota, cómo el género se tiene en cuenta a la hora de impartir la educación, marcando grandes diferencias tanto en acciones educativas al interior de las instituciones, como la asignación de roles a futuro; en los que no se concebía ni la ternura del hombre, ni la inteligencia de la mujer (por nombrar sólo un ejemplo). En palabras de Herrera (2012), esto es “develar los discursos que atraviesan y marcan el cuerpo, discursos que provienen de saberes y poderes que atraviesan la escuela...estableciendo relaciones entre algunas formas de ser cuerpo en la escuela europea y su apropiación en la escuela colombiana” (p.29).

⁵⁵ Ello habla, evidentemente de la diferenciación sexual, es una forma de discurso no explícito en el que niños y niñas comprenden que son diferentes y que existen características particulares acordes al sexo biológico; más aún, cuando a eso se suman comentarios como “las niñas se organizaron primero, ellas si son juiciosas”, “los niños, como siempre hablando y haciendo desorden” .

Para hacer realidad el deseo de higienizar los cuerpos infantiles, se vio la necesidad de vincular a la escuela la presencia del médico⁵⁶, quién además de recomendar las condiciones para la buena salud, se encargaba de determinar el tipo de educación física que debía recibir según su condición; junto con ello, hace su aparición el certificado médico, convirtiéndose en requisito obligatorio para ingresar o renovar la permanencia en la institución escolar (Herrera, 2011). Así pues, se impulsó la cultura física como el medio para mantener la salud y a la vez alejarse de los vicios; se trataba entonces de fortalecer tanto el aspecto físico como la voluntad. Se creía que el pueblo fuerte y robusto acrecentaría la riqueza del Estado y evitaría las crisis al rendir más en el trabajo, aumentando de esta manera el patrimonio y contribuyendo a librar a la nación de la esclavitud económica en que se encontraba (Martínez, Miseno; citado por Herrera, 2012, p.62). Con el ánimo de destacar algunas formas de “monoseo” de los cuerpos, es de tener presente que la escuela durante la colonia, mantuvo un discurso netamente moralizante, en el que se buscaba evangelizar y civilizar a los infantes, aunque ello significara usar golpes y castigos para lograr moldear no sólo el cuerpo sino en particular el alma; para entonces, fue de gran importancia el impartir instrucciones que se veían útiles para el desempeño posterior a nivel social. El recreo no fue parte de la jornada escolar desde sus comienzos; éste apareció un poco tarde y bajo la premisa de necesitarse para descansar del esfuerzo mental; no obstante su constante vigilancia se veía indispensable para evitar caer en pasiones que surgían del juego como tal. En el momento en que la Educación física se reglamenta como parte del proceso escolar, se dan nuevas formas de juego, aparece la gimnasia y el deporte.

Los juegos fueron los más apreciados para el desarrollo físico de la infancia, se dividieron en dos; por un lado, se impulsó el juego libremente realizado por los niños, como la forma más natural y completa de desarrollarse físicamente; y por el otro, fueron los juegos desde

⁵⁶ El psicólogo y las demás ciencias de la salud, como también lo mencionó Saldarriaga

entonces dirigidos por el maestro para alcanzar fines que él se había propuesto con anterioridad: aprendizaje de oficios, formas superiores al juego como el deporte, normalización de la actividad infantil y homogeneización de los ritmos escolares (Herrera, 2011, p.511)

Dentro de los oficios mencionados en el anterior párrafo, se encontraban los que se suponían propios de niñas (vestir muñecas, jugar con cocinas, visitas, etc.) y niños (soldados, saltos, uso del balón). En este sentido, también la gimnasia, tuvo la función de favorecer facultades en las niñas como la belleza, esbeltez y tonificación de sus músculos pero no tanto como el de los niños, lo que implicaba ejercicios diferentes y sencillos para ellas (Herrera, 2012). Si el juego y la gimnasia, estuvieron en el marco de la diferenciación sexual; el deporte no fue la excepción; es de señalar que Artículo 30 del DOIPP⁵⁷ se refiere a desarrollar la fuerza de los niños y a vincular en escuelas de varones ejercicios y evoluciones militares; los juegos deportivos tampoco se daban de forma igualitaria; los niños practicaban beisbol y ellas lawn-tennis, dado que las formas físicas a desarrollar y las habilidades o cualidades - tanto individuales como morales- debían ser diferentes según la definición social.

Frente a lo anterior, puede afirmarse que el ideal esperado de niñas y niños, fue pensado como opuesto y cada una de las acciones implementadas en el entorno escolar giró en torno a esto, con el fin de conseguir el sujeto deseado y apto para la sociedad, de acuerdo con las especificaciones asignadas a cada uno. Esto en palabras de Herrera (2012) es: “En esta época, las prácticas corporales escolares configuraron unas formas de ser hombres o mujeres que trascendieron a los límites de la escuela, afectando las relaciones sociales” (p. 67). Todo esto,

⁵⁷ Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria 1870. Citado por Herrera, 2011.

lleva a destacar la importancia de los discursos a la hora de aplicar o desarrollar prácticas corporales; estos no pueden ser ingenuos o imprudentes, deben tener un fin claro, sustentado y estar en constante análisis; pues como lo dice Herrera:

Las prácticas corporales escolares constituyeron el discurso pedagógico en acción, el cuál atravesó y transformó el cuerpo. Dichas prácticas corporales ocuparon un lugar importante en los discursos alrededor de lo educativo...y lanzaron al niño de la escuela a la calle convertido en un nuevo sujeto (Herrera, 2012, p.66).

3.2 Cuerpo y sexo/género desde Judith Butler.

Los anteriores numerales favorecen una perspectiva general de la forma en que los cuerpos infantiles han sido regulados en la escuela, primero desde diversas maneras impuestas y luego a partir de la implementación del recreo, el juego y la educación física; dentro de todos estos mecanismos de control, queda claro que la diferenciación sexual ha sido una constante, en los diversos momentos de la historia Colombiana. A continuación se presenta la teoría de Judith Butler⁵⁸, con el fin de encontrar los puntos de intersección entre las prácticas sociales y la formación del sexo/género; mediante varios planteamientos, se pretende explicar lo que significa la performatividad para la autora; aspecto sumamente importante en “Nos enteramos que somos”, por cuanto permite un análisis de las prácticas escolares llevadas a cabo en la escuela y evidentes en los juegos de las y los estudiantes, como una forma de representación de los roles sociales y culturales; establecidos básicamente mediante los discursos. La autora en mención es filósofa y se ha destacado en estudios de género, ha realizado importantes

⁵⁸ Filósofa post-estructuralista que actualmente ocupa la cátedra Maxine Elliot de Retórica, Literatura comparada y Estudios de la mujer, en la Universidad de California, Berkeley, tras haber sido profesora en la Universidad de Wesleyan de Ohio y Johns Hopkins. Esta teórica ha realizado importantes aportaciones en el campo del feminismo, la Teoría Queer, la filosofía política y la ética. Algunos de sus libros tratan problemas que son relevantes para diversas disciplinas académicas, tales como filosofía, derecho, sociología, ciencias políticas, estudios de cine y de literatura.

aportaciones en el campo del feminismo, la teoría Queer, la filosofía política y la ética; es además, catedrática de retórica, literatura comparada y estudios de la mujer en la Universidad de California, Berkeley. En ésta investigación, se aborda la autora, y más específicamente su teoría de la performatividad del género, desde una perspectiva antropológica; se pretende hacer las conexiones necesarias para comprender la fuerza de los discursos y de las prácticas performativas que se tejen en el ámbito escolar y que están relacionadas con la diferenciación sexual.

Judith Butler, en *El género en disputa*, e incluso en escritos posteriores como “*cuerpos que importan*”; se dedica a dar claridad frente a lo que considera la performatividad del género; si se pretendiera explicar brevemente dicho término, podría decirse que es la naturalización de roles, mediante la repetición de acciones determinadas social y culturalmente a hombres y mujeres e impartidas mediante el poder de los discursos. No obstante, es muy amplio el panorama que la autora abarca dando una mirada desde el feminismo, el psicoanálisis, la identidad, entre otras. Aquí se esboza solamente lo que tiene que ver con el establecimiento del género; por considerarse esencial para hallar la relación entre la construcción de género, y las prácticas que llevan a cabo las niñas y niños en sus juegos. Lo primero que la autora trata de dejar en claro es que los sujetos son producidos – como lo señala Foucault⁵⁹ - por los sistemas jurídicos, los cuales se representan particularmente en el ser masculino; para Butler esto es:

“...los sujetos reglamentados por esas estructuras, en virtud de que están sujetos a ellas, se forman, se definen y se reproducen de acuerdo con los requerimientos de dichas estructuras... Esto se vuelve políticamente problemático si se puede mostrar que ese sistema produce sujetos con género que se sitúan sobre un eje diferencial de dominación o sujetos que, se supone, son masculinos. (Butler, 2001, p.34)

⁵⁹ Citado por Butler, en *el género en disputa*, p.34.

Esto quiere decir que el ser femenino, queda invisibilizado políticamente; situación que puede evidenciarse en los momentos de la escuela esbozados anteriormente; inicialmente, al establecerse la educación solamente para los niños y posteriormente, otorgando instrucción diferenciada a las mujeres y sin reconocimiento en el ámbito público, resaltando como primordial fin el de mantener y garantizar la reproducción de la raza (valga la pena decir también, que dentro de dicho planteamiento político, el ser masculino adquiere ciertas características que dificultan su participación en actividades hogareñas y la manifestación de cualidades como la delicadeza-por nombrar algunas-). Butler dice que “los sujetos jurídicos se producen invariablemente mediante ciertas prácticas excluyentes que, una vez establecida la estructura jurídica de la política, “no se notan””. Ello significa que se instauran como una realidad, los hombres desarrollarán fuerza, las mujeres esbeltez; no se necesita mayor esfuerzo para detectar que las acciones políticas instauradas en la escuela, en los manuales, leyes y demás documentos encaminados a orientar las prácticas educativas, van volviéndose verdad y se repiten a tal punto que pocas veces se cuestionan; es así como los cuerpos, reciben la información del género. Para el caso de ésta investigación, se evidencia que los juegos se hacen diferentes para niñas y para niños; a ellas se les permite y se les exige delicadeza, tranquilidad; para ellos es común el uso de los espacios amplios, de actividades que exigen mayor movimiento, fuerza y contacto; en este sentido, también los discursos se dirigen de manera diferenciada “sea valiente, para eso es hombre”, “eso no se te ve bien nena”, y como éstos hay infinidad de ejemplos. En términos de Butler, se puede decir que éste es un proceso performativo, porque “la postura de que el género es performativo intentaba mostrar que lo que consideramos una esencia interna del género se fabrica mediante un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género” (Butler, 2000, p.16). Entonces, desde esta perspectiva, el cuerpo es natural, es

un evento netamente biológico; pero el género, es una significación cultural que permea a ese cuerpo y le da una identidad, según el establecimiento que socialmente se haya construido; en palabras de Butler:

Si el género es los significados culturales que asume el cuerpo sexuado, entonces no puede decirse que un género sea resultado de un sexo de manera única. Llevada hasta su límite lógico, la distinción sexo/género indica una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente construidos. (Butler, 2001, p.39)

Para puntualizar, los discursos aceptados y difundidos social, cultural y políticamente se encargan de configurar al ser humano que se desea para dotarlo de un género que le permita vincularse a la sociedad; para ello, se ejercen una serie de acciones naturalizadas y se atribuyen a cada individuo de manera diferenciada y opuesta según sea hombre o mujer. Para profundizar un poco más al respecto, se expone el siguiente numeral referido a la performatividad del género y lo que ello acarrea.

3.2.1 La performatividad del género y sus implicaciones.

Partiendo de la anterior premisa, en la que se da por hecho que el cuerpo es natural y dotado biológicamente, mientras que el género es una atribución social y cultural que va tomando forma e instaurándose en el cuerpo gracias a los discursos; se hace necesario ver un poco más allá para comprender la performatividad; se requiere tener claridad que aunque el término se relaciona con el performance, el cual sugiere una representación teatral⁶⁰, en realidad trasciende éste campo. Para Butler (2002), “la performatividad debe entenderse, no como un

⁶⁰ Butler, aclara que no puede limitarse la performatividad a una representación teatral como la que hacen los *drag*.

“acto” singular deliberado, sino antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (p.18).; es decir, los actos no son del todo propios, en gran medida están establecidos y regulados socialmente, ante el cual, además se establecen direccionamientos y sanciones que garanticen un adecuado desempeño, una óptima materialidad; dentro de dicha materialización, están inmersas, también, toda la gama de acciones existentes incluso desde antes del nacimiento, tales como la asignación de ciertos colores, los juguetes de acuerdo a su sexo y ciertamente, los discursos que van a rodear al individuo y que serán diferentes si es niña o niño; como lo diría la autora en mención “...las normas reguladoras del “sexo” obran de una manera performativa para construir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperio heterosexual” (p.18). Se hace mención a la heterosexualidad porque, se considera que es dentro de éste sistema que cobran sentido las jerarquías y exclusiones por cuestión de género; las formas polares que se le dan al género, se naturalizan y se “obligan” para garantizar la supervivencia cultural; en el caso de la investigación que aquí se propone, puede corroborarse en las sanciones- mediante comentarios o acciones de rechazo-, de las que son objeto tanto niñas como niños cuando se presentan situaciones que se consideran incoherentes con lo “que debería ser”; por ejemplo, en el caso en que una niña tenga buen manejo del balón al jugar fútbol, se dice que “parece un niño”; o cuando un niño se siente atraído por accesorios como el maquillaje es juzgado, alejado y recibe comentarios que le recuerdan que “eso es de niñas”. El género constituye en términos de Butler, un proyecto que tiene como fin la supervivencia cultural:

Por tanto como una estrategia de supervivencia dentro de los sistemas obligatorios, el género es una actuación con consecuencias claramente punitivas. Los géneros diferenciados son una parte de lo que “humaniza” a los individuos dentro de una cultura contemporánea; de hecho, constantemente castigamos a quienes no representan bien su género. (Butler, 2001, p.171)

La autora hace varios análisis políticos para demostrar que la heterosexualidad ha sido impuesta como obligatoria, frente a la cual surgen varios interrogantes; “ha sido necesario cuestionar la construcción del sexo como binario, como una relación binaria jerárquica. Desde el punto de vista del género como práctica han surgido preguntas del carácter fijo de la identidad de género como una profundidad interior...” (p.178). La autora insiste en la imposición de la heterosexualidad, aún en aquellos casos en que hacen presencia situaciones que contradicen éste sistema⁶¹. Así mismo, esa relación ha dejado en claro la intención de construir la sexualidad a partir de los establecimientos culturales, esto es para Butler:

También se ha dejado en evidencia que las estrategias de exclusión y jerarquía persisten en la formulación de la distinción sexo/género y su recurso al “sexo” como lo prediscursivo, así como la prioridad de la sexualidad respecto de la cultura y, en particular, la construcción cultural como lo prediscursivo. (Butler, 2011, p.178)

En conclusión, el planteamiento de Butler muestra que el acto performativo del género tiene notables implicaciones en el individuo por cuanto es la forma en que se producen identidades que materializan los cuerpos y las acciones que ejercen; los enunciados performativos llevan per se la historia y la carga social - cultural que se les ha atribuido para reconocerse como normales o no; esto se detalla un poco más en el siguiente numeral “Identidad de género”. Antes de continuar, es importante señalar que estos planteamientos cuestionan a “Nos enteramos que somos”, en torno a situaciones como ¿es posible desnaturalizar el género, con prácticas menos sexistas en la escuela?, ¿eso implicaría una educación andrógina?; las respuestas a estas preguntas pueden tener muchos matices y contradicciones, no obstante, si se piensa desde la postura de Butler, puede concluirse que si el género se naturaliza, entonces también deben existir grietas por las cuales buscar otras alternativas con miras a conseguir un

⁶¹ Como en el caso en que el deseo aparece en el modo de bisexualidad primaria.

efecto contrario; asunto que no es fácil para la escuela, por cuanto no es el único lugar donde el género se reafirma y otros agentes pueden resultar más poderosos, como el caso de los medios de comunicación y las vivencias al interior de las familias; lo que significa que prácticas menos sexistas en la escuela pueden convertirse en aportes importantes para concebir diversas formas de vivir el género. En cuanto al segundo interrogante, es de anotar que para lograr una educación andrógina se necesitaría imponer una serie de acciones que cumplan el mismo papel que la performatividad del género y que se apliquen indistintamente a niños y niñas, y en ésta investigación esa no es la pretensión; sino más bien, pensar en otras posibilidades – en el juego -, donde se pueda participar, sin encasillar los juegos a una mirada de lo que es femenino o masculino.

3.2.2 Identidad de género.

En el anterior numeral, se expone la performatividad como el proceso que lleva a la conformación del género, a partir de actos discursivos que se vuelven realidad en la medida en que se naturalizan y establecen como verdad; dando como resultado lo que Butler nombra como materialidad de los cuerpos. Ahora bien, en éste apartado, se pretende relacionar la performatividad de género con la consolidación de la identidad; para empezar se hace necesario tener claridad en que no puede hacerse referencia a la identidad sin reconocer su estrecho vínculo con el género; es decir, no van desligados y aislados, sino que es un proceso mancomunado; lo que en términos de Butler (2001) significa que “las “personas” sólo se vuelven inteligibles cuando adquieren un género ajustado a las normas reconocibles de inteligibilidad de género” (p.49). Para que dichas normas sean aceptadas culturalmente, deben estar dentro de la lógica del sexo/género; lo que supone una manifestación de tipo mujer/femenino, hombre/masculino; Butler (2001) afirma: “La matriz cultural- mediante la

cual se ha hecho inteligible la identidad de género – requiere que algunos tipos de “identidades” no puedan “existir”: aquellas en que el género no es consecuencia del sexo...” (p.50). Frente a la anterior afirmación, y con relación a la presente investigación, ese *no poder existir*⁶², puede observarse al asumir roles que al parecer son opuestos al género, lo que ocasiona sanciones o bien de los adultos o bien de las y los compañeros; dichas sanciones se presentan a modo de acciones o de comentarios; para ilustrar esto, se puede citar el caso en el que una niña consigue⁶³ jugar “piquis” con los niños, pero a pesar de sus habilidades no se le permite ganar justificando ésta acción con comentarios como “es que no sabe jugar”, “lanzó mal la piquis”, “mejor no juegue”. O bien, el niños que prefiere saltar lazo, en lugar de jugar fútbol y escucha a sus compañeros “Ay! Tan delicadito”, “la nenita”.

En concordancia con lo anterior, género e identidad mantienen una alianza que se proyecta como inamovible; la imposición de ciertas prácticas de diferenciación sexual⁶⁴, conducen a consolidar, o más bien, a proyectar una identidad que se supone está determinada implícitamente en el género, pero que en realidad es el resultado de todo el acto performativo que hay detrás de cada acción. Butler lo expone de la siguiente manera:

...hemos visto que el efecto sustantivo del género se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reglamentadoras de la coherencia del género. Así, dentro del discurso heredado de la metafísica de la sustancia, el género resulta ser performativo, es decir, que constituye la identidad que se supone que es. En este sentido, el género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción. (Butler, 2001, p.58)

⁶²Evidentemente ese no poder existir, lleva en muchos casos a que los niños o niñas desistan de dichas acciones por miedo a ser juzgado o juzgada, o sencillamente por ser objeto de desigualdades dentro de un juego.

⁶³ En este caso ese “consigue” ha sido el resultado de las constantes intervenciones de la docente.

⁶⁴ Es otra manera de explicar lo que significa la performatividad.

En conclusión, la proyección que hace el individuo de una determinada identidad está sujeta al proceso de construcción de género, el cual se forma de una serie de acciones repetitivas, moderadas por el entorno social en que se encuentra. Butler busca dar por hecho que actos y gestos son interpretados (generalmente), sin revelar un principio organizador de la identidad como una causa; sencillamente porque no existe, es más un efecto fabricado y mantenido por medio de signos corpóreos y otros medios discursivos, que además están en un marco público y social (Butler, 2001). Lo anterior implica, entonces, comprender que la identidad no está predeterminada sino que se construye a medida que se van dando las reglas y normas atribuidas con anterioridad a la presencia de la niña o el niño, y quien además no puede rechazar dichas normas sin recibir alguna clase de sanción social.

Finalmente lo que Butler propone y defiende no es la erradicación del género, sino de la exclusión que produce la jerarquía heterosexual; es decir preponderar el reconocimiento de otros géneros que se alejan del binarismo, donde mujer es femenino y hombre masculino. De igual manera, la presente investigación, busca reflexionar frente a aquellas acciones pedagógicas que favorecen o no la equidad de género, entendida como la igualdad de oportunidades para niñas y niños; en el caso particular de los juegos, se pretende hacer aportes a las comprensiones tanto de docentes como de estudiantes con el fin de promover acciones en las que participen niñas y niños, favoreciendo sus intereses y promoviendo habilidades que tal vez se han aminorado u ocultado, no porque estén establecidas naturalmente sino debido a la prácticas de actos performativos, tal como se vio en el planteamiento de Butler.

3.3 Una mirada personal: los juegos escolares en la telaraña del género. Cuando lo que se quiere jugar va en contra de la corriente del género.

Si estuviésemos en la época de la colonia, se pensaría que el castigo físico se hace necesario para el niño o niña que salga del margen de la normalidad; ese cuerpo que quiera explorar pasiones prohibidas debe ser reprimido para corregirse, no se podría concebir que una niña, por ejemplo, quiera jugar fútbol, ella debería mantener su carácter dócil y ser moderada para que no despierte deseos y apetitos impensables, sino que haga lo que corresponde. En nuestros días, ello suena exagerado, por decirlo de alguna manera; pero la verdad es que quizá la situación no varíe sino en la forma de castigo; un castigo que puede aparecer disfrazado en la diferencia entre los uniformes de niñas y niños, o en el color de sus juguetes, o en las propagandas que muestran qué corresponde a cada quien, o simplemente en actividades y discursos que a diario se utilizan; discursos que incluso pueden estar representados más que en palabras en acciones, como iniciar el campeonato de fútbol masculino, primero que el femenino; o entregar elementos deportivos diferentes a niños y niñas, sin considerar sus preferencias; o favorecer el uso de la cancha para niños y no para niñas; o permitir⁶⁵ comentarios ofensivos al niño que quiere jugar con las niñas; ¿acaso no es un castigo social decirle a un niño en tono irónico “¡qué varonil te ves! Mientras toma agua de un botilito rosado que le ha ofrecido una compañera?

La presente propuesta investigativa tiene como principal objeto hallar la relación entre la construcción de género y las prácticas que llevan a cabo las niñas y niños de grado tercero, en los juegos; de este modo, se busca detectar puntos de fuga, apropiados para hacer apuestas frente nuevas masculinidades- como lo propone -Scharagrodsky- y feminidades en las que se

⁶⁵ En algunas ocasiones los y las docentes no sólo permiten que otros compañeros hagan esta clase de comentarios, sino que los promueven o los inician.

puedan disminuir actos hegemónicos por cuestión de género. Dicha apuesta está muy relacionada con las acciones que desean niñas y niños y que van en contra de la corriente del género, lo que en la mayoría de los casos genera rechazo y exclusión. La performatividad del género ha mostrado que ante la diferencia biológica se ha asignado una serie de atributos culturales y sociales; por tanto, la escuela puede asumirse como gestora de acciones trasgresoras – por decirlo de algún modo – que favorezcan los intereses personales de las niñas y los niños, permitiendo y promoviendo otras formas de asumir roles en sus juegos; de tal manera que se fortalezca el liderazgo, la confianza y la participación de las niñas, al igual que la sensibilidad, la ternura y la delicadeza de los niños.

4. METODOLOGÍA

“Nos enteramos que somos”, tiene como principal objeto determinar la relación de la construcción de género, con las prácticas que llevan a cabo las niñas y niños de grado tercero, en los juegos. Dicho proceso se apoya en la investigación cualitativa; la cual se interesa por captar la realidad social, a partir de las experiencias y percepciones que tienen de su contexto las personas implicadas; ello, desde el presente trabajo es evidenciado a partir de la implementación de la entrevista y la observación participante, dado que se da a partir de la experiencia personal espontánea y cotidiana de las y los estudiantes; de igual manera, se adopta un paradigma hermenéutico; entendiendo paradigma como el conjunto de ideas, creencias y argumentos que permiten explicar una realidad; en otras palabras, este tipo de investigación, es pertinente, por cuanto – parafraseando a Monje C – se acoge al pensamiento hermenéutico, en el que los actores no son objetos de estudio o cosas; sino que significan, hablan y son reflexivos (Monje, 2011).

Lo anterior implica que lo hermenéutico, para la presente investigación, sea asumido como la interacción directa con las y los estudiantes, en ambientes de confianza que permitan emerger libremente las preferencias, gustos y opiniones con respecto a los juegos y juguetes de su predilección y la relación que puede establecerse a partir de ello, con la construcción de género. Bajo esta perspectiva, el presente trabajo se nutre con la significación de las acciones, relatos u observaciones de estudiantes que se convierten en participantes activos del proceso investigativo, los cuales ofrecen los elementos para dar respuesta a los objetivos planteados; estos giran en torno a identificar roles de género presentes en los juegos de las niñas y niños;

describir la relación entre los roles de género, y la escogencia o práctica de los juegos; y, establecer a modo de reflexión, las acciones pedagógicas llevadas a cabo en la práctica de los juegos de niñas y niños; relacionadas con la construcción de género.

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta que la posición ontológica del paradigma comprensivo-hermenéutico, busca analizar la realidad simbólica, construida socialmente; ésta investigación, propone interpretar la influencia de los discursos predominantes en las prácticas educativas (básicamente en los juegos), que conlleva a acciones de género diferenciadas y en muchas ocasiones excluyentes.

4.1 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En el marco de la presente investigación, se tienen como instrumentos de recolección de la información la entrevista y la observación participante; estos se consideran dos instrumentos complementarios dado el tema y el nivel de escolaridad de las y los estudiantes. Para la aplicación de las entrevistas y observaciones; se cuenta con el permiso de rectoría (Ver Anexo 1) y de padres, madres o acudientes de las niñas y niños involucrados en la investigación (Ver Anexo 2). A continuación se menciona la pertinencia de los mismos para el desarrollo de este trabajo.

4.1.1 ENTREVISTA COLECTIVA

Dentro del objetivo que cobija éste trabajo –determinar la relación entre la construcción de género y las prácticas que llevan a cabo niñas y niños en sus juegos-, se utiliza la entrevista

colectiva como un instrumento de recolección de datos, por cuanto facilita un acercamiento importante al tema de investigación dado que se pretende indagar por las preferencias que manifiestan niñas y niños con respecto a sus juegos y juguetes; así como la justificación o razón que argumentan para escoger ese y no otro. De otro lado, las y los estudiantes son de grado tercero, cuyas edades oscilan entre 8 y 10 años, lo que hace pertinente la entrevista, por cuanto ofrece la posibilidad de expresarse con mayor libertad y más aún si se tiene en cuenta que existe una relación de confianza entre la entrevistadora y quienes son entrevistados; esto en palabras de J.W. Best (1987) es, “cuando el experimentador ha obtenido el acercamiento o establece una relación segura y amistosa con el sujeto, se pueden obtener ciertos tipos de información confidencial que un individuo se resistiría a expresar por escrito”⁶⁶. Otro aspecto relevante a destacar en la implementación de la entrevista, es la posibilidad de ver gestos, actitudes o acciones que hacen parte de los discursos no hablados y que para el caso cobran gran valor; de igual manera, con éste instrumento, es más fácil aclarar dudas y/o permitir que emerjan variables que den curso a la investigación. Es importante aclarar que, la entrevista, a pesar de ser colectiva, no se aplica a la totalidad de la población; sino específicamente a la muestra, conformada por 5 niños y 5 niñas, lo cual se detallará en lo posterior.

4.1.2 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Este instrumento es indicado para la presente investigación, porque facilita un acercamiento al problema planteado; permite evidenciar y analizar lo referido a los roles de género y su relación con la escogencia de los juegos de niñas y niños. Otro aspectos a favor, es que la

⁶⁶ Citado por Camacho de Baez (2003) *Metodología de la Investigación Científica*. Capítulo 8: Recolección y Codificación de los datos. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja. Página 131- 149.

investigadora hace parte del grupo a trabajar, lo cual es un factor positivo por cuanto el proceso se da de manera más espontánea. Para Camacho, la observación participante:

Consiste en que el observador es un miembro más del grupo objeto de estudio, desarrolla una relación informal con los sujetos observados en ambientes naturales, lo cual permite menos sesgo entre el comportamiento normal y los datos recogidos. Es adecuado para el estudio del comportamiento no verbal. (Camacho, 2003, p.145)

De acuerdo con lo anterior, la observación participante es de suma importancia para “Nos enteramos que somos”, en la medida en que ofrece elementos indispensables para el análisis, tales como comentarios, acciones y gestos que se dan de manera libre y abierta, en un espacio (de juego) que para las y los niños es de su total agrado.

4.2 PRESENTACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

A continuación se muestran los instrumentos a utilizar por “Nos enteramos que somos”. Inicialmente se presenta la entrevista, esta se divide en tres sesiones; en la primera sesión “juegos y juguetes favoritos” (Ver Anexo 3), se utilizan seis preguntas que buscan indagar básicamente a cerca de las preferencia de niñas y niños con respeto a los juegos y juguetes; de igual manera, se pregunta sobre la percepción que tienen frente a las diferencias por razón de sexo, básicamente en lo referido a qué le gusta o no de su género y qué ventajas tiene sobre el opuesto. Como complemento a las preguntas de esta sesión se utiliza un instrumento gráfico en el que se debe relacionar la imagen de una niña, un niño o de los dos, con el

juguete que se cree de su pertenencia (Ver Anexo 4); ello debidamente explicado y ejemplificado por la docente, tal como se muestra en el Anexo 3.

A la segunda sesión “Éste o el otro” (Ver Anexo 5), se lleva una *muñeca, un peluche, un carro, un Thor*. Se escogen estos juguetes porque son los que comúnmente utilizan niños y niñas y que de alguna manera, están clasificados, los peluche y muñecas para niñas y los carros y personajes como Thor, para niños. Se plantean 4 preguntas que buscan clarificar la razón por la cual niños y niñas escogen o prefieren ciertos juguetes; para finalizar esta sesión se entrega un instrumento en copia, para que relacionen la profesión u oficio con el personaje que consideran que puede desempeñarla -hombre, mujer o ambos- (Ver Anexo 6), nuevamente con la debida explicación de la docente.

En la tercera sesión “Conclusiones” (Ver Anexo 7), se proponen 3 preguntas, que surgen después de la práctica de un juego, en el que los niños deben realizar actividades como cuidar el bebé, cocinar, lavar, entre otras, las cuales simbólicamente se han atribuido especialmente, a las niñas. Las niñas jugar con trompos, usar fichas para armar, jugar fútbol, principalmente; en ésta sesión se busca específicamente indagar sobre sensaciones y emociones experimentadas al desarrollar diferentes juegos; dentro de ésta sesión, se pide a las y los estudiantes que completen un cuadro, relacionando las acciones que se cree están bien vistas para niñas o niños (Ver Anexo 8). Es importante anotar, que antes de las sesiones se hace un primer acercamiento en el que las niñas y niños conocen el propósito de la entrevista, dan a conocer sus nombres, comentan sobre sus actividades en casa y en la hora del descanso (Ver Anexo 3).

En cuanto a la observación participante, se realiza en dos momentos. Para el primero, se genera un espacio de interacción espontánea en la que niñas y niños juegan libremente, mientras la docente investigadora realiza el ejercicio de observación, teniendo en cuenta tópicos que van desde la postura corporal hasta actitudes y roles adquiridos (Ver Anexo 9). En el segundo momento, se organizan los juguetes que llevan las niñas y se asignan a los niños y viceversa. Al igual que en la primera observación, se tiene especial cuidado y atención con gestos, actitudes, reacciones y demás elementos que puedan resultar relevantes, de las y los niños (Ver Anexo 10).

4.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

POBLACIÓN

La población a trabajar en la presente investigación está conformada por las y los estudiantes del curso 313 (2015) del Colegio Distrital Gerardo paredes; ubicado en la diagonal 125b # 94a – 65, sede Spencer; al noroccidente de la ciudad de Bogotá, localidad 11 de Suba, barrio el Rincón. El curso está conformado por 28 estudiantes, 11 niñas y 17 niños. La población se escoge por conveniencia, dado el trabajo que la docente investigadora ha llevado a cabo con éste grupo, durante dos años; lo cual sin duda ha permitido conocer el grupo con respecto a las manifestaciones relacionadas con prácticas generizadas; tales como comentarios y actitudes evidentes diferentes momentos escolares. Esto ha permitido ver la necesidad de estudiar dicha población con el fin de hallar la relación entre la construcción de género y las prácticas que llevan a cabo las niñas y los niños del grado tercero en sus juegos. Es importante señalar que la población total del curso se tiene en cuenta para la observación participante; no obstante, para la entrevista sólo se tendrá en cuenta una muestra de 5 niñas y

5 niños que estén en la institución al menos desde el grado segundo; dado que ello abre un poco más la perspectiva de la docente con respecto al tipo de manifestaciones relacionadas con la construcción de género.

MUESTRA

La muestra a tener en cuenta en el presente trabajo; está dada por 5 niñas y 5 niños; los cuales han sido escogidos bajo el tipo de muestra probabilística, más exactamente por estratificación; es decir, en palabras de Briceida Camacho, se trata de “tener en cuenta los estratos o categorías según las características relevantes para el estudio” (Camacho, 2003, p.123). Ello implica que se ha tenido en cuenta alguna razón para elegir dicho grupo; dichas razones son, el tiempo de permanencia en la institución: al menos dos años, y las actitudes relacionadas con género que se han detectado gracias a un proceso de observación de diversos espacios en los que niñas y niños juegan, y que se enmarcan en críticas y/o preferencias por acciones que se consideran contrarias a un determinado género.

4.4. FASES DE IMPLEMENTACIÓN

F. INICIAL

- Escogencia del tipo de investigación.
- Diseño de los instrumentos de recolección de información.
- Reunión con padres, madres y/o acudientes para firma de consentimiento informado.
- Autorización firmada por rectoría (Ver Anexo 1).

F. DE AVANCE

- Aplicación de instrumentos a modo de prueba piloto.
- Realización de entrevistas.
- Observación participante.

F. FINAL

- Organización de la información recolectada.
- Establecimiento de categorías.

5. MANEJO DE DATOS CUALITATIVOS

La presente investigación es de tipo cualitativo - como ya se ha señalado-, en la que se tienen en cuenta los planteamientos de Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez en el abordaje que dan para un óptimo manejo de los datos, presentados en su obra “Más allá del dilema de los métodos”. Se tiene en cuenta a las autoras en mención, dado que en su texto, destacan la importancia de la información obtenida en el proceso de análisis.

Para dar inicio al análisis, es indispensable tener en cuenta que el proceso de investigación, no está establecido por una fórmula o una secuencia que se logre paso a paso; no se trata de seguir un parámetro, finalizarlo e iniciar con otro. Más bien, consiste en un trabajo integral y permanente, que permite a la persona que investiga tener un óptimo desenvolvimiento, acercamiento y conocimiento del objeto de estudio. Esto en palabras de Bonilla y Rodríguez (1997) significa que: “el proceso de investigación cualitativa no sigue una dirección lineal en la que cada fase culmina antes de iniciarse la segunda” (p.135). Y continúan explicando que en este tipo de abordaje, “la organización, el análisis, la interpretación y la validación de los datos no se conciben como etapas excluyentes sino como actividades interrelacionadas que realiza el investigador de manera continua, a medida que se compenetra con la situación estudiada” (p.135).

Ahora bien, con la intención de dar lugar al tema propuesto en ésta investigación y más exactamente, hallar la relación entre la construcción de género y las prácticas que llevan a

cabo niñas y niños de grado tercero, en los juegos, se realiza el proceso de organización de los datos obtenidos, siguiendo dos niveles: “El primero corresponde a la fase de codificación o categorización y da lugar al análisis descriptivo de los resultados. El segundo nivel corresponde a la etapa de identificación de patrones culturales, los cuales orientan el ejercicio de interpretación de datos cualitativos” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p.138). En este sentido, se abordan; en el primer nivel, las categorías deductivas e inductivas

- Categorías deductivas: se entiende por categorías deductivas, aquellas que están de manera explícita en el planteamiento del tema o problema de investigación. En palabras de las autoras en mención, esto es “las categorías descriptivas se derivan de las variables contenidas en la hipótesis y son un reflejo directo de la teoría de la teoría y del problema bajo estudio” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p.138).
- Categorías inductivas: se conciben como categorías inductivas, las que surgen de la información recolectada y dan cuenta de características particulares del grupo investigado. Es decir, “emergen totalmente de los datos con base en el examen de los patrones y las recurrencias presentes en ellos. La categorización inductiva no tiene como fin reflejar la teoría sino el marco de referencia cultural del grupo estudiado” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p.138).

De acuerdo con lo anterior; “Nos enteramos que somos”, cuyo principal objetivo es determinar la relación de la construcción de género, con las prácticas que llevan a cabo las niñas y niños de grado tercero, en los juegos; determina tres categorías deductivas (Anexo 11), contenidas en los planteamientos iniciales del tema, las cuales direccionan el proceso de investigación. Acto seguido, surge la necesidad de permitir que emerjan categorías inductivas para favorecer la organización de los datos; con el fin de realizar un análisis más profundo y

detallado de la información obtenida mediante la aplicación de las entrevistas y las observaciones participantes.

Es importante anotar, que los datos han sido analizados y discriminados (Anexo 12, 13, 14 y 15) de acuerdo con aspectos similares relevantes observados en las respuestas de la muestra seleccionada; de esta manera, se hace la correspondencia o relación con las categorías deductivas; con el fin de dar mayor validez al análisis y precisar la información; a la vez que se encuentran patrones culturales implícitos en las respuestas y acciones de las y los estudiantes de grado tercero.

Lo anterior dio como resultado el establecimiento de 31 categorías inductivas (Anexo 16), con sus respectivos códigos; ello se reconoce como la etapa de categorización descriptiva, que según las autoras en mención “consiste principalmente en fraccionar la información en subconjuntos y asignarles un nombre o código” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 141); ello permite detectar las expresiones o situaciones más recurrentes e ir organizando y delimitando la información.

Finalizado el anterior proceso, se procede a organizar los resultados mediante tres recursos indispensables, propuestos también, por las autoras abordadas en éste capítulo. Dichos recursos son:

- Taxonomías: Se utilizan primordialmente porque ofrecen mayor referencia de los datos de las subcategorías; básicamente “son clasificaciones más detalladas de la

información contenida en las subcategorías. Sirven para visualizar los datos y para comenzar a detectar relaciones entre ellos” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 146).

- Redes causales: Se encuentran apropiadas al proceso de análisis, por cuanto su facilidad de comprensión visual, permite hallar relaciones entre la construcción de género y los juegos de las y los estudiantes; siendo éste el objeto de la presente investigación. En palabras de las autoras, las redes causales “son otro recurso gráfico para describir relaciones entre conjuntos de respuestas y para detectar la racionalidad subyacente a la dinámica de los comportamientos referidos a alguna situación particular” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 148).
- Matrices descriptivas: Este recurso se utiliza, porque facilita condensar grandes extensiones de información y plasmar las posibles relaciones entre categorías que se entremezclan. Es decir “son tablas en las cuales se cruzan dos categorías que pueden estar relacionadas” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 150). Además de lo anterior, las matrices descriptivas, “Constituyen un recurso útil para describir sintéticamente volúmenes grandes de información, para poner a prueba hipótesis y para descubrir patrones culturales que no son evidentes cuando se analizan por separado las categorías” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 150).

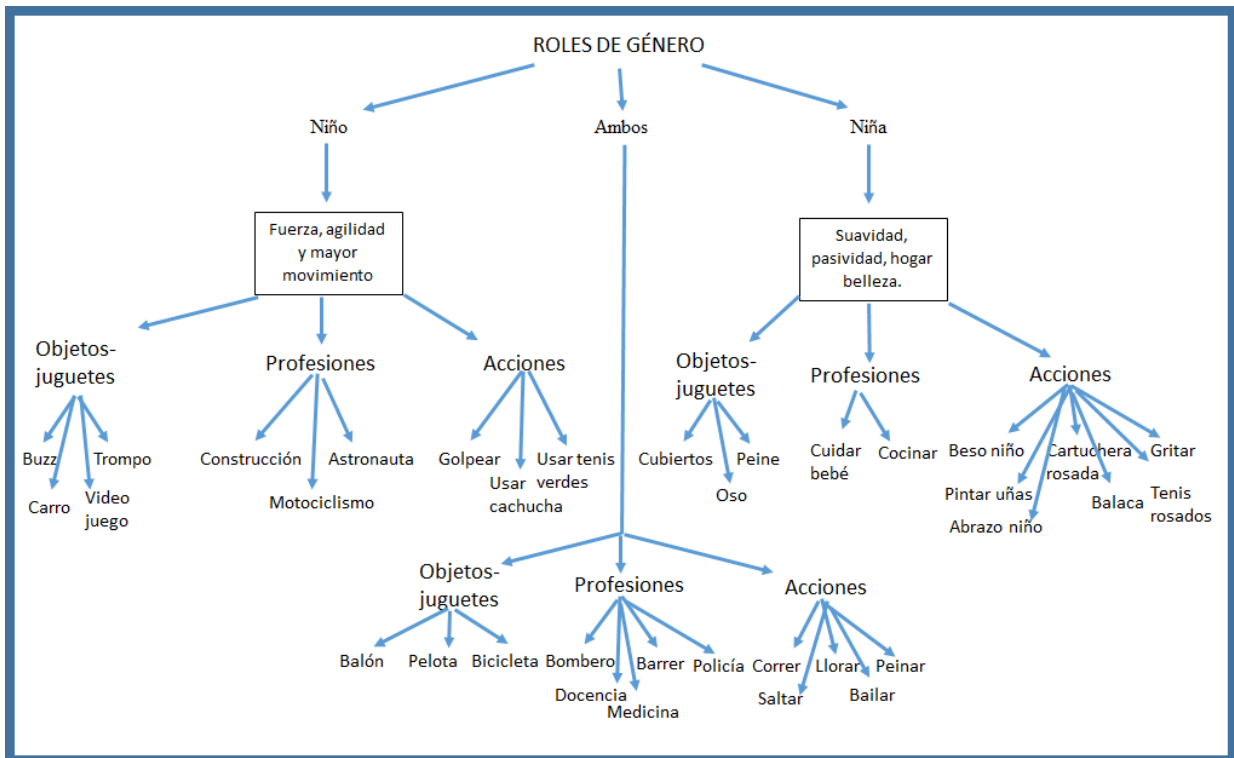
Haciendo uso de los tres recursos mencionados anteriormente, se presenta la información obtenida en las entrevistas y observaciones de manera organizada y detallada; ello da como resultado tres taxonomías, tres redes causales y dos matrices descriptivas que permiten dar respuesta a los planeamientos de la investigación. Dicha información se presenta en el siguiente numeral:

5.1 PROCESAMIENTO DE DATOS CUALITATIVOS

“Nos enteramos que somos”, tiene como principal objeto, determinar la relación de la construcción de género, con las prácticas que llevan a cabo las niñas y niños de grado tercero, en los juegos. Para ello, hace uso del enfoque cualitativo como estrategia metodológica en el manejo de los datos obtenidos, generando así los resultados disertados de las entrevistas y las observaciones llevadas a cabo. A continuación se presentan las taxonomías, redes causales y matrices descriptivas obtenidas del proceso de análisis, fragmentación y reconstrucción de la información recopilada.

Análisis de la información mediante taxonomías y redes causales: Las entrevistas y las observaciones realizadas a estudiantes de grado tercero, permitieron consolidar la información, destacando la mirada que ellas y ellos tienen de sus actividades, juegos y juguetes con relación al género. En la primera taxonomía, se condensa la información obtenida en la aplicación de los instrumentos impresos; los cuales dan cuenta de objetos-juguetes, profesiones-oficios y acciones atribuidas al ser femenino o masculino. La segunda, resume la mirada que tienen niñas y niños sobre sus propios juguetes y los del otro sexo; la tercera, contiene la opinión personal de las y los estudiantes y la del otro sexo. En cuanto a las redes causales, la primera sintetiza la experiencia de un juego con “intercambio” de los roles que normalmente se practican; la segunda, muestra las formas de vestir, de posar para la foto y las actividades o juegos desempeñados durante el desarrollo de una actividad espontánea. La tercera, presenta algunas resistencias de niñas, niños y docentes y el manejo dado.

Figura 1. TAXONOMÍA: Roles de género atribuidos a niñas, niños o ambos; en profesiones, acciones y juegos o juguetes. Estudiantes de grado tercero, colegio Gerardo Paredes. Taxonomía elaborada a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos propuestos en las entrevistas. (Ver algunos ejemplos diligenciados en ANEXO 17).



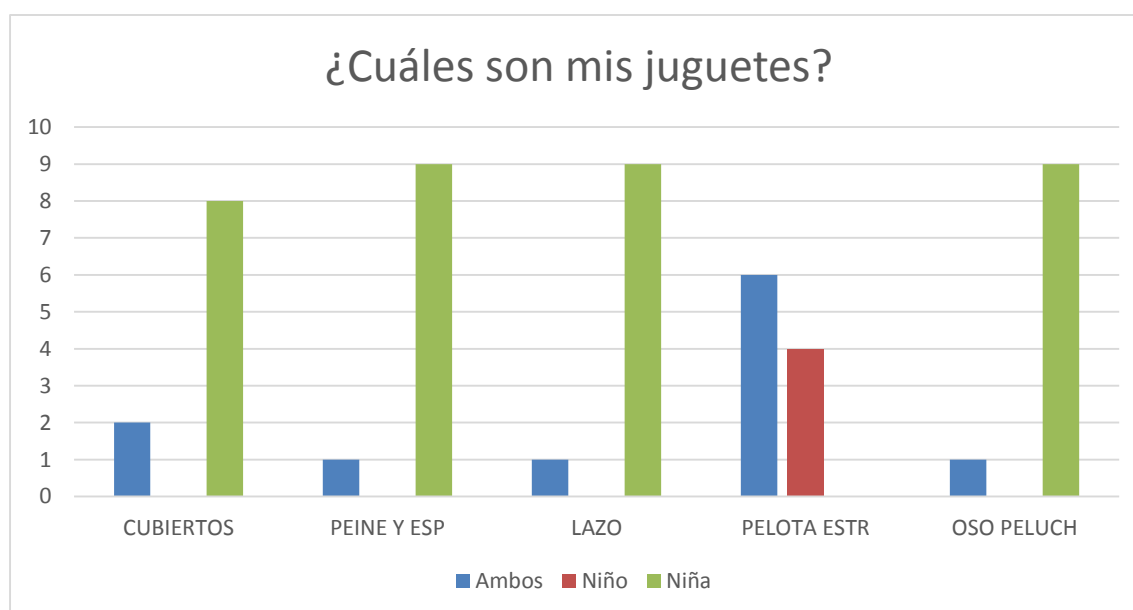
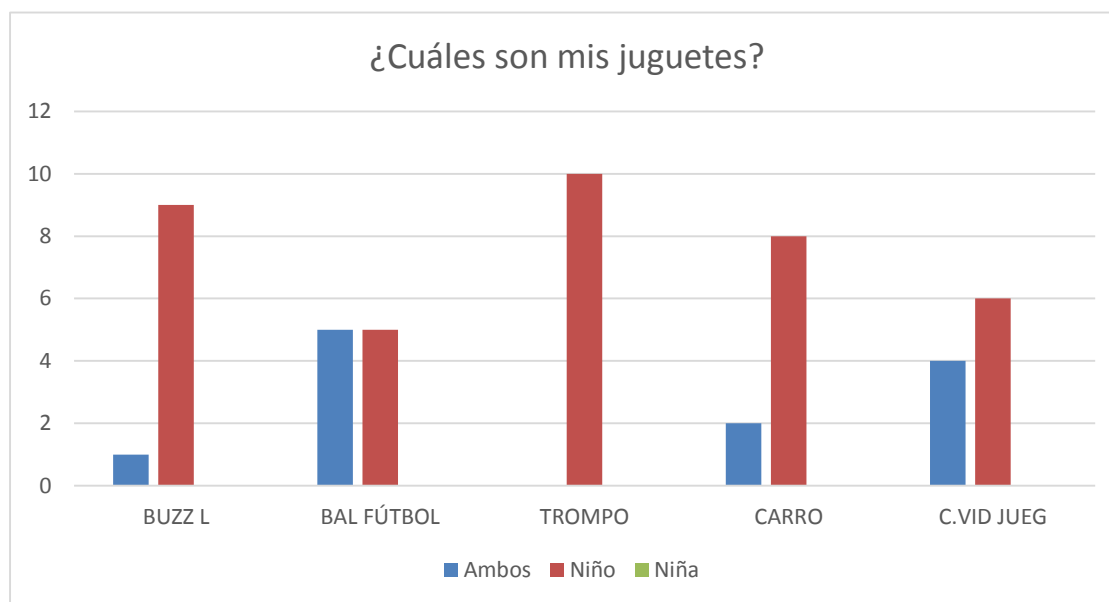
El primer instrumento que se representa en la figura, tiene que ver con juguetes y a quien pertenecen. El segundo instrumento, muestra algunas profesiones u oficios y el tercero, nombra algunas acciones; en los tres casos la indicación estaba encaminada a relacionar niño, niña o ambos, según se considerara adecuado. Al revisar los resultados, se encuentra que lo relacionado con el sexo masculino, puede agruparse bajo las características de fuerza, agilidad y mayor movimiento o exigencia física. Lo relativo al sexo femenino, está enmarcado en la suavidad, pasividad, hogar y belleza.

En el caso de los objetos y/o juguetes atribuidos al niño, se encuentran el Buzz lightyear, carro, trompo y video juego; mientras que para las niñas está el peine, oso y cubiertos. Es importante anotar en este punto, que tanto las opiniones de niñas como de niños fueron unificadas; en pocos casos (máximo 3) se consideró que estos juguetes pertenecieran a

ambos. Lo mismo ocurrió con las profesiones y las acciones. Solamente cocinar, usar motocicleta y gritar alcanzó la opinión de 4 participantes en la categoría de “ambos”; llama la atención que en gritar las cuatro opiniones fueron de niñas, ningún niño consideró que ello perteneciera ni a “niño” ni a “ambos”.

Ahora bien, para la opción de “ambos”; es relevante ver de manera más detallada cada respuesta. En juegos y juguetes aparecen el balón, la pelota de estrellas y la bicicleta. El balón obtuvo un puntaje de 5 al igual que en la categoría “niño”; 3 de los votos de las niñas fueron en “ambos”, a pesar de que para éste período de tiempo se están llevando a cabo los partidos de fútbol femenino y masculino del colegio, y, todas hacen parte del equipo; aun así se evidencia que 2 de ellas lo consideran como juguete de niño al igual que 3 de sus compañeros. Esta situación responde claramente a lo expuesto en el marco teórico; donde se hace un bagaje de la forma en que juegos como el fútbol, históricamente han sido atribuidos al hombre; obviamente gracias a los alcances de mujeres en terrenos como este y a prácticas como el campeonato de fútbol al interior de la institución, se van transformando percepciones preestablecidas. Situación similar ocurre con la pelota de estrellas a diferencia de la bicicleta; en la cual solo un estudiante lo consideró de “niño”; las y los demás señalan que es de “ambos”. Para mayor claridad ver las siguientes gráficas.

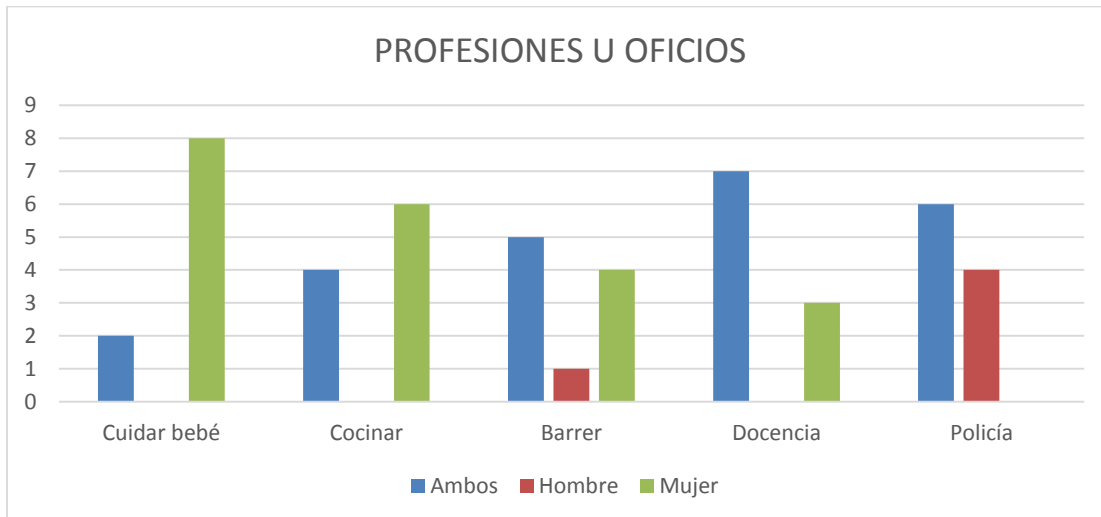
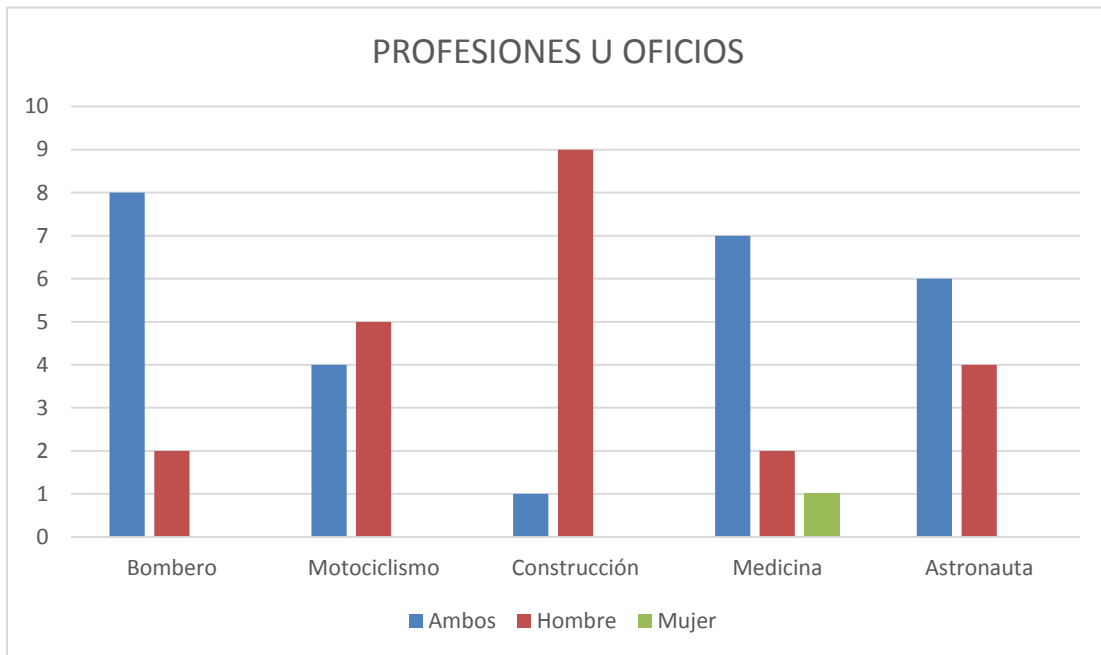
¿Cuáles son mis juguetes? Gráficas obtenidas del instrumento N°1



Con respecto a los oficios o profesiones, se observa que para el caso de bombero-a, 8 (3 niñas, 5 niños) los estudiantes lo asumen como profesión de “ambos”; 2 niñas lo atribuyen al hombre y ningún voto para mujer. En docencia, 7 (3 niñas, 4 niños) personas lo asumen como de “ambos” y 3 (2 niñas, 1 niño) como de “mujer”; nadie lo considera de “hombre” solamente. Para barrer, se obtiene 5 (1 niña, 4 niños) en “ambos”, 4 (3 niñas, 1 niño) “en mujer” y tan sólo una niña lo considera de “hombre”. Policía, recibe 6 (3-3) votos en

“ambos” y 4 en “hombre” (2-2). Medicina, 7 (4 niñas, 3 niños) en “ambos”, 2 (niños) en “hombre” y uno en mujer (niña). Para mayor ilustración ver las siguientes gráficas.

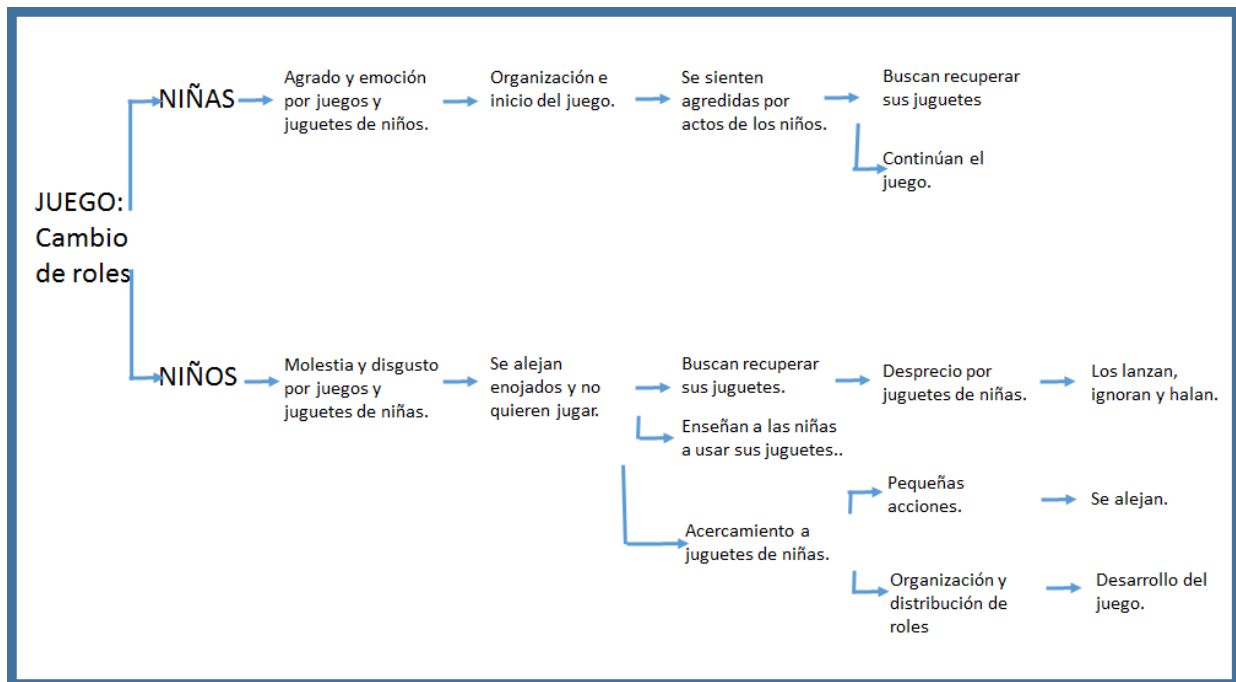
Profesiones u oficios Gráficas obtenidas del instrumento N°2



Frente a las acciones, se encuentra que los puntajes están más equitativos; excepto para “bailar”, caso en el que 4 niños marcaron que era de “niña”. Con estos resultados es fácil

observar que aunque predomina la opción “ambos” también existe una marcada tendencia a separar oficios y profesiones según el sexo.

Figura 2. RED CAUSAL: Actividad, cambio de roles. Estudiantes de grado tercero, Colegio Gerardo Paredes.

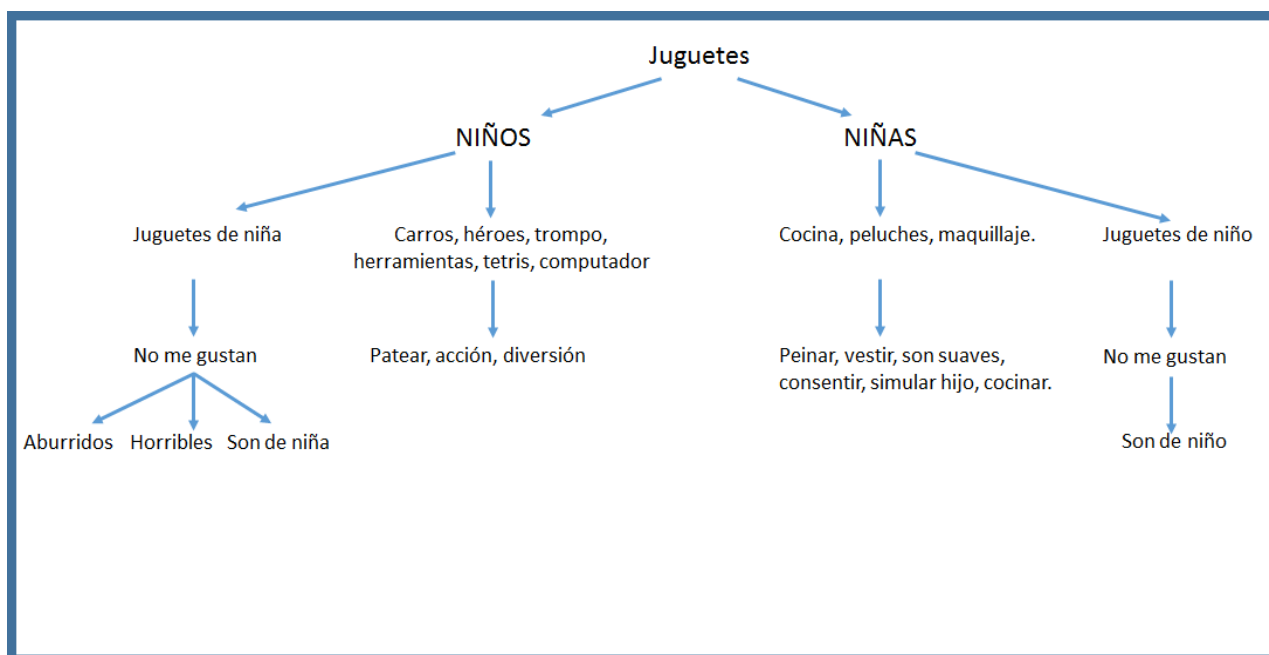


Al proponer a las y los estudiantes una actividad en la que las niñas utilizarán los juguetes llevados por los niños y viceversa se observan reacciones muy diferentes. Por un lado, las niñas, siguen la instrucción mostrando interés y agrado tanto por los juegos como por los juguetes de los niños. Cada una toma aquellos que más les llama la atención, mostrando especial complacencia por el trompo. La mayor incomodidad se presenta cuando los niños se acercan enojados, quitándoles los juguetes y haciendo comentarios despectivos como “ustedes no saben”, “los van a dañar”, “los cogemos porque son nuestros”; ante ésta situación y debido a que los niños están lanzando sus muñecas, algunas de ellas deciden ir a buscar sus juguetes originales; mientras que otras continúan la actividad según la indicación.

De otro lado, los niños manifiestan molestia y disgusto desde el momento mismo de la indicación. En un comienzo se rehusan a utilizar los juguetes de las niñas, se dirigen a sus puesto haciendo gestos y comentarios como “Ay no!, queremos nuestros juguetes”; también, lanzan y halan los peluches, se dirigen a la profesora haciendo reclamos como “¿quiere que juguemos con esto?”. Posteriormente, al llamado de atención de la docente surgen tres reacciones en el grupo de estudiantes. Un grupo, busca recuperar los juguetes; les quitan los trompos a las niñas y juegan con ellos. Otro opta por enseñarles a las niñas a utilizarlos y un último, se dirigen a la cocina de juguete, se organizan, establecen funciones y “llevan sus recetas” a otros compañeros y a la docente.

Mediante el análisis de esta situación, puede observarse lo que para Butler es nombrado como la performatividad del género, entendida como la naturalización de roles, mediante la repetición, de acciones determinadas social y culturalmente a hombres y mujeres e impartidas mediante el poder de los discursos. Así pues, se explica el inconformismo de los niños, dado que las acciones femeninas socialmente se han enmarcado como menos importantes. Del mismo modo, las niñas se mostraron receptivas, por tanto desempeñaban funciones que para ellas no son comunes pero requieren de alguna habilidad de admirar.

Figura 3. TAXONOMÍA: Perspectiva que tienen niñas y niños frente a sus propios juguetes y a los del otro sexo. Estudiantes de grado tercero. Colegio Gerardo Paredes.

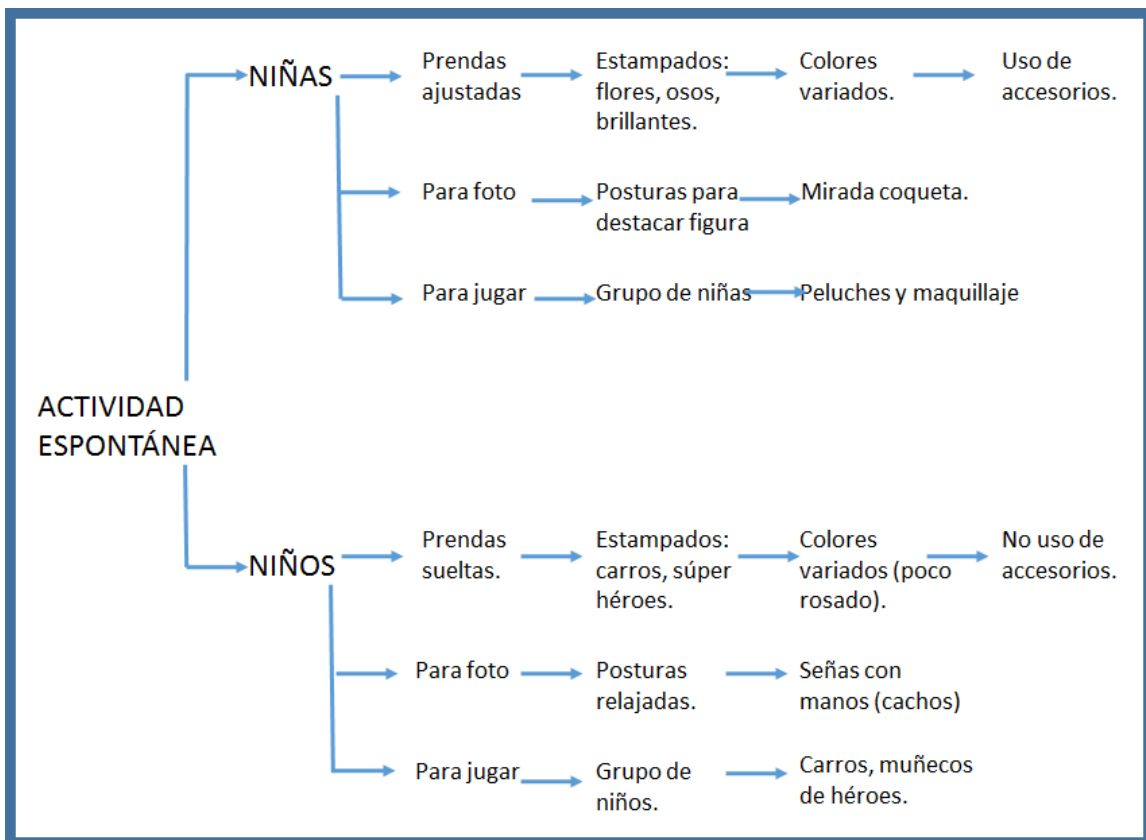


Por medio de los instrumentos utilizados, se puede consolidar la figura 3, la cual representa brevemente, los juguetes que prefieren niñas y niños, y la opinión que tienen de los otros. Por una parte, se observa que los niños prefieren juguetes que simbolizan mayor acción, velocidad y fuerza; a diferencia de las niñas quienes se inclinan por juguetes que representan acciones hogareñas y de belleza. Por otra parte, llama la atención que los niños argumentan que los juguetes de niñas no les gustan porque son aburridos, horribles y son de niña; en el caso de las niñas el único argumento para no preferir los juguetes de los niños es que “son de niño”. Este tipo de respuestas, pueden relacionarse fácilmente - como se menciona en el marco teórico de esta investigación - con lo que dice Butler, al señalar que “los sujetos jurídicos se producen invariablemente mediante ciertas prácticas excluyentes que, una vez establecida la estructura jurídica de la política, “no se notan””; esto es, no se evidencia como prácticas excluyentes el hecho de que los niños puedan desempeñarse en actividades culinarias o de cuidado de los hijos; o que las niñas tengan habilidad de hacer girar un trompo o utilizar correctamente herramientas. Las actividades de las niñas y niños, claramente se

concatenan con una realidad social en la que aun predomina la idea de hombre como individuo más fuerte y de mujer como ser de mayor esbeltez.

Lo anterior tiene estrecha relación con lo que se presenta en la red causal de la figura 4. En la cual se resume, lo recopilado con la aplicación de los instrumentos, en lo referido a las prendas de vestir de niñas y niños y sus actitudes en situaciones como posar para la foto y jugar.

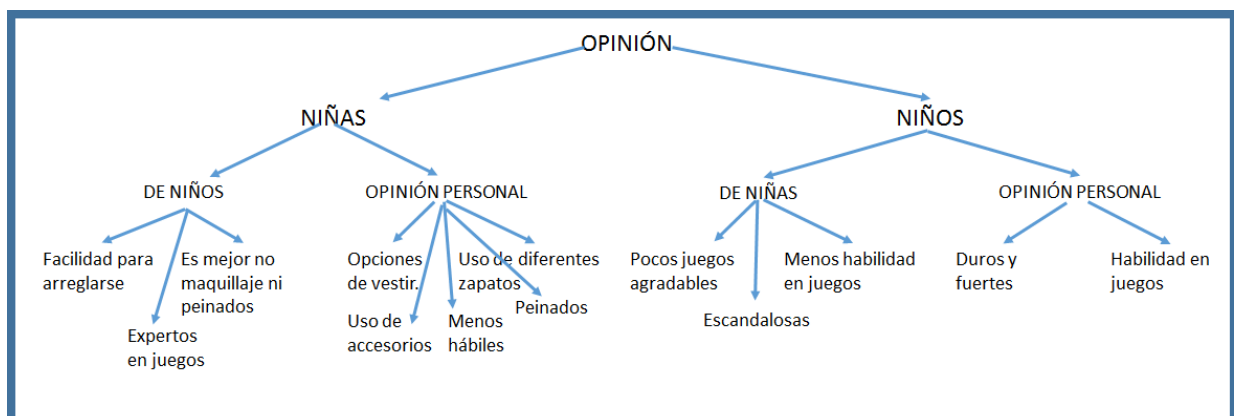
Figura 4. RED CAUSAL: Actividad espontánea. Formas de vestir y actitudes de niñas y niños en acciones como posar para la foto y organizarse para jugar. Estudiantes de grado tercero del Colegio Gerardo Paredes.



La anterior figura, condensa la forma en que visten niñas y niños y sus actitudes a la hora de posar para una foto o de organizarse para jugar. En el caso de las niñas, se evidencia que usan prendas de vestir ajustadas, con estampados de imágenes como flores, osos y brillantes. Su ropa en general, destaca colores variados y vistosos, los cuales se combinan con uso de accesorios como aretes y balacas. En los niños predominan prendas sueltas, los estampados son de carros o súper héroes; aunque los colores también son variados en las camisas, no es común la gama del rosado y los pantalones, por lo general son blue jean. En el momento de tomar la foto, las niñas adoptan posturas para destacar su figura y su expresión en generales de coquetería. Por su parte los niños, se muestran más relajados, con poses más des complicadas y haciendo señas con sus manos (como “cachos”). Finalmente, en la organización para jugar, se ve que en ambos casos predomina la preferencia por personas de su mismo sexo, las niñas utilizando peluches y maquillaje y los niños carros y muñecos de héroes.

Figura 5. TAXONOMÍA: Opinión personal y del otro sexo de niñas y niños de grado tercero del Colegio

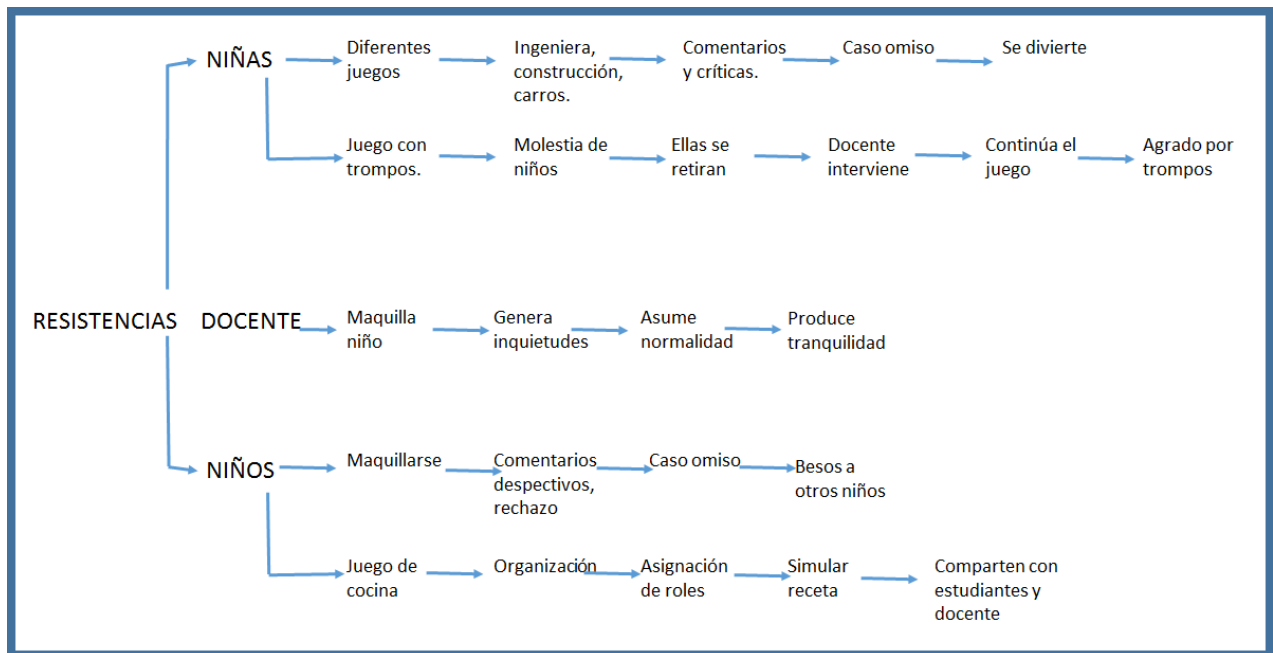
Gerardo Paredes.



La figura 5 muestra la opinión personal y del otro sexo, que tienen las niñas y los niños. Con respecto a la opinión personal, se observa que las niñas destacan como positiva la posibilidad de variar su presentación personal, en el uso de vestidos, zapatos, accesorios y formas de peinarse; también, manifiestan que ellas son menos hábiles en el desempeño de algunos juegos. Los niños, al contrario destacan de ellos mismos, la cualidad de ser duros, fuertes y su habilidad en diferentes juegos. En cuanto a la opinión que niñas tienen de los niños, ellas destacan como agradable la facilidad que ellos tienen para su presentación personal, ven como positivo el hecho de no tener que maquillarse ni peinarse; del mismo modo, destacan que los niños son expertos en los juegos. Los niños, por el contrario, manifiestan que son pocos los juegos agradables de las niñas, son escandalosas y tienen poca habilidad para los juegos.

El anterior planteamiento, puede relacionarse con lo que significa la performatividad para Butler (2002), la cual "... debe entenderse, no como un "acto" singular deliberado, sino antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra" (p.18). Para el caso, los niños han tenido tanto contacto y motivación para practicar juegos como el fútbol, que tanto ellos como las niñas los perciben como expertos en este sentido; así mismos, también se ven con mayores cualidades y habilidades que a las niñas. Las niñas, han tenido mayor cercanía con juegos y juguetes que destacan belleza y actividades hogareñas; ello se evidencia en los aspectos positivos que destacan las niñas de sí mismas, donde se limitan a destacar aspectos de su presentación y se reconocen como "menos hábiles".

Figura 6. RED CAUSAL: Algunos ejemplos de resistencias, de niñas, niños y docentes. Estudiantes de grado tercero del Colegio Gerardo Paredes.



Teniendo en cuenta los instrumentos aplicados se destacan algunos ejemplos de resistencias de niñas, niños y docente. En el caso de las niñas, se tienen en cuenta dos aspectos; el primero, nombra la predilección de las niñas por realizar juegos como construir y utilizar carros; ante esta situación, reciben comentarios y críticas, al hacer caso omiso logran disfrutar y divertirse. El segundo, señala el momento mismo en el que ellas deciden utilizar los trompos – no muestran desagrado ni por los juegos ni por los juguetes de los niños -, se ven envueltas en una serie de agresiones de los niños que van desde su expresión verbal hasta sus acciones, lo cual las hace retirarse; ante la intervención de la docente, retoman la actividad y posteriormente demuestran agrado y afinidad por dicha actividad.

Con respecto a la docente se destaca la situación en la que en medio de una actividad libre, un niño le pide que lo maquille y ella lo hace; las y los demás estudiantes al ver la situación

hacen comentarios como “lo estás maquillando?”, “parece niña”. La actitud de la docente se encamina a dar respuestas, sin apoyar prejuicios, sino en el marco de favorecer gustos personales; situación que termina dando tranquilidad y evitando nuevos comentarios.

En los ejemplos graficados de los niños, se muestra el caso del niño que muestra interés por maquillarse, generando de este modo comentarios despectivos y rechazo por parte de algunos; sin embargo, no le da mayor trascendencia y termina dando besos en la mejilla a algunos compañeros. La otra situación que se representa, es la del grupo de niños que juegan con la cocina, logrando establecer una organización y asignación de roles; que culmina en la simulación de preparación de recetas y distribución del producto.

De acuerdo con lo anotado anteriormente, se trae a colación el planteamiento de Butler (2001), quien afirma que: “La matriz cultural- mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género – requiere que algunos tipos de “identidades” no puedan “existir”: aquellas en que el género no es consecuencia del sexo...” (p.50). Ello se percibe en los comentarios que reciben niñas y niños al realizar acciones o juegos que se creen del sexo contrario; y que básicamente buscan regular los actos, o más bien, encaminar las actuaciones hacia lo que se cree “natural” o propio de cada quien.

Finalizada la presentación de las taxonomías y redes causales, se presenta a continuación la matriz descriptiva.

Análisis de la información mediante Matrices Descriptivas: Para llevar a cabo esta parte del proceso de análisis se tienen en cuenta las categorías deductivas: roles asignados a niñas y a niños y juguetes favoritos; las cuales se cruzan con las categorías inductivas: comentarios despectivos, juegos diferentes y superioridad masculina. El análisis de éstas genera un producto descriptivo que da respuestas a los planteamientos de “Nos enteramos que somos”.

MATRIZ DESCRIPTIVA N°1

CATEGORÍA INDUCTIVA	CATEGORIA DEDUCTIVA	
	ROLES ASIGNADOS A NIÑOS Y A NIÑAS.	JUGUETES FAVORITOS.
Comentarios despectivos.	<p>Se evidencia que en el momento en que las niñas asumen roles que se creen de niños, reciben comentarios que denotan de algún modo la creencia de menor fuerza o habilidad para ejecutar acciones como jugar fútbol o hacer rodar un trompo. Ello se hace presente en comentarios como “van a dañar los trompos”, “ustedes no saben jugar”. De igual manera, cuando los niños, realizan actividades que se creen de las niñas ocurre lo mismo. Esto se puede evidenciar en el momento en que niños desean maquillarse y surgen comentarios como “parece niña”, “eso es cosa de mujeres”.</p> <p>Estas situaciones, invitan a analizar el género - en los términos de Butler - como un proyecto que tiene como fin la supervivencia cultural, que claramente puede observarse “como una estrategia de supervivencia dentro de los sistemas obligatorios, el género es una actuación con consecuencias claramente punitivas”, en los casos expuestos, esa acción punitiva la aplican las y los estudiantes; no obstante, también las acciones y comentarios de las</p>	<p>Las niñas que muestran agrado por juguetes como el carro, reciben comentarios desagradables de sus familiares y de otros compañeros y compañeras. Dichos comentarios no solo son despectivos, sino que de alguna manera buscan que las niñas se inclinen más por otro tipo de juguetes como la muñeca. Otro aspecto relevante a tener en cuenta, es que los niños muestran desprecio por los juguetes de las niñas, y lo hacen con sus palabras y con sus acciones.</p> <p>Este tipo de comentarios y situaciones se pueden otorgar a una mirada jerárquica de acciones y en este caso de juguetes, que se consideran mejores –los de los niños-; ello obviamente pone en un sitio inferior y excluyente las pertenencias y acciones de las niñas. En términos de Butler, esto es: “también se ha dejado en</p>

	<p>personas adultas pueden hacerse presente y con bastante fuerza, en busca de una <i>normalidad</i>. Al respecto, Butler continúa “los géneros diferenciados son una parte de lo que “humaniza” a los individuos dentro de una cultura contemporánea; de hecho, constantemente castigamos a quienes no representan bien su género” (Butler, 2001, p.171).</p>	<p>evidencia que las estrategias de exclusión y jerarquía persisten en la formulación de la distinción sexo/género y su recurso al “sexo” como lo prediscursivo...” (Butler, 2011, p.178)</p>
Juegos diferentes.	<p>Los comentarios que hacen las y los estudiantes frente a los juegos de niñas y niños; están enmarcados en diferencias de roles femeninos y masculinos; a los primeros se les atribuye funciones como peinar, imitar maternidad y destacar la suavidad de los muñecos; mientras que a los segundos (masculinos) se les relaciona con acciones de mayor actividad física y/o velocidad, fuerza e identificación con héroes.</p>	<p>Es obvio que al concebir diferencias en los juegos de niñas y niños, ello trasciende al uso de juguetes también diferentes. Para el caso de las niñas se destacan muñecas, peluches, cocina y maquillaje. En los niños; carros, súper héroes, balones y afines. En varios momentos, se hace evidente; que tanto niñas como niños (en su mayoría) muestran poco interés por los juguetes <i>del contrario</i>, y la razón que predomina es “eso es de niñas” (o de niños).</p>
Superioridad masculina.	<p>Mediante las entrevistas y las observaciones, se pudo detectar que en varios momentos, tanto niñas como niños otorgan superioridad a roles considerados masculinos. Las niñas destacan de los roles masculinos la facilidad para mantener su presentación personal, la habilidad y experticia en acciones de velocidad y coordinación; mientras que para el rol femenino, tan sólo nombran mayores posibilidades en su presentación personal, tales como el uso de accesorios, vestidos, tacones y la posibilidad de peinarse. Llama la atención también que en repetidas ocasiones, las niñas utilizan el término “nosotros” para referirse a ellas; lo cual es un factor relevante que se enmarca también, en la perspectiva de superioridad masculina. Los niños por</p>	<p>A pesar de que las niñas, en algunas ocasiones manifiestan que no sienten agrado por los juguetes de los niños, al momento de usarlos, se sienten atraídas, los disfrutan y los utilizan sin mayor complicación; situación que difiere bastante de los niños, ya que estos, no sólo expresan desagrado y desprecio por los juguetes de niñas sino que (en su mayoría) se ofuscan al tener que utilizarlos, se rehúsan, los rechazan y buscan dejarlos de lado.</p> <p>La manifestación de éste tipo de emociones en los niños, deja de facto que los oficios que se cree son femeninos, adquieren una connotación de inferioridad;</p>

	<p>su parte, señalan pocas o ninguna cosa agradable de los roles femenino; mientras que para su rol destacan la fuerza, el ser duros y la habilidad para ciertos juegos como el fútbol y el trompo.</p> <p>Esta situación, representa claramente el planteamiento de Butler al mencionar que “esto se vuelve políticamente problemático si se puede mostrar que ese sistema produce sujetos con género que se sitúan sobre un eje diferencial de dominación o sujetos que, se supone, son masculinos” (Butler, 2001, p.34)</p>	<p>situación que se ha repetido a través de la historia- como una situación dada por la naturaleza-, de diferentes formas. La repetición de muchas de estas acciones lleva al género a ser un acto performativo, tal como lo señala Butler ”lo que consideramos una esencia interna del género se fabrica mediante un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género” (Butler, 2001, p.16)</p>
--	--	---

MATRIZ DESCRIPTIVA N°2

CATEGORÍA INDUCTIVA	CATEGORIA DEDUCTIVA	
	JUEGOS O ACTIVIDADES PREFERENCIALES	ROLES ASIGNADOS A NIÑAS Y A NIÑOS
<p>Diferencias en presentación personal.</p>	<p>La presentación personal de las niñas y niños, destacan las que se creen son sus preferencias. Al mirar los estampados, estos son opuestos, en el caso de las niñas, predominan estrellas, osos y figuras más “tiernas”, los niños denotan figuras más fuertes y veloces. Quizá no sea pertinente decir que la ropa, determina de alguna manera lo que se quiere hacer o jugar; no obstante, si van ligadas una a la otra con la idea que socialmente se tiene de lo que significa ser masculino o femenino. En este sentido, es importante, traer a colación el discurso social tejido durante años y que a pesar de notables cambio, existen ideas que aún se reproducen. Una parte destacable de esos discursos es el de la belleza atribuida a la mujer, lo que puede observarse en el juego con maquillaje de las niñas. Esta situación puede analizarse como un ejemplo de</p>	<p>Observar la forma en que se visten niñas y niños, lleva a pensar de inmediato en los cánones comerciales que los diferencian y les hacen opuestos. Además, también remite a detallar que la forma de vestir va muy relacionada con los roles que socialmente se han determinado como femeninos y masculinos. Esto es lo que en palabras de Butler sería “el efecto sustantivo del género se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reglamentadoras de la coherencia del género” (Butler, 2001, p.58)</p>

	<p>performatividad la cual “debe entenderse, no como un “acto” singular deliberado, sino antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler, 2002, p.18).</p>	
<p>Posturas diferenciadas por género.</p>	<p>Al igual que en el caso anterior, las posturas pueden ser analizadas como un acto performativo, que además está vinculado con las aparentes preferencias por determinadas acciones o juegos. Las posturas relajadas son predominantes en los niños; ello está ligado a una serie de juegos o actividades que exigen mayor movimiento y mejor desenvolvimiento corporal; tal como imitar héroes, conducir vehículo, jugar fútbol. Para el caso de las niñas, puede verse que sus posturas responden más a parámetros de belleza y a exigencias como el sentarse diferente (piernas cerradas o cruzadas), elegir jugar con maquillaje para complementar su aspecto físico, entre otras.</p>	<p>Las posturas corporales, designan también roles asignados a niñas y niños. Ellos, al realizar posturas más relajadas, están demostrando mayor seguridad y fuerza; ellas buscan destacar su figura y mostrarse “coquetas”; siendo esta una característica atribuida a la mujer, quien dentro del sistema heterosexual debe cumplir con ciertos requerimientos que garanticen la dinámica social. Ello en palabras de Butler (2002) es “...las normas reguladoras del “sexo” obran de una manera performativa para construir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperio heterosexual” (p.18).</p>
<p>Perspectiva de rol impuesto.</p>	<p>Los juegos y actividades que niñas y niños escogen, están permeados por la idea de género que se ha establecido; en las entrevistas y observaciones realizadas, se encuentra que varias de las actividades que no se eligen como preferenciales, tienen la justificación “es de niña”, o “es de niño”, más que si le agradan o no. De hecho, en algunos casos, se hace evidente que por gusto se juega o se desempeña una actividad <i>contraria</i>, a lo reglamentado; pero en el momento de sentirse juzgado-a, recriminado-a o indagado-a, hay rechazo</p>	<p>Género e identidad, son dos términos que parecen inseparables; la repetición de ciertas prácticas de diferenciación sexual, llevan a conformar la personalidad. Para Butler, el proceso de formación de la personalidad es un acto performativo que resulta del discurso heredado, “hemos visto que el efecto sustantivo del género se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reglamentadoras</p>

	o negación. En este sentido arguye Butler “La matriz cultural – mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género – requiere que algunos tipo de “identidades” no puedan “existir”: aquellas en que el género no es consecuencia del sexo...” (Butler, 2001, p.50).	de la coherencia del género...es decir, que constituye la identidad que se supone que es” (Butler, 2001, p.58).
Resistencias.	La información obtenida en las entrevistas y observaciones, permite evidenciar que pese al juzgamiento que puede darse por elegir un juego o acción <i>diferente</i> a lo que se cree correcto, existen <i>resistencias</i> , de niñas y niños que trasgreden esos parámetros y logran desempeñar el juego o acción de su agrado, haciendo poco caso a los comentarios o gestos despectivos. En este punto, puede traerse a colación, el planteamiento de Butler, que busca erradicar la exclusión que produce la jerarquía heterosexual; no se trata, pues, de eliminar el género; sino más bien de favorecer los intereses y gustos de las y los estudiantes.	Frente a los roles asignados a niños y a niñas, se observan algunas <i>resistencias</i> , tanto de niñas como de niños; que permiten evidenciar que las acciones femeninas y masculinas no están determinadas por la naturaleza sino por la formación cultural; tal como lo sugiere Butler. No obstante, es tal la fuerza de los discursos sociales, que en muchas ocasiones niñas y niños se cohiben de realizar lo que les llama la atención para no recibir rechazo o comentarios desagradables. Es decir, responden a las exigencias culturales; o en palabra de Butler “...los sujetos reglamentados por esas estructuras, en virtud de que están sujetos a ellas, se forman, se definen y se reproducen de acuerdo con los requerimientos de dichas estructuras...” (Butler, 2001, p.34).

Con la información organizada y analizada mediante los tres recursos mencionados anteriormente; se presentan los resultados de la investigación propuesta por “Nos enteramos que somos”, dando respuesta al planteamiento inicial, el cual hace referencia a la relación

entre la construcción de género y las prácticas que llevan a cabo las y los niños de grado tercero, en los juegos; trabajo que tuvo lugar en el Colegio Gerardo Paredes (Sede D - Spencer), jornada tarde.

6. RESULTADOS: RELACIÓN ENTRE LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO Y LAS PRÁCTICAS QUE LLEVAN A CABO LAS Y LOS NIÑOS DE GRADO TERCERO, EN LOS JUEGOS. COLEGIO GERARDO PAREDES, JORNADA TARDE, SEDE D – SPENCER.

De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos en la investigación sobre la relación entre la construcción de género y las prácticas que llevan a cabo las y los estudiantes de grado tercero, puede evidenciarse que los hallazgos están ligados a las pretensiones propuestas al inicio de este trabajo. En primer lugar, se buscaba identificar roles de género presentes en los juegos de las niñas y niños. Al respecto, la información encontrada en las entrevistas y las observaciones, permite mayor acercamiento a la situación dejando en evidencia la potencia de la construcción social cultural, referida al ser femenino o masculino, la cual ha permeado las instituciones educativas con discursos legitimados sobre la diferenciación sexual. Ello genera el establecimiento de roles que se han instalado como si fueran producto de la naturaleza de cada sexo.

En segundo lugar, se propuso describir la relación entre los roles de género y la escogencia o práctica de los juegos de niñas y niños. En este aspecto, la información recopilada permite deducir que la construcción de género está directamente ligada a la formación de sujeto que socialmente se busca o se espera. En el caso de las niñas y niños, ello opera de manera directa por diferentes medios e instituciones, logrando que las acciones estén mediadas, en su mayoría, “por lo que se espera” de cada quien; esto aplicado al tema específico en mención;

es decir, la escogencia de los juegos, genera el efecto de *elegir* aquello que se considera “de niñas” o “de niños” según sea el caso. De igual manera, se hace visible el juzgamiento o censura de los demás (en algunos casos propia también), cuando se juega o se practica una actividad que se considera del otro sexo. Todo ello hace parte de la imagen que se cree debe formarse para cada uno según sea hombre o mujer.

Como último objetivo, se esperaba establecer las acciones pedagógicas llevadas a cabo en la práctica de los juegos de niñas y niños, relacionadas con la construcción de género. Frente a este aspecto puede decirse que la aplicación de las entrevistas, las observaciones realizadas, las actividades planteadas durante el desarrollo de la propuesta y obviamente el análisis de cada parte de la información obtenida, esclarecen parámetros importantes a tener en cuenta como aporte a una educación que favorezca los intereses y gustos de niñas y niños, a la vez que disminuyen las jerarquías por razón de género y por consiguiente los ambientes hegemónicos que en tantas ocasiones vulneran las acciones que salen de lo que se cree *normal*⁶⁷. En este punto, el aporte está dado hacia la configuración de las feminidades y masculinidades, en las que emergen nuevas formas, alejadas de lo que se ha *naturalizado*, es decir de aquello que producto de la repetición ha sido asignado al sexo biológico, como la crianza de los hijos a la mujer y la inteligencia al hombre.

⁶⁷ Entiéndase el término *normal*, tal como lo propone Saldarriaga – en acuerdo con Foucault- como una invención de la modernidad, que consiste en adiestrar los cuerpos, para formar individualidad que emerge de una “medida normal” (Saldarriaga, 2003). Una arista de ello es el tema de esta investigación, es decir, la construcción de género, en la que se atribuyen características diferentes al ser femenino y masculino. Destacando el femenino como dócil, bello y más dedicado a labores del hogar y el masculino como fuerte y con mayor vínculo en el contexto público.

Con este preámbulo, se profundiza a continuación cada uno de los tres aspectos nombrados. El numeral 6.1 se refiere a los roles de género presentes en las niñas y niños; el numeral 6.2 muestra la relación entre los roles de género y la escogencia de los juegos; y el numeral 6.3 presenta las acciones pedagógicas relacionadas con la construcción de género.

6.1 ROLES DE GÉNERO PRESENTES EN LAS NIÑAS Y NIÑOS

El presente numeral, sintetiza la información analizada de las entrevistas y las observaciones, con respecto a los roles de género presentes en niñas y niños de grado tercero, del Colegio Gerardo Paredes. Dicha información ha sido organizada y analizada; proceso que conduce a mostrar como resultado que los discursos legitimados con respecto a la diferenciación sexual, se instalan en las acciones de las y los estudiantes, y son asumidos como manifestaciones de la propia naturaleza biológica de cada sexo.

Si se retoma el planteamiento de Saldarriaga, expuesto en el marco teórico de esta investigación; se puede traer a colación lo que el autor plantea como funciones colectivizantes e individualizantes; las primeras, se gestionan masivamente en respuesta a los fines sociales del momento (como formar el ciudadano que se quiere). En relación con los roles de género, pueden mencionarse todos aquellos discursos dispuestos en los medios masivos de comunicación, al interior de la familia, de las instituciones educativas y demás; que buscan moldear un ser femenino y masculino, opuesto uno del otro y por ende complementario. La instalación de esos discursos como verdad, opera en las niñas y niños de manera directa y se vuelven repetitivos, al punto de legitimarse y verse como *normal*. Durante las entrevistas y observaciones, ello se evidencia en justificaciones como “el carro es

de niños”, “las barbies son de mujeres”, “nosotras nos podemos poner vestido, nos podemos maquillar... tener el pelo largo”, “somos duros y fuertes”; de igual manera se hacen evidentes los comentarios sancionatorios frente a lo que no sigue la *norma*; “mi hermana cuando yo estoy jugando con mis cosas, me dice que vaya con ella y juegue con ella y me fastidia que yo soy un hombre, porque a mí me gusta jugar con las cosas de hombres”, “los niños nos decían que no sabíamos jugar”. En algunos casos, no hay comentarios pero sí acciones que excluyen o que hacen ver que eso no es lo correcto.

Las segundas, es decir las funciones individualizantes, forman al sujeto en el acatamiento y gobierno de sí mismo, consolidando de esta manera al individuo que se espera socialmente. Si bien es cierto que en la actualidad no se enseña por separado cosas diferentes a niñas y niños; también lo es que visualmente se “bombardea” de información, asignando funciones y roles diferenciados sexualmente. Los juguetes son una muestra clara de ello. Las entrevistas y las observaciones dejaron en evidencia que las niñas y niños tienen claro lo que deben hacer de acuerdo a su sexo y ello es obviamente resultado de la acción social, de lo que culturalmente se espera de cada quien. Sin embargo, en los momentos en que se propone una acción que sale del marco de lo supuesto (como niñas jugando trompo y niños con cocina); se logra un acercamiento a otros juguetes y se generan nuevas formas de jugar – a pesar de las molestias que se presentaron al inicio. Estos ejemplos, dan cuenta del acatamiento y gobierno de sí presentes en las niñas y niños de grado tercero, quienes de diferentes formas, se regulan y buscan mantener el orden de lo que se cree adecuado. No obstante, también es un ejemplo de las posibles grietas en el sistema, frente a las que se puede actuar con miras a desestabilizar estereotipos de género y promover nuevas feminidades y masculinidades.

Dichos estereotipos de género, se nombraron en el marco teórico de esta investigación. No obstante, vale la pena traer a colación los estudios de Claudia Ximena Herrera, quien haciendo un abordaje del cuerpo en la escuela a través de la historia, deja ver que en varios momentos escolares – como la implementación de la educación física – se ha buscado moldear a la mujer como un ser de belleza y con la tarea de dedicarse a los asuntos del hogar; mientras que la masculinidad se asocia con mayor fuerza, disciplinamiento y vínculo militar “En esta época, las prácticas corporales escolares configuraron unas formas de ser hombres o mujeres que trascendieron a los límites de la escuela, afectando las relaciones sociales” (Herrera 2012, p.67). Ahora bien, en la actualidad no se evidencia una separación drástica de los géneros a la hora de desarrollar actividades como la educación física o el juego; sin embargo los discursos visuales y orales aún se enmarcan en la diferenciación sexual.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que el género se tiene en cuenta a la hora de impartir la educación, denotando diferencias en la asignación de roles; disminuyendo así las posibilidades de hombres más tiernos, hogareños y mujeres fuertes, líderes, con mayor desempeño en el ámbito público; sin embargo, también es una invitación a generar rupturas, a analizar discursos y así poder darles una nueva mirada; en palabras de Herrera (2012), esto es “develar los discursos que atraviesan y marcan el cuerpo, discursos que provienen de saberes y poderes que atraviesan la escuela” (p.29).

Para resumir, los discursos tejidos socialmente alrededor del género, actúan como un acto performativo; es decir toman forma y se hacen visibles como naturales a medida que se van repitiendo. Así pues, las niñas y niños, muestran roles de género marcados por la diferenciación sexual; ello sin duda se traduce en que los sujetos son formados por los

sistemas jurídicos, tal como lo señala Butler “...los sujetos reglamentados por estas estructuras, en virtud de que están sujetos a ellas, se forman, se definen y se producen de acuerdo con los requerimientos de dichas estructuras...” (Butler, 2001, p.34); en otras palabras, el género no hace parte de la naturaleza sexual o genital de cada persona, sino que es una construcción cultural con tal potencia que moldea y logra producir al sujeto que socialmente se espera.

6.2 RELACIÓN ENTRE ROLES DE GÉNERO Y ESCOGENCIA DE JUEGOS DE NIÑAS Y NIÑOS, DE GRADO TERCERO

En el anterior numeral, se muestra que niñas y niños asumen roles de género de acuerdo a los discursos que socialmente se manejan y que hablan del ser femenino y masculino que se espera. La diferenciación sexual es tan frecuente que se llega al punto de considerarla natural; se asocian ciertas funciones a cada género y se llevan a cabo una serie de sanciones frente a quien no cumpla con lo establecido. A pesar de que en la actualidad, las niñas y niños reciben la misma educación en las instituciones y se han hecho grandes avances frente a la equidad de género; socialmente persisten discursos que históricamente han marcado grandes diferencias para hombres y mujeres. Así pues, socialmente se espera del ser femenino, una mayor responsabilidad con las funciones del hogar; mayor delicadeza, docilidad, belleza y ternura; mientras que del ser masculino, se supone fuerza, acción, velocidad y mayor seguridad. Las niñas y niños, se ven inmersos en estos discursos sociales, haciéndolos parte de lo que para Butler es un acto performativo; entendido éste como la repetición de ciertas acciones a tal punto de verse como naturales; en el caso de los juegos esto lleva a asumir roles acordes a los parámetros propuestos socialmente.

Ahora bien, en este numeral se propone mostrar la relación entre los roles de género y las escogencia de los juegos de niñas y niños de grado tercero. El análisis de la información obtenida en las entrevistas y las observaciones, permite dilucidar dos aspectos sobresalientes. El primero, tiene que ver con los juegos que en apariencia prefieren niñas y niños; en las actividades libres, la mayoría de las niñas prefieren juegos que impliquen menor movimiento, muestran agrado por muñecas y peluches, y, utilizan accesorios y maquillaje; del mismo modo, se observa que los niños, prefieren carros, muñecos de héroes y otros juegos y juguetes que exigen mayor acción y protagonismo. De igual manera, tanto niñas como niños, a la hora de ser cuestionados, están de acuerdo en que las acciones femeninas y masculinas son diferentes.

Sin embargo, en el segundo aspecto; queda expuesto que al generar espacios en los que haya mayor diversidad de posibilidades para jugar, tanto niñas como niños encuentran agradable desempeñar roles que usualmente no desempeñan. Son ejemplos de esta situación el uso que hacen las niñas de los trompos; los niños de la cocina; el gusto que encuentran las niñas en el juego del fútbol (gracias a la participación en el campeonato institucional); la posibilidad de que un niño se maquille. Estos dos aspectos hablan del género como una construcción producto de la repetición y asignación cultural, no como una esencia natural del cuerpo; en términos de Butler, el género es performativo porque “lo que consideramos una esencia interna del género se fabrica mediante un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género” (Butler, 2000, p.16).

Así las cosas, puede decirse que la escogencia de juegos está altamente permeada por los discursos que giran alrededor del género y que toman forma en la repetición; ello explica que

se atribuya una naturaleza basada en la diferenciación sexual y que la principal justificación para elegir o no un juego o juguete esté en el marco de “eso es de niñas”, “eso es de niños”⁶⁸; impidiendo muchas veces la libre exploración o manifestación de gustos e intereses que salen de lo preestablecido para cada sexo; no obstante un direccionamiento pedagógico acertado puede ampliar las posibilidades y favorecer la elección de juegos o actividades que respondan a las afinidades personales. Este abordaje se trata más detalladamente en el siguiente numeral.

6.3 ACCIONES PEDAGÓGICAS RELACIONADAS CON LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO

Los numerales 6.1 y 6.2 presentan como resultado de la aplicación y análisis de las entrevistas y observaciones, que el género es una construcción cultural que toma forma en un acto performativo, mediante la repetición de acciones que se van adoptando y configurando como parte de la naturaleza de cada sexo; sin embargo, también dejan a la vista las fisuras por las que se puede actuar pedagógicamente con el fin de ampliar las posibilidades de niñas y niños a la hora de explorar y escoger un determinado juego o acción.

Género y acciones pedagógicas, son el marco de sustento de este numeral. Con respecto al género ya se ha nombrado que con el desarrollo de la presente investigación; y de acuerdo a los planteamientos expuestos en el marco teórico, se hace visible que este (el género), no es una asignación ligada al aspecto biológico; sino que se construye mediante acciones repetitivas. En el caso puntual del juego, esas acciones abarcan desde la escogencia de un

⁶⁸ Este tipo de expresiones dejan ver una construcción cultural que habla de lo que significa ser niño o niña, a la que además se le atribuye un juego o juguete. La expresión deja claro que la principal razón para no elegir el juguete es el género que se le ha asignado, más que el agrado que se pueda sentir al utilizarlo.

juguete hasta el juzgamiento en caso de no cumplirse el rol que se atribuye a cada sexo. Ahora bien, con relación a las acciones pedagógicas, puede decirse que se abordan como un eje sobre el cual articular otras formas de vivir el género; se tiene la pretensión de aportar a la configuración de las feminidades y masculinidades; ello se convierte en un compromiso de vida, aplicable en el ámbito educativo. Dicho compromiso inicia con un proceso que implica ser consciente y analizar permanentemente cada una de las acciones llevadas a cabo; especialmente en relación con la construcción de género. En este sentido el acto docente debe estar fundamentado en un discurso abierto que permita a niñas y niños identificarse con diferentes acciones o imágenes sin importar su asignación biológica.

Los juegos, por ser una actividad de gran agrado y disfrute para las y los estudiantes, se consolidan como un campo rico y apetecible para dar pasos hacia dicha configuración. Tal como pudo evidenciarse en las actividades propuestas durante esta investigación; una manera de permitir a las niñas y niños un amplio y adecuado tránsito por los roles de género, es posibilitar espacios escolares en los que se puedan utilizar diferentes tipos de juguetes y proponer actividades en las que los juegos de roles sean diversos. Más importante aún, no desistir ante la oposición de niñas y niños. La información recolectada y su respectivo análisis dejan ver que la asignación de roles acordes al género, tiene bastante fuerza y está establecida como natural; no obstante, también queda en evidencia que puede modificarse mediante actos repetitivos (tal como se ha establecido, en un acto performativo, según lo propone Butler).

En el desarrollo de las entrevistas y actividades de la presente investigación se encontró que tanto niñas, como niños (estos especialmente), manifiestan inconformismo o se rehúsan a ver

opciones diferentes a las establecidas culturalmente para cada sexo; pero paralelo a ello, también puede verse que al involucrarse con otras posibilidades se encuentra satisfacción y se llega a modificar la perspectiva inicial⁶⁹. Queda claro, que –tal como lo propone Butler- el género representa los significados culturales que son apropiados por el cuerpo sexuado, lo cual se traduce en que no puede pensarse que un género sea resultado de un sexo de una sola forma. “Llevada hasta su límite lógico, la distinción sexo/género indica la discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente construidos” (Butler, 2001, p.39).

Otro aspecto indispensable a tener en cuenta; es la intervención docente frente a situaciones que salen de los parámetros de la normatividad; en la medida en que se haga un direccionamiento oportuno, así mismo disminuyen los señalamientos y sanciones, propias o de los demás. Los discursos de los docentes, adquieren importancia en instituciones como la escuela; por ende, evitar el uso de lenguaje sexista y asignación de sexo a un determinado juego, juguete o acción pueden favorecer las inclinaciones de niñas y niños en proceso de formación. Ello puede ejemplificarse en el momento en que el niño quiere maquillarse, recibe el señalamiento de niñas y niños, pero sigue adelante con el apoyo de la docente; quien además responde con naturalidad a los cuestionamientos de sus compañeras (¿lo estás maquillando?); logrando de esta manera que no se dé mayor importancia a la situación ni se acrecienten los juzgamientos verbales o de acción, a la vez que se abre la idea de una opción diferente de masculinidad.

⁶⁹ Un claro ejemplo de esta situación, es el agrado que encuentran las niñas jugando trompo; pese a que con anterioridad, en las entrevistas se había asignado este juego solamente a los niños. De igual manera ocurre con el caso de los niños que encuentran interés en maquillarse, aunque en la entrevista se relacione el uso del maquillaje como un acto femenino.

En relación con lo anterior, surge una acción pedagógica encaminada a nombrar tanto niñas como niños dentro de los diferentes momentos escolares. Con frecuencia, se utilizan expresiones como “chicos, pongan atención”, “los estudiantes de este salón...” para referirse al grupo en general; en varios momentos de la aplicación de ésta investigación algunas niñas usaron términos como “nosotros” para referirse a ellas. Esta situación ilustra la importancia de nombrar niñas y niños, con el fin de beneficiar el reconocimiento propio y no caer en actos de invisibilización que – como se abordó y se explicó en el marco teórico- otorgan posiciones de jerarquía excluyentes o inequitativas por razón de género.

Para finalizar, vale la pena anotar que el desarrollo de la presente investigación permite ver que la construcción de género está en el orden de lo establecido socialmente, más que dada por la asignación biológica, lo cual invita a la actuación oportuna y conveniente para facilitar que emerjan múltiples formas de vivir y asumir la feminidad y la masculinidad.

CONCLUSIONES

“Nos enteramos que somos”, encuentra las siguientes conclusiones de acuerdo con la aplicación de la presente investigación, cuyo primordial objetivo era determinar la relación de la construcción de género, con las prácticas que llevan a cabo las niñas y niños de grado tercero, en los juegos. Investigación que tuvo lugar en el Colegio Gerardo Paredes, sede D (Spencer), jornada tarde.

- * Tanto niñas como niños, encuentran que las acciones femeninas y masculinas son diferentes; ello se atribuye a los juegos, juguetes y habilidades, las cuales son vistas como naturales de acuerdo al sexo biológico. Frente a este aspecto, se hace evidente que el rol femenino es considerado apropiado para el desempeño de funciones maternales y del hogar; también a éste se le atribuye la posibilidad (de alguna manera exigencia) exclusiva de procurar exaltar la belleza, haciendo uso de recursos como el maquillaje, el vestuario, peinados, uso de tacones. Con respecto a las habilidades, se cree que son inferiores a las de los niños. En cambio, en el rol masculino, se da una marcada atribución de fuerza y mayor habilidad en acciones como conducir; se reconoce mayor libertad y como ya se insinuó se otorga mayor experticia en el desempeño de juegos y otras actividades.
- * Asumir roles que no son los comúnmente asignados al género biológico, trae consigo sanciones orales, verbales o de acción; no sólo a cargo de los demás sino de sí mismo. Sin embargo, es relevante destacar que son más visibles y fuertes los reproches cuando son los niños quienes asumen roles que se creen de niñas. En el caso de las niñas hay mayor aceptación del cambio de rol.

- * Las acciones y pertenencias que se atribuyen a las niñas, son vistas por los niños como despreciables, menos agradables o poco deseables; así pues, existe inferiorización del rol femenino. Mientras que el rol masculino, adquiere mayor importancia, incluso en expresiones cotidianas, en las que en repetidas ocasiones se invisibiliza el ser femenino, pese a que sean las niñas quienes lo están expresando.
- * Los resultados obtenidos, dejan en evidencia que las preferencias manifestadas por niñas y niños con respecto a los juegos y juguetes tiene mayor relación con establecimientos culturales y sociales que con el aspecto biológico. Es decir, ellas y ellos se inclinan por juegos y juguetes que han sido asignados a su sexo y que se refuerzan constantemente por medio de instituciones como la familia y la escuela, mediante actos repetitivos; no hace parte de la naturaleza que las niñas prefieran las muñecas y los niños los carros.
- * Practicar en las instituciones educativas acciones en las que se reconozca y se promueva variedad de roles tanto para niñas como para niños; puede, inicialmente generar disgusto y oposición; no obstante, esto les permite identificación con diversos juegos, juguetes y desarrollo de habilidades que comúnmente no se refuerzan dado que se siguen parámetros sociales que marcan la diferenciación sexual. Aplicar este tipo de actividades, es una forma de configurar nuevas feminidades y masculinidades, que además disminuyan las críticas y juzgamientos a la vez que facilitan el tránsito por diversos roles, de acuerdo con gustos e intereses particulares de las niñas y niños.
- * Es importante que como parte del compromiso docente, frente a la construcción de género; se dé mayor atención a cada momento de interacción con las y los estudiantes. Una forma cotidiana y sencilla es procurar nombrar tanto a niñas como niños, con el fin de no otorgar mayor importancia a un género más que a otro. En varios momentos de las entrevistas, por ejemplo, las niñas usaron la expresión “nosotros” para referirse

a ellas; esto puede ser producto de la constante invisibilización del lenguaje femenino, en situaciones cotidianas como dirigirse al grupo. Es poco común que las y los docentes usen términos como “las niñas y los niños”, normalmente se habla en masculino para referirse a todas y todos. En la medida en que se nombre, se otorga también mayor reconocimiento; así como lo proponen los autores de “sexualidad, identidad y afectividad: cómo tratarlas desde la escuela”⁷⁰ (2007), en cuyo texto proponen algunas reflexiones a tener en cuenta en las instituciones educativas; dentro de ellas muestran la importancia de incluir el lenguaje femenino, justificándolo en que “lo que no se nombra no existe” (p.85).

- * La intervención de las y los docente frente a situaciones de juzgamiento presentes en la adopción de juegos de roles que no se consideran de cierto género, hace parte de los discursos que pueden promover o no la configuración de nuevas feminidades y masculinidades. Es decir, si ante una situación poco común, la o el docente manifiesta (con gestos, palabras o acciones) tranquilidad y hace ver que ello no es reprochable; tanto niñas como niños lo podrán asumir como posibilidades múltiples de escoger lo que sus intereses les indiquen. Por el contrario, si se hacen comentarios irónicos o se permite la burla, se estarán impulsando prácticas sexistas.
- * Para finalizar, vale la pena anotar que la formación del género, busca configurar a las personas según los requisitos establecidos por la cultura, aunque en dicha formación se vaya en contra de la libre exploración y se tenga que aplicar la sanción como un método de *moldeamiento*; es decir, el género se convierte en una exigencia para hacer parte de la sociedad; en términos de Butler, ello es “Los géneros diferenciados son

⁷⁰ Este estudio monográfico busca abordar la sexualidad en la escuela y proponer algunas reflexiones pertinentes que favorezcan la formación de la personalidad. Se trae a colación en la presente investigación, porque uno de sus ejes transversales está dado desde la perspectiva de género, exaltando el rol que se ha asignado en la actualidad e históricamente a cada sexo (trayendo como consecuencia el sexismo). En el capítulo 9: Experiencia de coeducación en educación primaria, se presenta, por medio de la experiencia obtenida; la importancia de utilizar el lenguaje con referencia masculina y femenina. - Font, P., Manzaneque, L., Quiralte, M., López, F., Valverde, M., Grande, A., y otros (2007). Sexualidad, identidad y afectividad: cómo tratarlas desde la escuela-.

una parte de lo que “humaniza” a los individuos dentro de una cultura contemporánea; de hecho, constantemente castigamos a quienes no representan bien su género (Butler, 2001, p171).

ANEXOS

ANEXO 1. Autorización de rectoría



COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES
Resolución Secretaría de Distrital 2440 del 20 de Agosto de 2002
Resolución 110204 del 21 de mayo de 2015
NIT 860.532.444-1 DANE 111769003424

Bogotá 05 de abril de 2016

Señores
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Bogotá D.C.

Asunto. Autorización Aplicación Trabajo de Investigación.

Respetados Señores:

Yo, María del Carmen Murcia; en calidad de rectora del Colegio Distrital Gerardo Paredes; manifiesto que tengo conocimiento de la investigación que realiza la docente Mónica Rocío Martínez Gamba, con cédula número 37626831 titulada "Nos enteramos que somos", la cual tiene como tema principal la construcción de género y su relación con las prácticas que llevan a cabo las niñas y niños de grado tercero en sus juegos; como propuesta de tesis para optar al título de Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Teniendo en cuenta que dicha investigación aporta tanto al PEI como a las disposiciones legales del MEN, autorizo la aplicación de entrevistas, grabación de videos, toma de fotografía y demás acciones encaminadas al desarrollo de éste trabajo, con previo consentimiento verbal y escrito de las madres, padres o acudientes de las y los estudiantes participantes en dicha investigación.

En constancia firma,


MARÍA DEL CARMEN MURCIA
Rectora

Sede Administrativa
Carrera 94 C No. 129 A - 04
Código postal: 111131
Teléfono 6813272 - 6820246 - Fax: ext 103
e-mail coldigerardoparede11@redp.edu.co

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

ANEXO 2. Autorización de padres, madres y/o acudientes



Los padres, madres o acudientes abajo firmantes; autorizamos a la docente Mónica Rocío Martínez Gamba; para hacer uso de fotos, videos, entrevistas y demás material de las y los estudiantes, que se requiera para presentar en la Universidad Pedagógica Nacional; como parte del currículo de la maestría en Educación en la cual se encuentra actualmente. Consideramos ésta acción favorable para el proceso educativo de la institución Gerardo Paredes.

ESTUDIANTE	NOMBRE DE MADRE, PADRE O ACUDIENTE	CÉDULA DE CIUDADANÍA	FIRMA
ALCOCER SARABIA WENDY TATIANA	Evelis Sarabia	52.395619	Evelis
ALVAREZ VELOZA KAREN TATIANA	Mansela Veloz	24213395	Mansela Veloz
AROCA PRADA JHON ANDRES	Flordia Aroca Prada	1019039371	Flordia Aroca Prada
AYA SAENZ JUAN JOSE	William Saenz	80874795	William Saenz
CALDERON ARENAS KEVIN DAVID	Luis Alejandro	80.8440568	Luis
CANGREJO POVEDA LIZETH JOHANA	Esther Poveda	35376094	Esther Poveda
CASTELLAR OCHOA LINA MARCELA	Jessica Ochoa	22642874	Jessica Ochoa
DIAZ DAZA LAURA KATHERINE	Johana Diaz	105420519	Johana
DIAZ ORTIZ BRAYAN ALEJANDRO	Adriana Lucia M	53066412	Adriana Lucia M
FINDICUE ROJAS JUAN DAVID	Blanca Nancy Rojas G.	25464553	Blanca Nancy Rojas G.
FLOREZ MESTRA MICHEL	Jessica Mestra	52641148	Jessica
GAMBA MONTEALEGRE ANGEL ESTIBEN	Alberitz Montealegre	-1031120438	Alberitz Montealegre
GONZALEZ SERRANO ANGEL DAVID	Fabio Gonzalez	79500491	Fabio Gonzalez
HERNANDEZ RODRIGUEZ NICOL VALERIA	Nelly Marin	28146227	Nelly Marin
MARTINEZ PEÑA JUAN CAMILO	Adelaida Mazar	86798244	Adelaida Mazar
MIZAR POLO JHON EDWAR	John Molina	79315314	John Molina
MOLINA HERMOSA HAROL FELIPE	Juan Carlos Hdez	64588023	Juan Carlos Hdez
PEREZ HERNANDEZ JOSE DANIEL	Arnoldo Piñero	9269007	Arnoldo Piñero
PIÑEREZ RODRIGUEZ KEINER	Marcela Lopez	1086328542	Marcela Lopez
QUINTERO CUELAN ESTEFANIA	Hercilay Vallejo S.	52.981840	Hercilay Vallejo S.
RESTREPO VELLEJO HOLMAN	Carmen Carrillo	3209665526	Carmen Carrillo
RODRIGUEZ TORREGROSA MAILY JOAHANA	Francy Uribe	1019017262	Francy Uribe
RODRIGUEZ URIBE ANDRY YAJAIRA	Ullyum Anula S.	35508590	Ullyum Anula S.
ROMERO AVILA JULIAN CAMILO	Leonardo Fabio	302449325	Leonardo Fabio
SANTIAGO RODRIGUEZ LEONARDO FABIO	Maria Adela Marin	1105611402	Maria Adela M
TELLEZ MARIN YURY ANDREA	Carolina	50957364	Carolina
TORDECILLA GARCIA JUAN MANUEL	Eliceth Euvaita	47569497	Eliceth Euvaita
YOPASA DIAZ YURANNY STEFANNY			

ANEXO 3. Entrevistas. Introducción y primera sesión

INTRODUCCIÓN

Como parte de los trabajos que realizo en la Universidad, necesito hacerles algunas preguntas. Lo importante es que ustedes contesten lo que realmente piensan o sienten y si tienen alguna duda me preguntan. Están de acuerdo?, hay alguno o alguna que no quiera participar? ---- Hoy vamos a empezar con unas preguntas muy sencillas. Van a responder en el orden en que están ubicados, empezamos por Yury y terminamos con Jhon Edwar:

1. ¿Cuál es su nombre, cuántos años tiene y en qué curso está?
2. ¿Qué hace cuando no está en el colegio?
3. ¿Qué hace en el descanso? (si responde jugar se pregunta a qué y con quién).

Para finalizar la sesión de hoy, les voy a entregar una hoja en la que aparecen algunas profesiones u oficios. Van a unir con una línea lo que creen que puede hacer cada persona. Por ejemplo, el primer dibujo muestra una persona apagando un incendio; si creen que es una mujer lo unen con éste (el segundo dibujo); si creen que es un hombre, lo unen con éste (el tercer dibujo); si creen que puede ser cualquiera de los dos lo unen con la primer opción (ésta– la docente señala el dibujo correspondiente).

PRIMERA SESIÓN “JUEGOS Y JUGUETES FAVORITOS”

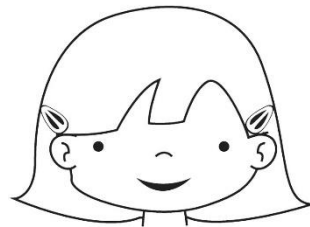
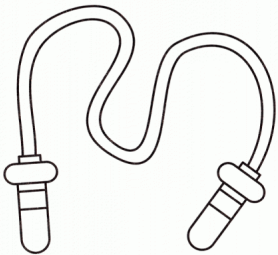
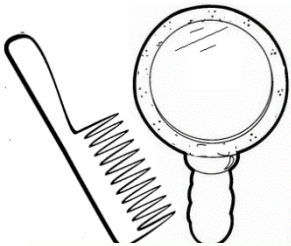
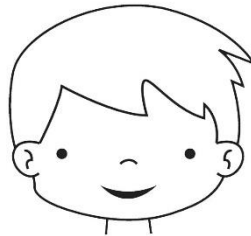
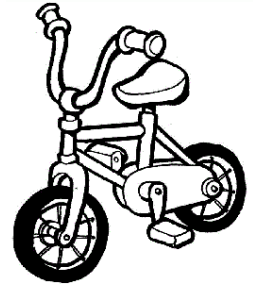
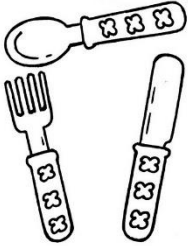
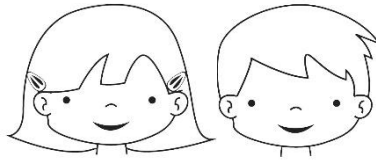
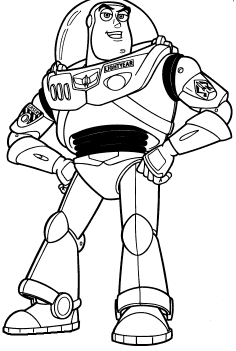
1. ¿Qué juegos le gustan? ¿Por qué?

2. ¿Alguna vez le han dicho comentarios desagradables o le han hecho sentir mal cuando juega? Cuente la situación.
3. ¿Cuál es su juguete favorito?, ¿por qué?
4. ¿Los juegos de niños y de niñas son los mismos?, ¿por qué?
5. ¿Qué le gusta de ser niña-o?, ¿por qué? (LO QUE ES)
6. ¿Qué ventajas tiene ser niña-o?, ¿por qué? (LO CONTRARIO A LO QUE ES)

ANEXO 4. Instrumento N°1

“NOS ENTERAMOS QUE SOMOS” Instrumento N° 1 ¿Cuáles son mis juguetes?

Une con una línea los juguetes que pertenecen a cada uno:



ANEXO 5. Entrevistas. Segunda sesión

SEGUNDA SESIÓN (se lleva a la sesión una muñeca, un peluche, un carro, un Thor)

“ÉSTE O EL OTRO”

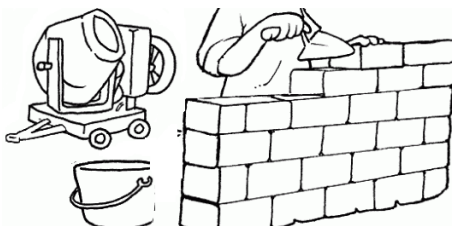
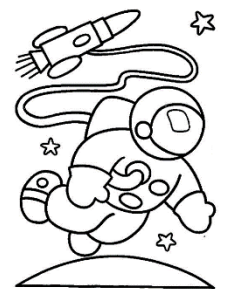
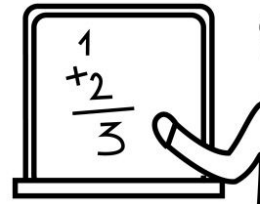
1. ¿Qué juguete o juguetes de éstos le gustan?, ¿por qué?
2. ¿Qué juguete o juguetes de éstos no le gustan?, ¿por qué?
3. ¿Le gustaría que le regalara la muñeca y el peluche?, ¿por qué? (RESPONDEN LOS NIÑOS).
4. ¿Le gustaría que le regalara el carro y el hombre increíble?, ¿por qué? (RESPONDEN LAS NIÑAS).

Les voy a entregar una hoja para que unan con una línea los juguetes con quien creen que es su dueño. Es decir, si creen que el balón puede ser de la niña, lo unen con el último dibujo, éste; si creen que es del niño, con el segundo dibujo, éste; si puede pertenecer a cualquiera lo relacionan con el primero, éste.

ANEXO 6. Instrumento N°2

“NOS ENTERAMOS QUE SOMOS” Instrumento N°2 Profesiones

Une con una línea las cosas que puede hacer cada uno



ANEXO 7. Entrevistas. Conclusiones

TERCERA SESIÓN. Surge después de la práctica de un juego, en el que se propone que los niños realicen actividades como: cuidar el bebé, cocinar, lavar, organizar la casa. Y las niñas: jugar con carros, fichas para armar, jugar fútbol, trabajar... Posteriormente se cambian las funciones.

“CONCLUSIONES”.

1. Cómo se sintió con la actividad que le correspondió?
2. Qué actividad le gustó más?, por qué?
3. Algo le disgustó? Por qué?

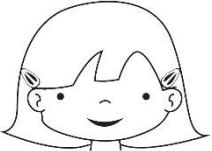
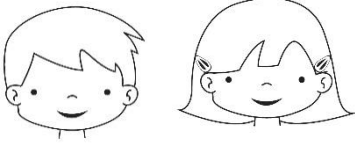

En la hoja que les voy a entregar, aparecen algunas acciones, van a escribir a quién se le ve bien hacer eso. Por ejemplo, la primer acción es correr, si creen que se ve bien a la niña lo escriben en el primer cuadro, acá; si por el contrario creen que al niño, lo escriben en el último, acá; si piensan que a ambos, lo escriben en el del medio.

ANEXO 8. Instrumento N°3

“NOS ENTERAMOS QUE SOMOS” Instrumento N°3 ¿Qué puedo hacer?

Escribe qué acciones crees se ven bien para cada caso:

Correr, saltar, golpear a otro, dar un beso en la mejilla a un niño, bailar, tener una cartuchera rosada, llorar, pintarse las uñas, peinarse, gritar, abrazar a un niño, usar balaca, usar cachucha, usar tenis rosados, usar zapatos verdes,

ANEXO 9. Observación N°1

OBSERVACIÓN # 1

Las y los estudiantes llevan al aula de clase juegos y juguetes de su agrado. Se da un espacio de aproximadamente 30-40 minutos para realizar la observación, mientras los y las niñas juegan libremente.

Aspectos a tener en cuenta en la observación:

- Forma de organización de los grupos.
- Juegos y juguetes escogidos.
- Comentarios, actitudes, roles asumidos.
- Posturas corporales de niñas y niños.

ANEXO 10. Observación N°2

OBSERVACIÓN # 2

Para realizar la segunda observación se pide a las y los estudiantes que lleven al aula de clases sus juegos o juguetes favoritos. Éstos serán recogidos por la docente y separados; a un lado los entregados por las niñas y al otro los aportados por los niños; se da la indicación a los niños de ubicarse en el sitio de los juegos y juguetes entregados por las niñas y viceversa, se informa que tendrán 30 minutos para utilizarlos.

Dentro del proceso de observación, se tendrá especial atención a aspectos como:

- Reacción inicial ante la propuesta de la docente.
- Gestos, comentarios y actitudes en general.
- Desarrollo de la actividad.

En caso de presentarse resistencia o disgusto ante la situación propuesta, la docente buscará la manera de motivar a las y los estudiantes a participar; se sugiere a los niños, realizar actividades como cuidar bebés, cocinar, etc. Y a las niñas jugar con fichas, trabajar, conducir vehículos, etc. Ésta observación, se complementa con la tercera sesión de la entrevista.

ANEXO 11. Primera categorización – información del grupo entrevistado.

CATEGORIAS INICIALES (Deductivas)	FUENTES									
	NIÑAS					NIÑOS				
	YURY TELLEZ	TATIANA ALVAREZ	LAURA DÍAZ	ANDRY RODRIGUEZ	ESTEFANIA QUINTERO	JULIÁN ROMERO	HOLMAN RESTREPO	JUAN D. FINDICUE	KEINER PIÑERIZ	JHON EDWAR MIZAR
Roles asignados a niñas y a niños.	9 años de edad.	8 años de edad.	8 años de edad.	8 años de edad.	9 años de edad.	8 años de edad.	9 años de edad.	10 años de edad.	8 años de edad.	9 años de edad.
Juegos o actividades preferenciales.	Grado 3°	Grado 3°	Grado 3°	Grado 3°	Grado 3°	Grado 3°	Grado 3°	Grado 3°	Grado 3°	Grado 3°
Juguetes favoritos.										

ANEXO 12. Transcripción de entrevistas

INTRODUCCIÓN

PROF.: Buenas tardes niños.

ESTUD: Buenas tardes.

PROF.: El motivo de la reunión que tenemos hoy acá, es comentarles lo que vamos a hacer. Ustedes han sido escogidos en este grupo, para un trabajo de investigación que estoy realizando en la Universidad Pedagógica Nacional. He escogido 5 niñas y 5 niños, que son ustedes y los he escogido de acuerdo a unas observaciones que he realizado de ustedes durante estos dos años; y teniendo en cuenta que deben llevar en la institución mínimo dos años; o sea estar acá desde el grado segundo, listo? Todos están acá desde el grado segundo?.

ESTUD: Siii.

PROF.: Entonces, para iniciar vamos a empezar por acá por Yury, vamos a comenzar a contestar en éste sentido y terminamos con Jhon Edwar. Listo?. Entonces, la primer pregunta que vamos a contestar...bueno, lo importante que deben tener ustedes en cuenta en esto es que van a contestar con toda sinceridad, van a contestar lo que usted realmente piensa de lo que le estoy preguntando, listo?. La primer pregunta que cada uno de ustedes va a contestar es ¿Cuál es su nombre, cuántos años tiene y en qué curso está? Empecemos por acá.

YURY: Yo soy Yury, eee, yo me llamo Yury Andrea Tellez Marín, tengo 9 años y soy de 313.

ANDRY: Soy Andry Yajaira Rodríguez y tengo 8 yyy soy de tercero; tres trece, eee 313.

LAURA: Soy Laura, tengooo... Laura Katherine Díaz Daza, tengo 8 años y estoy en el curso 313.

ESTEFANÍA: Soy Estefanía, eee, Estefanía Quintero Cuelán, tengo 9 años y estoy en el curso 313.

TATIANA: Soy Tatiana, Tatiana Álvarez Veloza y tengo 8 años y estoy en el curso 313.

JULIÁN: Soy Julián Ro...eee, Julián Camilo Romero Díaz y tengo 8 años y estoy en el curso 313.

JUAN DAVID: Me llamo Juan David Findicue Rojas y estoy, tengo 10 años y estoy en 313.

HOLMAN: Soy Holman, Restrepo (*habla más duro, dice la profesora*). Soy Holman Restrepo Vallejo, tengo 9 años, yyy, soy del 313.

KEINER: Soy Keiner Piñerez Rodríguez y tengo 8 años yyy y estoy en el curso tercero.

JHON EDWAR: Yo soy Jhon Edwar Mizar yyy, tengo 9 años y y estoy en el..., y estoy en el grado 313.

PROF: Listo! Muy bien. La siguiente pregunta que van a contestar es ¿qué hace usted, cuando no está en el colegio?

YURY: Yo hago mis tareas y cuando no tengo tareas juego en el computador. Cuando me aburro veo televisión y a veces reemplazo.. reemplazo ..ay.. cómo reemplazo ah (*repaso, susurra otra compañera*) repasoo.

ANDRY: Repaso las tablas, hago las tareas, ee le ayudo a mi mamá a hacer oficio y y cuando estoy aburrida juego en el computador.

LAURA: Soy Laura y hago mis tareas, ayudo a mi mamá y repaso y sa y sa y salgo a jugar.

ESTEFANÍA: Hago las tareas, ee salgo con mi bicicleta y le ayudo a mi mamá.

TATIANA: eee hago las tareas, repaso las tablas y las divisiones.

JULIÁN: ee hago las tareas, a veces salgo con mi mamá a la calle y cuando estoy aburrido juego en el computador.

JUAN DAVID: eee yo repaso la tabla, la tabla de las tablas y repaso y hago las tareas y cuando estoy aburrido me voy a jugar fútbol.

(Holman hace cara de no recordar la pregunta, por tanto la docente se la repite).

HOLMAN: hago las tareas, repaso y le ayudo a mi mamá

KEINER: Hago las tareas y cuando termino me voy a jugar fútbol, y a veces cuando me aburro de jugar fútbol juego en el computador y veo televisión.

JHON EDWAR: yo yo yo repaso las tareas, repaso, repaso los cuadernos y y y cuando ya termino de repasar las tareas juego en el...veo televisión.

PROF: Bueno, la siguiente pregunta es ¿usted qué hace en el descanso?

YURY: yo a veces me quedo ahí jugando, a veces no hago nada, a veces me aburro, a veces juego con mis amigas, hasta me gastan y y y *(ante la cara de Yury, expresando no saber qué más decir; la docente acota “y ya?”)*.

ANDRY: eee **juego y y juego con mis amigas, compro cosas, y ya.**

PROF: a qué juegan?

ANDRY: ee **jugamos a las escondidas o a las cogidas** o a un juego que hizo Estefanía.

PROF: se me olvidó preguntarle Yury, cuando juega con sus amigas o amigos, qué juega?

YURY: a veces juego **a las escondidas, cogidas, a las congeladas** yyy a veces juego con mi amiga Estefanía y las otras, que Estefanía inventó un juego (*qué juego? Pregunta la prof*). Ee no sé cómo se llama, es de los números, que uno que uno tira el dado y si le sale un número, y si le sale una letra le toca leer algo y a veces le sale tiene que darle a todos los jugadores pagale 100 o gastale un chicle.

LAURA: **juego co.. a la doctora, jugamos a las cogidas, a stop,** jugamos al juego de Estefanía y ya! (*con quién juegas pregunta la docente*); con Nicol, Tatiana, Estefanía, Angie, Maily y Yury. PROF: listo Estefanía.

ESTEFANÍA: **a veces jugamos con todas a la doctora, a las cogidas y en el juego.**

TATIANA: **a veces juego con mis amigas, ee corremos, jugamos a las escondidas, a las atrapadas y al juego de Estefanía.**

JULIÁN: ee eee ee jugamos, **jugamos a los policías y ladrones, a las escondidas y al juego de Estefanía.**

JUAN DAVID: ee yo juego con José Pérez, eee **trompo, ee juego juego a las escondidas, juego ju juego con el juego de Estefanía.**

HOLMAN: **juego fútbol con Kevin, Leonardo, Juan Manuel y Camilo.**

KEINER: **juego fútbol con Leonardo, Holman y y Juan Camilo.**

JHON EDWAR: **yo juego trompo con Ángel Gamba y y juego con con con Jhon Aroca y con con con Juan David, con José y con y con Harold.**

PROF: Listo, muy bien! En este momento, les voy a entregar una hoja, es esta hojita, que están viendo acá; en esa hojita ustedes van a señalar con una línea qué oficios hacen sólo las mujeres, qué oficios hacen sólo los hombres – oficios o profesiones, de acuerdo al dibujito que aparezca ahí- y cuáles lo pueden hacer hombres y mujeres. Entonces, por ejemplo; (*bombero dice Julián*), bombero, Julián por ejemplo, dime tú qué crees, que bombero quién puede ser la mujer, el hombre o cualquiera de los dos; *cualquiera de los dos*, contesta Julián. Entonces, si tú crees eso, tú unes con una línea acá de ésta manera. Este ejercicio lo va a hacer cada uno solito, va a coger su hoja, se va a hacer a un lado y la va a hacer solito y al final, me la entregan. Si quieren le escriben acá su nombre si no me la entregan sin nombre, listo?. Entonces cada uno coja su hojita.

PRIMERA SESIÓN: *JUEGOS Y JUGUETES*.

PROF: Bueno, vamos a realizar nuestra primera sesión; la anterior sesión era la introducción; ésta es nuestra primer sesión de la entrevista, ya saben cómo es la dinámica, entonces yo les hago la pregunta y ustedes la contestan, lo más sincero posible. La primer pregunta es ¿qué juegos le gustan y por qué?

YURY: a mí me gusta jugar co...juegan con carros – no sé por qué- a mí me parece divertido porque a mi ni... los juguetes de las niñas son más aburridos.

ANDRY: a mí me gusta jugar fútbol, porque me gusta (*y qué más te gusta, pregunta la profesora*), eemm montar en bicicleta, mm jugar con mi perrito y ya!.

LAURA: a mí me gusta montar bicicleta, jugar fútbol, me gusta correr, me gusta ee jugar stop, me gusta jugar a las escondidas, a las cogidas.

ESTEFANÍA: a mí me gusta eee montar en bicicleta, eee fútbol y qué más?, *(todos, todos los juegos que te gusten dice la docente)*, y cogidas, congeladas, stop yyy el juego y qué más? Y jugar con mis primos.

TATIANA: a mí me gusta jugar a las atrapadas porque me gusta correr, me gusta jugar fútbol, eee a las escondidas y a los congelados.

JULIÁN: a mí me gusta jugar fútbol, en el computador, a escondidas y nada más.

JUAN DAVID: a mí me gusta jugar fútbol con mi hermano y con mis tíos y me gusta jugar a las escondidas, me gusta jugar trompo porque a mí me gusta jugar trompo cuando...ya!

HOLMAN: a mí me gusta jugar fútbol, me gusta jugar las escondidas y jugar play.

KEINER: a mí me gusta jugar fútbol! *(al ver que el niño aparentemente no va a decir nada más, la docente pregunta: qué más te gusta jugar?)*, nada, sólo el fútbol *(sólo fútbol?, inquiera la docente)*, sólo es el único juego que me parece divertido *(por qué?, pregunta la profesora)*, mmm porque uno despeja la mente y no sé!

JHON EDWAR: a mí me gusta jugar trompo, fútbol, ee play y nada más!.

PROF: Bueno, la siguiente pregunta es: ¿alguna vez lo han o la han hecho sentir mal haciéndole comentarios desagradables, cuando está realizando algún juego?, si es así, entonces va a contar cómo fue esa situación.

YURY: a mí, mi hermana cuando yo estoy jugando con mis cosas, me dice que vaya con ella y juegue con ella y me fastidia que yo soy un hombre porque a mí me gusta jugar con las cosas de hombres.

ANDRY: a mí nunca me han hecho sentir mal.

LAURA: a mí tampoco me han hecho sentir mal.

ESTEFANÍA: a mí tampoco.

TATIANA: a mí, cuando estábamos jugando fútbol, los niños nos decían que nosotros no sabíamos jugar.

JULIÁN: a mí nunca.

JUAN DAVID: a a mí.. Nunca.

HOLMAN: a mí cuando estoy jugando fútbol que me comienzan a decir, Keiner, que soy un mal jugador, que hago mala defensa y eso, ya!

KEINER: nunca.

JHON EDWAR: nunca.

PROF.: La siguiente pregunta es ¿cuál es su juguete favorito y por qué?

YURY: Mi juguete favorito es el carro porque... el carro control remoto porque a mí me gusta porque uno puede manéjalo y metelo por un lado y eso!

ANDRY: a mí las barbies, porque uno la puede vestir y puede jugar con ella.

LAURA: a mí los peluches, porque me gustan que como son suaves, me puedo dormir con ellos, sola!

ESTEFANÍA: Un peluche de muñeco que me regaló mi tía y duermo con ella...con él; y a la doctora.

TATIANA: ee a mí me gusta las muñecas y los peluches suaveditos, porque sí.

JULIÁN: a mí me gusta el computador y el balón; porque uno puede jugar el balón y porque en el computador uno puede jugar lo que quiera.

JUAN DAVID: ee a mí me gusta el balón, ee la bicicleta y... eee.. ya; porque a mí me gusta jugar con la bicicleta, irme por allá; yyy jugar con mis amigos fútbol y el muñeco de gokú.

HOLMAN: a mí me gusta jugar con los muñecos de acción y ya!.

KEINER: a mí me gusta el balón y jugar con los juguetes de acción; porque, a mí me gusta el fútbol porque toca patear.

JHON EDWAR: a a a mí me gusta los juguetes de gokú y y y los de carro.

PROF.: La siguiente pregunta es: ¿los juegos de niños y los juegos de niñas son los mismos?, ¿por qué?

YURY: no, no son los mismos porque a las niñas... porque a veces hay muñecas rosadas y carros rojos y a los niños les gusta cosas... hay unos niños que les gustan cosas de niñas y otros de niños y niñas también, lo mismo.

ANDRY: no son iguales porque son diferentes cosas (*como qué, qué es de niñas y qué es de niños? pregunta la docente*), por ejemplo el carro, el carro es de niños porque a ellos les

gusta mucho jugar con los carros; y los de las niñas porque es que, las barbies son de mujeres y además uno puede peinarlas y eso (*y por qué son de mujeres?, pregunta la docente*), porque eee las niñas... la mayoría de niñas las usan.

LAURA: no porque los juegos de hombres son de cokú yyy los juegos de niñas como osos, muñecas... así, ese tipo de cosas...

ESTEFANÍA: sí son los mismos (*sí son los mismos?*), si porque en las muñecas también hay carros rosados y en los hombres también hay carros pero rojos.

TATIANA: si es lo mismo, porque algunos tienen pelo; por ejemplo las muñecas, tienen pelo (*sí pero los niños y las niñas tiene los mismos juegos, busca aclarar la docente*), no, (*por qué, pregunta la docente*), porque mmmm (*silencio*).

JULIÁN: eeee no, porque hay unos que son para niñas y unos para niños (*como cuáles? Pregunta la docente*), por lo menos las barbies son para niñas y los carros son pa' los niños (*y por qué*), así ha dicho la gente que es así.

JUAN DAVID: es diferente (*por qué*), por los juegos de nosotros, los de... los juguetes de los niños es el trompo y las mujeres tienen peluches (*y por qué*), porque no sé.

HOLMAN: son los mismos (*los niños y las niñas juegan lo mismo? Indaga la docente de nuevo*), no (*entonces no son los mismos!, por qué, por qué no juegan lo mismo*), porque algunas cosas son de hombre y algunas de mujeres (*como cuáles*), los carros, las motos, los muñecos de acción y a ellas les gustan las barbies, los peluches, el caballito.

KEINER: ee son diferentes porque los juguetes de niña son niñas y a veces no! (*y los de los niños?*), los de los niños son juguetes que tienen figura de hombre.

JHON EDWAR: son diferentes porque los niños juegan con con carros, con con muñecos de acción y las niñas juegan con con muñecas, con barbies yyy eso!.

PROF.: Bueno, la siguiente pregunta es, primero me van a contestar las niñas, ¿qué le parece agradable de ser niña, qué le gusta de ser niña?

YURY: ee que a uno, que uno se maquilla, ee se peina no como los hombres que sólo se peinan así (*lleva sus manos a la cabeza mostrando como si tuviera cabello corto y hacia arriba*); y no se echa gel y le gusta las cremas y tienen diferentes cosas como.. como.. como juguetes.

ANDRY: a mí me gusta ser niña porque nosotras nos podemos poner vestido, nos podemos maquillar, eee nos podemos... podemos peinarnos, tener el pelo largo y además de eso podemos ser... y ay no! Esa parte no!

LAURA: a nosotr..a mí me gusta de ser niña porque uno se puede hacer peinados, se puede poner vestidos, se puede poner tacones, zapatos, maquillarse y ya!.

ESTEFANÍA: a mí me gusta ser niña porque me puedo peinar, puedo peinar a mi mamá, puedo peinar a mis amigas, puedo maquillarme y puedooo...ya!

TATIANA: a mí me gusta ser niña porque uno se puede poner aretes, se puede peinar, se puede poner vestidos, se puede poner eee.. Balacas y ya!.

PROF.: Ahora ustedes niños, ¿qué les gusta de ser niños?

JULIÁN: porque somos más duros.

JUAN DAVID: ee por.. Porque nos gusta jugar fútbol y nos gusta jugar trompo.

HOLMAN: jugar fútbol y somos más duros.

KEINER: a mí me gusta ser niño porque somos más fuertes y y y uno puede jugar fútbol.

JHON EDWAR: lo que me gusta de ser niño es que somos más fuertes que las niñas y y..

PROF.: La última pregunta es la siguiente, ¿qué ventajas..?.. Van a contestar primero las niñas; ¿qué ventajas tiene ser niño, qué les parece agradable o bueno de ser niño, de los niños, de lo que hacen los niños?

YURY: que ellos pueden jugar con carros y no le pueden negar, que no tienen que...maquillarse, ni ponerse aretes niii...

ANDRY: ee..me parece bien porque los niños se sienten bien siendo niños (*si pero a ti, que tú digas “ay a mí me parece súper chévere o me parece bueno que ellos puedan hacer unas cosas que nosotras no, como cuáles?”*), ee como ellos son.. ellos pueden ser expertos en fútbol y nosotras no tanto.

LAURA: eee los niños, o sea, no se tienen que poner aretes ni maquillarse, ni peinarse (*eso te parece chévere de ellos?*), no (*por eso te estoy preguntando qué te parece más chévere de los niños, que tú digas “uy eso me parece mucho mejor que ellos pueden hacer y que de pronto las niñas no”*), jugar fútbol, jugar trompo, jugar carros y ya!.

ESTEFANÍA: que ellos se pueden peinar más rápido que las niñas.

TATIANA: que ellos saben jugar más...que ellos saben jugar bien fútbol y nosotras no, ellos saben jugar trompo, saben jugar cartas y nosotras no.

PROF.: Julián, ahora para los niños. Los niños van a pensar ¿qué cosas les parecen agradables de las que hacen las niñas?

JULIÁN: eee no sé (no sabes?, bueno piensa y ahorita te vuelvo a preguntar). **Nada,** profe, ya lo pensé, nada!

JUAN DAVID: me **me gusta porque las niñas hacen juegos divertidos y nos dejan jugar** (como qué juegos divertidos), como el juego de Estefanía.

JULIÁN: aa profe, **a mí me parece chévere de Estefanía el juego.**

HOLMAN: no sé profe (*no sabes?*), ahorita lo pienso (*bueno piénsalo y ya te pregunto*).

KEINER: **a mí nada!** (nada? por qué?), no, **no nada! porque maquillarse no!, peinarse lento no!, no**

JHON EDWAR: que **que ellas juegan a las escondidas, que...y nos dejan jugar a nosotros y y que inventan juegos como el de Estefanía y y y esas cosas.**

PROF.: Holman ya tienes la respuesta?

HOLMAN: Sí señora, que **el juego de Estefanía es chévere.**

PROF.: Bueno, niñas y niños, muchísimas gracias por su colaboración, nos vemos en la próxima entrevista.

SEGUNDA SESIÓN: “ÉSTE O EL OTRO?”

PROF.: Buenas tardes, (*buenas tardes*), ésta es nuestra segunda sesión. En esta sesión hemos traído unos juguetes que ustedes los pueden ver acá. Qué juguete es éste? (*Thor*), éste? (*una muñeca*), éste? (*un carro y una pantera rosa*). Vamos a empezar en el mismo orden que

hicimos la semana pasada, listo, entonces empezamos con Yury. La primer pregunta para Yury es ¿qué juguete o juguetes de éstos que están acá le gusta y por qué?

YURY: a mí me gusta el carro porque me parece chévere, porque uno puede jugar con él, desarmalo, hay unos que se transforman y son divertidos. (*listo hay algún otro que le guste o sólo ese*), la pantera rosa me gusta porque un..es chévere uno lo puede cargar, ee decir que es el hijo, dale eee.

ANDRY: la pantera rosa, porque es rosada y el rosado es mi color favorito y es bonita y se puede abrazar.

LAURA: a mí me gusta la pantera rosa porque uno puede dormir con ella, jugar y y ya!.

ESTEFANÍA: a mí me gusta la pantera rosa porque se la puede vestir y es rosada.

TATIANA: a mí me gusta la pantera rosa porque es bonita y es suavcita, ya!.

JULIÁN: a mí me gusta el carro porque se le pueden abrir las puertas, se le pueden...y puede andar.

JUAN DAVID: a mí me gusta el carro porque se le abren las puertas y me gusta porque yo juego con él; y me gusta Thor porque él es mi muñeco favorito, por lo que...eee..no sé.

HOLMAN: a mí me gusta el carro porque se le puede abrir las puertas, el baúl y ya.

KEINER: a mí me gusta el carro porque se le abren las puertas y rueda.

JHON EDWAR: a mí me gusta el carro porque se le pueden abrir las puertas, porque uno puede meter un mu.. un muñequito chiquito ahí..en la...y..y ya!

PROF.: La segunda pregunta es: ¿qué juguete de los que está ahí no le gusta y por qué?

YURY: a mí no me gusta esa muñeca porque no tiene pies y tienen un vestido muy... a mí el vestido me parece feo, más o menos feo y tiene uuun, y es calva.

ANDRY: aa el trombs, el carro y la muñeca. El muñeco, porque yo no soy hombre y no me gusta esa película ni nada; e el carro no me gusta y la muñeca no me gusta porque tiene vestido de abuelita (*risas*).

LAURA: a mí no me gusta el carro porque es de niños y a una niña no le gusta eso, le gustan las muñecas.

ESTEFANÍA: a mí no me gusta (cómo se llama ese muñeco?, susurra – Trombs, Thor- responden) Thor, porque es de niños.

TATIANA: a mí no me gusta el carro, ni la muñeca sin pies, ni Thor (*por qué no le gusta la muñe., el Thor, ni el carro; bueno de los que nombró por qué no le gustan*); la muñeca porque no tiene pies y Thor porque es de niños y el carro porque es de niños y no me gusta.

JULIÁN: a mí no me gusta la pantera rosa porque es rosada y la muñeca que es sin pies.

JUAN DAVID: a mí no me gusta eee (*cómo se llama eso- pregunta en voz baja- la pantera rosa, le contesta la docente*) la pantera rosa, ni la muñeca porque es que eso no me gusta a mí, ni me gusta la muñeca porque es fea.

HOLMAN: a mí no me gusta la pantera.. pantera rosa porque tiene pantalón de niña, es rosada y es juguete de niña, ya!.

KEINER: a mí no me gusta la pantera rosa, ni la muñeca. La pantera porque es rosada y también tiene ropa de niña y la muñeca porque porque es calva atrás y no tiene pies.

JHON EDWAR: a mí no me gusta la pantera rosa ni la muñeca porque; la muñeca porque por atrás es calva y no tiene pies y la pantera porque tiene el color rosa y es de niña.

PROF.: Si la muñeca tuviera piernas y tuviera cabello a ti te gustaría Keiner?

KEINER: No (por qué?, por qué no?) no sé.

PROF.: A ti (*se dirige a Jhon Edwar*).

JHON EDWAR: No!

PROF.: Quién fue la que dijo por acá que la muñeca no tenía piernas y por eso no le gustaba, eee.. Yury, si la muñeca tuviera piernas si te gustaría?

YURY: No!, (*tampoco, por qué?*) porque eee...las piernas...porque se vería fea porque todavía calva (*bueno si fuera otra muñeca, si le gustaría?*), más o menos (*por qué?*), porqueee a veces es divertido jugar con las muñecas, porque las muñecas uno juega a cocinar y eso.

PROF.: La siguiente pregunta es ¿le gustaría - ésta pregunta me la van a contestar sólo los niños- le gustaría que le regalara la muñeca y la pantera rosa?

JULIÁN: No! Porque es de niñas, y los juguetes de niñas son horribles.

JUAN DAVID: No!, porque las muñecas de niñas son más feas (*por qué son feas?*), por lo que la pantera rosa casi no me gusta porque el color es todo feo y la muñeca porque no tiene piernas, no tiene cabello, es toda fea (bueno, y si consigo una muñeca que tenga piernas te gusta?), No!, no me gusta.

HOLMAN: a mí no me gusta, no!, No! Porque son juguetes de niña.

KEINER: No!, son juguetes de niña y a mí me gustan son los de niño (*y cuáles son los juguetes de niño?*), los carros, los balones, los muñecos, las bicicletas y otras cosas.

JHON EDWAR: No, porque la la la pantera y la pantera porque eso son muñecos de niña y la muñeca porqueee porque también es juego de niña.

PROF.: Ahora ésta pregunta va para las niñas, ¿si yo le regalo el Thor o el carro le gustaría?

YURY: a mí sí! (por qué), porque a mí me gusta jugar con carros, porque son chéveres y Thro y Thol (*Thor*), no mee.. más o menos me gusta.

ANDRY: No!, no me gusta esos muñecos, porque son de niño, no me gusta jugar con las cosas de los niños.

LAURA: a mí no me gusta jugar con el carro porque eso es como andar y eso es de niños y no me gusta!

ESTEFANÍA: No!, porque a mí no me gusta jugar con Tromb? (*Thor!*, *le corrigen*), porqueee es aburrido, porque es para niños.

TATIANA: No me gusta porque es de niños, eee porqueee, porque no sé!.

PROF.: Ahora ya para finalizar con la sesión de hoy, les voy a entregar una hoja similar a la que hicimos en la sesión pasada; en qué consiste? Aparecen... en el primer dibujo acá, ustedes ven una niña y un niño; en el segundo dibujo está un niño y en el tercero está? *Una niña*⁷¹, al lado derecho y al lado izquierdo hay una serie de objetos – la mayoría juguetes- y van a relacionar ustedes con una línea cuál juguete creen que corresponde a cada uno; por ejemplo: el trompo, usted cree que el trompo e un juguete de niños y niñas? – *nooo*-⁷², si usted cree que es de niños y niñas, señala el primer dibujo así con una línea; si usted cree que el trompo es sólo para niños, lo señala con el niño, si cree que el trompo es sólo para niñas, lo señala sólo con la niña. Listo?.

⁷¹ Contestan las y los estudiantes.

⁷² Dicen algunos estudiantes; luego Keiner, dice: “Nooo de niños”!.

TERCERA SESIÓN: CONCLUSIONES

PROF.: Buenas tardes (*buenas tardes*), hoy vamos a realizar nuestra tercera sesión. La primera pregunta que les voy a hacer el día de hoy, es ¿cómo se sintió con la actividad que le correspondió?

YURY: a mí me gustó porque tenía... a mí me gusta armar, que tenía cosas de... como de hacer casas pero de juguetes; había unas fichas para armar una cosas y a mí me gusta eso.. a mí me gustó también el casco de.. para que...ay (*de ingeniera?, pregunta la docente*), sí; y las herramientas.

ANDRY: no me gustó; porque los niños se pusieron bravos porque pensaron que nosotras íbamos a romper los juguetes; por eso no me gustó nada de eso!; pero me gustaron sólo los trompos.

LAURA: a mí me gustó y no me gustó. Primero porque los niños pensaron que nosotras íbamos a romper los trompos; eee segundo porque.. eee Juan Manuel me prestó el trompo y me enseñó a rodarlo y ya!.

ESTEFANÍA: a mí me gustó porqueee a la primera no los querían prestar y a la segunda si nos prestaron los trompos y nos enseñaron.

TATIANA: a mí no me gustó; porque se pusieron bravos los niños y nos quitaron los trompos y después nos los devolvieron y después nos los quitaron y no me gustó.

JULIÁN: a mí no me gustó porque nos tocó jugar con los juguetes de niñas, (*y por qué no le gustó, pregunta la profesora*), no sé!.

JUAN DAVID: a mí tampoco; por lo que a mí no me gusta jugar con las muñequitas y eso!, no me gusta.

HOLMAN: a mí tampoco; porque, me pusieron a jugar con muñecas Barbie (y no le gustó, pregunta la prof.), no, (por qué no?), porque no profe!

PROF.: (Teniendo en cuenta que el niño no estuvo en la actividad, la docente le explica); Keiner, en la actividad pusimos juguetes y los trompos, las herramientas, los arma todos los usaron las niñas y las muñecas, la cocina, los peluches los usaron los niños. Usted cree que si hubiese estado en la actividad le hubiera gustado?

KEINER: No! (por qué?), porque yo no estoy acostumbrado a jugar con cosas de niñas.

JHON EDWAR: (Jhon Edwar, a usted cómo le pareció?) mal!, (le gustó), no!, (por qué?), porque porque.. Bueno así.. porqueee.. las muñecas porque son juguetes de niña, los peluches porque no me gustan (y la cocina?), -hay murmullo, algunos niños y niñas dicen “sí le gustó”, y él en voz muy baja dice “bueno sí”; la docente termina diciendo “e hizo unas recetas deliciosas, además”.

PROF.: Bien, la segunda pregunta es ¿qué actividad le gustó más y por qué?

YURY: a mí me gustó cuando jugaba a reparar, hacer una casa con las herramientas.

ANDRY: girar trompo.

LAURA: también, eee ju... jugar trompo

ESTEFANÍA: jugar trompo.

TATIANA: jugar trompo.

JULIÁN: eee **ninguna.**

JUAN DAVID: **ninguna..sss!**

HOLMAN: **ninguna profe!**

KEINER: **ninguna!**

JHON EDWAR: **la cocina!**

PROF.: ¿algo le disgustó?

YURY: **sí, que los niños se pusieron a pelear, solamente porque pensaban que nosotros les fuimos a botar eso, a dañáelos y a robar.**

ANDRY: **sí, porque los niños se pusieron a pelear y empezaron a quitar los trompos y ponían los trompos pero sin la pita y se volvieron envidiosos porque creyeron que nosotros les íbamos a dañar los trompos y a perderlos; (y con las muñecas qué pasó?), que los niños no querían jugar y además nosotros se las quitamos.**

LAURA: **a mí no me gustó, porque mi peluche lo lanzaron de niño a niño.**

ESTEFANÍA: **a mí lo que no me gustó fue que nos quitaron los trompos; después los devolvieron sin pita y los estaban devolviendo, y ya!**

TATIANA: **No me gustó porque ellos se pusieron bravos y nos quitaron los trompos y pues me gustó jugar con los trompos.**

JULIÁN: (*qué le disgustó, Julián?*), **a mí todo, no me gustó nada, no sé... jugar con los juguetes de niñas uno?... no! es mejor con los juguetes de hombre.**

JUAN DAVID: (*qué le disgustó?*), todo, por lo que a mí no me gusta jugar con las muñecas esas barbies.

HOLMAN: que las niñas después de eso... Andry comenzó a llorar, después Estefanía, después Laura; entonces eso es lo que no me gustó.

KEINER: a mí no!

JHON EDWAR: a mí los peluches porque eran ju ju juego... porque después ellas los quitaron y entonces se pusieron a llorar y eso!.

PROF.: Bueno, muy bien. En la hoja que les voy a entregar, aparece en la parte de arriba unas acciones que van a escribir, ustedes a quién creen que se les ve bien o que hace eso que dice ahí. Entonces, por ejemplo; acá la primera acción es correr, entonces ustedes a quién cree que se les ve bien o quienes hacen eso... la niña, el niño o los dos; donde ustedes crean escriben cada una de esa palabritas, listo?. Cada una y cada uno lo contesta solo.

ANEXO 13. Tabulación de instrumentos aplicados

INSTRUMENTO N°1

¿CUÁLES SON MIS JUGUETES?

NOMBRE DEL OBJETO O JUGUETE	AMBOS		NIÑO		NIÑA		TOTAL
	F	M	F	M	F	M	
BUZZ LIGHTYEAR		1	5	4			10
CUBIERTOS DE COCINA DE JUGUETE	1	1			4	4	10
BALÓN DE FÚTBOL	3	2	2	3			10
PEINE Y ESPEJO		1			5	4	10
LAZO PARA SALTAR	1				4	5	10
PELOTA DE ESTRELLAS	4	2	1	3			10
BICICLETA	5	4		1			10
TROMPO			5	5			10
CONTROL PARA VIDEO JUEGOS	2	2	3	3			10
OSO DE PELUCHE	1				4	5	10
CARRO	1	1	4	4			10

INSTRUMENTO N°2

Profesiones u oficios

PROFESIONES U OFICIOS	AMBOS		HOMBRE		MUJER		TOTAL
	F	M	F	M	F	M	
BOMBERO-A	3	5	2				10
CUIDAR BEBÉ	1	1			4	4	10
MOTOCICLISTA	1	3	3	2			9 ⁷³
COCINAR	2	2			3	3	10
CONSTRUCCIÓN		1	5	4			10
BARRER	1	4	1		3	1	10
MÉDICA	4	3		2	1		10
DOCENCIA	3	4			2	1	10
ASTRONAUTA	2	1	3	4			10
POLICIA	3	3	2	2			10

⁷³ Una de las niñas (Estefanía), no marcó ésta opción.

INSTRUMENTO N°3

¿QUÉ PUEDO HACER?

ACTIVIDAD	AMBOS		NIÑO		NIÑA		TOTAL
	F	M	F	M	F	M	
CORRER	5	5					10
SALTAR	4	5			1		10
GOLPEAR A OTRO	1	2	4	3			10
DAR UN BESO EN LA MEJILLA A UN NIÑO	2	2			3	3	10
BAILAR	5	1				4	10
TENER UNA CARTUCHERA ROSADA	1				4	5	10
LLORAR	4	3				1	8 ⁷⁴
PINTARSE LAS UÑAS					5	5	10
PEINARSE	4	2				1	7 ⁷⁵
GRITAR	4				1	4	9 ⁷⁶
ABRAZAR A UN NIÑO	2				3	5	10
USAR BALACA					5	4	9 ⁷⁷
USAR CACHUCHA	3		1	4			8 ⁷⁸
USAR TENIS ROSADOS					5	5	10
USAR TENIS VERDES			5	5			10

⁷⁴ Un niño (Holman) y una niña (Tatiana) no relacionaron ésta opción.

⁷⁵ No contestó una niña (Tatiana) y dos niños (Jhon Edwar y Holman).

⁷⁶ Un niño (Keiner), no señaló esta opción.

⁷⁷ No se tiene en cuenta lo señalado por un estudiante (Julián) dado que la opción decía “usar balaca” y él señaló “usar blanca”; por tanto para evitar la ambigüedad se omite.

⁷⁸ Una niña (Andry) y un niño (Julián), no relacionaron esta opción.

ANEXO 14. Transcripción de observaciones

OBSERVACIÓN N°1

La actividad propuesta para este día, es práctica libre de juegos. Para ello las y los estudiantes podían asistir de particular y además llevar sus juguetes favoritos. Para la investigadora, llama la atención, la forma como iban vestidos; las niñas algunas con falda otras con pantalón pero “muy femeninas”, su ropa en general ajustada, con accesorios en su cabeza (hebillas, balacas) que hacían juego con su ropa, las camisas con estampados de flores, ositos, brillantes, estrellas. Los niños por su parte vestían camisetas y/o sacos amplios, jeans (o sudadera) y tenis; algunas de sus camisetas con estampados de carros o de superhéroes. De otra parte se observa que los muñecos de los niños eran carros y muñecos de héroes; mientras que los de las niñas eran muñecas, peluche y maquillaje. En el momento de tomar las fotos, se evidencia que también se organizan de forma separada niñas y niños; las niñas adoptan posturas corporales para destacar su figura y miran a la cámara con cierto aire de coquetería. Los niños, por su parte, semejan posturas más relajadas y hacen señas (“cachos”) con sus manos.

Se da inicio a la actividad; las y los estudiantes, se organizan en pequeños grupos espontáneamente para jugar con lo que llevan. Los niños y las niñas estaban separados, excepto Yury quien se ubicó en un grupo de niños que tenían una pista de carros y Juan David quien empezó en un grupo de niños y luego pasó por algunos grupos. En uno de los grupos de las niñas, estaban jugando con peluches y muñecas, en el otro grupo tenían maquillaje.

La docente, estaba pasando por los grupos cuando escuchó que Holman le decía a Jhon “venga juguemos a pelea de mujeres”, él le contestó “listo” e inmediatamente empezaron a dar manoteos y con voz muy fina fingían un alegato del que no se entendía nada. La profesora se acerca y pregunta: “¿cómo es ese juego?”; Holman se rio y dijo “Ah es que las mujeres pelean así”, repitieron la acción por unos segundos; luego se fueron a jugar con los robots. En ese instante Laura está maquillándose; la docente, disimuladamente se acerca a tomar una foto, Juan David llegó primero y se quedó fijamente mirando cómo (ahora Nicol) ponía sombra en sus ojos, ella estaba agachada porque tenía el espejo en la mesa y él hizo todo el esfuerzo, agachándose también para poder ver de cerca. Laura lo empujó con la mano diciéndole “quite es cosa de mujeres”. Él hizo caso omiso y siguió mirando, cuando Nicol terminó le dijo “me echa?”. Las dos se miraron y Laura inmediatamente dijo “no”, tomó de la mano a Nicol y se iban a ir, en ese momento la docente dice “Laurita préstame las sombras”, ella las entrega y se va; la profesora, mira a Juan y le pregunta “¿quieres que te maquille?”, él sonrió y dijo “sí”; ella unta muy poco la brochita y pinta sus párpados. Tatiana se acercó y con voz de asombro pregunta: “¿lo estás pintando?”, la docente contesta tranquilamente “sí, él quiere”, ella alza el hombro y hace un gesto como de *no me importa* y se va. Al terminar, Juan se fue por los grupos, tocando a los niños y niñas para que lo miren. Andrea (estaba cerca de la docente), le dijo “parece niña”, sin embargo, él continuó pasando por los demás grupos, por las expresiones de sus caras podía determinarse que algunos les hacía gracia y otros lo miraban con asombro. No pasaron más de dos minutos cuando Keiner se acercó y le dijo a la profesora “yo también quiero”, entonces lo pinta. Cuando llega a su grupo, le hacen algún comentario y él, rápidamente limpia sus ojos con las manos.

Juan David vuelve donde la docente y le dice “ah no! Me puso muy poquito, me echa más?”, ésta vez, ella unta la brocha un poco más y lo pinta, mientras lo hacía, mira a la docente y le pregunta “¿profe, usted no se pinta?”, “a veces, para las reuniones, lo hago de vez en cuando,

no me gusta tanto”, contesta ella. Al lado, estaba otra vez Laura y Andrea, ahora pintando sus labios de rojo. Juan las miró y dijo “quiero colorete”. Laura tomó el labial, lo guardó en el bolsillo y se fue como de mal genio. La docente saca el Chapstick de su maleta y le dice “¿te pongo?”, sonriendo dijo que sí. Ella pasa el Chapstick por sus labios varias veces y le dice “listo”. En uno de los extremos estaba Deiby y Leonardo jugando a “la lucha”, Juan David se acercó a Deiby, le echó el brazo por el cuello y lo llevó hacia su cuerpo y le dio el beso en la mejilla; Deiby lo empujó, se limpió la mejilla y siguió jugando con Leonardo. Juan se quedó un momento parado, mirando a varias partes del salón, luego se acercó a Leonardo, agachó un poco su cara, miró por encima de la ceja, movió sus labios y abrazando a Leonardo le dio un beso en la mejilla; Andrea, vino hasta donde estaba la docente y con cara de asombro le dijo “profe, Juan David le dio un beso a Leonardo y casi se lo da en la boca”. La docente mira y le contesta con calma “Ah sí? Debe ser que lo quiere mucho”.

OBSERVACIÓN N° 2

La docente recibe los juguetes llevados por niños y niñas, para ubicarlos en canastas diferentes. Las niñas llevan peluches, muñecas, cocina; los niños, trompos, herramientas, rompecabezas, tetris, carros y tangram. Las y los estudiantes están organizados en mesa redonda; la docente pide a las niñas que organicen un círculo al lado izquierdo del salón (justo en frente de la canasta que contiene los juguetes entregados por los niños) y los niños al lado derecho (en frente de los juguetes que llevaron las niñas). Las niñas cumplen con la indicación de manera rápida y sonriendo; los niños por su parte, empiezan a organizarse; algunos de ellos protestan diciendo “Ah no! Vamos a jugar con los juguetes de las niñas!”, “Uy, no! Y hacen gestos de disgusto. La docente continúa la actividad y les pide que se

sienten y escuchan; les explica que van a tener 15 minutos para utilizar los juguetes que les sean entregados. Posteriormente, en el centro del círculo de los niños, deja los juguetes que han entregado las niñas y a las niñas les asigna los entregados por los niños. De manera inmediata, los niños empiezan a manifestar su inconformidad parándose del lugar, haciendo gestos de mal humor, y expresándolo verbalmente a la vez que se dirigen hacia los puestos. Después de un momento, los niños enojados, se dirigen a donde están sus juguetes y empiezan a quitarles los trompos a las niñas; quienes demuestran su malestar con comentarios como “nos quitaron todo”, “porque son de nosotros”, justifican ellos. Ante la situación, la mayoría de las niñas cogen sus muñecas, mientras los niños juegan trompo.

La docente les recuerda que se había establecido un tiempo de 15 minutos y persuade a los niños para que devuelvan los trompos a las niñas, algunos de ellos acceden (aunque con gestos muestran su disgusto); otros, con mal humor dejan los trompos pero les quitan las pitas. La docente invita a los niños a regresar al sitio donde están dispuestos los otros juguetes y les pide que devuelvan las pitas, algunos lo hacen pero continúan manifestando su malestar. Uno de los niños, toma un par de muñecas; se dirige enojado hasta la docente y le dice alzando la voz ¿quiere que juguemos con esto?. acto seguido, lanza de nuevo las muñecas a la canasta. Otros niños cogen los peluches y los halan entre sí, o los lanzan. Después de unos minutos un grupo de 7 niños, toman los implementos de la cocinera y se organizan, simulando cocinar. La docente le entrega a un niño un muñeco y le dice que le cambie el pañal; él lo recibe al tiempo que dice ¡nooooo!. Otro de los niños, coge un perro grande de peluche y pone encima una muñeca, imitando que va a caballo. Otros niños, insisten en jugar con los trompos y otros juguetes diferentes a los asignados; la docente permanentemente les recuerda cuál fue la indicación. Pasados algunos minutos, algunas niñas van en busca de sus juguetes; una de ellas (Andry), llora porque los niños arrastraron y

lanzaron su muñeco. Otros niños optan por enseñarles a las niñas cómo lanzar el trompo; mientras que algunos insisten en quejarse y decir que las niñas dañarán sus trompos. Por su parte, los niños que estaban “cocinando”, llevan algunas de sus recetas a la docente, quién les anima diciendo que está rico y preguntando qué es; de igual manera simula hacer algunos pedidos en particular.

ANEXO 15. Categorías Deductivas e inductivas.

CATEGORIA DEDUCTIVA	ENTREVISTAS		
	PROPOSICIONES AGRUPADAS POR TEMA	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGOS
ROLES ASIGNADOS A NIÑAS Y A NIÑOS	<p>NIÑAS</p> <p>¿Alguna vez lo han o la han hecho sentir mal haciéndole comentarios desagradables, cuando está realizando algún juego?, si es así, entonces va a contar cómo fue esa situación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí, mi hermana cuando yo estoy jugando con mis cosas, me dice que vaya con ella y juegue con ella y me fastidia que yo soy un hombre porque a mí me gusta jugar con las cosas de hombres. - a mí, cuando estábamos jugando fútbol, los niños nos decían que nosotros no sabíamos jugar. 	Comentarios despectivos.	COM DES
	<p>¿Los juegos de niños y los juegos de niñas son los mismos?, ¿por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - no son iguales porque son diferentes cosas; por ejemplo el carro, el carro es de niños porque a ellos les gusta mucho jugar con los carros; y los de las niñas porque es que, las barbies son de mujeres y además uno puede peinarlas y eso (y <i>por qué son de mujeres?</i>, pregunta la docente), porque eee las niñas... la mayoría de niñas las usan. - no porque los juegos de hombres son de cokú yyy los juegos de niñas como osos, muñecas... así, ese tipo de cosas... 	Juegos diferentes.	A-O JUE DIF
	<ul style="list-style-type: none"> - hay unos niños que les gustan cosas de niñas y otros de niños y niñas también, lo mismo. 	“Resistencias”	RES
	<p>¿Los juegos de niños y los juegos de niñas son los mismos?, ¿por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - sí son los mismos (<i>sí son los mismos?</i>), si porque en las muñecas también hay carros rosados y en los hombres también hay carros pero rojos. 	Juego: juguete color.	JUEG:JUG COL

	<p>¿Qué le parece agradable de ser niña, qué le gusta de ser niña?</p> <ul style="list-style-type: none"> - que uno se maquilla, ee se peina no como los hombres que sólo se peinan así (<i>lleva sus manos a la cabeza mostrando como si tuviera cabello corto y hacia arriba</i>); y no se echa gel y le gusta las cremas y tienen diferentes cosas como juguetes. - nosotras nos podemos poner vestido, nos podemos maquillar, eee nos podemos... podemos peinarnos, tener el pelo largo. - a mí me gusta de ser niña porque uno se puede hacer peinados, se puede poner vestidos, se puede poner tacones, zapatos, maquillarse y ya!. - a mí me gusta ser niña porque me puedo peinar, puedo peinar a mi mamá, puedo peinar a mis amigas, puedo maquillarme. - uno se puede poner aretes, se puede peinar, se puede poner vestidos, se puede poner eee.. Balacas. 	Diferencias en presentación personal.	DIF GENR
	<p>¿Qué ventajas tiene ser niño, qué les parece agradable o bueno de ser niño?</p> <ul style="list-style-type: none"> - que ellos pueden jugar con carros y no le pueden negar, que no tienen que... maquillarse, ni ponerse aretes niiii... - ellos pueden ser expertos en fútbol y nosotras no tanto. - jugar fútbol, jugar trompo, jugar carros. - que ellos se pueden peinar más rápido que las niñas. - que ellos saben jugar más...que ellos saben jugar bien fútbol y nosotras no, ellos saben jugar trompo, saben jugar cartas y nosotras no. 	Admiración por los niños.	ADM-O
	<p>NIÑOS ¿Alguna vez lo han o la han hecho sentir mal haciéndole comentarios desagradables, cuando está realizando algún juego?, si es así, entonces va a contar cómo fue esa situación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí cuando estoy jugando fútbol que me comienzan a decir, Keiner, que soy 	No se juzga el tipo de juego.	NO JZ JUE

	<p>un mal jugador, que hago mala defensa y eso, ya!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los demás contestaron que no. 		
	<p>¿Los juegos de niños y los juegos de niñas son los mismos?, ¿por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - no, porque hay unos que son para niñas y unos para niños; por lo menos las barbies son para niñas y los carros son pa' los niños. - es diferente, por los juegos de nosotros, los de...los juguetes de los niños es el trompo y las mujeres tienen peluches. - algunas cosas son de hombre y algunas de mujeres. Los carros, las motos, los muñecos de acción y a ellas les gustan las barbies, los peluches, el caballito. - son diferentes porque los juguetes de niña son niñas y a veces no!. Los de los niños son juguetes que tienen figura de hombre. - son diferentes porque los niños juegan con carros, con muñecos de acción y las niñas juegan con muñecas, con barbies y eso!. 	<p>Juegos diferentes.</p>	<p>A-O JUE DIF</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - así ha dicho la gente que es así. <p>¿Cómo se sintió con la actividad que le correspondió?</p> <p>NIÑA</p> <ul style="list-style-type: none"> - no me gustó; porque los niños se pusieron bravos porque pensaron que nosotras les íbamos a romper los juguetes; por eso no me gustó nada de eso! - los niños pensaron que nosotras íbamos a romper los trompos. <p>NIÑO</p> <ul style="list-style-type: none"> - mal!, (<i>le gustó</i>), no!, (<i>por qué?</i>), porque porque.. Bueno así.. porqueee.. las muñecas porque son juguetes de niña, los peluches porque no me gustan (<i>y la cocina?</i>), -hay murmullo, algunos niños y niñas dicen “sí le gustó”, y él en voz muy baja dice “bueno sí”; la docente termina diciendo “<i>e hizo unas recetas deliciosas, además</i>”. 	<p>Perspectiva de roles impuestos.</p>	<p>PER-R.IM</p>

	<p>¿Qué les gusta de ser niños?</p> <ul style="list-style-type: none"> - porque somos más duros. - Porque nos gusta jugar fútbol y nos gusta jugar trompo. - jugar fútbol y somos más duros. - a mí me gusta ser niño porque somos más fuertes y uno puede jugar fútbol. - lo que me gusta de ser niño es que somos más fuertes que las niñas. 	Superioridad masculina.	O > A
	<p>¿Qué cosas les parecen agradables de las que hacen las niñas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nada. - me gusta porque las niñas hacen juegos divertidos y nos dejan jugar. - a mí me parece chévere de Estefanía el juego. - A mí nada; no nada! porque maquillarse no!, peinarse lento no!, no - que ellas juegan a las escondidas, que...y nos dejan jugar a nosotros y que inventan juegos como el de Estefanía y esas cosas. - el juego de Estefanía es chévere. 	Pocas cosas positivas de las niñas.	A < POS
	<ul style="list-style-type: none"> - sí!, que los niños se pusieron a pelear, solamente porque pensaban que nosotros les... (Yury) - nos decían que nosotros no sabíamos jugar. (Tatiana) - ... se volvieron envidiosos porque creyeron que nosotros les íbamos a dañar los trompos y a perderlos; (y <i>con las muñecas qué pasó?</i>), que los niños no querían jugar y además nosotros se las quitamos. (Andry) 	Generalización del lenguaje masculino.	G.LENG.M

CATEGORÍA: JUEGOS O ACTIVIDADES PREFERENCIALES

CATEGORIA DEDUCTIVA	ENTREVISTAS		
	PROPOSICIONES AGRUPADAS POR TEMA	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGOS
JUEGOS O ACTIVIDADES PREFERENCIALES	<p>NIÑAS</p> <p>¿Usted qué hace en el descanso?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juego con mis amigas, compro cosas. - Jugamos a las escondidas o a las cogidas. - a las escondidas, cogidas, a las 	Juegos que implican correr.	A JG COR

	<p>congeladas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juego a la doctora, jugamos a las cogidas, a stop. - A veces juego con mis amigas, corremos, jugamos a las escondidas, a las atrapadas y al juego de Estefanía. <p>¿Qué juegos le gustan y por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí me gusta jugar fútbol, porque me gusta; eemm montar en bicicleta, mm jugar con mi perrito y ya!. - a mí me gusta montar bicicleta, jugar fútbol, me gusta correr, me gusta ee jugar stop, me gusta jugar a las escondidas, a las cogidas - a mí me gusta eee montar en bicicleta, eee fútbol y qué más?, y cogidas, congeladas, stop yyy el juego y qué más?. Y jugar con mis primos. - a mí me gusta jugar a las atrapadas porque me gusta correr, me gusta jugar fútbol, eee a las escondidas y a los congelados. 		
--	---	--	--

	<p>¿Cómo se sintió con la actividad que le correspondió?</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí no me gustó; porque se pusieron bravos los niños y nos quitaron los trompos y después nos los devolvieron y después nos los quitaron y no me gustó. <p>¿Algo le disgustó?</p> <ul style="list-style-type: none"> - sí!, que los niños se pusieron a pelear, solamente porque pensaban que nosotros les fuíamos a botar eso, a dañáelos y a robar. - sí, porque los niños se pusieron a pelear y empezaron a quitar los trompos y ponían los trompos pero sin la pita y se volvieron envidiosos porque creyeron que nosotros les íbamos a dañar los trompos y a perderlos; (y <i>con las muñecas qué pasó?</i>), que los niños no querían jugar y además nosotros se las quitamos. - a mí no me gustó, porque mi peluche lo lanzaron de niño a niño. - a mí lo que no me gustó fue que nos quitaron los trompos; después los devolvieron sin pita y los estaban devolviendo, y ya! - No me gustó porque ellos se pusieron bravos y nos quitaron los trompos y pues me gustó jugar con los trompos. 	Desagrado por actitud de niños.	DES AC.O
--	--	---------------------------------	----------

	<p>NINOS</p> <p>¿Usted qué hace en el descanso?</p> <ul style="list-style-type: none"> - jugamos a los policías y ladrones, a las escondidas y al juego de Estefanía. - trompo, ee juego juego a las escondidas, juego ju juego con el juego de Estefanía. - juego fútbol con Kevin, Leonardo, Juan Manuel y Camilo. - juego fútbol con Leonardo, Holamn y Juan Camilo. - Yo juego trompo con Ángel Gamba... <p>¿Qué juegos le gustan y por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí me gusta jugar fútbol, en el computador, a escondidas y nada más. - a mí me gusta jugar fútbol con mi hermano y con mis tíos y me gusta jugar a las escondidas, me gusta jugar trompo porque a mí me gusta jugar trompo. - a mí me gusta jugar fútbol, me gusta jugar las escondidas y jugar play. - a mí me gusta jugar fútbol!, nada, sólo el fútbol; sólo es el único juego que me parece divertido; mmm porque uno despeja la mente. - a mí me gusta jugar trompo, fútbol, ee play y nada más. 	<p>Juegos de velocidad y acción.</p>	<p>O JUG VEL AC</p>
--	---	--------------------------------------	-------------------------

	<p>¿Cómo se sintió con la actividad que le correspondió?</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí no me gustó porque nos tocó jugar con los juguetes de niñas. - a mí tampoco; por lo que a mí no me gusta jugar con las muñequitas y eso!, no me gusta. - a mí tampoco; porque, me pusieron a jugar con muñecas Barbie (<i>y no le gustó, pregunta la prof.</i>), no, (<i>por qué no?</i>), porque no profe!. - No. porque yo no estoy acostumbrado a jugar con cosas de niñas. <p>¿Qué actividad le gustó más y por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ninguna. - Ninguna. - ninguna profe!. - ninguna!. <p>¿Algo le disgustó?</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí todo, no me gustó nada, no sé... jugar con los juguetes de niñas uno?... no! es mejor con los juguetes de hombre. - todo, por lo que a mí no me gusta jugar con las muñecas esas barbies. - que las niñas después de eso... Andry comenzó a llorar, después Estefanía, después Laura; entonces eso es lo que no me gustó. - a mí los peluches porque eran ju ju juego... porque después ellas los quitaron y entonces se pusieron a llorar y eso!. 	<p>Desprecio por juegos y juguetes de niñas.</p>	<p>DPR JU –A</p>
	<p>¿Qué juegos le gustan y por qué?</p> <p>NIÑA</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí me gusta jugar co...juegan con carros – no sé por qué- a mí me parece divertido porque a mí ni... los juguetes de las niñas son más aburridos. <p>¿Cómo se sintió con la actividad que le correspondió?</p> <p>NIÑAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí me gustó porque tenía... a mí me gusta armar, que tenía cosas de... como de hacer casas pero de juguetes; había unas fichas para armar una cosas y a mí me gusta eso.. a mí me gustó también el 	<p>Fuera del esquema</p>	<p>F.D.ESQ</p>

	<p>casco de.. para que...ay (<i>de ingeniera?</i>, <i>pregunta la docente</i>), sí; y las herramientas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - me gustaron sólo los trompos. - Me gustó...Juan Manuel me prestó el trompo y me enseñó a rodarlo y ya!. - a mí me gustó porqueee a la primera no los querían prestar y a la segunda si nos prestaron los trompos y nos enseñaron. <p>¿Qué actividad le gustó más y por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí me gustó cuando jugaba a reparar, hacer una casa con las herramientas. - girar trompo. - jugar trompo - jugar trompo. - jugar trompo. <p>NIÑO la cocina!</p>		

CATEGORÍA: JUGUETES FAVORITOS

CATEGORIA DEDUCTIVA	ENTREVISTAS		
	PROPOSICIONES AGRUPADAS POR TEMA	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGOS
JUGUETES FAVORITOS	<p>NIÑAS</p> <p>¿Cuál es su juguete favorito y por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mi juguete favorito es el carro porque... el carro control remoto porque a mí me gusta porque uno puede manéjalo y metelo por un lado y eso! <p>¿Qué juguete o juguetes de éstos que están acá le gusta y por qué? (Thor, muñeca, carro, pantera rosa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí me gusta el carro porque me parece chévere, porque uno puede jugar con él, desarmalo, hay unos que se transforman y son divertidos. <p>¿Si yo le regalo el Thor o el carro le gustaría?</p>	<p>Niña, muestra gusto por el carro.</p>	<p>A - CAR</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - a mí sí!, porque a mí me gusta jugar con carros, porque son chéveres y Thro y Thol (<i>Thor</i>), no mee.. más o menos me gusta. 		
	<p>¿Cuál es su juguete favorito y por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí las barbies, porque uno la puede vestir y puede jugar con ella. - a mí los peluches, porque me gustan que como son suaves, me puedo dormir con ellos, sola!. - Un peluche de muñeco que me regaló mi tía y duermo con ella...con él; y a la doctora. - ee a mí me gusta las muñecas y los peluches suavécitos, porque sí. <p>¿Qué juguete o juguetes de éstos que están acá le gusta y por qué? (Thor, muñeca, carro, pantera rosa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La pantera rosa me gusta porque un.. es chévere uno lo puede cargar, ee decir que es el hijo. - la pantera rosa, porque es rosada y el rosado es mi color favorito y es bonita y se puede abrazar. - a mí me gusta la pantera rosa porque uno puede dormir con ella, jugar. - a mí me gusta la pantera rosa porqueee se la puede vestir y es rosada. - a mí me gusta la pantera rosa porque es bonita y es suavécita. 	Muñeca y peluche, como favorito.	A- MUÑ
	<p>¿Qué juguete de los que está ahí no le gusta y por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí no me gusta esa muñeca porque no tiene pies y tienen un vestido muy...a mí el vestido me parece feo, más o menos feo y tiene uuu un, y es calva (<i>si fuera otra muñeca</i>), más o menos, porqueee a veces es divertido jugar con las muñecas, porque las muñecas uno juega a cocinar 	Rechazo de juguetes de niño.	NO.JUG D - O

	<p>y eso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - el trombs, el carro y la muñeca. El muñeco, porque yo no soy hombre y no me gusta esa película ni nada; e el carro no me gusta y la muñeca no me gusta porque tiene vestido de abuelita. - a mí no me gusta el carro porque es de niños y a una niña no le gusta eso, le gustan las muñecas. - a mí no me gusta Thor, porque es de niños. - a mí no me gusta el carro, ni la muñeca sin pies, ni Thor; la muñeca porque no tiene pies y Thor porque es de niños y el carro porque es de niños y no me gusta. <p>¿Si yo le regalo el Thor o el carro le gustaría?</p> <ul style="list-style-type: none"> - No!, no me gusta esos muñecos, porque son de niño, no me gusta jugar con las cosas de los niños. - a mí no me gusta jugar con el carro porque eso es como andar y eso es de niños y no me gusta! - No!, porque a mí no me gusta jugar con Tromb? (<i>Thor!</i>, <i>le corrigen</i>), porqueee es aburrido, porque es para niños. - No me gusta porque es de niños. 		
	<p>NIÑOS</p> <p>¿Cuál es su juguete favorito y por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí me gusta el computador y el balón; porque uno puede jugar el balón y porque en el computador uno puede jugar lo que quiera. - a mí me gusta el balón, ee la bicicleta y... eee.. ya; porque a mí me gusta jugar con la bicicleta, irme por allá; y jugar con mis amigos fútbol y el muñeco de gokú. - a mí me gusta jugar con los muñecos de acción y ya!. - a mí me gusta el balón y jugar con los juguetes de acción; porque, a mí me gusta el fútbol 	<p>Predomina el balón y juguetes de acción como favoritos.</p>	<p>O-BAL.AC</p>

	<p>porque toca patear.</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí me gusta los juguetes de gokú y los de carro. 		
	<p>¿Qué juguete o juguetes de éstos que están acá le gusta y por qué? (Thor, muñeca, carro, pantera rosa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí me gusta el carro porque se le pueden abrir las puertas, se le pueden...y puede andar. - a mí me gusta el carro porque se le abren las puertas y me gusta porque yo juego con él; y me gusta Thor porque él es mi muñeco favorito. - a mí me gusta el carro porque se le puede abrir las puertas, el baúl y ya. - a mí me gusta el carro porque se le abren las puertas y rueda. - a mí me gusta el carro porque se le pueden abrir las puertas, porque uno puede meter un mu.. un muñequito chiquito ahí. 	<p>Gusto por el carro.</p>	<p>O-CAR</p>
	<p>¿Qué juguete de los que está ahí no le gusta y por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - a mí no me gusta la pantera rosa porque es rosada y la muñeca. - a mí no me gusta eee la pantera rosa, ni la muñeca porque es que eso no me gusta a mí, ni me gusta la muñeca porque es fea. - a mí no me gusta la pantera.. pantera rosa porque tiene pantalón de niña, es rosada y es juguete de niña, ya!. - a mí no me gusta la pantera rosa, ni la muñeca. La pantera porque es rosada y también tiene ropa de niña y la muñeca porque es calva atrás y no tiene pies. (<i>si la muñeca tuviera pies y más pelo?</i>). No - a mí no me gusta la pantera rosa ni la muñeca porque; la muñeca porque por atrás es calva y no tiene pies y la pantera porque tiene el color rosa y es de niña. 	<p>Desagrado por muñeca y peluche.</p>	<p>DES.MÑ-PEL</p>

	<p>(si la muñeca tuviera pies y más pelo?). No</p> <p>¿Le gustaría que le regalara la muñeca y la pantera rosa?</p> <ul style="list-style-type: none"> - No! Porque es de niñas, y los juguetes de niñas son horribles. - No!, porque las muñecas de niñas son más feas; por lo que la pantera rosa casi no me gusta porque el color es todo feo. - a mí no me gusta, no!, No! Porque son juguetes de niña. - No!, son juguetes de niña y a mí me gustan son los de niño (y cuáles son los juguetes de niño?), los carros, los balones, los muñecos, las bicicletas y otras cosas. - No, porque la pantera y la pantera porque eso son muñecos de niña y la muñeca porqueee porque también es juego de niña. 		
--	---	--	--

CATEGORÍA: ROLES ASIGNADOS A NIÑAS Y A NIÑOS

CATEGORÍA DEDUCTIVA	OBSERVACIONES		
	PROPOSICIONES AGRUPADAS POR TEMA	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGOS
ROLES ASIGNADOS A NIÑAS Y A NIÑOS	- llama la atención, la forma como iban vestidos; las niñas algunas con falda otras con pantalón pero “muy femeninas”, su ropa en general ajustada, con accesorios en su cabeza (hebillas, balacas) que hacían juego con su ropa, las camisas con estampados de flores, ositos, brillantes, estrellas. Los niños por su parte vestían camisetas y/o sacos amplios, jeans (o sudadera) y tenis; algunas de sus camisetas con estampados de carros o de superhéroes.	Diferencias en presentación personal.	DIF GENR
	- las niñas adoptan posturas corporales para destacar su figura y	Posturas diferenciadas	POS GEN

	miran a la cámara con cierto aire de coquetería. Los niños, por su parte, semejan posturas más relajadas y hacen señas (“cachos”) con sus manos.	por género.	
	<ul style="list-style-type: none"> - las y los estudiantes, se organizan en pequeños grupos espontáneamente para jugar con lo que llevan. Los niños y las niñas estaban separados, excepto Yury quien se ubicó en un grupo de niños que tenían una pista de carros y Juan David quien empezó en un grupo de niños y luego pasó por algunos grupos. - En el momento de tomar las fotos, se evidencia que también se organizan de forma separada niñas y niños. 	Organización por género.	ORG GEN
	<ul style="list-style-type: none"> - Holman le decía a Jhon “venga juguemos a pelea de mujeres”, él le contestó “listo” e inmediatamente empezaron a dar manoteos y con voz muy fina fingían un alegato del que no se entendía nada. - Holman se rio y dijo “Ah es que las mujeres pelean así”. 	Menosprecio de acciones femeninas.	<ACC FEM
	<ul style="list-style-type: none"> - Laura lo empujó con la mano diciéndole “quite es cosa de mujeres”. - Laura tomó el labial, lo guardó en el bolsillo y se fue como de mal genio. - “¿lo estás pintando?”. - “parece niña”. (Andrea). - “profe, Juan David le dio un beso a Leonardo y casi se lo da en la boca”. - algunos les hacía gracia y otros lo miraban con asombro. - Deiby lo empujó, se limpió la mejilla y siguió jugando con Leonardo. 	Señalamiento del rol.	SEÑ ROL
	<ul style="list-style-type: none"> - (Keiner) “yo también quiero”, entonces lo pinta. Cuando llega a su grupo, le hacen algún comentario y él, rápidamente limpia sus ojos con las manos. 	Perspectiva de rol impuesto.	PER-R.IM
	<ul style="list-style-type: none"> - Él hizo caso omiso y siguió mirando, cuando Nicol terminó (de maquillarse) le dijo “me echa?”. - la profesora, mira a Juan y le pregunta “¿quieres que te 	“Resistencias”	RES

	<p>maquille?”, él sonrió y dijo “si”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al lado, estaba otra vez Laura y Andrea, ahora pintando sus labios de rojo. Juan las miró y dijo “quiero colorete”. - Juan David se acercó a Deiby, le echó el brazo por el cuello y lo llevó hacia su cuerpo y le dio el beso en la mejilla. - Juan se quedó un momento parado, mirando a varias partes del salón, luego se acercó a Leonardo, agachó un poco su cara, miró por encima de la ceja, movió sus labios y abrazando a Leonardo le dio un beso en la mejilla. - Después de unos minutos un grupo de 7 niños, toman los implementos de la cocinan y se organizan, simulando cocinar. - Otro de los niños, coge un perro grande de peluche y pone encima una muñeca, imitando que va a caballo. - los niños que estaban “cocinando”, llevan algunas de sus recetas a la docente. 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Uno de los niños, toma un par de muñecas; se dirige enojado hasta la docente y le dice alzando la voz ¿quiere que juguemos con esto?, acto seguido, lanza de nuevo las muñecas a la canasta. - Otros niños cogen los peluches y los halan entre sí, o los lanzan. - La docente le entrega a un niño un muñeco y le dice que le cambie el pañal; él lo recibe al tiempo que dice ¡noooo!. 	Desprecio por juegos y juguetes de niñas.	DPR JU-A
	<ul style="list-style-type: none"> - Otro de los niños, coge un perro grande de peluche y pone encima una muñeca, imitando que va a caballo. 	Enseñanza de rol no asignado	E.R NO ASIG

CATEGORÍA: JUEGOS O ACTIVIDADES PREFERENCIALES

CATEGORÍA DEDUCTIVA	OBSERVACIONES			
	PROPOSICIONES POR TEMA	AGRUPADAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGOS
JUEGOS O ACTIVIDADES PREFERENCIALES	<ul style="list-style-type: none"> - En uno de los grupos de las niñas, estaban jugando con peluches y muñecas, en el otro grupo tenían maquillaje. - Laura está maquillándose. - Pone sombra en sus ojos (Nicol) 		Muñeca, maquillaje y peluche como favoritos.	A-MUÑ MAQ
	<ul style="list-style-type: none"> - En uno de los extremos estaba Deiby y Leonardo jugando a “la lucha”. - (Holman, Jhon) luego se fueron a jugar con los robots. 		Juegos de velocidad y acción.	O JUG VEL AC
	<ul style="list-style-type: none"> - los niños enojados, se dirigen a donde están sus juguetes y empiezan a quitarles los trompos a las niñas. - “porque son de nosotros”, justifican ellos. - La docente les recuerda que se había establecido un tiempo de 15 minutos y persuade a los niños para que devuelvan los trompos a las niñas, algunos de ellos acceden (aunque con gestos muestran su disgusto); otros, con mal humor dejan los trompos pero les quitan las pitas. - Otros niños, insisten en jugar con los trompos y otros juguetes diferentes a los asignados. - algunos insisten en quejarse y decir que las niñas dañarán sus trompos. 		Recuperar sus juguetes.	O REC JUG
	<ul style="list-style-type: none"> - (las niñas) quienes demuestran su malestar con comentarios como “nos quitaron todo”. - una de ella (Andry), llora porque los niños arrastraron y lanzaron su muñeco. 		Desagrado por la actitud de los niños.	DES AC.O

CATEGORÍA: JUGUETES FAVORITOS

CATEGORÍA DEDUCTIVA	OBSERVACIONES			
	PROPOSICIONES POR TEMA	AGRUPADAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGOS
JUGUETES FAVORITOS	<ul style="list-style-type: none"> - se observa que los muñecos de los niños eran carros y muñecos de 		Juguetes diferenciados	JUG GEN


	<p>héroes; mientras que los de las niñas eran muñecas, peluche y maquillaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las niñas llevan peluches, muñecas, cocina; los niños, trompos, herramientas, rompecabezas, tetris, carros y tangram. 	por género.	
	<ul style="list-style-type: none"> - Las niñas cumplen con la indicación de manera rápida y sonriendo. 	Niñas muestran agrado por juguetes de los niños.	A.JUG-O
	<ul style="list-style-type: none"> - algunos de ellos protestan diciendo “Ah no! Vamos a jugar con los juguetes de las niñas!, “Uy, no! Y hacen gestos de disgusto. - (Al entregar los juguetes llevados por las niñas) De manera inmediata, los niños empiezan a manifestar su inconformidad parándose del lugar, haciendo gestos de mal humor, y expresándolo verbalmente a la vez que se dirigen hacia los puestos. 	Desprecio por juguetes de niñas.	DPR JU-A

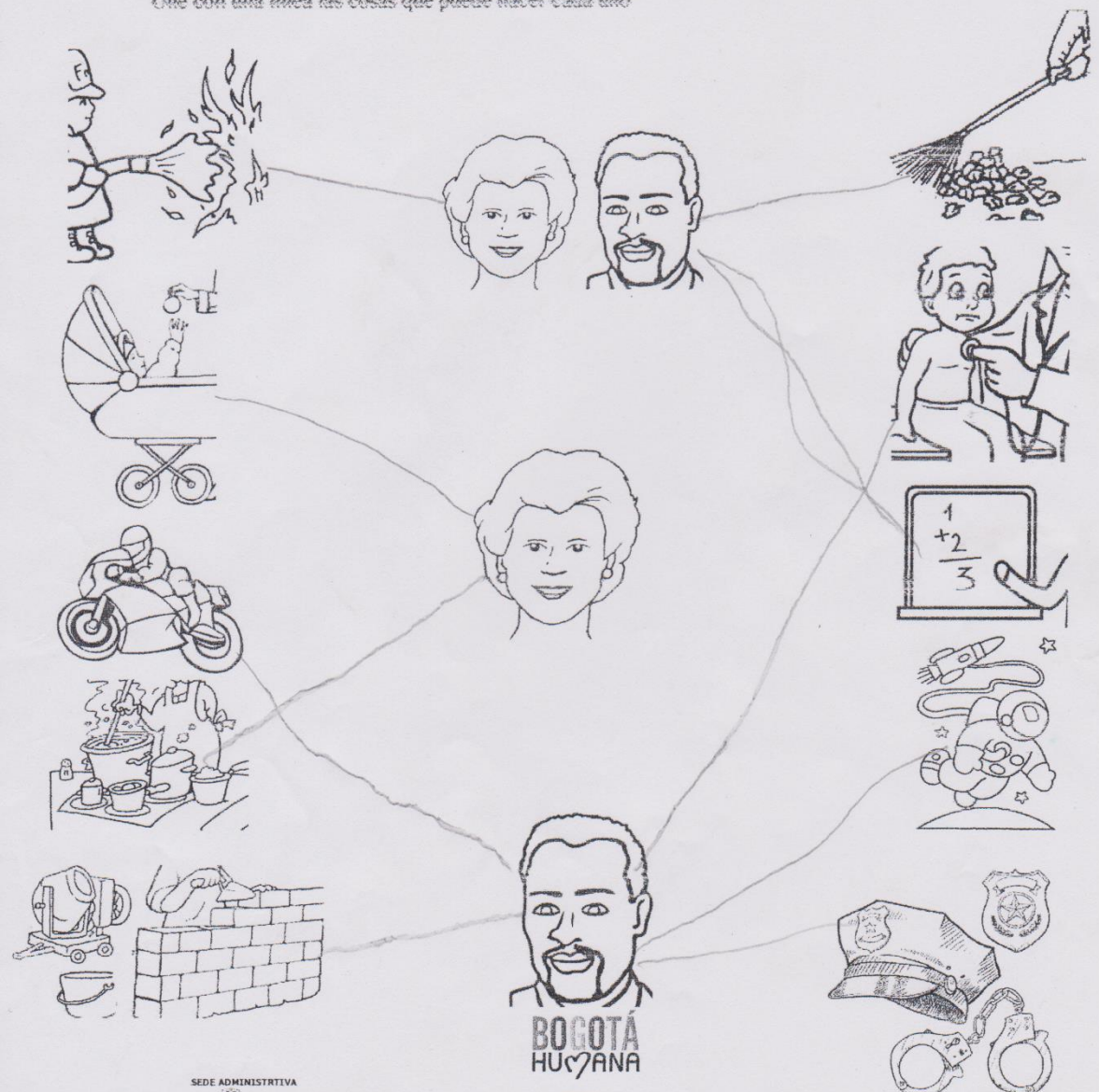
ANEXO 16. Categorías y códigos para el análisis cualitativo

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
1. “Resistencias”.	RES
2. Perspectiva de roles impuestos.	PER-R.IM
3. Generalización de lenguaje masculino.	G.LENG.M
4. Menosprecio de acciones femeninas.	<ACC FEM
5. Señalamiento de rol.	SEÑ ROL
6. Comentarios despectivos.	COM DES
7. Juegos diferentes.	A-O JUE DIF
8. Juego: juguete y color.	JUEG:JUG COL
9. Diferencias en presentación personal.	DIF GENR
10. Admiración por los niños.	ADM-O
11. No se juzga el tipo de juego.	NO JZ JUE
12. Juegos diferentes.	A-O JUE DIF
13. Superioridad masculina.	O>A
14. Pocas cosas positivas de las niñas.	A<POS
15. Posturas diferenciadas por género.	POS GEN
16. Enseñanza de rol <i>no asignado</i> .	E.R NO ASIG
17. “Fuera del esquema”.	F.D.ESQ
18. Juegos que implican correr.	A JG COR
19. Desagrado por actitud de niños.	DES AC.O
20. Juegos de velocidad y acción.	O JUG VEL AC
21. Organización por género.	ORG GEN
22. Desprecio por juegos y juguetes de niñas.	DPR JU-A
23. Recuperar sus juguetes.	O REC JUG
24. Niña, muestra gusto por el carro.	A-CAR
25. Muñeca y peluche, como favorito.	A-MUÑ
26. Rechazo de juguetes de niños.	NO.JUG D-O
27. Balón y juguetes de acción como favoritos.	O-BAL.AC
28. Gusto por el carro.	O-CAR
29. Desagrado por muñeca y peluche.	DES.MÑ-PEL
30. Juguetes diferenciados por género.	JUG GEN
31. Niñas muestran agrado por juguetes de niños.	A.JUG-O

ANEXO 17. Muestra de los instrumentos diligenciados.

Jhon Edward

 **COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES**
Resolución Secretaría de Distrital 2440 del 20 de Agosto de 2002
NIT 860.532.444-1 DANE 111769003424
"NOS ENTERAMOS QUE SOMOS"
Instrumento N°2
Profesiones
Une con una línea las cosas que puede hacer cada uno



**BOGOTÁ
HUMANANA**

SEDE ADMINISTRATIVA
Carrera 94 C N° 129 A 04 ☎ 6813272 - 6820246 Fax Ext. 103

SEDE B
Diagonal 127 Bis 918-10 ☎ 6820157
e-mail coldigerardoparede11@redp.edu.co - Localidad 11 Suba Bogotá

CI127F N° 94-33 682/421

JUAN DAVID



COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES
Resolución Secretaría de Distrital 2440 del 20 de Agosto de 2002
NIT 860.532.444-1 DANE 111769003424

"NOS ENTERAMOS QUE SOMOS"

Instrumento N°2

Profesiones

Une con una línea las cosas que puede hacer cada uno

BOGOTÁ
HUMANANA

SEDE ADMINISTRATIVA

Carretera 94 C N° 129 A 04 ☎ 6813272-6820246 Fax Ext. 103

SEDE B

Diagonal 127 Bis 91B-10 ☎ 6820157

e-mail coldigerardoparedes11 @ redp.edu.co - Localidad 11 Suba Bogotá

CI127F N° 94-55 ☎ 0057421

ALCALDIA Mayor de Bogotá D.C.

COLEGIO GERARDO PAREDES



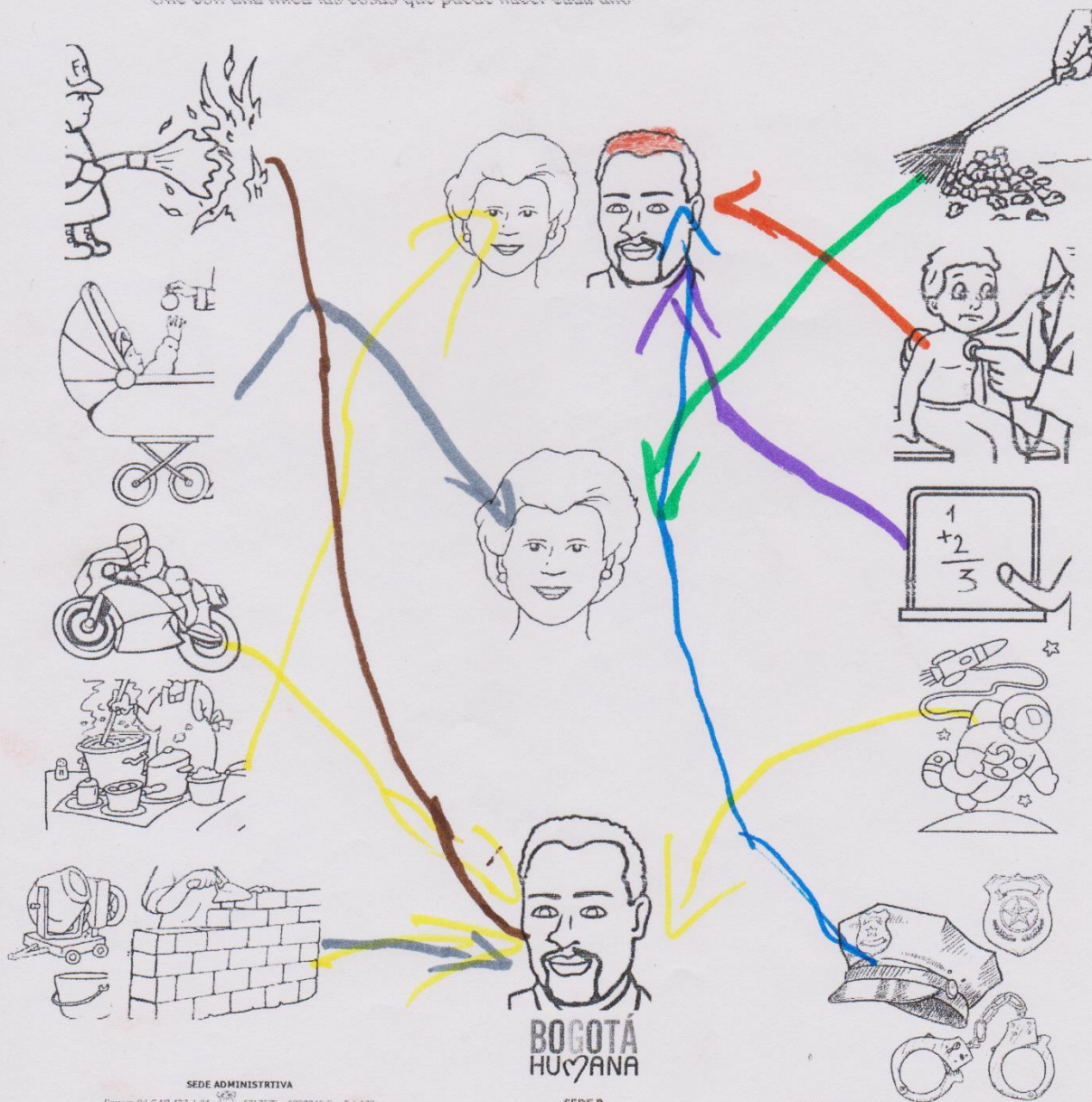
COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES
Resolución Secretaría de Distrital 2440 del 20 de Agosto de 2002
NIT 860.532.444-1 DANE 111769003424

"NOS ENTERAMOS QUE SOMOS"

Instrumento N°2

Profesiones

Une con una línea las cosas que puede hacer cada uno



SEDE ADMINISTRATIVA

Carrera 94 C N° 129 A 04 6813272-- 6820246 Fax Ext. 103

SEDE B

Diagonal 127 Bis 918-10 6820157

e-mail: coldigerardoparede11@redp.edu.co Localidad 11 Suba Bogotá

CI127F N° 94-33 003/421

Andry

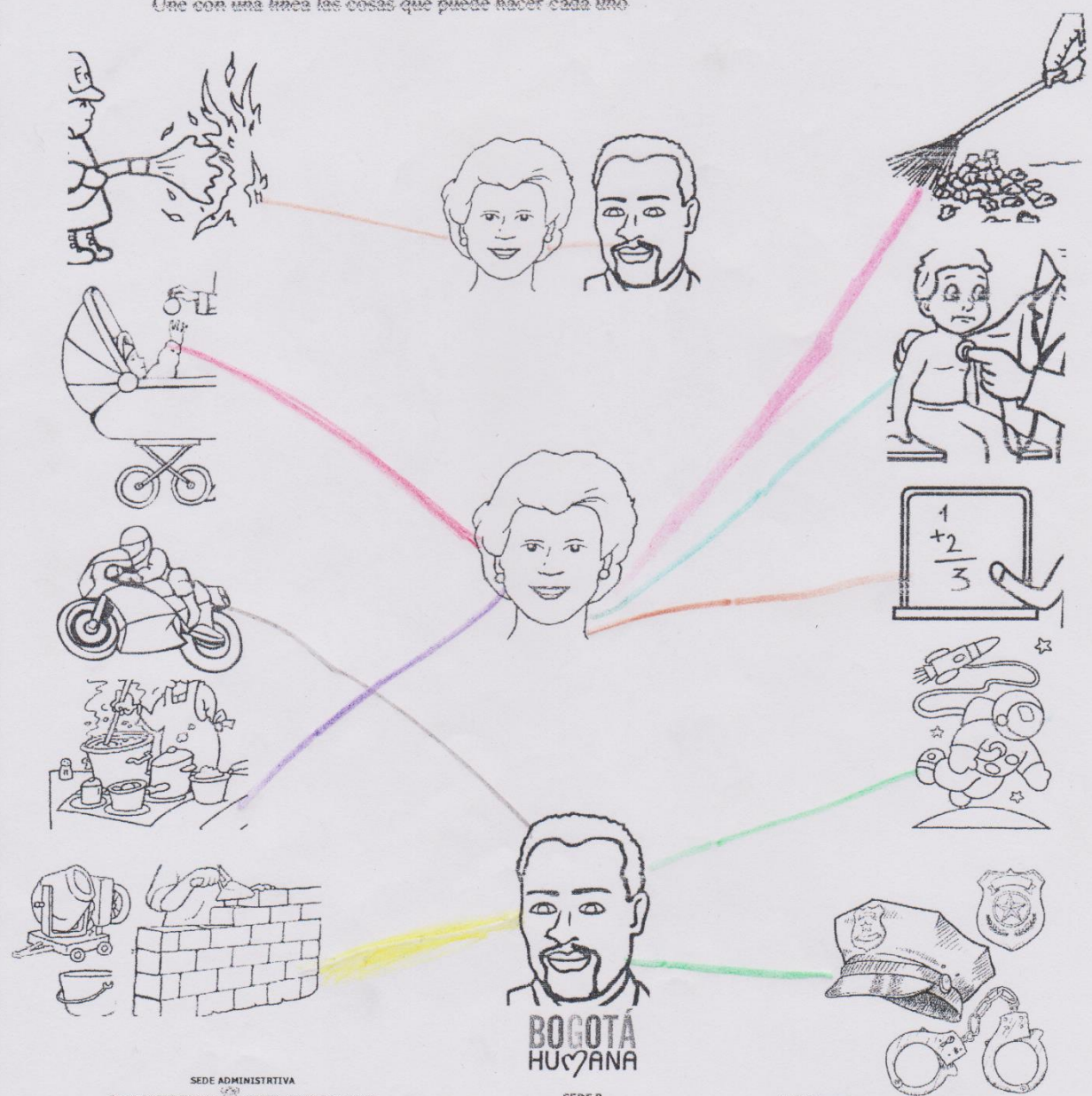


COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES
Resolución Secretaría de Distrital 2440 del 20 de Agosto de 2002
NIT 860.532.444-1 DANE 111769003424

"NOS ENTERAMOS QUE SOMOS"

Instrumento N°2 Profesiones

Une con una línea las cosas que puede hacer cada uno



SEDE ADMINISTRATIVA

Carrera 94 C N° 129 A 04 6813272 - 6820246 Fax: Ext. 103

SEDE B

Diagonal 127 Bis 918-10 6820157

e-mail coldigerardoparede11@redp.edu.co - Localidad 11 Suba Bogotá

CH127F N° 44-33 005/421

Keiner piñerez

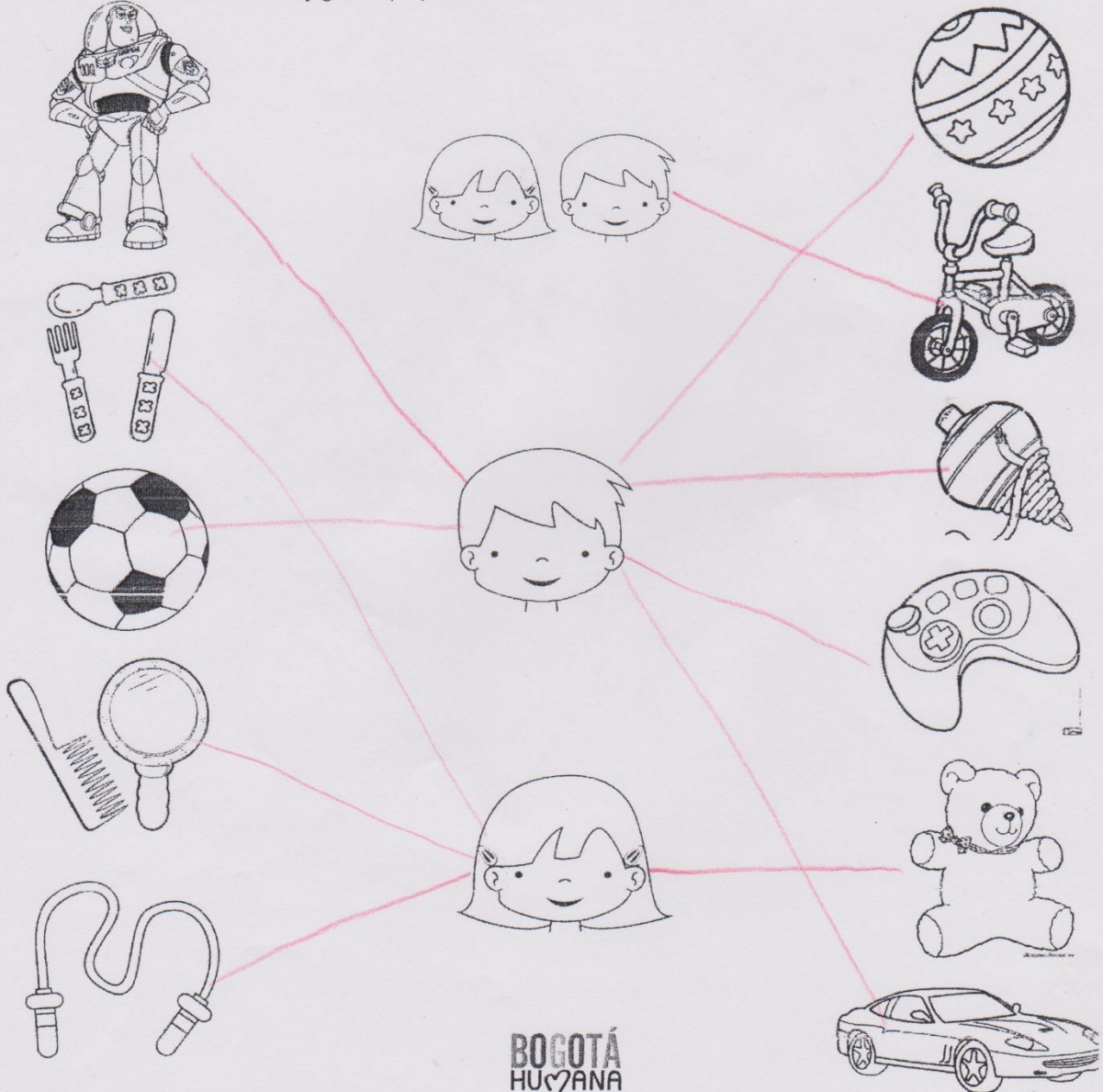


COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES
Resolución Secretaría de Distrital 2440 del 20 de Agosto de 2002
NIT 860.532.444-1 DANE 111769003424
"NOS ENTERAMOS QUE SOMOS"

Instrumento N° 1

¿Cuáles son mis juguetes?

Une con una línea los juguetes que pertenecen a cada uno:



BOGOTÁ
HUMANANA

SEDE A
Carrera 94 C N° 129 A 04 ☎ 6813272 - 6820246 Fax: Ext. 103

SEDE B
Diagonal 127 Bis 91B-10 ☎ 6820157
e-mail coldigerardoparedes11 @ redp.edu.co - Localidad 11 Suba Bogotá

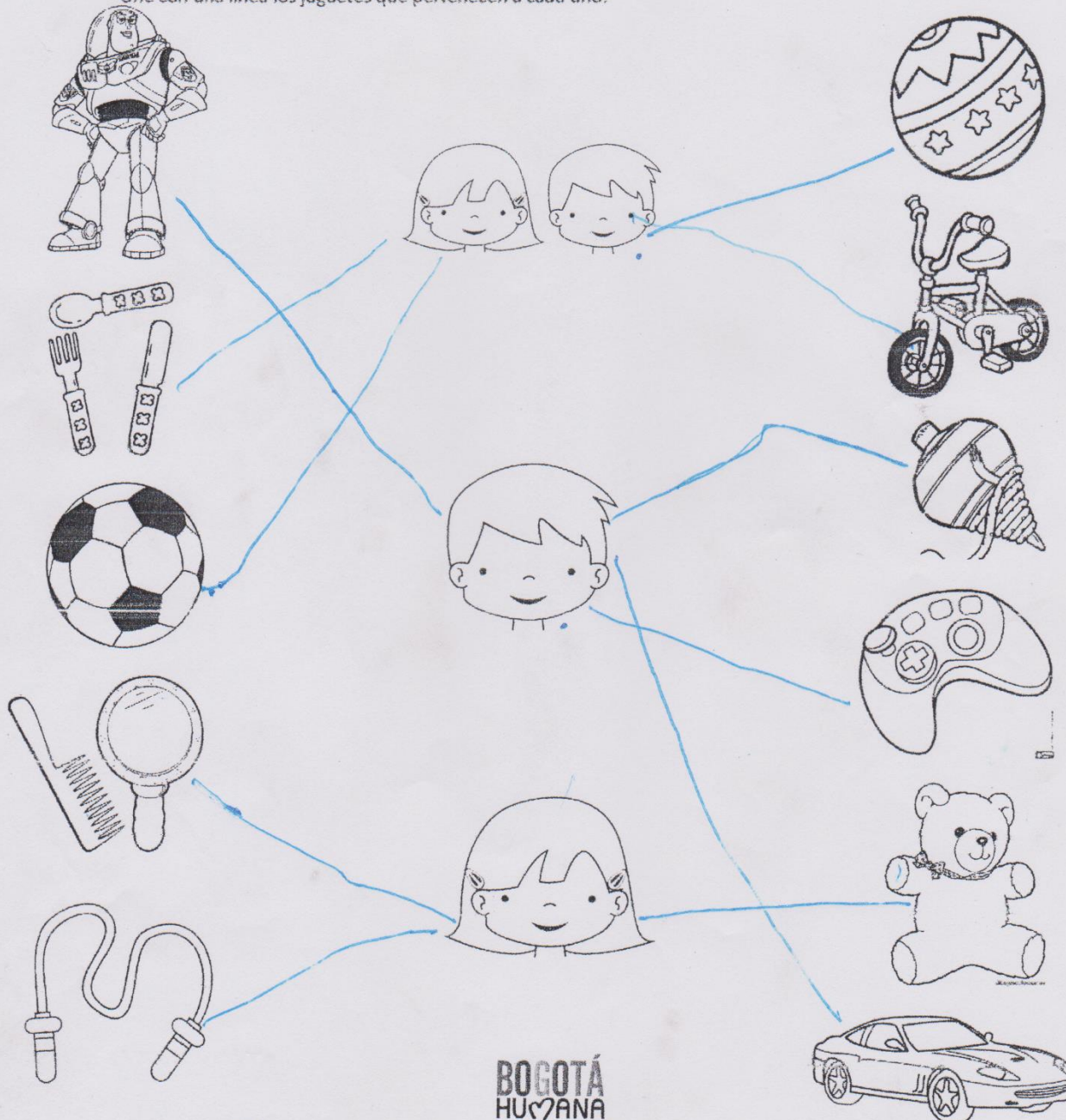
CII127F N° 94-53 ☎ 685/421

"NOS ENTERAMOS QUE SOMOS"

Instrumento N° 1

¿Cuáles son mis juguetes?

Une con una línea los juguetes que pertenecen a cada uno:



BOGOTÁ
HUMANANA

Julian

Andry



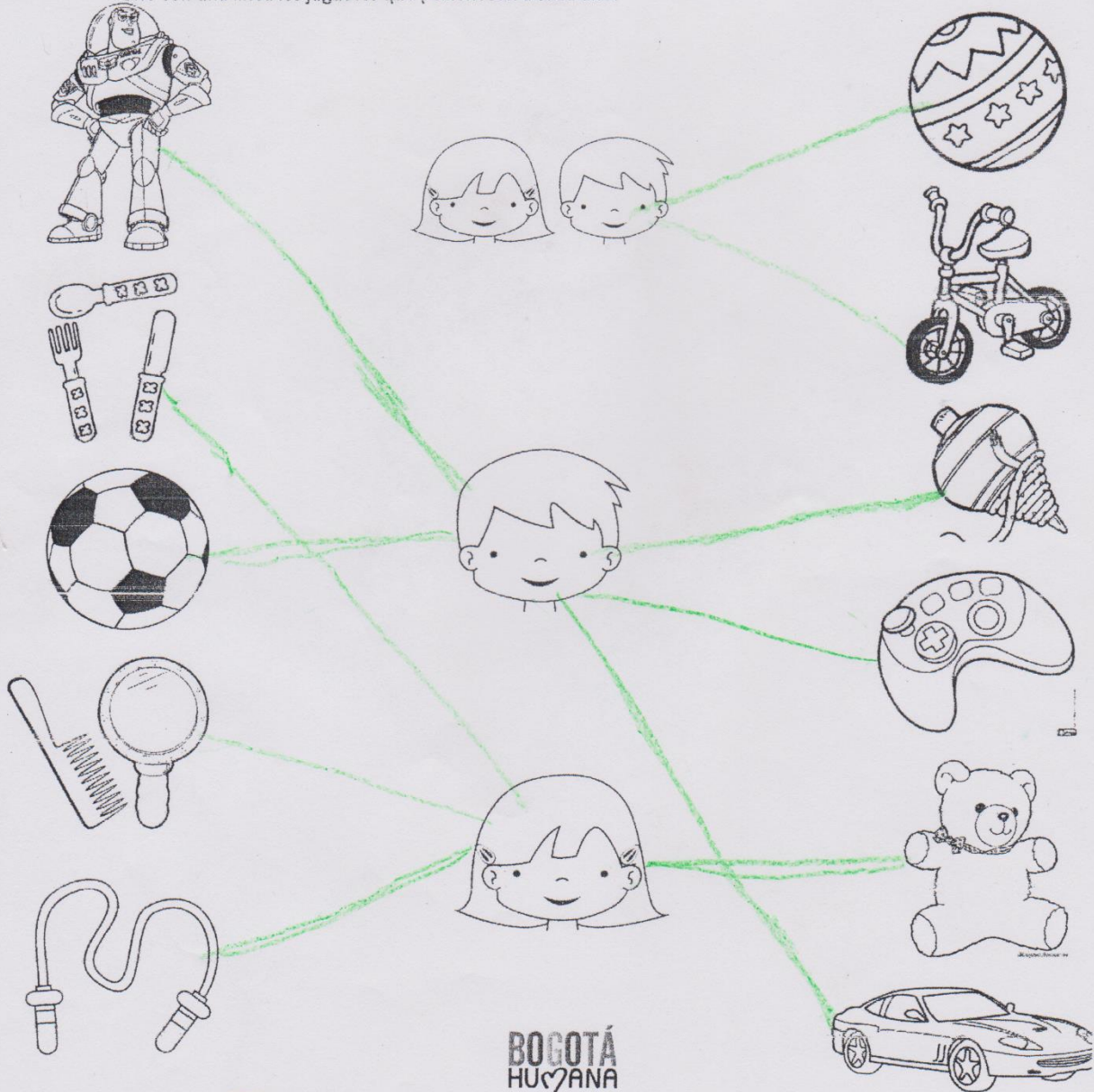
COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES
Resolución Secretaría de Distrital 2440 del 20 de Agosto de 2002
NIT 860. 532.444-1 DANE 111769003424

"NOS ENTERAMOS QUE SOMOS"

Instrumento N° 1

¿Cuáles son mis juguetes?

Une con una línea los juguetes que pertenecen a cada uno:



BOGOTÁ
HUMANANA

SEDE A
Carreras 94 C N° 129 A 04 ☎ 6813272- 6820246 Fax Ext. 103

SEDE B
Diagonal 127 Bte 91B-10 ☎ 6820157
e-mail coldigerardoparede11 @ redp.edu.co - Localidad 11 Suba Bogotá

SEDE C
Cll 127F N° 94-53 ☎ 6857421

Instrumento N° 1

¿Cuáles son mis juguetes?

Une con una línea los juguetes que pertenecen a cada uno:



BOGOTÁ
HUMANANA

Jhon Edwar




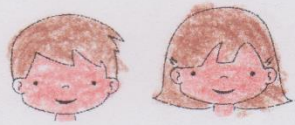

COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES
Resolución Secretaría de Distrital 2440 del 20 de Agosto de 2002
NIT 860.532.444-1 DANE 111769003424

"NOS ENTERAMOS QUE SOMOS"

Instrumento N°3
¿Qué puedo hacer?

Escribe qué acciones crees se ven bien para cada caso:

Correr, saltar, golpear a otro, dar un beso en la mejilla a un niño, bailar, tener una cartuchera rosada, llorar, pintarse las uñas, peinarse, gritar, abrazar a un niño, usar balaca, usar cachucha, usar tenis rosados, usar zapatos verdes,

		
besar bailar rosa pintase gritar abrazar balaca tenis rosa	correr saltar llorar	golpiar cachucha zapatos verdes

BOGOTÁ
HUMANANA

SEDE ADMINISTRATIVA

Carrera 94 C No 129 A 04 6813272- 6820246 Fax Ext 103

SEDE B

Diagonal 127 Bis 91B-10 6820157

SEDE C

Cll 127F No 04-53 6857421




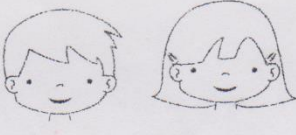

COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES
Resolución Secretaría de Distrital 2440 del 20 de Agosto de 2002
NIT 860.532.444-1 DANE 111769003424

"NOS ENTERAMOS QUE SOMOS"

Instrumento N°3
¿Qué puedo hacer?

Escribe qué acciones crees se ven bien para cada caso:

Correr, saltar, golpear a otro, dar un beso en la mejilla a un niño, bailar, tener una cartuchera rosada, llorar, pintarse las uñas, peinarse, gritar, abrazar a un niño, usar balaca, usar cachucha, usar tenis rosados, usar zapatos verdes,

		
beso bailar cartuchera llorar pintarse uñas peinarse abrazar niño balaca tenis rosados	Correr Saltar llover	golpear cachucha zapatos verdes

BOGOTÁ
HUMANANA

SEDE ADMINISTRATIVA

Carrera 34 C N° 129 A 04 6813272-- 6820246 Fax Ext 103

SEDE B

Diagonal 127 Bis 91B-10 6820157
e-mail coldigerardoparedes11@redp.edu.co - Localidad 11 Suba Bogotá

SEDE C

Cll 127F N° 04-53 6857421

Kenes



COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES
Resolución Secretaría de Distrital 2440 del 20 de Agosto de 2002
NIT 860.532.444-1 DANE 111769003424


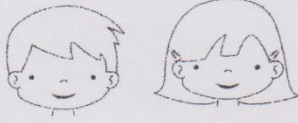

"NOS ENTERAMOS QUE SOMOS"

Instrumento N°3

¿Qué puedo hacer?

Escribe qué acciones crees se ven bien para cada caso:

Correr, saltar, golpear a otro, dar un beso en la mejilla a un niño, bailar, tener una cartuchera rosada, llorar, pintarse las uñas, peinarse, gritar, abrazar a un niño, usar balaca, usar cachucha, usar tenis rosados, usar zapatos verdes,

		
<p>pintar uñas balaca tenis rosados</p>	<p>correr saltar beso en la mejilla bailar cartuchera llorar peinarse gritar abrazar usar cartuchera</p>	<p>golpear zapatos verdes.</p>

BOGOTÁ
HUMANA

SEDE ADMINISTRATIVA
Carrera 94 C No 129 A 04 6813272-6820246 Fax Ext 103

SEDE B
Diagonal 127 Bis 918-10 6820157
e-mail coldigerardoparede11@redp.edu.co - Localidad 11 Suba Bogotá

SEDE C
CH127F No 94-S3 6857421

Andy

Estefanía




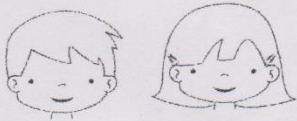

COLEGIO DISTRITAL GERARDO PAREDES
Resolución Secretaría de Distrital 2440 del 20 de Agosto de 2002
NIT 860.532.444-1 DANE 111769003424

"NOS ENTERAMOS QUE SOMOS"

Instrumento N°3
¿Qué puedo hacer?

Escribe qué acciones crees se ven bien para cada caso:

Correr, saltar, golpear a otro, dar un beso en la mejilla a un niño, bailar, tener una cartuchera rosada, llorar, pintarse las uñas, peinarse, gritar, abrazar a un niño, usar balaca, usar cachucha, usar tenis rosados, usar zapatos verdes,

		
beso rosada Pintarse las una abrazar a un niño usar balaca tenis	Correr saltar bailar llorar Peinarse gritar cachucha	golpear usar zapatos verde.

BOGOTÁ
HUMANA

SEDE ADMINISTRATIVA

Carrera 94 C Nº 129 A 04 ☎ 6813272-- 6820246 Fax Ext 103

SEDE B

Diagonal 127 Bts 918-10 ☎ 6820157

e-mail coldigerardoparede11@redp.edu.co - Localidad 11 Suba Bogotá

SEDE C

Cll127F Nº 94-53 ☎ 6857421

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballen, M., (2010). El lazo entre Wendy Jiménez y el choque: prácticas corporales de niños y niñas escolarizados de la localidad de San Cristóbal. Tesis de maestría en estudios culturales de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P., (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Grupo editorial NORMA
- Bourdieu, P., (1998). La dominación masculina. Traducción de Joaquín Jordá. Editorial anagrama. Barcelona.
- Butler, J., (2001). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. México, Buenos Aires, Barcelona: editorial PAIDÓS.
- Camacho de Báez (2003). Metodología de la Investigación Científica. Capítulo 8: Recolección y Codificación de los datos. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja. Página 131- 149.
- Cortés, D. (2005). La In-soportable invisibilidad de las desigualdades. Análisis de la cultura organizacional de la escuela de educación médica. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Maestría en estudios de género. Facultad de ciencias humanas.
- De Certeau (1990), citado por SALDARRIAGA, Oscar (2003). Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio, Grupo Historia de la práctica pedagógica.
- Educación física y biopolítica: un asunto de género en la escuela Colombiana. En: Scharagrodsky, P. (comp.) La invención del “Homo gymnasticus” Fragmentos

históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Editorial Prometeo, 2011. P.497

Font, P., Manzaneque, L., Quiralte, M., López, F., Valverde, M., Grande, A., y otros (2007). Sexualidad, identidad y afectividad: cómo tratarlas desde la escuela. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=tG5S19ExLEUC&printsec=frontcover&dq=Sexualidad,+identidad+y+afectividad:+C%C3%B3mo+tratarlas+desde+la+escuela.+citar&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjz2OzYnJnMAhUBQyYKHbc0CJwQ6AEIKjAB#v=onepage&q&f=false>

Foucault, 1984. Citado por Scharagrodsky, P. Pedagogía El cuerpo en la escuela. Ministerio de Educación ciencia y tecnología.

Herrera B., C. X. (2012). Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia, Siglos XIX y XX. Editorial Kimpres.

Herrera, B., C. X. (2007). La educación física y la escuela nueva en Colombia en el primer tercio del siglo XX. Universidad de Burgos, España.

Herrera, B., C. X. (1999). Prácticas corporales y educación física en la escuela primaria colombiana entre 1870 y 1913 (Doctoral Tesis. Universidad Pedagógica Nacional, Cundinamarca, Bogotá).

Kaufman, (1997), citado por Scharagrodsky, P. Pedagogía El cuerpo en la escuela. Ministerio de Educación ciencia y tecnología.

Londoño, P., (1994). Educación femenina en Colombia, 1780 – 1880. Boletín cultural y bibliográfico, Vol. 31, Num.37.

Martínez, A., (2012). Verdades y mentiras sobre la escuela. Bogotá: Idep.

Mercado, S. M. (2011). La perspectiva de género en la educación: un análisis con método mixto de las políticas educativas de género en Puerto Rico. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

- Paz E., (2011). Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa. Universidad Surcolombiana. Neiva. Páginas 99 a la 120.
- Presidencia de la Nación (2005). Primeros años. Programa Nacional de desarrollo infantil. La perspectiva de género en los primeros años. Documento asistencia técnica. Consejo Nacional de coordinación. Políticas Sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ramírez, M. H (1996-1998). Las diferencias sociales y el género en la asistencia social de la capital del Nuevo Reino de Granada, siglo XVII y XVIII. Universidad de Barcelona. Departamento de Antropología Social e historia de América y África. Programa continuidad y cambio en la historia de América.
- Ramos, J. (1993). El camino hacia una escuela coeducativa. Madrid: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). Retrieved from http://www.quadernsdigitals.net/-datos_web/biblioteca/1_6837/enLinea/0.htm.
- Saldarriaga, O., (2003). Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio, Grupo Historia de la práctica pedagógica
- Salgado, M. L (2007). Inequidad de género en la facultad de minas. Universidad Nacional de Colombia, Medellín. Facultad de Ingeniería Administrativa.
- Scharagrodsky, P., & Southwell, M. (2007). El cuerpo en la Escuela. Programa de capacitación multimedial.
- Scharagrodsky, P., (2006). Investigación educativa y masculinidades: Más allá del feminismo; más acá de la testosterona. En: Narodowski, Mariano. Dolor de Escuela. Buenos Aires: Prometeo, p. 107 – 127.
- Scharagrodsky, P., (comp), (2008). Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Tesis de investigación para optar al título de Maestría en Educación, con la Universidad

Externado de Colombia. Esta tesis se trabaja con un grupo de estudiantes de la jornada nocturna.

Tomasinni, M., (2008). Categorización sexual y socialización escolar en el nivel inicial. En: Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comps.). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia, Buenos Aires, Paidós, p.106.

Urrego, A. C. (2007). Inequidad de género en el deporte en general. Universidad Nacional de Colombia, Medellín. Facultad de Ingeniería Administrativa.

Wittig, M., (2006). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Madrid: Editorial Egales.

Zapata, O. (1989). Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética, México, Editorial Pax México.