



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología

Mantenimientos y tensiones en las prácticas de juego de niñas y niños en torno al discurso de género dominante en el Jardín Infantil

Memoria para optar al Título de Antropóloga Social

Nombre: Andrea Constanza Barría Villegas

Profesor Guía: Dimas Santibáñez Yáñez

Santiago, Chile

Enero, 2020

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todxs lxs niñxs que desde su honestidad me han hecho reflexionar sobre nuestras construcciones de humanidad, especialmente a los párvulos del Jardín Infantil Altué, quienes le dieron presencia a esta investigación.

A lxs niñxs que dicen no tener nada que perder, pero que transitan en la lucha constante por la dignidad en un mundo que aún no les entrega la seguridad de una vida en libertad, y en algunos casos, aún no le entrega las condiciones mínimas para sobrevivir.

A lxs niñxs que opinan y juegan por transformarse a sí y a la colectividad. Quienes nos invitan a jugar en presentes, continuidades y exploraciones, quienes nos invitan a accionar y crear.

A las almas de niñxs que se han cruzado en mi camino, que hemos reflexionado, dialogado y coincidido en un sentipensar cotidiano y político.

A la manada de niñas, hermanas, amigas y compañeras, todas sobrevivientes en lucha, constructoras de resistencias, poseedoras de sabidurías, sostenedoras de la reciprocidad y de las redes tejidas.

Mis respetos, afectos y cariños para todxs lxs presentes.

Rosa Caramelo (extracto)

“Había una vez en el país de los elefantes una manada en que las elefantas eran suaves como el terciopelo, tenían los ojos grandes y brillantes, y la piel de color rosa caramelo.

Todo esto se debía a que, desde el mismo día de su nacimiento, las elefantas sólo comían anémonas y peonias. Y no era que les gustaran estas flores: las anémonas- y todavía peor las peonias- tienen un sabor malísimo. Pero eso sí, dan una piel suave y rosada y unos ojos grandes y brillantes (...)

(...)Y un buen día, Margarita, feliz, salió del jardincito vallado. Se quitó los zapatitos, el cuello y el lazo color de rosa. Y se fue a jugar sobre la hierba alta, entre los árboles de frutos exquisitos y en los charcos de barro. Las otras elefantitas la miraban desde su jardín. El primer día, aterradas. El segundo día, con desaprobación. El tercer día, perplejas. Y el cuarto día, muertas de envidia. Al quinto día, las elefantitas más valientes empezaron a salir una tras otra del vallado. Y los zapatitos, los cuellos y los bonitos lazos rosas quedaron entre las peonias y las anémonas. Después de haber jugado en la hierba, de haber probado los riquísimos frutos y de haber comido a la sombra de los grandes árboles, ni una sola elefantita quiso volver nunca jamás a llevar zapatitos, ni a comer peonias o anémonas, ni a vivir dentro de un jardín vallado. Y desde aquel entonces, es muy difícil saber viendo jugar a los pequeños elefantes de la manada, cuáles son elefantes y cuáles son elefantas,

¡Se parecen tanto!”

Adela Turín, 2012

ÍNDICE

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| RESUMEN | 5 |
| INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 6 |
| OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN | 8 |
| PRIMERA PARTE: DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | |
| ANTECEDENTES | 9 |
| 1) Estudios de género y educación | 9 |
| 2) Agencia de niñas y niños: accionar de género en el juego | 11 |
| MARCO TEÓRICO | 15 |
| 1) Construcción de Género en Primera Infancia | 15 |
| 2) Juego como campo de acción en primera infancia | 19 |
| 3) Agencias de niñas y niños en el juego | 21 |
| MARCO METODOLÓGICO | 26 |
| 1) Enfoque etnográfico | 26 |
| 2) Muestra | 28 |
| 3) Técnica de recolección de datos | 29 |
| 4) Técnica de Análisis | 30 |
| 5) Enfoque ético | 32 |
| SEGUNDA PARTE: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN | |
| DESCRIPCIÓN DEL TERRENO | 33 |
| 1) Descripción de la sala cuna y jardín infantil | 33 |
| 2) Descripción medio mayor B y transición A | 36 |
| 3) La experiencia en terreno | 39 |
| CAPÍTULO 1: JUEGOS DE MANTENIMIENTOS AL DISCURSO DE GÉNERO DOMINANTE | 43 |
| 1) Presencia de elementos que mantienen las relaciones de poder en juegos de niñas y niños | 45 |
| 2) Presencia de instituciones sociales en los juegos de niñas y niños; contribuyendo al mantenimiento del discurso de género dominante | 49 |
| 3) Manteniendo diferenciaciones de género entre lo público y lo privado | 59 |
| CAPÍTULO 2: JUEGOS DE EXPLORACIÓN AL DISCURSO DE GÉNERO DOMINANTE | 78 |
| 1) Los nuevos roles de género | 79 |
| 2) Artefactos que contribuyen a juegos de índole exploratoria y de indagación | 86 |
| 3) Exploración en los espacios: movilidades entre el patio central y la periferia | 89 |
| 4) Articulación de conflictos | 92 |
| CAPÍTULO 3: INSTANCIAS QUE PONEN EN TENSIÓN AL DISCURSO DE GÉNERO DOMINANTE EN JUEGOS DE NIÑAS Y NIÑOS | 96 |
| 1) Corporalidades desplazadas | 97 |
| 2) Defensas contra el modelo hegemónico de género en situaciones de conflicto | 98 |
| 3) Reapropiación de espacios | 100 |

| | |
|-------------------------------------------------------|------------|
| 4) El conflicto de las niñas y prácticas de sororidad | 103 |
| CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES | 105 |
| BIBLIOGRAFÍA | 116 |
| ANEXOS | 122 |

RESUMEN

La siguiente investigación se ha propuesto analizar las prácticas de juego de niñas y niños en torno a la presencia del discurso de género dominante en ellas. A partir de la teoría de la agencia de niñas y niños, así como de la teoría de la performatividad del género, se describen las disposiciones lúdicas de los párvulos ante la heteronorma.

Esta investigación tiene un carácter cualitativo y exploratorio, cuyo énfasis fue la descripción y análisis de las prácticas de niñas y niños. Para desarrollar la investigación se realizó una etnografía en aula en un jardín infantil de la comuna de Puente Alto, utilizando la observación como principal técnica de recolección de datos.

A partir de las categorías de análisis “institucional-burocrática”, “ideológico-cultural”, “objetos” y “relaciones sociales entre pares”, se registraron prácticas lúdicas que oscilan entre los mantenimientos, exploraciones y tensiones al discurso de género dominante de niñas y niños. Finalmente, en un contexto educativo sexista, las manifestaciones agenciales cobran relevancia en la construcción de identidades genéricas de los párvulos.

Palabras claves: juego, agencia, mantenimiento, exploración, tensión.

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las percepciones de los individuos en torno al género se definen a través de un proceso de socialización sujeto al contexto cultural en que las personas desarrollan sus vidas. Para Morgade (2001), las formas del ser están imaginadas antes de ser sujeto; a priori de su emergencia, el entorno social ya tiene expectativas que diseñan comportamientos, gestos y procesos. En la infancia, ya se configura la perspectiva de género de los sujetos, "(...)la diferenciación entre ser niño o niña ocurre justamente durante los primeros años de existencia, reafirmandose y constituyéndose a lo largo de toda la infancia" (Franch, Follegati, Pemjeam, 2011, 126).

Las perspectivas feministas definen como base de la configuración social occidental, el actuar del patriarcado¹, donde las redes se articulan en favor a la diferenciación de géneros, implicando un conjunto diferenciado de conductas, roles y expectativas para los individuos. Así, los individuos crecen en un sistema sexista² que define jerarquías y relaciones de poder. Sin embargo, esta norma es una construcción social, cultural e histórica, es decir, es arbitraria y tomará variaciones según las experiencias e influencias de los contextos particulares en que los sujetos transitan.

De esta forma, las instituciones sociales aparecen como dispositivos portadores de ideologías y saberes que juegan un rol clave en el desarrollo genérico de niñas y niños, siendo el espacio escolar donde estos conceptos son reproducidos y se sustentan, y en definitiva "donde se van cristalizando roles tradicionales y rígidos de las relaciones de género (Díaz, 1999, 7).

La investigación de género ha diagnosticado a través de análisis curriculares y trabajos de campo en aula, que la escuela, como dispositivo está reproduciendo aspectos sexistas de la sociedad. Esto se puede observar tanto en los contenidos estudiados como en la práctica cotidiana de alumnos, docentes y comunidad educativa. En todos los espacios del sistema educacional las manifestaciones del discurso de género dominante se hacen presentes, dando paso a la clasificación de formas, comportamiento y expectativas del ser hombre y mujer.

Ahora bien, el sistema educativo no remite exclusivamente a un dispositivo de control que unifica las individualidades, sino que más bien es un dispositivo histórico y en conflicto. La

¹ El Patriarcado es un sistema político, que al atribuir valores culturales a la diferenciación sexual, da paso a una toma de poder androcéntrica, histórica y sistemática. "Es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres...El patriarcado ha surgido de una toma de poder histórico por parte de los hombres, quienes se apropiaron de la sexualidad y reproducción de las mujeres y de su producto, los hijos, creando al mismo tiempo un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetúan como única estructura posible". (Dolors Reguant, en Varela, 2008, 145-146)

² El sistema sexista alude a la configuración diferenciada que la sociedad crea sobre los sexos, donde se imponen normas, discriminando y violentando a las mujeres. "El sexismo es uno de los mecanismos mediante el cual se ejerce la violencia contra las mujeres, que subyace a lo largo de su ciclo vital, y que tiene un carácter histórico y cultural..." (González, 2016, 69)

escuela está compuesta por sujetos y sujetas activos que forman parte de un entramado complejo de relaciones y discursos. “La escuela –heredada de la moderna sociedad occidental- es un espacio en el que se producen subjetividades e identidades, mediante un proceso complejo, plural y permanente, en el cual las/os sujetas/os están implicadas/os y son activas/os participantes”. (Alonso, Herczeg, Lorenzi, Zurbriggen, 2006, 109)

Producto del diálogo de los diversos discursos presentes en la escolaridad, los individuos van construyendo sus perspectivas de género, dando lugar a permanencias y rupturas a los modelamientos de género dominantes. Niños y niñas leen el mundo social en el que se desarrollan, a medida que ellos actúan y se posicionan frente a estas estructuras. (Franzé, Jociles, Poveda, 2011).

Lo anterior se explica por el carácter agencial de niñas y niños, esto quiere decir que poseen subjetividad, conocimiento y perspectiva ante el mundo, siendo constructores de realidad. Así, el mundo en que transitan y el espacio educativo, pueden ser escenarios de la acción transformadora y de producción de cultura. “Ellos/as elaboran sentidos para el mundo y sus experiencias compartiendo plenamente una cultura. Esos sentidos tienen una particularidad, y no se confunden ni pueden ser reducidos a aquellos elaborados por las personas adultas.” (Reybet, 2009)

Por lo tanto, niñas y niños tienen un carácter agencial ante el discurso dominante de género, elaborando respuestas que se manifiestan en forma de prácticas, discursos o conductas cotidianas. Por ello, esta investigación se presenta como un estudio etnográfico sobre las dinámicas de género que se dan en la práctica del juego de niñas y niños. El juego dirigido y las actividades lúdicas han sido los métodos utilizados para el aprendizaje por la educación parvularia, así también, el juego libre está presente en la cotidianidad del aula y los recreos. El juego es el espacio en que habitan niñas y niños, por lo que ahí ellos interactúan, responden y accionan en un escenario permeado a la vez por factores culturales.

El juego como fenómeno sociocultural es debatido entre dos dimensiones. Por un lado, como manifestación del contexto social se presenta como un espacio reglamentado desde el mundo adultocéntrico, y en este caso heteronormativo, apuntando a la reproducción directa de patrones hegemónicos de comportamiento. Los juegos y juguetes “devenidos (en general) del mundo adulto intervienen en el mundo mágico penetrando los juegos y convirtiéndose en herramientas que dan significado, que sostienen y/o profundizan la construcción de lo femenino y/o masculino...” (País, 2018, 90).

Sin embargo, desde otra mirada, se puede comprender el juego como un espacio en que por medio de las interacciones entre niños, estos últimos pueden transformar las reglas. El juego, al no ser estático y depender en gran medida de factores externos y contextuales, es que se aprecia como una instancia altamente transformable, donde la

heteronorma puede ser completamente asimilada por los alumnos, como también puede definirse en conflicto respecto a otras posibles prácticas que manifiesten.

Las teorías de juego nos han ayudado a pensar las prácticas lúdicas como una ida y vuelta entre el juego como un espacio liberador, transformador y, también, como alienante y reproductor. Es decir, mientras que el niño y la niña están en el mundo mágico se cristaliza el juego de identidades que aparece en multiplicidad de formas y maneras de ser otras y otros, tensionando la idea de la identidad como algo inmutable y biológicamente determinado. (País, 2018, 96)

Este escenario invita a contemplar las formas de reproducción y tensión a las normas de género dominantes que los niños y niñas agentes producen. Sin olvidar el diagnosticado carácter sexista de la educación como escenario, se invita a tener presente la visión de una escuela más conflictiva que reproductora de normas, donde conflictúan los discursos emanados desde diversos agentes ubicados en diversas relaciones de poder. Si el contexto es transformable, la construcción del género se da de forma constante, social, multidireccional y arbitraria, y además, las niñas y niños tienen capacidad agencial, queda la pregunta ¿Cómo se produce la capacidad agencial de niñas y niños en las prácticas del juego libre realizado en el Jardín Infantil ante el discurso de género dominante emanado desde la institución educativa?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL:

Describir la capacidad agencial de niñas y niños en sus prácticas de juego libre referentes al discurso de género dominante que se realizan en el contexto del Jardín Infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Caracterizar las prácticas de juego de **mantenimiento** al discurso de género dominante de niñas y niños en el Jardín Infantil
2. Caracterizar las prácticas de juego de **exploración** ante el discurso de género dominante de niñas y niños en el Jardín infantil.
3. Reconocer las prácticas de **tensión** que manifiestan niñas y niños durante sus juegos respecto al discurso dominante de género en el Jardín Infantil.

PRIMERA PARTE

DELIMITACIÓN DE INVESTIGACIÓN

ANTECEDENTES

1. Estudios de Género y Educación

El escenario escolar, así como todo el mundo social occidental, ha estado permeado históricamente por la cultura patriarcal. Para la década de los 70, estudios realizados en el campo académico demostraron, principalmente, el carácter universal de la figura masculina para hablar de seres humanos, así como la ausencia de mujeres en los estudios e historia. De esta forma, a finales de la década, comienza a gestarse un sub-campo investigativo que comprendía “género y educación”³. (Acker, 2003)

1.1 Sexismo en la Educación y Currículum

La investigación feminista ha puesto atención a la histórica diferenciación por géneros que conlleva a la discriminación sexista dentro y fuera del aula. Un modelo sexista de educación implica hablar de la “violencia simbólica a las cuales estamos sometidos mujeres y hombres a lo largo de nuestra vida, pero que comienza tempranamente a ser inoculada en la escuela en, por ejemplo, los estereotipos de lo que es ser hombre y ser mujer en la sociedad chilena”⁴ (Azúa, 2016, 43).

La investigación de aula da cuenta el carácter cotidiano y estructural del sexismo en la educación, haciendo referencia a las relaciones de poder transcurridas en aula y que están a la vez signadas por dimensiones socioculturales, históricas y políticas. Si bien las mujeres ya han tenido acceso a la educación, en términos del acontecer, aún no son completamente visibilizadas en la práctica educativa. “Las formas de discriminación se tornan más sutiles, menos evidentes; de modo que ya no son discernibles para el “ojo desnudo”, por así decir, sino que necesitamos de instrumentos de análisis algo más potentes para identificarlas” (Brullet y Subirats, 1999, 189).

En ese sentido, el análisis curricular ha dado luces de las formas de diferenciación y segregación de género presentes en la escolaridad, ya que su contenido es

³ Se diagnostica el carácter sexista del sistema educativo según diversos enfoques de estudio y teóricos. El feminismo liberal, bajo el principio de la igualdad, aboga para que niñas y niños tengan las mismas posibilidades educativas. El feminismo socialista, en base al análisis histórico-político del sistema capitalista, atiende los modelos de reproducción del sistema educativo (Belausteguigoitia y Mingo, 1999). Para el feminismo radical, el patriarcado es el principal sistema opresor de la sociedad. Critican el monopolio masculino en la construcción del conocimiento y trabajan sobre las discriminaciones que ocurren dentro del aula. El feminismo postestructuralista, en tanto, comprende que las personas tienen subjetividades que transitan en el campo social dentro de una red de relaciones de poder (Acker, 2003).

⁴ Investigadoras de la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres enfatizan que las manifestaciones sexistas en la educación son parte de un continuo histórico de violencia hacia las mujeres.

representativo del discurso oficial del sistema educativo y de las normas culturales que operan. Se aclara también que el discurso transmitido en el currículum no es neutral ya que ha sido elegido desde un universo de posibilidades de conocimientos. “Al mismo tiempo, el currículum es una selección cultural con propósitos formativos que organiza la trayectoria de alumnas y alumnos en el tiempo” (Cox, en Guerrero, Valdés y Provoste, 2006, 115).

El currículum se manifiesta en dos formas. En primer lugar, se habla de currículum formal o explícito⁵, haciendo referencia a los planes y programas de la organización educativa que transmiten de forma explícita la ideología oficial de la institucionalidad que esté en cuestión (González, Morales, Miguez y Rivera, 1999). En segundo lugar, currículum oculto se define como el conjunto de normas y valores que se transmiten en la escuela de forma implícita por medio de las prácticas, ritos y expectativas (Guerrero et al, 2006). Para Torres (1995), estos conocimientos se adquieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la cotidianeidad del aula y que nunca se explicitan como objetivos por alcanzar. Los estudios tienden a diagnosticar, el trato diferenciado que reciben niños y niñas en el aula.

1.2 Sexismo en el Currículum Formal de la Educación Chilena

Desde el currículum formal, las investigadoras chilenas han analizado los Programas de Estudio propuestos desde el Ministerio de Educación⁶, ya que si bien los establecimientos educacionales tienen la posibilidad de crear sus propios programas, sólo un quinto de ellos tiene sus elaboraciones propias (Lillo, 2016).

La investigación feminista en Chile ha revisado estos contenidos porque se consideran como discursos de poder. Si bien los alumnos tienen capacidad de acción, es más probable que estos discursos se instauren como verdades que contribuyan a la mantención y reproducción de las desigualdades de género (Fernández, 2010). Los textos escolares que forman parte de los programas de estudio se presentan como una de las manifestaciones del currículum; corroborando que, a pesar de lo signado en los OF⁷, en la estructura de los contenidos de los textos se siguen admitiendo diferenciaciones de género.

⁵ “El currículum explícito es el que aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, los proyectos educativos del centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula” (Torres en Araya, 1995, 7).

⁶ Los fundamentos de la educación formal chilena están contenidos en un Marco Curricular, estructurado según Objetivos Transversales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO); a su vez, éstos son organizados y puestos en práctica a través de los Programas de Estudio

⁷ “Dentro de los OF se promueven respetar y defender la igualdad de derechos de las personas, la no discriminación por sexo y el importante desarrollo de las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres en la vida económica, social y cultura, entre otros, estableciendo, además, que dichos objetivos se promoverán en los Programas de estudio”(Lillo, 2016, 25)

De las principales omisiones al conocimiento femenino que se detectan en los textos escolares se encuentran la poca referencia de autoras⁸ y omisión de las mujeres en la historia oficial. Además, hay una constante asociación del género con roles tradicionales que vinculan a las mujeres con la maternidad, el cuidado del hogar y de enfermos, a las actividades secundarias y trabajo de las emociones; mientras que los hombres a la producción económica, acción política y pertenencia al mundo público en general. Se concluye que estas asignadas formas sociales de apropiarse de la esfera pública y privada, relega y subordina a mujeres sobre hombres (Palestro, 2016).

1.3 Sexismo en el Currículum Oculto de la Educación Chilena

A pesar de los intentos por remover la educación sexista, las investigadoras denuncian que las prácticas sexistas tienen cabida principalmente en la cotidianeidad del aula.

Nos referimos a todas aquellas prácticas que bajo una aparente postura de igualdad -por tratarse del discurso políticamente correcto de la sociedad- encubren violencias simbólicas, sesgos, discriminaciones y desvalorizaciones de lo femenino y de lo “diferente”. Son las conductas que se deslizan en pasillos, a la hora de colocar una nota, al momento de decidir quién ocupa un sitio, quién debe ser premiado(a), incluso quién y cómo debe ser escuchado en una sala de clases (Acuña y Montecino, 2014, 118).

Las prácticas pedagógicas cobran relevancia en la literatura de género y educación ya que se trata del actuar de sujetos que gozan de legitimidad en el aula, por lo que su discurso tiene trascendencias en el proceso de aprendizaje de niñas y niños. “El profesorado es el principal mediador entre los propósitos estipulados en un programa de estudios y su puesta en práctica en el aula; él/ella es quien da la pauta de las formas de interacción en el aula” (González et al., 1999, 15).

Investigaciones coinciden en que docentes prestan mayor atención a varones, e incluso, se manifiesta un uso cotidiano de lenguaje sexista, que universaliza el nombramiento de alumnas y alumnos bajo el sujeto masculino, reforzando el orden simbólico androcéntrico. Así, se generan expectativas diferenciadas hacia alumnas y alumnos, que terminarán influenciando su autoimagen y proyectos de vida (González, 2016).

2. Agencia de niñas y niños: accionar de género en el juego

⁸ Para una revisión de los textos de Lenguaje y Castellano de primero y segundo medio de los años 2006 y 2007 (Berta López, 2008), la proporción de escritores hombres y mujeres era de seis en a uno. Así también, Daniela Lillo (2016) haciendo referencia a las lógicas clasificatorias para la elección de autores de los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación, demuestra que el número de autoras chilenas que cumple con los requisitos de selección (premios nacionales e internacionales y presencia en antologías nacionales e internacionales) “supera cuantiosamente” a las escritoras recomendadas en los libros de texto.

2.1 Estudios de la infancia: La perspectiva de la agencia

Para hablar de niñas y niños como actores constructores de los fenómenos educativos, esta investigación se plantea desde el enfoque propuesto por los estudios de la sociología y antropología sobre la niñez, donde un principio fundamental apunta a posicionar la infancia como un constructo social y en sí misma, una categoría social (Gaitán, 2006). Esto quiere decir que las dimensiones de la infancia toman formas particulares a partir de su relación con trascendencias culturales, históricas y contextuales.

Se empieza a ver la infancia como una realidad socialmente construida, que como tal presenta variaciones históricas y culturalmente determinadas por el conjunto de datos, pautas y normas de conducta que se aparejan al modo de ser niño en un momento concreto (Gaitán, 2006, 10).

Así, se da trascendencia a la posibilidad de estudiar la infancia por sí misma, y no como complemento de otros aspectos de la vida social. Esto no significa tratar la infancia como una categoría aislada, sino que más bien, comprender que su misma autonomía permite entender que así como su desarrollo se vincula con los procesos y transformaciones sociales, también se construye según las cotidianidades y las dimensiones que definen en la práctica el ser socio-cultural de los seres humanos, como por ejemplo las variables de género, etnia y clase (Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E, 2015).

Lo anterior permite entender que los mecanismos de socialización son variables y que la infancia, en tanto institución social, se constituye culturalmente desde dos dimensiones; por un lado, que se desarrolla en un contexto social determinado, y por otro lado, que niñas y niños son quienes transitan y habitan la infancia (Pávez, 2012)⁹. Se hace importante entonces, distinguir entre la infancia como construcción social y a los niños y niñas como constructores de ella. Por lo tanto, la presente investigación concuerda con una perspectiva de la infancia que posiciona a niñas y niños como agentes de su propia vida, dando la posibilidad de dialogar con el contexto en que se desenvuelven.

Los nuevos estudios sociales conciben a los niños como actores (o agentes) sociales y destacan, tanto su tendencia a reproducir las relaciones sociales dominantes, como también su capacidad de agencia en la modificación del mundo de la infancia y las concepciones sociales que existen al respecto (Vergara et.al., 2015, 56).

⁹ En concordancia con Gaitán, Iska Pávez (2012) define la infancia como “una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social” (Pávez, 2012, 83).

2.2 Juego en el Jardín Infantil: escenario de construcción de infancias

El juego se presenta como un significativo espacio en que niñas y niños transitan. Así, desde las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el juego se presenta como un principio educativo fundamental para el aprendizaje, y en concreto, trasciende la mayoría de las actividades realizadas dentro y fuera del aula en los jardines infantiles.

En un sentido estricto se hace referencia a la diferencia entre actividades lúdicas y juego. Por un lado, se propone que “cualquier actividad de aprendizaje puede y debe ser lúdica, si con esto queremos decir que debe ser entretenida, motivante, con un enmarcamiento flexible, placentera” (Mineduc, 2018, 32), por lo que prácticamente todas las actividades de aprendizaje dirigidas por los docentes son de este tipo. Por otro lado, juego se define como la “actividad lúdica en que tiene una estructura creada espontáneamente por los propios niños y niñas, y una poderosa motivación intrínseca” (Mineduc, 2018, 32). Ante esto, se entiende que los juegos propiciados directamente por los párvulos responden a sus mismas motivaciones. La importancia de mantener el juego y la actividad lúdica como estrategias fundadas del aprendizaje de los párvulos radica en que desarrollan las funciones cognitivas superiores, de afectividad, socialización y creatividad de los niños y niñas.

De esta forma, la importancia de estudiar las prácticas de niñas y niños desde el juego radica en entender que tanto el juego como las actividades lúdicas son dinámicas de acción o conducta diferentes a lo habitual, y que producen cultura. La constitución del juego, se entiende entonces como un fenómeno sociocultural, que tomará forma a partir del contexto social y en la práctica de niñas y niños, influirá en sus mismos procesos de socialización y construcción de identidad de género.

“El juego y los juguetes han sido prácticas e instrumentos fundamentales en la construcción de identidad de los seres humanos desde que tenemos memoria social. Al estar inmersos en diversas comunidades y culturas, el jugar ha conformado una práctica apreciable en las formas y objetivos de producción de subjetividades a través de intereses educativos, recreativos, políticos, militares y en consecuencia de modelación y reproducción de los roles sociales.” (País, 2018, 85).

Ahora bien, a pesar de que los juegos se pueden constituir como manifestaciones del mundo social adulto, en la práctica de producir subjetividades el juego es un espacio donde los actores que interactúan tienen varias posibilidades de acción (Morillo, 1990). En la investigación educativa, el juego aparece como escenario conflictivo, donde por un lado, es una expresión del mundo social (y reproductor de normativas sociales) y por el otro, un lugar de creación de realidad por parte de niñas y niños.

La capacidad agencial de niñas y niños permite que éstos, en su actuar jugando, puedan dar respuestas, resoluciones y permitir nuevas representaciones (o no) a la dimensión normativa del juego, y en definitiva, del contexto social. Para el escenario educativo chileno, tanto en las dinámicas lúdicas como en el juego, niñas y niños actúan

respondiendo a los requerimientos de su desarrollo y de sus motivaciones internas y particulares (Mineduc, 2018). Por ello es que en esta investigación se considerará tanto el escenario del juego dirigido (actividades lúdicas) como del juego libre (juegos no comandados por docentes), comprendiendo que en ambos casos niñas y niños responden.

2.3 Sobre las respuestas de género en el juego

De esta forma, las instancias de juego libre y dirigido dentro del Jardín Infantil están cargadas de interacciones de género, por lo que parte de la investigación de género y educación se ha dedicado a observar las conductas y perspectivas que el alumnado tiene dentro del sistema escolar, dando señales de las dinámicas de género que construyen niñas y niños.

Ciertas investigaciones muestran que en el juego de niñas y niños se mantienen patrones de géneros. El patio del recreo aparece como un espacio altamente segregador, donde niños ocupan el centro y casi la totalidad de éste; mientras que las niñas son vinculadas a espacios periféricos. Los roles tradicionales son reproducidos por medio de juegos que expresan la dicotomía del espacio público y privado.

Sin embargo, algunos autores al momento de evaluar las dinámicas de juego han descubierto que no siempre se mantiene la reproducción tradicional de roles de género. En esta línea, Rodríguez y García (2009) hacen un trabajo observacional en los recreos de un grupo escolar, atendiendo a que en estos espacios, al no estar vigilados por un docente, niñas y niños actúan de forma más liberal, creando nuevos códigos. Hablan de los códigos verticales de género como aquellos que mantenían la reproducción la de heteronorma, mientras que en otros espacios operan los códigos horizontales de género, aludiendo a interacciones que se escapan de ella.

Susanna Soler (2006) observa las interacciones de género ocurridas en las clases de educación física en que se enseña la práctica deportiva vinculada históricamente a la heteronorma; las clases de fútbol. Las dinámicas referentes a la diferenciación de roles que cumplen niños y niñas respecto al deporte, se van tiñendo de prácticas que están lejos del mero cumplimiento a las normas del profesor. Si bien por un lado existe el tradicional grupo de niños que monopolizan la clase y los espacios de acción por el hecho de ser más “hábiles” con el balón; aparecen los niños que no están interesados en el juego y se remiten a hacer otras actividades, o las niñas que protestan porque no las dejan jugar. Se evidencia un espacio de tensión constante, donde hay reproducción y resistencia a los modelos tradicionales de las relaciones de género.

Finalmente, se hará alusión a la investigación de Carmen Reybet (2016), quien se dedicó a interpretar los procesos de mantenimiento y resistencia a los patrones binarios de género de niñas y niños en diversos momentos y espacios de la etapa escolar, entre los

que destacan las prácticas de juego del alumnado de primera infancia. Se dan a conocer juegos donde niñas se mantienen cercanas a los conceptos de la feminidad aludiendo a las figuras de princesas, doncellas y barbies. Así mismo, las conductas de los varones se asocian a la competencia, virilidad y agresividad. Sin embargo, hay instancias en que algunos alumnos salen de la norma, por ejemplo en la interpretación de cuentos feministas o en ciertas dramatizaciones. La autora concluye que los procesos de identidad genérica oscilan entre el mantenimiento y la resistencia a la norma, inclinándose hacia el primero, donde el cambio se puede ir consolidando, pero de forma más bien lenta.

MARCO TEÓRICO

1. Construcción de Género en Primera Infancia

1.1 Socialización de Género

Para la literatura feminista, cada sujeto construye sus perspectivas y relaciones de género, amparado principalmente por un proceso de socialización que lo acompaña desde su nacimiento. La socialización primaria es el proceso en que los individuos entran a la sociedad por medio del aprendizaje y relación con los otros para pertenecerse en un sistema de significados. La socialización de género refiere a la transmisión de las características y expectativas asignadas históricamente a los géneros. Niños y niñas reciben constantemente estímulos externos durante un proceso de constante construcción, donde van internalizando o rechazando significados, conductas y categorías en torno al género (Franch et al. 2011), y configurándose en torno al entorno y a las relaciones de género¹⁰.

La educación formal es considerada un escenario fundamental en la socialización de niños y niñas. Estudios dan cuenta del espacio escolar como una institución eficaz en la configuración de identidades diferenciadas de niños y niñas al reproducir los roles tradicionales de género. Así, “las formas de ser mujer y de ser varón son estimuladas socialmente -la escuela es un espacio privilegiado para ello- y van a construir experiencias absolutamente distintas y desiguales” (Brullet y Subirats, 1999, 112).

1.2 Confrontación de discursos en el Sistema Educativo

Para realizar el presente ejercicio investigativo, se entenderán desde las teorías feministas postestructuralistas, que en primer lugar el orden social está compuesto por la confrontación de discursos. Estos discursos provienen de contextos, son producto de relaciones y están en constante diálogo, siendo esta variabilidad la que permite constituir

¹⁰ Las relaciones de género son construcciones sociales, sujetas a contextos e imaginarios sociales, así como a las experiencias de los sujetos y sujetas, dando lugar a un sistema complejo, histórico y mutable.

el mundo social. Ahora bien, con discurso no sólo se refiere al aparataje lingüístico, sino que a las formas y prácticas que construyen la cultura. Así, estos discursos portan significados de género que circulan en el espectro social.

De esta forma, el género no se definiría sólo desde la concepción binaria de éste, sino que en la práctica, hay un universo de posibilidades. La teoría de la confrontación de discursos permite entender “el género no tanto como dos polos, sino como un conjunto de relaciones en las que hay imágenes predominantes e imágenes silenciadas” (Morgade, 2001, 31). Así, niños y niñas construyen su identidad genérica por medio de la articulación de discursos que generan conductas, prácticas y formas de estar, tomando sentido a partir de sus experiencias y del aparataje cultural. “Estas representaciones no son fijas e inamovibles. En tanto construcciones, enmarcadas en una determinada cultura y época, pueden modificarse. Tal como ya mencionamos, la identidad de género es un proceso continuo en permanente reelaboración y tensión” (Isnardi, Torres, 2018, 114).

1.3 Discurso de género dominante en el sistema educativo

En esta totalidad discursiva, hay un discurso dominante transmitido por la institución educativa que disciplina a niñas y niños por medio del proceso de socialización, dando lugar al carácter sexista de la educación formal. El discurso dominante cobra efectividad en la medida que esté inserto en las diversas relaciones de poder. El poder es una condición que ejercen ciertos actores sobre otros de forma multidireccional. No se trata de una relación unilateral entre dominadores y dominados, sino que una producción múltiple de relaciones de dominación, donde los actores van cambiando su condición de poder según el contexto (Foucault, 1988).

El discurso dominante de género emanado desde el sistema educativo formal está presente en las interacciones cotidianas del aula, se inscribe de forma silenciosa en el currículo oculto, y opera en base a “reglas sumamente estrictas aunque muchas veces invisibles, colocando a cada sujeta/o en su sitio, de acuerdo a las expectativas y estereotipos de género” (Alonso, et al, 2006, 114). La “naturalización” de la norma en cada cuerpo permite el mantenimiento del control social.

1.4 Respuestas de género al discurso dominante en forma de prácticas

Ahora bien, el discurso dominante no representa la totalidad discursiva, sino que más bien a una parte de un campo de confrontación de discursos impulsados por diversos agentes. Por lo tanto, los discursos no son estáticos y las subjetividades son múltiples, cambiantes, contradictorias y están en permanente construcción (Rifa, 2003). Así, y a pesar del carácter disciplinario que presenta la escuela, sujetos y sujetas¹¹ crean prácticas a partir de la confrontación de discursos que se producen en la particularidad de ese espacio. En

¹¹ “Por esto queremos decir sujetos individuales o colectivos, enfrentados con un campo de posibilidades, donde pueden tener lugar diversas conductas, diversas reacciones y diversos comportamientos” (Foucault, 1988, 15).

la siguiente investigación se entiende que niñas y niños producen prácticas como respuestas al discurso dominante de género.

Cuando logramos ver que la sociedad está siendo constantemente creada mediante prácticas discursivas, será posible entonces advertir el poder de tales prácticas, un poder que no lo es sólo para crear y mantener el mundo social, sino también para ver cómo puede cambiar ese mundo cuando se rechazan ciertos discursos y se generan otros nuevos (Davies, 1994, 14).

En diálogo con Abric (2001), las prácticas se entienden como sistemas de acción social, históricamente elaborados, que han sido orientados por agentes que conllevan esquemas de acción específicos. Así, niñas y niños elaboran prácticas como soluciones culturales al discurso de género dominante, que no son necesariamente únicas, ni responden exclusivamente a la reproducción.

Los niños sufren la fuerza material ejercida por las prácticas discursivas e interactivas mediante las que el dualismo masculino-femenino se constituye como dado. Sin embargo, ellos pueden aprender a verlo como una forma de discurso ante la que pueden resistir con entera libertad(...) (Davies, 1994, 240).

Las respuestas de género que tienen niñas y niños pueden ser variables en la medida que se entiende que esa práctica es performada (Judith Butler, 1998) por las individualidades. Para Yera Moreno (2017), quien hace una lectura de Judith Butler, la teoría de la performatividad tiene dos principios fundamentales. En primer lugar, comprender que el sujeto se construye desde la misma acción, es decir, toma forma a partir de un hacer y no de un género preconcebido. En segundo lugar, ese construir en la práctica lo es necesariamente en un contexto colectivo, ya que los sujetos se constituyen para ser viables culturalmente. Ante esta premisa se entiende que el actuar de individuos remite a la representación, corporeización e interpretación de significados de género consensuados colectivamente, es decir, remite a la reiteración de normas de género.

Bajo la idea de la reiteración de actos, entonces, es que se visualiza en primer lugar una etapa de actos referenciales, ya que individuos remiten a conductas que de forma anterior fueron concebidas culturalmente.

El acto que uno hace, el acto que uno ejecuta, es, en cierto sentido, un acto que ya fue llevado a cabo antes de que uno llegue al escenario. Por ende, el género es un acto que ya estuvo ensayado, muy parecido a un libreto que sobrevive a los actores particulares que lo han utilizado, pero que requiere actores individuales para ser actualizado y reproducido una vez más como realidad. (Butler, 1998, 306 y 307).

Esta consecuencia cultural tiene el propósito de permitir que individuos interpreten los actos de género de forma similar a las normas de género, produciendo el mantenimiento. “En el primer caso, la performatividad debe entenderse, no como un "acto" singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra”. (Butler, 2002: 18)

En segundo lugar, se visualiza otra posibilidad en la constitución de los actos de género. En las formas de ocurrir el acto reiterativo, ninguna interpretación será igual a las otras, por lo que no siempre se asimila el acto a la referencia, sino que puede tomar otros cursos de acción más alejados a la referencia. Yera Moreno (2017) habla de desplazamientos a la norma.

A su vez, es en la reiteración de las normas, en el proceso performativo en el que repetimos, asumimos, interpretamos y actuamos las normas que nos van formando como sujetos, cuando tenemos la capacidad de acción para desplazar las mismas normas que nos han determinado y “delimitado” como sujetos.(Moreno, 2017:312).

De esta forma es que se visualiza como posibilidad la ruptura a la norma. El desplazamiento, provocado en la reiteración de actos, hacia otras formas de actuar el género, plantea la posibilidad de transformar de ciertas maneras el discurso de género dominante.

Y si el cimiento de la identidad de género es la repetición estilizada de actos en el tiempo, y no una identidad aparentemente de una sola pieza, entonces, en la relación arbitraria entre esos actos, en las diferentes maneras posibles de repetición, en la ruptura o la repetición subversiva de este estilo, se hallarán posibilidades de transformar el género. (Butler 1998, 297)

La performatividad de género puede entrar en conformidad con el discurso dominante de género, o puede cuestionar la norma. Niñas y niños accionan a partir de referentes, pero su respuesta depende también de su individualidad y carácter agencial. Por lo tanto, las dinámicas de juego realizadas en el contexto escolar se pueden clasificar en un continuo de actos referenciales, actos de desplazamiento e incluso, actos de transformación a la norma de género.

Ante lo anterior es que el espacio escolar no se visualiza completamente como un aparato unificador de conocimiento, sino que un campo de acción constante¹². La escuela se comprende más bien como un ente histórico, conflictivo, y por tanto, cambiante. El

¹² En el currículum también se juegan las relaciones de poder, por lo tanto, no se define “como algo fijo o como una respuesta definitiva a las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje -que eternizaría unos principios basados en una determinada práctica social-, sino que se trata de un campo que está en constante movimiento” (Rifa, año: 73).

carácter dinámico del curriculum ocurre en la medida que sus discursos oscilan entre procesos de construcción y deconstrucción constante (Morgade, 2001).

2. Juego como campo de acción en primera infancia

Los juegos, al ser prácticas culturales, son también formas de respuesta al discurso de género dominante. De esta manera, los juegos libres y dirigidos que conforman el espacio del jardín infantil, aparecen como escenario de acción y a disputar por niñas y niños.

Para comprender las formas de juego de los párvulos, se recuerda en primer lugar la dimensión cultural del juego. Las investigaciones en torno al juego, concuerdan en que en sí mismo se trata de una “dimensión significativa de la praxis social. El juego es un terreno en el que se manifiestan e intersectan múltiples componentes de nuestra vida en sociedad” (Duek, 2012).

Estudiar las prácticas de niñas y niños desde el juego implica entender que tanto el juego como las actividades lúdicas son dinámicas de acción o conducta, que en un tiempo presente son parte de una cultura. La constitución del juego, se entiende entonces como un fenómeno sociocultural, que tomará forma a partir del contexto social y en la práctica de niñas y niños, tiene presencia en sus procesos de socialización y en la constitución de identidades, entre ellas, la identidad de género. “Los temas, repertorios, roles y dinámicas de los juegos deben ser entendidos en el marco más amplio y significativo del devenir social de los sujetos. Las estructuras, las reglas, las elecciones deben ser leídas, en consecuencia, como manifestaciones culturales históricamente situadas” (Duek, 2012). Así mismo,

(...) el juego y los juguetes han sido prácticas e instrumentos fundamentales en la construcción de identidad de los seres humanos desde que tenemos memoria social. Al estar inmersos en diversas comunidades y culturas, el jugar ha conformado una práctica apreciable en las formas y objetivos de producción de subjetividades a través de intereses educativos, recreativos, políticos, militares y en consecuencia de modelación y reproducción de los roles sociales. (País, 2018, 85).

Con todo lo anterior, se entiende que el juego no es una práctica aislada, sino que responde a formas sociales específicas y situadas. En un espacio lúdico “intersectan nuestra historia, educación y relaciones sobre las cuales se organiza nuestra cotidianeidad. De allí la necesidad de problematizarlo y entenderlo a la luz de los tiempos contemporáneos”. (Duek, 2012)

Para Huizinga (en Duek, 2012), es importante tener en cuenta que el juego es una fusión entre la función reproductora y la productora de la sociedad, es decir, el juego no sólo es parte de la sociedad en su forma reproductora, sino que a la vez en su condición de práctica y acción, el juego produce más cultura. “La dimensión cultural del juego, su

importancia en el devenir social lo lleva a postular, finalmente, que se trata de mostrar que el juego “constituye un fundamento y un factor de la cultura” (Duek, 2012).

Por lo tanto, el juego aparece como una unidad de sentido en sí mismo, y el accionar de él, produce cultura. En ese sentido, Morillo está de acuerdo con que el juego transforma, moviliza, y produce cambios. “El juego crea su propio mundo, donde existe otro orden, otro espacio, otro tiempo...el juego separa, delimita, territorializa” (Morillo, 1990: 12). Si bien el juego crea orden, en la práctica se vincula a la creatividad, liberación, tensión, y variación. El espacio del juego es en definitiva, un espacio en lucha por el desciframiento del mundo.

Se entenderá el espacio del juego en la infancia como uno donde se mantiene, explora o tensa la cultura en un contexto temporal y espacial, donde sujetos y sujetas construyen sus identidades de género en un proceso continuo, así como también, son parte de historias y cambios en su entorno cultural.

El juego se convierte de esta forma en herramienta de transformación en la vida diaria de las propias identidades, mostrando la fuerza de la experiencia en las múltiples estrategias identitarias que las niñas y los niños ponen en juego en cada situación específica (País, 2018, 96)

2.1 Tipos de Juegos

Caillois (1967, 1994) realiza una tipificación general y clásica de los cuatro juegos más comunes que practican niñas y niños. Para efectos de esta investigación dos categorías de esta clásica calificación forman parte de las prácticas lúdicas que tienden a realizar niñas y niños del jardín.

Una clasificación se refiere a las prácticas lúdicas en que predomina el papel de la competencia, refiriéndose a todas las instancias en que se crea una lucha entre actores o grupos que buscan un ganador. Durante la investigación se registraron instancias lúdicas que se pueden destacar como parte de esta categoría, teniendo predominancia los juegos deportivos, y juegos bélicos principalmente.

Otra forma de categorización son los juegos en que predominan las prácticas lúdicas de imitación o de simulacro de una ficción. Aquí se juega a realizar una transformación pasajera de la realidad, para fingir otra. “Para Caillois, es esta categoría la que presenta muchas de las características del juego: libertad, convención, suspensión de la realidad, espacio y tiempo delimitados” (Duek, 2012). En esta investigación, en tanto a los vínculos que se pueden realizar entre estas prácticas y las relaciones de género, este tipo de

juegos es altamente practicados por niñas y niños, los cuales serán definidos como juegos de roles¹³.

3. Agencias de niñas y niños en el juego

3.1 Desarrollo sociocultural de niñas y niños en Primera Infancia

El concepto de desarrollo se refiere a los cambios que experimentan los seres humanos durante toda la vida.

El desarrollo humano se divide en diversos aspectos. El desarrollo físico, como usted supondrá, se refiere a los cambios corporales. El desarrollo personal es el término que suele utilizarse para designar los cambios que ocurren en la personalidad de un individuo. El desarrollo social se refiere a los cambios en la forma en que el individuo se relaciona con los demás. Y el desarrollo cognoscitivo tiene que ver con los cambios en el pensamiento (Woolfolk, 2010,26).

En las prácticas de juego, los diversos planos del desarrollo de niñas y niños van tomando presencia y evolución, y el desarrollo social permite que durante estas prácticas, niñas y niños se nutran de significados genéricos.

Para Vygotsky, el juego es parte importante del aprendizaje de niñas y niños, el que se concretiza con la exploración del entorno, respondiendo a una necesidad individual y a la vez colectiva (Briceño, 2011). De esta manera, el aprendizaje se plantea como un proceso de producción y reproducción del conocimiento a través de las interacciones sociales, por lo que el autor plantea que la cultura se hace parte de los individuos en la medida que la apropiación es un proceso activo y creativo (Rico, 2003, 2). Por consiguiente,

Vygotsky creía que las actividades humanas se llevan a cabo en ambientes culturales y no pueden entenderse separadas de tales ambientes. Una de sus ideas fundamentales fue que nuestras estructuras y procesos mentales específicos pueden rastrearse a partir de las interacciones con los demás (Woolfolk, 2010, 43).

Vygotsky propone que a través del lenguaje los individuos comprenden el entorno, siendo clave el proceso de comunicación para posibilitar las relaciones externas y nuevas formas de comportamiento. Este proceso de aprendizaje, propio de la psiquis humana, se comprende por la relación dialéctica entre los procesos internos de los individuos

¹³ Las otras dos categorías que propone Caillois son juegos comandados por el azar, y juegos que se basan en la búsqueda del vértigo “y consiste en el intento de destruir, temporalmente, la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de “pánico voluptuoso”. (Duek, 2012)

(intrapsicológicos) y las acciones sociales externas (interpsicológicas). Así, se habla de la Zona de Desarrollo Próximo como la distancia entre el nivel del desarrollo del sujeto y su nivel de desarrollo potencial (guía del adulto o de pares), enfatizando en la relación que los niños tienen con sus pares, otros adultos y entornos. (Rico, 2003)

El proceso sería como sigue: cuando los niños participan en actividades con adultos o con pares más capaces, intercambian ideas y formas de pensar y representar conceptos (dibujar mapas, por ejemplo, como forma para representar espacios y lugares). Los niños internalizan esas ideas concebidas en asociación (Woolfolk, 2010, 44).

Finalmente, se plantea desde la teoría del desarrollo social que la acción humana, y en este caso, la acción lúdica implica un propósito, reflexión y decisión, aludiendo a que a partir de las acciones externas, niñas y niños interpretan e imaginan en acciones internas para dar acción a su juego. “La internalización es un proceso mental a través del cual los individuos, con base en su experiencia, desarrollan su pensamiento mientras planean sus propias acciones” (Herrera, 2012, 185).

Volviendo a que el lenguaje es un medio principal de aprendizaje de niñas y niños. Las formas de comunicación contienen y transforman valores y necesidades culturales. Para Anita Woolfolk (2010), niñas y niños “desarrollan el lenguaje conforme desarrollan otras habilidades cognitivas al intentar activamente dar sentido a lo que escuchan y al buscar patrones y crear reglas para armar el rompecabezas del lenguaje” (Woolfolk, 2010, 53). De esta manera, las formas en que comunican niñas y niños fueron importantes para dilucidar los componentes genéricos que transitan en sus juegos, transmitiendo significados ya desde el rango entre 3 y 4 años. Según una clasificación de la autora, en términos generales niñas y niños de 3 a 4 años pueden contar historias, identificar nombres de personas, lugares en los que transita y varias canciones. Niñas y niños entre 4 y 5 años pueden contar historias con frases más largas y un vocabulario más amplio, nombran colores y formas y comienzan a hacer muchas más preguntas relativas al ¿por qué? de los fenómenos. Finalmente, niñas y niños entre 5 a 6 años (algunos párvulos participantes de la investigación tenían más de 5 años) pueden distinguir objetos por sus funcionalidades, conoce aspectos espaciales y direcciones, delimita opuestos y reconoce entre lo igual y lo diferente.

La misma autora menciona que en los juegos de niñas y niños en edad preescolar es fundamental el uso del lenguaje, ya que aparecen los juegos de simulación, los que requieren del manejo de símbolos y juegos de reglas simples. En la misma línea, Verónica García Huidobro (1996), desde su experiencia en metodologías de juego participativas y escénicas comenta que en la etapa entre 3 a 5 años de edad, niñas y niños experimentan en sus juegos la necesidad de comunicarse y compartir emocionalmente con otros y otras. El conocimiento se adquiere en un proceso de interacción social, donde la afectividad y condiciones culturales también tienen un papel fundamental.

Ahora bien, también se han gestado teorías de la educación que comprenden a niñas y niños desde sus individualidades y comprensión del sí mismo, cuyas construcciones son dialógicas a los dominios socioculturales. Erickson (en Woolfolk, 2010) plantea una teoría psicosocial para entender las necesidades y resoluciones que tienen niñas y niños respecto a las dimensiones sociales. De esta manera, para la etapa preescolar identifica tres momentos. Reconoce la confianza y la desconfianza como el primer conflicto básico de la infancia, respondiendo al tipo de relación que niñas y niños tienen con sus cuidadores. En un segundo momento, anterior a los 3 años, Erickson distingue la etapa de la autonomía, comenzando el proceso de autocontrol y autocuidado. La tercera etapa de la edad preescolar comprende el período entre 3 y 6 años, donde se desarrolla la iniciativa, refiriéndose a la posibilidad de planear nuevas actividades y explorar otras formas.

Ante esto es que aparece la autonomía e iniciativa de niñas y niños como aspectos fundamentales en su desarrollo. Conectando entre las teorías socioculturales y psicosociales del desarrollo de niñas y niños, se puede entender que entre los periodos de 3 a 6 años, los párvulos manejan un lenguaje que les permite significar las formas del género, comunicarlas, y junto a la capacidad de acción, crear con sus pares relaciones de género en sus contextos lúdicos¹⁴.

3.2. Agencias de niñas y niños

Los autores de la sociología y antropología de la infancia definen a niñas y niños como sujetos activos que redefinen y recrean las pautas culturales. Se les otorga a niños y niñas la categoría de ciudadanía epistemológica, ya que se entiende que ellos son productores de sentido, determinando sus propias posiciones en la vida social (Reybet, 2009).

Para Clarice Cohn (en Reybet, 2009), niños y niñas no son seres incompletos que se preparan para un futuro mientras pasan por el proceso de socialización, sino que por el contrario, tienen papel activo en el desarrollo de sus propias vidas.

Si recordamos que la infancia está compuesta entonces por la dimensión socio cultural espacial-contextual, así como de la capacidad de agencia de los individuos, se entiende así también que niños, niñas y agentes sociales transitan en este espacio vinculándose en relaciones de poder y variables culturales.

Niñas y niños al habitar la infancia, están también dialogando con las transformaciones sociales, el contexto y en definitiva, con las normas y discursos del mundo adulto. Se plantea también, que niñas y niños dialogan con los significados sociales, pudiendo producir cambios en ellos. A partir de herramientas sociales y del contexto socio político,

¹⁴ Para efectos de esta investigación, se tomó la decisión teórico metodológica de no especificar las características de desarrollo entre niños de 3 a 5 años, ya que en sus prácticas lúdicas relativas a respuestas de género, las edades no se caracterizan por tipos y formas de juego.

particularmente el de la globalización, niñas y niños han creado sus propias pautas culturales en torno a sus preferencias sobre consumo cultural (Vergara et al. 2015, 59).

Sin embargo, no hay que olvidar que la autonomía cultural de niños y niñas es relativa, “en tanto los sentidos que elaboran parten de un sistema simbólico compartido con los/as adultos/as” (Reybet, 2009). Más bien se trata de una dialéctica, la historia de los niños es presente; construyen realidad a partir de la circulación de acontecimientos y relaciones. Moscoso explica esto entendiendo que en este proceso de construir culturalmente la infancia, los agentes actúan en la medida que hay un contexto social, “el producto actúa sobre el productor y este sobre el producto” (Moscoso, 2009, 7).

3.3 Respuestas al discurso de género desde la agencia de niñas y niños en los juegos

En la presente investigación se propone “intentar reconocer y dar cuenta de las maneras en las que los niños, las niñas y los adolescentes leen y definen activamente el mundo social en el que viven. Lo que les permite actuar, posicionarse e incluso cuestionar el modo en que se estructuran sus vidas”. (Franzé et al. 2011, 24)

Se analizarán las respuestas en forma de prácticas que tienen niñas y niños ante el discurso de género dominante, a través de la interpretación de sus disposiciones de género. Para analizar las disposiciones, se propone reflexionar en torno a las acciones, comprendiendo que ellas hacen referencia a una variabilidad y complejidad de significados. Recordando a Geertz (1973), la cultura es una trama de significados creados por la humanidad, por lo que en la conducta humana está la acción simbólica. Así mismo, es en el fluir de la conducta donde las formas culturales encuentran articulación. Los actores tienen disposiciones internas que se traducen en comportamientos. Las disposiciones son las capacidades y aptitudes que los actores poseen para realizar cierta clase de acciones y producir cierta clase de productos. (Geertz, 1973)

Entonces, la observación del accionar de género de niñas y niños en sus prácticas de juego permitirán interpretar las disposiciones que los sujetos tienen ante ciertas normativas del género. Se entiende por lo demás, que estas disposiciones tienen relación con el contexto y aprendizajes culturales, a la vez que con sus agencias.

Desde el marco analítico de las agencias, se utilizará el modelo propuesto por Corsaro (2005) para definir etnográficamente la agencia del sujeto a través de tres dimensiones de la acción. Se define la dimensión iterativa como el “modo en que los actores incorporan estrategias y experiencias pasadas en su actividad práctica”; la dimensión proyectiva como los “diferentes cursos de acción” que se desarrollan a partir de una actividad presente; y la dimensión práctico-evaluativa como la “capacidad para juzgar estos distintos cursos de acción, la pertinencia de incorporar o no experiencias pasadas y, especialmente, dar sentido y contextualizar el conjunto de mensajes y acciones inherentemente ambiguas y abiertas que forman parte de la actividad práctica”.

Estas dimensiones se cristalizan en la práctica cotidiana de niñas y niños y se pueden observar en sus acciones, rutinas, conflictos, etc. La siguiente investigación trabajará principalmente las dimensiones observables en un trabajo de campo en el jardín infantil que pondrá atención en el accionar de niñas y niños durante sus prácticas de juego, pudiendo reflexionar finalmente sobre las disposiciones de género que enmarcan las situaciones lúdicas cotidianas.

Las disposiciones agenciales y de género se han clasificado en tres formas del actuar lúdico. Las disposiciones de mantenimiento al discurso de género dominante se han definido a partir de la dimensión iterativa de la agencia, reconociendo el desarrollo de los juegos a partir de la presencia sustancial de la norma de género. En esta dimensión, y evaluando desde la dimensión reiterativa de la teoría de la performatividad se describirán los modos en que los alumnos incorporan en sus juegos la experiencia dogmática aprendida, comparando su accionar con las referencias literarias que aluden a los elementos de la discursividad de género dominante en el espacio escolar.

En un segundo momento se describirán las disposiciones de exploración al discurso de género dominante que niñas y niños manifiesten en sus prácticas de juego, confluyendo la dimensión proyectiva de la agencia de niñas y niños con los actos de desplazamiento a la normativa de género que se propone de la teoría de la performatividad a través de pequeñas expresiones. Estas prácticas se caracterizarán en la medida que hayan ciertas alteraciones a los significados heteronormados, ya sean cambios en los roles, reglas o conductas sexistas, pero que no alteren completamente la estructura normativa del género.

Finalmente, las disposiciones de tensión al discurso de género dominante que proponen niñas y niños en sus prácticas de juego tienen relación a la dimensión práctico-evaluativa de la agencia y la posibilidad de ruptura a la norma que propone la teoría de la performatividad del género. En términos de las características de los juegos, éstos se describen como aquellos en que niñas y niños formulan cuestionamientos de forma consciente a la norma y se manifiesta en la actividad práctica del jugar y de forma discursiva.

| Tabla 1: Disposiciones de género de niñas y niños¹⁵ | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| Disposiciones | | Actos de la Performatividad | | |
| | | Acto Referencial | Acto de desplazamiento | Acto de ruptura |
| Dimensión de la agencia | Iterativa | Disposición de Mantenimiento | | |
| | Proyectiva | | Disposición de Exploración | |
| | Práctico Evaluativa | | | Disposición de Tensión |

Nota: Categorización de disposiciones de género de niñas y niños a partir de la dimensión agencial y acto de género referenciado en sus prácticas de juego

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se define de tipo cualitativa, dado, como señala Taylor y Bogdan (1987), su carácter inductivo flexible, visión holística de los escenarios y personas, y la permisividad de conocer el aspecto humano de los sujetos y sujetas. Frente a esto, y dado las pretensiones que presenta este proyecto, esta investigación se define a la vez desde la perspectiva fenomenológica, lo que permite el entendimiento de los fenómenos sociales participantes en el contexto donde se encuentran los sujetos y sujetas, además de ver la interacción entre ellos desde la posición experiencial en el mundo en el que se desarrollan. Este tipo de investigación, “busca comprensión por medio de método cualitativos como observación participante, entrevistas en profundidad, y otros, que generan datos descriptivos” (Taylor y Bogdan, 1987, 16).

1. Enfoque Etnográfico

La búsqueda de datos pertinentes para la resolución de la investigación, serán desde un enfoque etnográfico, el que se define como, “aquel conjunto de técnicas de investigación que hacen énfasis en la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente” (Restrepo, 2001). Esto nos permite conocer las situaciones desde la práctica del hacer de los sujetos y su visión frente a los significados y perspectivas de su actuar, en un delimitado tiempo y espacio.

¹⁵ Tabla de elaboración propia

Para Rosana Guber, el enfoque etnográfico se define como “el método mediante el cual el investigador produce datos que constituyen la evidencia de un tipo particular de texto, la etnografía” (Guber, 2001, 49). Una etnografía es, definida por esta misma autora, un argumento acerca de un problema teórico-social y cultural, suscitado en torno a cómo es para los sujetos vivir y pensar del modo en que lo hacen.

Otras características que son esenciales en el trabajo etnográfico, como explicita Rockwell (2009), es su carácter descriptivo, así también, la importancia del etnógrafo como un sujeto social, es decir, como un referente empírico inserto en las interacciones cotidianas y personales con la muestra que realiza el trabajo.

Desde esta premisa, y sumado a lo que explica Guber, es que el trabajo de campo etnográfico es una de las modalidades de investigación social que más demanda al investigador, porque compromete su propio sentido del mundo, y de sí mismo, de la moral, del destino y del orden. El investigador debe entender que el mundo social es reflexivo y necesita de su flexibilidad y apertura, para reconocerse como parte del mundo estudiado (Guber, 2001).

Por otra parte, en función a la pertinencia de la investigación y al campo de estudio seleccionado, se hablará de un enfoque etnográfico de aula, el cual tiene como principal objetivo “realizar estudios descriptivos de la cultura escolar, tanto a nivel de los centros como de las aulas” (Álvarez, 2011, 268). Es preciso entender que este tipo de enfoque escolar no pretende producir una alternativa pedagógica, sino más bien,

(...) aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relación de poder y desigualdad que también inciden en ellos. (Rockwell, 2009).

Por lo demás, para la antropología de la infancia es pertinente estudiar a niñas y niños desde la etnografía en tanto se les vincula como sujetos y sujetas constituyentes de la realidad social.

La etnografía hasta ahora ha sido una herramienta privilegiada por el campo para aproximarse a los mundos de vida de los niños, en los cuales el investigador adulto es entendido como un aprendiz de estos mundos (Vergara, 2015).

Considerando el carácter agencial de los infantes, desde los estudios antropológicos de la infancia y por medio de la etnografía, se puede “entender a los niños y las niñas en sus propios términos porque permite una observación directa, de ellos/as y de lo que hacen, y

una comprensión de su punto de vista sobre el mundo en el que se insertan” (Reybet, 2009). Entonces, en esa observación se asumen como "válidos, importantes, serios y legítimos los gestos, risas, silencios, palabras y acciones de los/as niños/as, lo que quieren y tienen para contar" (Ferreira en Reybet, 2009).

Finalmente se habla también desde la influencia de la etnografía crítica ya que se intentará dar cuenta de mecanismos de poder que transitan en el sistema educativo, posicionándolo como uno de tipo histórico, que se ha construido desde la confrontación de grupos culturales “heterogéneos, conflictivos, negociados, cohesivos” (Vargas, 2015, 4).

Dentro de la corriente de la etnografía crítica se procura tener una posición con respecto a los paradigmas de pensamiento y de praxis, los cuales han conformado la indagación en las ciencias humanas y en donde la diversidad se negocia en los discursos y la práctica. (Vargas, 2015, 8)

2. Muestra

La muestra de la presente investigación abarca niñas y niños que pertenecen a los niveles medio mayor y transición de un jardín infantil de la comuna de Puente Alto. Ante el objetivo de pesquisar sobre las prácticas de juego que niñas y niños tienen en torno al género dominante, implica comprenderlos desde sus capacidades autónomas e identitarias. Para ello fue necesario que exista un cierto nivel de cercanía de lenguaje entre la investigadora y los párvulos, así como también se requirió de una muestra en que los párvulos tengan cierto nivel de independencia para que entre otras cosas, desarrollen sus juegos.

De esta forma, según las Bases Curriculares (2018), niñas y niños de nivel medio adquieren mayor dominio de habilidades motoras y exploran el entorno, elaborando explicaciones sobre el mundo que los rodea. Así también, desarrollan más habilidades comunicativas, afectivas y participan de dinámicas grupales. Niñas y niños de transición siguen la misma lógica de adquisición de autonomía, logrando mayor desarrollo en capacidades motrices, cognitivas, afectivas y sociales. Este nivel, a su vez, se reconoce como el puente entre la Educación Parvularia y Educación Básica por lo que tienen más referencias con el mundo fuera del contexto preescolar (Mineduc, 2018).

Por lo demás, estudios han corroborado que niñas y niños desde los 2 a 3 años comienzan a desarrollar sus identidades de género, amparado por el proceso de socialización. “A partir de los dos o tres años, se autoasignan los rasgos de lo que corresponde “a una nena” o “a un nene” según la ropa, los peinados, que a las nenas les gusta cocinar y a los nenes hacer torres, etc.; contenidos que no están incluidos en la carga genética de sus cuerpos sino, más bien, en la carga cultural de su lugar y tiempo” (Morgade, 2001, 45). Así, se considera pertinente estudiar la agencia de niñas y niños de

3 a 5 años de edad frente a los constructos de género, en tanto sujetos dentro de sus contextos educativos y de clase.

El espectro muestral no pretende generar datos cuantitativos, ni generar una representación, por lo que la cantidad de la muestra estuvo sujeta a las condiciones de asistencia en los cursos observados en un tránsito de tiempo que abarcó el último mes del año escolar y el mes de verano, donde varía la cantidad de párvulos.

3. Técnica de Recolección de Datos

3.1 Observación

La presente investigación se basó en un trabajo etnográfico de aula, donde la observación fue la principal técnica de recolección de datos. La observación, en una investigación de carácter cualitativo, se define por la comprensión de la vida cotidiana. Como tal, pretende descubrir la complejidad fenomenológica del mundo, donde se puede ser testigo de las conexiones, correlaciones y causas tal y como se desenvuelven. “Los observadores cualitativos no están atados, así, por categorías predeterminadas de medición o respuesta, sino que están libres para buscar los conceptos o categorías que tengan significado para los sujetos” (Adler, Adler, en Valles, M. 1999, 148).

Por otro lado, el objetivo de la observación participante es “detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (Guber, 2001, 22). Es por esto, que todas las actividades y hechos de la vida cotidiana de la población estudiada entregan información importante del grupo de estudio en cuestión, garantizando la confiabilidad de datos a partir de la presencia, la experiencia y la testificación del investigador (Guber, 2001).

Se aclara así también, que la observación no es del todo neutral, ya que incide en los sujetos observados y la disposición que tienen estos de ser observados en su cotidianeidad; y la participación nunca es total, ya que las condiciones de la interacción plantean distintos requerimientos y recursos (Guber, 2001).

Se realizó un trabajo de observación en el Jardín Infantil que contempló el seguimiento de juegos libres y dirigidos, de patio y aula, permitiendo un acercamiento a la cotidianeidad de los niños y niñas. Fue necesario hacer un terreno de semanas ininterrumpidas para poder lograr ser una más dentro del aula, sin ser un agente tan extraño para las niñas y los niños. Conocer sobre los juegos implicó además un mínimo grado de involucramiento, donde se intentó que la observación no sea desde afuera, sino que en lo posible, desde sus mismas prácticas, diálogos y reglas. Dado el carácter dinámico del contexto del juego, se combinaron estrategias de observación y de observación participante, dejando la posibilidad de creación de dinámicas junto a los párvulos.

Se realizó el trabajo de terreno en un Jardín Infantil durante más de 60 horas de observación en un lapso de dos meses, distribuyendo el tiempo semanal de trabajo entre horas de terreno y horas para transcribir notas de campo. En jornadas de aproximadamente 5 horas, se dividieron los turnos de observación entre los dos cursos por partes iguales.

El cuaderno de campo se utilizó como principal registro de la información obtenida. En un primer momento, durante el terreno se documentó la información a partir de notas de campo y notas de audio, las cuales luego fueron transcritas en el cuaderno de campo y complementadas con anotaciones personales.

3.2 Técnica complementaria

De forma paralela a la observación de las interacciones de juego ocurridas en aula y en recreo, se llevó a cabo un proceso de entrevistas a las educadoras y técnico parvularias de los niveles a observar.

Para Taylor y Bogdan (1987), las entrevistas hacen relación a encuentros cara a cara donde importan las perspectivas de los entrevistados, rescatando sus experiencias desde sus propias palabras y conceptos. Desde una mirada más constructivista, la entrevista se puede definir como “una relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistado en el encuentro.” (Guber, 2001, 31)

En ese sentido, se realizaron entrevistas a educadoras y técnicos parvularias para comprender la visión de los adultos cercanos a los niños y niñas respecto al manejo del discurso de género. El análisis bibliográfico, los contenidos de las bases curriculares y el discurso de las educadoras y técnicos parvularias respecto a las relaciones de género forman parte del contexto en que transita el alumnado y por tanto, pueden influir en sus prácticas y toma de decisiones. De esta forma, estas entrevistas enriquecieron el conocimiento del contexto situacional y espacial del objeto de estudio de la investigación, y sirvieron para reforzar ciertos aspectos de los resultados.

4. Técnica de Análisis

Aludiendo al carácter flexible de la investigación cualitativa, es que se decidió basar el proceso de análisis en ciertos propósitos de la teoría fundamentada. Siguiendo a Strauss y Corbin (2002), los investigadores pueden tomar ciertas áreas de la teoría y principalmente, experimentar análisis a partir de las experiencias particulares. Proponen crear conocimiento a partir de los datos recaudados desde la práctica investigativa, tomando como base la creencia de que los sujetos son actores activos del constructo social y que responden a las situaciones.

Se trabajó desde la teoría fundamentada, ya que el propósito es enriquecer el caudal de conocimiento científico respecto al área de educación y género. En ese sentido, se intentó confluir durante todo el proceso investigativo entre la recolección de datos, análisis y construcción de teoría. Sin embargo, no fue un propósito crear completamente una teoría derivada desde los datos empíricos, ya que de igual forma había un caudal pre diagnosticado sobre los sucesos; en virtud de la honestidad metodológica se aclara que la codificación también fue influenciada por una base teórica pre articulada. Así, y como plantean los autores, en el proceso de creación de conocimiento se transitó entre los procesos inductivos y deductivos de análisis.

En base a la estructura metodológica propuesta por Strauss y Corbin (2002), la información se segregó en códigos que luego se pudieron clasificar y describir en función a sus propiedades y dimensiones. Para Lissette Fernández Núñez (2006), la investigación cualitativa comprende obtener, ordenar, codificar e integrar la información.

Codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995).

De esta manera, la codificación fue el primer proceso para dar orden a los datos obtenidos. Con la ayuda del software de análisis cualitativo Atlas ti, la información obtenida en terreno se fue agrupando en códigos, apareciendo una variedad de temáticas ligadas a la descripción de disposiciones de niñas y niños frente al discurso hegemónico de género. En una primera instancia se obtuvieron 35 códigos, compuestos cada uno de citas registradas del cuaderno de campo.

A partir de la totalidad de códigos creados vino un proceso de división y combinación de éstos para luego agruparlos en 4 grandes categorías. Finalmente, de esta forma se conformaron las categorías de análisis, las cuales se desarrollaron en cada capítulo, analizando los comportamientos de niñas y niños a partir de los niveles de mantenimiento, exploración y tensión al discurso de género dominante.

En la categoría designada como “Dimensión Institucional -Burocrática”, se revisaron las asociaciones institucionales que operan en el juego de niñas y niños y que implican enseñanzas y aprendizajes de género. Se trata de la identificación de elementos de instituciones que, entre otras, dan las bases al sistema patriarcal como son la religión, la familia nuclear y la heterosexualidad.

En la “Dimensión Ideológico-Cultural” se agruparon elementos de los juegos que tienen relación con las expresiones culturales que existen sobre las formas de género, específicamente las relaciones entre lo público y privado, y los roles y estereotipos de género.

La “Dimensión Objetos” se refiere a la descripción de objetos y a su manipulación durante los juegos de niñas y niños. Los objetos se refieren a juguetes, cuyo origen industrializado los dota de carga social, al material educativo, refiriéndose al material dispuesto dentro de las aulas, y a recursos naturales, que se encuentran en espacios fuera de las construcciones de cemento del patio.

Finalmente, la categoría “Relaciones sociales entre pares” muestra los posicionamientos que niñas y niños crean y transforman durante sus juegos. Se refiere también a la articulación de conflictos y soluciones de ellos.

| Tabla 2: Categorías de Análisis y sus códigos¹⁶ | |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Categoría Analítica | Códigos |
| Institucional - Burocrática | Religiosidad - Familia - Heterosexualidad - Amor Romántico - Juegos de mando - Valor de la propiedad privada - Aprobación adulta |
| Ideológico - Cultural | Juegos en patio - Juegos en periferia - Juegos en aula - Movilidad en el espacio - (Re) Apropiación de espacios - Cuerpos - Cocina - Rol Emocional - Cuidado del otro - Competencia - Virilidad - Competencias entre niños - pasividad y timidez - Zombies - Superhéroes - Princesas |
| Objetos | Animales - Juguetes de transporte - Juguetes bélicos - Resbalín y escalada - Muñecos - Juguetes de construcción. |
| Relaciones Sociales entre Pares | Acceso a juegos de niños - Acceso a juegos de niñas - Defensas - Violencias - Soluciones de Conflictos - Prácticas de Sororidad. |

5. Enfoque Ético

Comprender a niñas y niños en su rol de agentes sociales, implica tener respeto y responsabilidad sobre sus mismos conocimientos y formas de actuar. En esta línea es que se hace trascendental mantener los resultados de este proceso investigativo bajo resguardo y sólo utilizarlos con el fin de cumplir los objetivos de la investigación; sin faltar a los compromisos previos con los sujetos que colaboren, ni mucho menos, utilizarlos para perjudicarlos en cualquier aspecto de sus vidas.

En ese sentido, niñas, niños y apoderados de los cursos fueron informados de los fines de la investigación y de la acción de la investigadora en aula. Las educadoras ayudaron en la entrega de información a los párvulos en aula, y a los apoderados en pasillos y en una reunión de apoderados. Directora, educadoras, apoderados y párvulos firmaron un consentimiento informado que acredita utilizar la información recaudada en la observación

¹⁶ Tabla de elaboración propia.

para fines investigativos, solicitando que cada apoderado refuerce en su pupilo la información entregada en esas líneas. Por mi parte, cuando los párvulos preguntaban sobre mi actuar, les respondía comentando que hago un trabajo en que necesito observarlos, preguntando si les parece, teniendo respuestas positivas siempre.

Niñas y niños no fueron obligados a participar de actividades como juegos grupales o creación de dibujos cuando no lo deseaban. Así mismo no fueron registradas todas sus prácticas lúdicas ya que se respetaron sus espacios de intimidad cuando ellos lo solicitaban, cuando se escondían o se ubicaban en espacios más pequeños y alejados de los adultos.

SEGUNDA PARTE RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN

DESCRIPCIÓN DEL TERRENO

1. Descripción de la sala cuna y jardín infantil

La presente investigación se realizó en la Sala Cuna y Jardín Infantil Altué en la comuna de Puente Alto. A modo de referencia, el Jardín Infantil actualmente cuenta con una matrícula de 267 párvulos, asignados en nueve salas correspondientes a los niveles Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor, Medio Menor, Medio Mayor y Transición. En las salas se ubican un total de 11 educadoras de párvulos y 28 técnicas en atención de párvulos. Ellas son apoyadas por el equipo de auxiliares de servicios, manipuladoras de alimentos, y el grupo administrativo compuesto por la secretaria, directora subrogante y la directora. Las funcionarias, todas mujeres, se pueden distinguir visualmente por los colores de sus uniformes, ya que las educadoras de párvulos usan delantal verde, las técnicas en atención a párvulo delantal azul, las manipuladoras de alimentos delantal blanco y las auxiliares de aseo, delantal burdeo.

La Sala Cuna y Jardín Infantil Altué pertenece a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y es administrado por la Corporación Municipal de Puente Alto. Su principal sello educativo es la “vida saludable”, teniendo varias instancias para llevarlo a cabo durante el curriculum formal y oculto. El establecimiento abre sus puertas de lunes a viernes desde las 08.30 de la mañana. La jornada educativa comienza a las 09.00 a.m y termina a las 16.30 p.m, espacio de tiempo en que los párvulos atienden al contenido curricular, tienen espacios de recreación y suplen sus necesidades alimenticias, ya que desayunan, almuerzan y toman la leche de la tarde en el establecimiento. Desde las 16.30 a las 19.00 horas, transcurre la extensión horaria. La extensión horaria es una alternativa para apoderados que no pueden retirar a sus pupilos a media tarde, quienes se juntan en una sala común bajo la supervisión de una educadora y dos técnicos de atención de párvulos donde realizan actividades lúdicas. El año curricular transcurre entre los meses de marzo

a diciembre, sin embargo, el mes de enero el jardín también está abierto para que niñas y niños asistan, cumpliendo los mismos horarios, siendo beneficiarios de la atención de cuidados y alimentación, y realizando únicamente actividades lúdicas.

Según lo informado por la directora y las educadoras, el perfil de las familias de donde provienen los párvulos que asisten al jardín Altué son vulnerables, con roles parentales difusos, bajo nivel de escolarización y trabajos precarizados.

1.1 . Descripción espacial y mapeo del establecimiento:

A continuación se presenta la descripción de los espacios que conforman el Jardín Infantil. La estructura y disposición espacial tiene trascendencia en las formas en que niñas y niños habitan los lugares y las relaciones que conforman en ellos.

Patio principal¹⁷: El Patio Principal se ubica en el centro del Jardín Infantil, ya que las salas y otros espacios se ubican alrededor de él formando una “U”. Es un patio amplio y techado, sostenido a su alrededor con pilares que forman parte de la estructura que completa los pasillos y posteriormente, las salas de clases. El suelo del patio es completamente de cemento, el cual constantemente está dibujado con creaciones de niñas y niños realizadas con tiza. En el patio principal se ubican dos estructuras de plástico de aproximadamente 1,5 metros de alto y 3 de ancho, caracterizado por colores, con pequeños escalones, resbalines y compartimentos separados dentro de ellos. Frente al patio, en el sector de la “U” en que no hay salas, se ubica un espacio cubierto de tierra que no está protegido por el techo. Este espacio contiene estructuras de fierro donde niñas y niños pueden escalar y colgarse de ellas. El patio central es utilizado principalmente por los niveles medio menor, medio mayor y transición, principalmente cuando niñas y niños están en el momento del recreo. También el patio principal es utilizado para las actividades de educación física y para los actos de la comunidad educativa.

Otros patios: Dentro de las dependencias del jardín, además del patio principal, hay tres más pequeños. Uno de ellos es una cancha de cemento ubicada en la entrada del establecimiento, ésta también tiene el suelo de cemento y a su alrededor se ubica una reja y arbustos. Éste, junto al patio principal, son los espacios recreativos que utilizan los párvulos de medio menor, medio mayor y transición principalmente, ya que sus salas también están cercanas a ellas.

Sin embargo, al lado derecho de estas estructuras, se ubica otro sector del jardín, el cual está destinado a las salas cunas. Acá hay un patio destinado exclusivamente a los párvulos de medio mayor, equipado igual con estructuras de plástico y resbalines, pero de menor tamaño.

¹⁷ Se adjunta en los anexos un plano de los espacios en el patio

Finalmente, un tercer patio pequeño se ubica entre el comedor y las salas de Sala Cuna igualmente equipado, pero para párvulos de medio menor.

Oficinas: La oficina es una edificación ubicada en el pasillo que conecta el sector del patio principal con el sector de Sala Cuna. Al entrar se puede divisar un sector destinado a la secretaría, donde se ubica el escritorio de la secretaria junto a un mesón que contiene el libro de asistencia de las funcionarias. Luego, se divisan tres habitaciones, de las cuales una es la oficina de la directora, otra es la sala de reuniones de educadoras y técnicos parvularias, y la última, se utiliza para guardar material educativo.

Comedor: En la parte final del pasillo y del patio principal, se ubican la cocina y el comedor común de las funcionarias. Este espacio está ocupado principalmente por un gran mesón cubierto de manteles de género y hay sillas verdes a su alrededor. Sobre una repisa se ubican dos microondas, y en una mesa pequeña se ubican los aderezos de uso compartido. Este espacio contiene una segunda puerta que tiene acceso directo al sector de Sala Cuna.

Baños del personal: Hay dos baños para el personal, de los cuales uno se ubica frente a las oficinas y al lado de Sala Cuna, mientras que el otro se ubica cercano al patio central y el comedor.

Pasillos: Los pasillos rodean el patio central y conectan directamente con las salas de clases. Además de ser el lugar donde se permite el tránsito para dirigirse a las salas o comedores, cumple otras funcionalidades. Fuera de cada sala y en las paredes de los pasillos, se ubican colgadores estáticos donde cuelgan mochilas y chaquetas. También hay lugares destinados para ubicar los trabajos de los párvulos, los cuales se posicionan bajo el nombre de cada niña o niño, así quedan para la visualización de padres y apoderados. Las paredes están decoradas por diversas temáticas que las educadoras y técnicos van decidiendo, siendo la primavera, el verano y la navidad la motivación de las decoraciones observadas. En los días calurosos las educadoras y técnicos parvularias toman la decisión de que los párvulos almuercen al aire libre. Para ello, junto a los niños y niñas acomodan mesas y sillas en los pasillos para dar continuidad al almuerzo colectivo.

Salas: Se pudieron observar las salas ubicadas alrededor del patio principal correspondientes a los niveles medio menor, medio mayor y transición. La estructura general de ellas consiste en salas rectangulares, que en su interior poseen una puerta de conexión con el baño. De esta manera, cada dos salas se comparten un baño y las tías de ambos cursos se organizan para que los párvulos lo utilicen por turnos. Las salas poseen mesas cuadradas, sillas, un pizarrón blanco, paneles con información, estantes con material educativo, y áreas temáticas llamadas rincones.

2. Descripción medio mayor “b” y transición “A”:

Al solicitar realizar la observación etnográfica con un curso correspondiente al nivel medio mayor y un curso correspondiente al nivel transición, la directora del establecimiento asignó los cursos medio mayor “B” y transición “A” como objeto de estudio.

Los párvulos del nivel medio mayor transitan entre las edades de 3 a 4 años, sin embargo, para el período del año en que se realizó la observación, gran cantidad del curso ya había cumplido los 4 años. Para ese entonces, la matrícula en este curso era de 32 párvulos, de los que 14 corresponden a niñas y 18 a niños. Una educadora era la encargada de organizar los contenidos curriculares y actividades educativas, apoyada por dos técnicos en atención de párvulos. Dos días a la semana, una alumna de la carrera de Técnico en Educación Parvularia del Instituto Los Leones realizaba su práctica en este curso, ejecutando las mismas tareas que sus compañeras.

El curso transición “A”, al momento de realizar la investigación, tenía una matrícula de 34 párvulos, de los que 14 son niñas y 20 son niños, y transitaban entre los 4 y 5 años de edad. Los niños y niñas en este nivel fueron guiados educativamente por una educadora de párvulos y dos técnicos en atención parvularia. Este nivel no estuvo apoyado por alguna alumna en práctica.

Dentro de ambas salas de clases se diferencian sectores estáticos y móviles que cumplen funcionalidades específicas en el acontecer cotidiano, estimulando a niñas y niños en diversas posibilidades de acción. A continuación se presentan las características de estos espacios de cada sala.

2.1 Descripción espacial medio menor “B”

Área de actividades de aprendizaje: Para las actividades variables, relativas a la planificación curricular, niñas y niños por lo general debían realizar una creación artística manual. Para ello se disponían las mesas al centro de la sala y en cada una de ellas, se posicionan cuatro sillas. De esta manera, cuatro párvulos desarrollan la actividad en un mismo grupo, realizando sus trabajos individuales, pero compartiendo materiales. Las técnicas parvularias y la educadora transitan por todos los grupos, ayudando a los párvulos cuando lo necesitan.

Círculo de juegos colectivos y yoga: Las actividades colectivas, donde participan bajo la misma dinámica lúdica todos los párvulos, se realizan también en el centro de la sala pero únicamente con las sillas posicionadas en un gran círculo. Para estas actividades las mesas son dispuestas fuera de la sala. Los juegos colectivos, como la dramatización de un cuentacuentos, las canciones y los bailes colectivos, son guiados por una de las tías, por lo que la disposición en círculo permite la visualización de todos los párvulos y además, el contacto visual entre todos los participantes. En la actividad del yoga, donde

cantan y bailan en la misma disposición circular, posicionan un altar al centro del círculo, donde ponen elementos significativos para las niñas y niños.

Desayunos-almuerzos y once: Los desayunos, almuerzos y colaciones para la once son consumidos por los párvulos en el interior de la sala, exceptuando los días calurosos en que almuerzan al aire libre. Sobre las mismas mesas niñas y niños ponen manteles de género antes de comer y se sientan en grupos de a cuatro personas.

Siesta: Luego del almuerzo, niñas y niños realizan la siesta dentro de la sala. Para ello, mesas y sillas son dispuestas fuera de la sala, y así, queda el espacio suficiente para posicionar las colchonetas que cada párvulo utiliza.

Rincón de vida práctica: Este sector está ubicado en la pared contraria al pizarrón. En un estante se ubica el material educativo confeccionado con elementos reciclados relativos a alimentos y material de aseo. Con estos objetos, niñas y niños pueden simular el contexto del hogar. También en este sector se ubican materiales educativos y juguetes de plástico que representan objetos propios de una cocina.

Rincón de lectura: Este rincón se materializa con un estante lleno de revistas y cuentos sobre diversas temáticas que niñas y niños pueden leer en los momentos de uso libre del material educativo dispuesto en la sala.

Rincón lógico-matemático: En este sector se ubican juegos de bloques y cubos.

Estantería y material educativo: Junto al rincón de “vida práctica”, se sitúa un mueble blanco, alargado y bajo, que posee dos niveles de estantería alcanzables por los párvulos. Acá se ubica gran variedad de material educativo entre los que se pueden nombrar los animales y muñecos. Los párvulos los pueden utilizar cuando disponen del tiempo de utilizar libremente el material educativo, por lo general al inicio y al final de la jornada escolar.

2.2 Descripción espacial transición “A”:

Área de actividades de aprendizaje: Las actividades variables, correspondientes a la planificación curricular semanal se realizan en el centro de la sala. Además de actividades relativas a la creación artística manual, también tienden a trabajar la escritura y actividades de pensamiento matemático. Para estas actividades no hay una forma uniforme de ordenar las mesas, por lo que en ciertas ocasiones utilizan las mesas separadas, dispuestas con cuatro sillas, y en otras oportunidades agrupan desde dos a tres mesas para crear grupos más grandes y de esta forma, las tías se dividen en cada grupo para ayudarlos a desarrollar los objetivos de aprendizaje.

Círculo de juegos colectivos y yoga: Cuando realiza todo el curso una actividad colectiva se utiliza el centro de la sala, ubicando las mesas a los costados de ella y

creando un círculo únicamente con las sillas. Todas las mañanas, utilizan este recurso espacial para desarrollar la actividad del yoga y todas las tardes también se posicionan de esta manera creando juegos colectivos mientras esperan que los apoderados los retiren de la jornada escolar. Ciertas actividades de aprendizaje, como las disertaciones también se realizan en este orden espacial.

Desayunos-almuerzos y once: Por lo general los alimentos los consumen al interior de la sala y utilizan las mesas según cómo hayan estado posicionadas en la actividad variable anterior. Los párvulos cubren las mesas con manteles de género. En ciertas ocasiones, menores que en el caso del medio mayor, técnico parvularias y educadora deciden realizar el almuerzo colectivo al aire libre, donde todos ayudan a ubicar las mesas en el pasillo.

Rincón de vida práctica: En la pared contraria al pizarrón se ubica el sector de vida práctica. En esta pared se encuentran pegada una gran ilustración que representa objetos de uso cotidiano en los hogares, visualizando un mueble que contiene tazas, vasos y flores. Continua a esta ilustración hay un mueble que contiene en su interior material de aseo e higiene. Sobre este mueble se ubica un canasto relleno con frutas que los mismos párvulos llevan al establecimiento para compartir con los compañeros en determinados momentos de la jornada.

Rincón lógico-matemático: Al costado del pizarrón se encuentran pegadas ilustraciones que corresponden al rincón del pensamiento lógico matemático. Se pueden visualizar grandes dibujos correspondientes a los números 1,2,3,4 y 5, y bajo ellos, círculos que representan la cantidad indicada. Sobre ellos, se ubican colgadas a la pared las figuras geométricas círculo, cuadrado, rectángulo y triángulo confeccionadas con planchas de plumavit. Niñas y niños refuerzan cotidianamente, de forma discursiva y colectiva, estos conocimientos adquiridos.

Rincón de lectura: En una repisa se ubican cuentos y revistas que niñas y niños revisan cuando pueden hacer uso libre del material educativo o cuando hay alguna actividad variable que implique la lectura. Continuo a este sector, se encuentran pegados grandes dibujos que indican las vocales en su versión mayúscula y minúscula; además, junto a cada letra está la ilustración de un objeto cuya letra inicial es la vocal indicada, remitiendo a un árbol, una espada, una iglesia, un oso y una uva.

Rincón medioambiental: Bajo el ventanal se ubica un mueble blanco, alargado y bajo, que está completamente al alcance de los párvulos. Sobre él se ubica un globo terráqueo y flores confeccionadas con goma eva. Acá también se ubican vasos rellenos con tierra y pequeños brotes correspondiente a los porotos que los párvulos habían sembrado.

Rincón chileno: En un sector de la pared se ubican imágenes relativas al contexto chileno y a su lado, está escrito el nombre a lo que hace referencia la imagen. de esta

forma, está representada la bandera chilena y el escudo nacional. Al costado hay dos muñecos colgados que representan a personas del pueblo mapuche.

Al momento de analizar los resultados, es importante tener en consideración las disposiciones espaciales efectuadas al interior del jardín infantil, ya que en sí mismos estos mantienen cargas culturales y limitaciones que pueden condicionar las prácticas de niñas y niños. En ese sentido es necesario comprender que las divisiones espaciales convencionalmente también están regidas por normas culturales, como la separación entre los espacios para párvulos y para adultos, la separación entre espacios públicos y espacios íntimos, o la separación espacial de género. Hay espacios en los que los párvulos pueden transitar libremente, otros donde tienen el tiempo restringido, y otros donde no pueden estar. Ahora bien, los lugares no siempre son estáticos, sino que niñas y niños le pueden en sus juegos otorgar otros significados y transformarlos.

3. La experiencia en terreno

3.1 Mi entrada

En una primera instancia, conocí la Sala Cuna y Jardín Infantil Altué trabajando en una investigación para el proyecto “Futuro Infantil, Puente Alto”, cuyo objetivo era conocer las prácticas pedagógicas de educadoras y técnico parvularias en tres jardines distintos de la comuna. En una observación pasiva en aula, durante cinco días conocí parte del funcionamiento del jardín. En base a este primer acercamiento, se crearon los contactos para poder realizar la observación etnográfica de aula correspondiente al trabajo de memoria en el mismo establecimiento y dialogando con los mismos actores.

En un primer lugar solicité autorización en la Corporación Municipal de Puente Alto, para luego dar continuidad a las solicitudes de autorización en el establecimiento educacional. De esta manera, con una carta que redacta los objetivos de la investigación, la directora autoriza realizar la investigación en dos cursos correspondientes a los niveles de medio mayor y transición. Luego se repartieron los consentimientos informados a educadoras, técnico parvularias, padres y apoderados, para luego dar inicio al proceso de observación en aula. La etapa de recolección de datos tuvo lugar entre los meses de noviembre y diciembre del año 2015, y enero del año 2016. En cada semana de observación asistí al jardín tres días a la semana, desde la jornada matutina hasta la vespertina, completando un total de 60 horas de observación.

3.2 Descripción general de rutinas en la cotidianidad del terreno

La siguiente rutina descrita corresponde a un resumen realizado a partir de la observación en ambas salas de clases que detalla las prácticas generales transversales a ambos niveles, y por tanto, se puede aplicar a cualquiera de los dos casos.

El jardín abre sus puertas de lunes a viernes, desde las 8:30 a.m. Padres y apoderados pueden ir desde ese momento a dejar a sus pupilos a la entrada de su sala donde se encuentran las educadoras y técnicas para su recepción. Niños y niñas dejan sus mochilas en los colgadores externos a la sala para luego entrar a tomar asiento en el puesto que deseen. Desde el momento en que llegan hasta las 09:00 hrs., los niños y niñas practican juego libre con material educativo dispuesto en la sala.

Poco antes del desayuno, la educadora, técnicos parvularias y los mismos párvulos colaboran en poner los manteles de género sobre las mesas para comenzar el desayuno. A las 09.00 a.m una de las manipuladoras de alimentos entrega los desayunos en cada sala. La educadora y técnica en atención a párvulos se dedican a repartir un tazón de leche a cada niña y niño, solicitando que la beban completamente. En caso que algún apoderado, al momento de ir a dejar a su pupilo, comente que el párvulo ya tomó leche en casa, no se le insiste a beberla. Posteriormente, a medida que cada párvulo termina la leche, vuelven a dejar el tazón sobre la bandeja y sacan un pan si los desean. La porción consiste en medio pan de hallulla relleno con mantequilla, manjar, mermelada o huevo, según el día. Cuando todos los párvulos finalizan el desayuno, guardan los manteles y posicionan las mesas y sillas para comenzar con la actividad del yoga.

La actividad del yoga varía según el curso, pero en términos generales se trata de una actividad inicial, donde niñas y niños guiados por una de las adultas presentes se saludan, conversan, responden a preguntas rutinarias, repasan algunos conceptos que han tratado, en algunas ocasiones refuerzan el tiempo y lugar en que se encuentran, también cantan, hacen ejercicios de respiración, gestuales y de elongación.

En la jornada se trabaja sobre las actividades de planificación variable. Dentro del aula, de forma colectiva refuerzan de forma discursiva los contenidos tratados últimamente, y proceden a realizar la actividad proyectada según el área de conocimiento correspondiente para cada día de la semana, y en relación con los temas transversales. Pude observar como temas transversales la primavera, el sistema solar, y la navidad. Alrededor de las 11.00 a.m, comienza el recreo que se realiza en el patio central techado, y en el patio chico de cemento en caso que no haya lluvia. En los recreos los párvulos juegan de forma libre y duran 40 minutos aproximadamente.

Entre 11.45 y 12.00, niñas y niños se preparan para el almuerzo. Por lo general en grupos separados por género son guiados por las tías para ir al baño. Luego, se les solicita a los párvulos a colaborar posicionando los manteles de género sobre las mesas y ordenando éstas al interior o exterior de la sala según sea el caso.

A las 12.00 del día, una de las manipuladoras de alimentos llega a entregar las bandejas con las colaciones individuales, las cuales son repartidas a los párvulos por las técnicas parvularias y educadoras. Ellas utilizan pañuelos en la cabeza para tapar su pelo y poder ayudar a niñas y niños a ingerir sus alimentos. Los párvulos de los niveles medio mayor y transición por lo general comen de forma autónoma, sin embargo, algunos deben ser

ayudados por las tías quienes le ofrecen darle el alimento en la boca para que logren acabar su porción.

A medida que los párvulos van terminando su almuerzo, suelen mostrar la bandeja vacía a la educadora o técnicos parvularias, quienes les dan la aprobación para que vayan a dejar su bandeja al sector donde las apilan y tomen su silla para armar un círculo con el resto de párvulos que están a la espera de que todos finalicen sus almuerzos. Cuando ya todos han acabado, en grupos se dirigen al baño guiados por alguna de las adultas a cargo.

Luego, viene un momento de descanso, donde los párvulos de medio mayor realizan la siesta, y los párvulos de transición practican juegos libres dentro de aula. En este período las adultas responsables se turnan para ir a almorzar, quedando siempre una de ellas a cargo del cuidado en sala.

Entre las 14.30 y 15.00 hrs aproximadamente comienza la última actividad de aprendizaje del día, la cual también tiene relación con algún área de conocimiento específico que responda a los objetivos de la planificación variable. En este momento del día no siempre niñas y niños están completamente concentrados, por lo que las técnicas parvularias y educadoras son menos exigentes en hacer que cumplan todas las tareas designadas. También este período se complementa con juegos colectivos y conversaciones colectivas donde refuerzan en voz alta los contenidos tratados. Entre 15.30 a 16.00 hrs los párvulos salen a recreo al patio principal o a los patios pequeños y practican juegos libres.

Poco antes de las 16.00 hrs. las adultas responsables de cada curso vuelven a llamar a los párvulos, los guían al baño y luego, les solicitan ayuda para ordenar la sala para tomar once. De esta manera, ya están listos y dispuestos a comer en sus lugares cuando llega la manipuladora de alimentos a entregar la merienda de la tarde. La colación consiste en yogurt, leche o frutas acompañado de un sándwich, el cual puede estar relleno de manjar, mermelada, mantequilla o huevos.

Finalmente, una vez finalizada la merienda de la tarde, niñas y niños posicionan sus sillas en un círculo donde esperan la llegada de los apoderados mientras conversan grupalmente sobre los aprendizajes del día o realizan algún juego colectivo que implica cantar y realizar movimientos gestuales, guiados por educadora y técnico parvularias.

Las puertas del jardín infantil se abren a las 16.30 p.m, y los apoderados van a retirar a sus pupilos a la puerta de su sala. La educadora y técnicos parvularias entregan a los párvulos a sus apoderados a medida que ellos van llegando y mantienen un diálogo donde dan instrucciones, hablan de algún tema específico de la niña o el niños, y se despiden.

A las 17.00 p.m, los párvulos de los distintos niveles inscritos en la extensión horaria son acomodados en una misma sala, quedando a cargo una educadora y una técnica

parvularia, las que se turnan este trabajo diariamente. En este período, niñas y niños juegan dentro y fuera del aula y realizan diferentes actividades según las personas que los guíen; pueden leer, dibujar, jugar con el material educativo, practicar juego libre en el patio, ver películas, etc. Los apoderados pueden retirar a los párvulos hasta las 19.00 hrs, dando término a la jornada diaria.

3.3 Calendarización mes de verano

El año académico, es decir el período en que se cumplen los objetivos educativos planificados, dura desde marzo hasta diciembre; sin embargo, los párvulos tienen la posibilidad de asistir a la sala cuna y jardín infantil durante todo el mes de enero. Durante este mes, el establecimiento sigue funcionando como de costumbre, manteniendo los mismos cursos y niveles educativos del año académico, con las mismas educadoras y técnicos parvularias a cargo, bajo los mismos horarios. Sin embargo, en los horarios correspondientes a planificación variable, se realizan únicamente actividades lúdicas y juegos libres. Las actividades lúdicas están ordenadas por temáticas según los días de la semana.

Lunes, día de películas: En cada sala se reproducen películas por medio de un televisor, computador o proyector. Niñas y niños pueden llevar películas o recomendaciones de ellas. Durante la misma jornada los párvulos eligen colectivamente qué mirar y pueden cambiar de elección en variadas oportunidades.

Martes, día de zumba: En el patio principal reproducen músicaailable. Juntan a todos los párvulos de niveles medio menor, medio mayor y transición, quienes junto a educadoras y técnico parvularias siguen la coreografía guiada por una de las adultas responsables. Se les solicita llevar ropa deportiva o cómoda.

Miércoles, día de cocina: En cada sala, niñas y niños crean colectivamente una producción culinaria, que luego comparten entre ellos mismos. Las técnicas parvularias y la educadora con anticipación eligen una preparación apta para realizar con los párvulos en sala, y solicitan a los apoderados enviar los ingredientes el día que se realizará la actividad.

Jueves, día de juegos de patio: Los jueves del mes de enero, niñas y niños pueden llevar al jardín juguetes traídos desde sus hogares. Se sugiere llevar artefactos para recrearse en el patio como bicicletas, scooters y pelotas, aunque también los párvulos llevan muñecos, disfraces, peluches, etc.

Viernes, día de piscina: Se trata de juegos con agua, donde los párvulos de los niveles medio menor, medio mayor y transición se juntan en el patio chico para realizar una “guerra de agua”. Niñas y niños, llevan pistolas de agua, bombitas de agua y las tías también manipulan las mangueras. Todos se mojan y se divierten el viernes por la tarde. Niñas y niño llevan trajes de baño y zapatillas para el agua para esta actividad.

Las actividades realizadas durante el mes de enero fueron trascendentes en el proceso de recolección de datos, ya que al no ser actividades curriculares había mucha más flexibilidad en la continuidad de las actividades guiadas, dando paso ampliamente a los espacios de juego libre. En estos espacios de juego mixto, niñas y niños exploraron en sus agencias y mecanismos de acción.

CAPÍTULO 1

JUEGOS DE MANTENIMIENTOS AL DISCURSO DE GÉNERO DOMINANTE

Los juegos de mantenimiento se refieren a instancias lúdicas en que niñas y niños desde su accionar manifiestan disposiciones a mantener la norma de género.

Recordando que niñas y niños toman los estímulos sociales de sus entornos, éstos los pueden normativizar, transformar, o darle valores positivos o negativos, cuyas disposiciones han sido manifestadas en sus comportamientos.

Para Corsaro (2005), niñas y niños se apropian creativamente de la información del mundo adulto para abordar sus propios problemas. Para conocer las formas en que individuos integran valores de las estructuras sociales en su accionar, se concuerda con la dimensión iterativa de la agencia propuesta por el autor. Así, se entiende que los juegos de mantenimiento corresponden a disposiciones donde niñas y niños se reapropian de patrones pasados, o patrones culturales propuestos históricamente, y que al ser activados nuevamente por los individuos, proporcionan estabilidad y orden al contexto social.

Así también, desde la teoría de la performatividad, los juegos de mantenimiento concuerdan con los actos referenciales, donde individuos reiteran actos relativos al discurso dominante de género, legitimando su ser dentro del colectivo.

Nos hacemos sujetos en el hacer a lo largo del tiempo, en la repetición de actos que crean el efecto de un sujeto que los otros reconocen, al que otorgan legibilidad cultural. Y para lograr dicho reconocimiento no tenemos otra opción que ser sujetos generizados, construimos normativamente (Moreno, 2017, 309).

Entendiendo que “el mundo se instituye como un campo discursivo que reúne las producciones imaginarias de cada época que circulan y determinan modos de hacer y de ser” (Isnardi y Torres, 2016, 107), en las sociedades occidentales circulan discursos dominantes de género que se han creado arbitraria e históricamente. De esta manera, tanto la dimensión iterativa de la agencia, como la referencial de la performatividad tienen continuidad al sostener que los individuos, a través de las prácticas performativas, reciben y accionan en torno a los mensajes oficiales de género transmitidos por las instituciones sociales. Así, los modelos culturales hegemónicos del ser hombre o del ser mujer, pueden

determinar los modos de ser de cada género, “con el propósito estratégico de mantener al género dentro de un marco binario. Comprendida en términos pedagógicos, la performance hace explícitas las leyes sociales” (Butler, 1998, 307).

La escuela formal aparece como institución clave en la reproducción de normas sociales. Se la considera como escenario testigo de las construcciones de género en primera infancia. Niñas y niños responden a través de sus acciones ante un discurso legitimado de género, el cuál además refuerza otros saberes institucionales y socioculturales. En el siguiente capítulo se vislumbra como discursos del orden social, o estímulos externos a la subjetividad de niñas y niños, se articulan en favor a la hegemonía de los patrones de género, los que se dan a conocer a través de la escuela y tienen permanencia en los juegos de los párvulos.

Es a través de la educación que se acentúan ciertos cánones, que nos llevan a normalizar perfiles impuestos con límites claros y muy poco flexibles de lo femenino y lo masculino. Por educación entendemos no sólo la que recibimos en las aulas, sino también la que es entregada por la familia, y por la sociedad en su conjunto, por ejemplo, mediante programas de televisión, tanto infantiles como para adolescentes y adultos, mediante la publicidad, la prensa y el consumismo, entre otros elementos que juegan un rol importante en esta construcción binaria (Hormazábal, Hormazábal, 2016, 83).

Por su parte, el juego, como práctica social, posee en sus formas y elementos caracteres propios del contexto social. En su constitución han permeado los aconteceres del entorno social, e incluso, se establece como parte importante del proceso de socialización. Para algunos autores, en ciertos contextos, el juego es una expresión más de la sociedad manifestado en sus temáticas y reglas, y con ello, un dispositivo de control social.

La práctica lúdica para el desarrollo de niños y niñas ha sujetado la esencia del jugar a las herramientas de aprendizaje y socialización del mundo adulto, asignándole así los roles esperados como naturales para el futuro niño y/o niña. En este aprendizaje para el mundo adulto, el juego y los juguetes terminan legitimando normas, roles, deseos y expectativas que (re) significan relaciones sectorializadas económicamente, de etnia y de género en cada espacio social históricamente determinado. (País, 2016, 85).

Entonces, en los juegos de niñas y niños, se puede observar cómo incorporan en ciertos momentos la normativa de género y cómo se hacen presentes valores pilares de las instituciones sociales que sustentan la continuidad del patriarcado, como una de las respuestas que ellos han elaborado para solucionar sus aconteceres.

El carácter social del juego permite que en el análisis de las prácticas lúdicas que realizan niñas y niños se puedan distinguir los elementos relativos a las convenciones sociales y con ello a los dogmas culturales. Sin embargo, esto no implica pensar que en su totalidad

la práctica lúdica sólo sea una reproducción homogénea de las normativas sociales, sino que más bien la presencia de ésta es sólo una de las respuestas (en este caso de mantenimiento a la norma) que niñas y niños otorgan al sistema social.

Los juegos que se pueden asociar a este ítem tienen relación con las repeticiones enmarcadas en una situación histórica, creando respuestas que la comunidad de niñas y niños comprenderá ya que en un contexto situacional previo, esos códigos de género han sido arbitrariamente definidos.

1. Presencia de elementos que mantienen las relaciones de poder en juegos de niñas y niños

En el sistema educativo formal, debido a su esencia mercantil y capitalista, subyacen elementos simbólicos que permiten la circulación de relaciones de poder entre sus diferentes agentes. Así, la escuela como escenario en permanente conflicto, es testigo de complejidades sociales y en definitiva, “promueve un modo diferencial de relación con la autoridad, con el saber y con los/as otros/as por parte de los alumnos y alumnas” (Morgade, 2001, 76).

Elementos como el adultocentrismo, la propiedad privada y las reglas direccionadas verticalmente aparecen en los juegos de niñas y niños, produciendo diferenciaciones y jerarquías en sus relaciones.

A su vez, el sistema patriarcal también se sustenta principalmente por el posicionamiento de relaciones jerárquicas, donde las subjetividades que en su accionar se escapan de la binariedad de género quedan subordinadas. De esta forma, se entiende que las manifestaciones generalizadas del ejercicio de poder sobre otros son la base del ejercicio de relaciones de poder en el ámbito del género.

Estos elementos se ven reforzados y estimulados por el entorno exterior y las instituciones en que transitan niñas y niños, cuyos patrones culturales legitimados convencionalmente se han posicionado de forma histórica y por lo tanto, el aprendizaje de niñas y niños a partir de relaciones de poder se vuelve cotidiano.

A lo largo de la historia se han reproducido y naturalizado estereotipos y prejuicios que refuerzan las desigualdades de género. Las producciones imaginarias de cada época determinan modos de hacer y de ser, generando al mismo tiempo campos y prácticas que los sostienen y por donde circula el poder de manera desigual. (Isnardi, Torres, 2016, 116)

A continuación se indican mantenimientos de niñas y niños a relaciones de poder, a través de la descripción de elementos como el adultocentrismo, la propiedad privada y las reglas dictatoriales presentes en ciertos juegos de niñas y niños.

1.1 Búsquedas de legitimidad adulta

El adultocentrismo se describe como un primer momento de subordinación, donde en un sistema de significados se valorizan positivamente los conocimientos provenientes del mundo adulto sobre los originados por niñas, niños o adolescentes. Se trata en definitiva de subordinaciones por categorías etarias. La literatura de la infancia critica las formas adultocéntricas en que muchas veces se sustenta el mundo social. (Gaitán, 2006)

A partir del trabajo de campo realizado, se registró que en diversas oportunidades, niñas y niños buscan constantemente pertenecer al sistema de conocimientos dictado, por lo que la obediencia indiscutible a las educadoras y funcionarias del establecimiento, así como la búsqueda de legitimación en adultos permea incluso en sus prácticas de juegos.

La obediencia hacia las adultas se puede observar fácilmente en juegos dirigidos como dinámicas en la clase de educación física, juegos de dramatización dentro del aula, juegos coreográficos, etc. Por lo general, niñas y niños tienen disposiciones positivas a seguir las reglas propuestas por los adultos, y en caso que no lo hagan, las tías se dedican en reforzar que les deben obedecer.

Respecto a la legitimación de sus prácticas, éstas se registraron en juegos dirigidos y libres. En el primer caso, cuando realizaban actividades manuales preguntaban a las tías constantemente si su trabajo estaba “bien”. Incluso, cuando sólo les facilitaban materiales para el uso libre como lápices, hojas o plasticina también pedían la opinión de las adultas presentes al realizar sus creaciones. En el plano del juego libre, también se registraron instancias en que niñas y niños interrumpen sus juegos para pedir la aprobación de un adulto. Por ejemplo, se acercan a mí para mostrarme sus pasos de baile y habilidades físicas.

1.2 Juegos de seguimiento de normas

En el desarrollo de los juegos de niñas y niños existe un tipo de dinámicas que se caracteriza por la estricta obediencia de los participantes a las reglas, y en proponer “penitencias” para quienes resulten perdedores. Los juegos de reglas aparecen de forma progresiva desde la pre infancia y van tomando complejidad los siguientes años. Estas dinámicas tienen relación con el ser socializado, ya que sólo se dan en colectividad (López, 2010).

Así mismo, y a partir del trabajo de campo realizado en el Jardín Infantil, dentro de los juegos de reglas están las dinámicas lúdicas que se configuran en torno a la voz de un actor líder, quien emite directrices a realizar. La principal tarea del resto de los participantes del juego es obedecer esas directrices para no tener que realizar una penitencia. Estos juegos son ampliamente usados dentro de las aulas, siendo funcional para mantener la atención de los párvulos.

En el aula del medio mayor, por lo general luego de la hora del almuerzo, niñas y niños se sentaban en un círculo esperando su turno para ir al baño. En este proceso, una tía se encargaba de dirigir a los niños que en grupo iban al baño, mientras que otra, dirigía algún tipo de actividad para los párvulos que permanecían en la espera. En este espacio era tradicional jugar al “pegar, pegar”. La dinámica consiste en que la tía lidera un canto donde sólo dice “pegar, pegar, pegar”, todos repiten la palabra a un ritmo constante mientras pegan palmadas a sus muslos. En un momento la tía dice “dejar de pegar” para que los párvulos dejen de dar palmadas. El último alumno que deja de realizar esa actividad es el que debe dar una zapatilla. Finalmente, los niños para recuperar su zapatilla realizan alguna penitencia propuesta por el resto de los niños, que por lo general tiene relación con cantar o correr hacia alguna dirección específica dentro del patio central.

En otras oportunidades dentro de la jornada escolar, en el nivel transición también la educadora y técnicos parvularias dirigen juegos como el “Momia es” o “Simón dice”. Las reglas del primer juego consisten en que cuando la tía dice las palabras “momia es”, todos deben quedarse completamente quietos, independiente de la actividad que estén realizando o la posición en la que se encuentren al interior de la sala. En cuanto al “Simón dice”, la tía parte dando una instrucción sobre algunas actividades que niñas y niños puedan realizar desde su asiento. En ambas dinámicas los párvulos tienen una disposición positiva a seguir las reglas, captando su atención y concentración. En oportunidades, alguna de las tías pasa el rol del liderazgo a un párvulo. Es transversal a estos juegos el valor de la competencia, así como la naturalidad del triunfo, castigo y la penitencia. “En todos los juegos la tía da la posibilidad a algunos niños de guiar la actividad, luego de que lo haga ella a modo de ejemplo. Además hace puntos con plumón en las manos de los niños que ganan las actividades” (nota de campo).

Se trata de juegos donde literalmente se guía a otros a realizar actividades específicas. Por lo demás, se demuestra la disposición de niñas y niños a mantener las reglas sociales, interiorizando la obediencia y la penitencia, en instancias cotidianas realizadas permanentemente dentro del aula. Se realza el valor del liderazgo y en su dimensión más autoritaria. Simón dice por lo demás, simboliza una voz única masculina y de mando. Cuando traspasan el rol de liderazgo a ciertos niños, o cuando les dan la posibilidad de crear la penitencia para el alumno que ha perdido el juego, los alumnos experimentan el ejercicio del poder.

1.3 Juegos sobre la Propiedad Privada

El valor de la propiedad privada es uno de los elementos pilares del capitalismo; sistema que en sí mismo se sustenta por las relaciones de poder. “El avance del capitalismo nos impone el consumo de determinados productos y objetos para “ser”. Los modelos a seguir transmiten valores vinculados con un ideal ligado al consumo y a la imagen”. (Isnardi, Torres, 2016, 115)

En este contexto socioeconómico es que niñas y niños transitan, por lo que en el trabajo etnográfico se pudo observar la importancia que le otorgan al valor a la propiedad privada, demostrado principalmente en la posesión de sus juguetes.

Comprendiendo las formas mercantiles de la sociedad occidental, niñas y niños son “instados por el mercado a obtener objetos de consumo para “pertener”; tener su primer celular, o distintos elementos para estar “conectados” a edades cada vez más tempranas”. (Isnardi y Torres, 2016, 116). Los mensajes publicitarios abogan a que niñas y niños puedan ser parte de un grupo social que finalmente se identifica con los aspectos del mundo neoliberal. “Los juguetes son solamente productos del mercado y se hará lo que más venda, porque el capital está por encima de todo, de la vida, de la naturaleza, de las personas y por qué no, de la identidad”. (Robledo y Secilio, 2019, 5)

Todo un sistema publicitario amparado en los personajes preferidos de niñas y niños permite crear en ellos el deseo de consumo.

La venta de productos asociados a los programas televisivos reporta ganancias millonarias a los productores, quienes establecen un proceso circular que comienza cuando los niños ven un programa, les gusta, buscan tener algún objeto, lo tienen e inmediatamente aparece otro y es así como se retroalimenta la demanda, con la ayuda de las emisiones de publicidad directa o encubierta en los programas o en las pausas. (Duek, 2010)

La estrategia comunicacional de la industria del juguete describe juegos que permiten una relativa autonomía de niñas y niños, los que sin la ayuda de los adultos podrían ser parte de un mundo social. Sin embargo, este mundo social es el creado por el mercado, dejando la amplia posibilidad de que niñas y niños adopten los valores mercantiles. “No son los chicos los que crean su propia diversión. Es el mercado quien tiene los objetos contenedores y promotores de entretenimiento” (Minzi en Isnardi y Torres, 2016, 66).

De esta manera, en ciertas situaciones específicas, se observó que durante la práctica de juegos, la pertenencia material de un juguete suponía una posición privilegiada del poseedor sobre los que no eran dueños del objeto material. Los juguetes adquieren el valor de riqueza, por lo que los niños y niñas adquieren el rol de propietarios de esa riqueza.

Esta es otra disposición de mantenimiento a las normas de subordinación; el hecho de ejercer poder sobre un algo y por lo demás, que esa posesión material implique ejercer sobre las subjetividades que no lo tienen. La propiedad mediría las relaciones, las formas de organizarse, tomar decisiones: los dueños de los materiales, son dueños de las reglas del juego y del qué se puede hacer con el juguete en cuestión.

2. Presencia de instituciones sociales en los juegos de niñas y niños; contribuyendo al mantenimiento del discurso de género dominante

A partir de la observación realizada en el Jardín Infantil, en el accionar de los juegos de niñas y niños, se puede apreciar la presencia de elementos culturales provenientes de las instituciones sociales que históricamente, bajo sus dispositivos han logrado mantener y reproducir discursos hegemónicos. Las instituciones sociales, por lo demás, aparecen como los lugares en que se ven materializadas las relaciones de poder descritas anteriormente.

Instituciones como la religión católica, la familia nuclear tradicional y la heterosexualidad poseen claros discursos relativos a la hegemonía binaria de género. De esta manera, en el terreno investigativo se observó cómo elementos de género relativos a estas instituciones eran valorados positivamente e incluidos por niñas y niños en algunas de sus prácticas lúdicas.

Por lo demás, en el contexto sociocultural, las tres instituciones señaladas complementan sus discursos y en conjunto pueden dar continuidad al discurso dominante de género. Desde la explicación de la creación del enfoque judeo cristiano, se visualiza la heterosexualidad unívocamente, implicando la diferenciación sexual en diversos aspectos de la organización social, siendo la familia la primera representación de ella. La diferenciación genérica es resultado de convenciones sociales, donde son ciertas normas, códigos y valores los que prescriben los modos de pensar, sentir y relacionarse válidos para los integrantes de una misma cultura. “Podremos observar que desde ellas se sostienen modelos de masculinidades y femineidades presentados como algo homogéneo, complementarios entre sí, jerárquicos y excluyentes que condicionan el desarrollo personal y las relaciones entre los géneros.” (Tarducci, Zelarallán, 2016, 23)

En esta complejidad imbricada de saberes en torno a las condiciones hegemónicas de género, la escuela aparece como portadora oficial donde se transmite este mensaje. Por lo tanto, y según la investigación realizada en aula, la escuela aparece como eficaz en el mantenimiento, y se puede observar el orden diferencial que produce en la práctica. La escuela “desnuda a la institución como proveedora de condiciones materiales y subjetivas diferenciales según el sexo del alumnado, que provoca desigualdades entre varones y mujeres” (Reybet 2015, 26, 27).

2.1 Juego de Dramatización Guiada: el pesebre navideño

A pesar de que el Jardín Infantil observado no pertenece a una congregación religiosa, la celebración de fiestas importantes del catolicismo y cristianismo como la Navidad, sí forman parte de los contenidos abordados en aula. Así, durante el proceso de observación se pudieron registrar actividades dentro de aula relativas a la creación de material, dibujos, figuras con esta temática; niñas y niños construyeron pesebres de greda, ángeles de papel, adornos para el árbol de Navidad, entre otros elementos. Estas

actividades guiadas se veían reforzadas con historias bíblicas y con creencias populares sobre el nacimiento de Jesús, o la presencia del *Viejito Pascuero*.

A continuación, se presentará la actividad de la dramatización dirigida de la Navidad, la cual se manifiesta en esta investigación como un juego ejemplificador de los mantenimientos de la norma de género, al representar de forma efectiva valores de la religión católica.

En un primer momento, durante una mañana de diciembre en el nivel medio mayor, la tía comienza a narrar la historia del nacimiento de Jesús a las niñas y niños presentes. Comienza distinguiendo a dos personajes, María y José, contextualizando su relación en una "*historia de amor*". Se relata que ambos personajes esperan la llegada de un hijo en una ciudad en que un hombre quería matar a todos los bebés. Ante esta situación, José consigue un burro para transportar a María, y así poder salir de aquella ciudad. La narración continúa en que luego de haber emprendido camino, María estaba pronta a parir, por lo que José comienza a golpear puerta a puerta pidiendo ayuda; hasta que finalmente una señora les prestó su establo. Así, la historia finaliza cuando la tía cuenta el nacimiento del bebé. "Luego, la tía comienza a relatar el nacimiento. Tomó un poco de paja y lo acomodó al centro del círculo, luego saca de su delantal un muñeco que dice que es el niño Jesús. Finalmente, todos aplauden" (nota de campo).

A partir de esta primera aproximación a la historia del nacimiento de Jesús se puede observar una valorización positiva de niñas y niños a los acontecimientos descritos. Ellas y ellos estaban atentos a la continuidad de la historia y demostraron felicidad ante el final del nacimiento.

En otra ocasión, la educadora de párvulos retoma la actividad, profundizando esta vez la historia con mayores detalles. En esta oportunidad, los alumnos posicionan sus asientos en una media luna que deja en el centro un espacio vacío que se utilizará como escenario. De esta forma, la educadora toma el rol de narradora omnisciente, mientras guiaba a niños y niñas a actuar los personajes que ella les iba asignando a medida que avanzaba la historia. Así, en una primera escena, la tía elige a una niña y un niño para que interpreten a María y José respectivamente, quienes actuaron los siguientes acontecimientos:

La tía comienza a contar que un día, María estaba sola en su casa cuando llegó un ángel a anunciarle que tendrá un hijo. María va a contarle la noticia a su prometido José, quien se enoja con ella porque pensó que María tenía otro "pololo". Luego, la pareja se reconcilia y esperan los meses de embarazo. Sin embargo, en su ciudad hay hombres malos que se iban a llevar a todas las guaguas, por lo que José y María deciden escapar (nota de campo).

Para la siguiente escena, la tía elige a un niño para que represente a un burro, simulando los tres niños una huida de la ciudad. La narradora ayuda a los personajes a moverse por

el espacio, tomando sus manos y contando que llegan a la ciudad de Belén, mientras José busca un lugar donde puedan acomodarse ya que María va a parir.

A continuación, se distingue la escena en que nace Jesús. Para ello, la tía acomoda un muñeco al centro del escenario y dirige a los niños a posicionarse alrededor de él. Así también, otros párvulos comienzan a tomar posición en una imagen escénica que representaba el pesebre de Navidad según el personaje que la educadora les iba asignando; los reyes magos, los pastores y las ovejas. Siguiendo con la historia, y como ya lo habían conversado con anterioridad los alumnos y las tías, los reyes magos han llegado al pesebre al seguir una gran estrella blanca que anunciaba el nacimiento del niño que salvaría al mundo. La tía acomoda una servilleta blanca entre la pared y una ventana simulando la estrella y con ello, finalizando la dramatización.

En un primer lugar, se puede realizar una reflexión del relato y los significados que traen consigo la historia del nacimiento de Jesús dramatizada por niñas y niños. De esta manera, es pertinente señalar que desde la literatura de género, se han realizado diversos análisis en torno a los relatos bíblicos, posicionando estos discursos como reproductores del orden de género dominante.

En términos generales, se puede decir que “la religión judeo-cristiana, a través de la fuerza ideológica de sus mitos, hace plausible, legítima y perpetúa la dominación patriarcal, contribuyendo de esta manera a la opresión de las mujeres en la sociedad contemporánea”. (Caponi, 1992, 38)

Los discursos emanados desde la religión católica y cristiana históricamente han tenido gran alcance en países latinoamericanos, por lo que sus configuraciones morales y valóricas, así como visiones de la organización social tienen trascendencia en contextos habituales y cercanos. Para Sonia Montecino, “las implicancias de estas categorías en las vivencias y experiencias de mujeres y hombres poblarán su universo psíquico y darán modelos de acción coherentes con el espejismo que dibujan” (Montecino, 2007, 40). Por lo tanto, la presencia religiosa en su carácter discursivo y práctico es común en experiencias cotidianas como en el caso educativo, donde si bien el enfoque educativo de la educación formal estatal es laico, aún permanecen elementos religiosos en los imaginarios del currículum oculto.

Dicho esto, y volviendo al relato expuesto en el juego de dramatización dirigido, el primer aspecto a considerar es la celebración misma de la Navidad, donde la educadora menciona que el nacimiento es “*lo más importante*” de estas celebraciones populares. El nacimiento de un espíritu salvador encarnado en un ser humano masculino, hijo por lo demás de un dios creador y omnipresente justifica la idea de la autoridad natural del hombre en la humanidad.

Respecto a la constitución familiar tradicional que se figura en el pesebre, así como la relación amorosa y binaria entre María y José, se recuerda el principio heterosexual de las

relaciones humanas que promueve la iglesia católica. Sus sistemas de significados están destinados a articular formas heteronormativas del relacionarse, implicando una subordinación implícita de las mujeres, ya que ellas sólo se identifican como tales en la medida que se relacionan con un hombre. La religión católica habla de un “ideal heterosexual que parece afirmarse en la subordinación de lo femenino como una identidad definida desde la falta. Esto último muy consonante con el ideal regulatorio promovido desde la instancia eclesial” (Alfaro, 2005, 107).

En la misma idea, para Caponi (1992), la ideología judeo cristiana sólo permite dos modos de acción a las mujeres, cuyos roles benefician y no amenazan la dominación estructural patriarcal: la maternidad o la virginidad. Respecto al rol femenino en el relato del nacimiento de Jesús en el pesebre remite a ambas figuras encarnadas en María, remitiendo a una “naturaleza” asexual de la virgen, la que a la vez debe rendir explicaciones a su pareja masculina y posteriormente, remitirse a las labores de cuidado de su hijo. En la escena final, la niña que representa a María tiene al muñeco en sus brazos.

Sonia Montecino resalta que la figura de la virgen María representa un estereotipo ya inserto en las sociedades latinoamericanas. Por lo tanto, las referencias a este estereotipo, sólo refuerzan aspectos que pueden influir en la construcción de identidades en torno a la vida religiosa, y vida cotidiana de niñas y niños, ya que “el modo de encarar este símbolo está estrechamente vinculado a la noción de cultura y a las posiciones teóricas que se sustentan en relación al papel de lo religioso en la vida social” (Montecino, 2007, 36).

Desde otra arista y respecto a las respuestas que niñas y niños han tenido sobre este tipo de juegos de aula, se manifiestan las disposiciones de mantenimiento a la norma de género dominante. Al ser un juego altamente dirigido y con mensajes potentemente hegemoneizadores, como el discurso católico, la norma se ve lejana a ser puesta en cuestión.

Volviendo a la dimensión iterativa de la agencia, niñas y niños son estimulados a volver una y otra vez sobre la misma historia, planteando verdades en primer lugar desde el discurso. En ocasiones previas al juego de dramatización descrito, se logra que niñas y niños respondan reiterando de forma verbal el sistema de significados y creencias del contenido religioso abordado.

Luego la tía lideró una conversación grupal donde recuerdan los contenidos que habían conversado en otra oportunidad respecto a la Navidad. La tía al preguntar qué recuerdan de la historia de Navidad, los párvulos responden gritando: “María”, “El bebé”, “Los animales” y “La estrella grande”. Luego de esto, la tía vuelve a contar la historia a modo de recuerdo mientras la gran mayoría escucha con atención (nota de campo).

Otra forma de observar la agencia de párvulos en su dimensión iterativa tiene relación con la misma disponibilidad a actuar literalmente en torno a los hechos narrados, quienes responden con sus acciones durante la dramatización al mismo discurso. En la dinámica descrita, niñas y niños no le dan su propio curso de acción a la historia. Responden de forma pasiva a un juego donde literalmente son dirigidos. “La tía les ayuda moviéndose y dirigiéndolos en el espacio, a la vez que ella es la única voz. La tía elige a una de las niñas para que sea María y a un niño para que represente a José” (nota de campo).

En cuanto a una participación diferenciada por géneros en la actividad, efectivamente niñas lo hacen de forma más pasiva. Sólo dos niñas son llamadas a actuar, mientras que las otras en su mayoría observaban atentas las escenas desde afuera. Los niños en tanto, tienen más dificultades para concentrarse y un grupo tiende a jugar sin tomar atención a las escenas, esta situación produce que la tía los comience a llamar a ellos a participar de la actividad.

La tía solo llama a participar a 2 niñas, de las cuales una era la virgen y la otra una vaca; el resto eran puros niños. Esto último quizás fue porque los niños no estaban completamente atentos a la historia y tendían a conversar. La tía llamó a participar a los que más ella había llamado la atención (nota de campo).

Esta dinámica es ejemplificadora de la segregación sexista que ocurre en el curriculum oculto, cuando se da por entendido que las niñas se “comportan bien” por sí mismas y a los niños se les debiera tomar mayor atención ante sus personalidades más “conflictivas”. En este caso, niñas y niños han respondido en forma de mantenimiento a roles diferenciados de género que sitúan a niñas en una esfera pasiva y a niños en una esfera conflictiva dentro del mismo espacio del aula.

El sujeto que no “molesta” en clase, desde el punto de vista de la disciplina, no necesita atención; y las chicas suelen molestar menos. Se los reta más porque tienden a transgredir con mayor frecuencia las normas escolares; y con mayor frecuencia “fracasan” en la experiencia escolar (Morgade, 2001,76).

Según la literatura de educación y género, este tipo de prácticas pedagógicas a largo plazo puede implicar la diferenciación de áreas de conocimiento entre niñas y niños debido a la forma segregada de atención hacia ellos, sin embargo, las niñas son las más perjudicadas, ya que en áreas vinculadas mayormente a lo masculino, al no ser atendidas refuerzan que simplemente no pueden aprender sobre ello. A este fenómeno se le llama incapacidad aprendida.

Finalmente, la disposición de mantenimiento en este juego ejemplificador se puede apreciar en la actitud positiva que niñas y niños tienen al final de la actividad al aplaudir, gritar y celebrar el nacimiento de Jesús.

2.2 Institución Familiar: accionando desde los juegos de rol

Juegos de Rol

El juego de rol es una de las principales dinámicas lúdicas practicada por las niñas y niños del Jardín Infantil en sus juegos dentro del aula y mayormente, en sus juegos libres. Juego de Rol se define como instancias en que niñas y niños crean una situación ficticia, donde cada individuo toma un rol que acciona durante el juego y remite a una serie de significados culturales. “En este contexto, la imaginación se constituye en un proceso nuevo de actividad consciente. El niño crea una situación imaginaria y las reglas que estructuran la conducta durante el juego, sin las cuales no hay juego” (Herrera, 2012, 184).

A través de los juegos de rol se pueden analizar los constructos culturales que niñas y niños tienen sobre ciertos fenómenos, ya que sus imaginarios colectivos crean escenas previamente vistas por ellos mismos. Niñas y niños utilizan referencias de la vida cotidiana para dar continuidad a sus situaciones ficticias.

Siguiendo a Vygotsky, el juego de roles de niñas y niños representa la etapa en que ellas y ellos comienzan a significar el entorno social. No son los objetos respecto a su cuerpo los que determinan su accionar, sino que sus propias ideas sin perder la conexión con la realidad externa. Aquí, cada individuo hace “suya” la cultura, mediante procesos activos. (Rico, 2009).

Presencia de Familia en juegos rol

En el proceso de observación, se registraron diversas situaciones ficticias creadas por niñas y niños durante sus juegos de rol, aludiendo a diversos espacios físicos, culturales y afectivos de la esfera social. De esta manera, la institución familiar está presente en gran medida en este tipo de juegos, ya sea al representar la constitución de hogares o dramatizando cómo se comportan estos grupos familiares en otros contextos de la vía pública.

Se puede inferir que niñas y niños utilizan de referencia acontecimientos de la vida cotidiana reiterando prácticas vinculadas a entornos cercanos. La dimensión iterativa de la agencia opera en tanto repiten acciones que ellos mismos han observado en adultos, cuando interpretan a madres y padres, o en otros menores de edad, cuando interpretan a niños o bebés. Sus fuentes de referencia pueden ser sus mismas familias, otras familias cercanas, o referentes provenientes de los medios de comunicación.

Para Oliva y Vera (2014), la familia se define como el grupo de personas que poseen relaciones de parentesco como las relaciones entre madre, padre, abuelos, hermanos, tíos o primos, sin necesidad de compartir consanguinidad. Sin embargo, también se puede considerar familia al “espacio que permite en forma integral, a cada individuo, el

convivir, crecer y compartir con otras personas, los valores, normas, creencias, tradiciones, comportamientos, conocimientos, experiencias y afectos que resultan indispensables para su pleno desarrollo en la sociedad". (Oliva, Vera, 2014, 12)

Una parte de los juegos de rol registrados en el trabajo de campo que tenían la presencia de la institución familiar ocurrieron dentro del aula. Las salas en que se realizó la investigación estaban organizadas según "los rincones". En los juegos de rincones, el juego de rol tiene una presencia importante, ya que están las condiciones propicias para que niñas y niños imaginen situaciones ficticias y las pongan en acción a partir de los elementos y material educativo que está en disposición según áreas temáticas.

El rincón de "vida diaria", por ejemplo, posee elementos propios de una casa, principalmente implementos de cocina, alimentos, y dibujos de muebles en la pared. Acá, niñas y niños juegan a asumir roles de los miembros de un hogar. Para las educadoras y técnicos parvularias, los párvulos en este tipo de juegos tienden a reproducir aspectos que ven en sus hogares.

Se hacen juegos como de roles, y los niños como tienen el modelo de la casa, tienden a copiar eso, a pesar de ser tan chiquititos. Ven al papá ponte tú, de que algunos papás, todavía en la casa, machista, sólo se sientan y esperan que la mamá le sirva (Educadora de Párvulos, medio mayor).

En tanto a los juegos libres, en diversos momentos se observó cómo a través de juegos de rol, niñas y niños simulaban ser parte de un mismo grupo familiar, representando acontecimientos de la vida cotidiana. Se observaron instancias mixtas de juego, así como únicamente de niñas.

En la casa (edificación de plástico) juegan a la familia, habiendo un papá, una mamá y un hijo. No puedo llegar hasta la casa para lograr ver las interacciones internas del juego, solo veo como una niña y 2 niños andan de la mano, hablan de sus roles y uno de ellos (el hijo) ocupa mochila (nota de campo).

Tipo de familia referida

La familia a la que niñas y niños tienden a hacer referencia es a la llamada familia tradicional, la que tiene congruencia con la base biológica de la reproducción humana y que implica una relación heterosexual. Esta composición de familia está institucionalizada como la base de las formas de organización social occidental.

Como un hecho biológico, la Familia implica la vida en común de dos individuos de la especie humana, de sexo distinto, unidos con el fin de reproducir, y por ende de conservar la especie a través del tiempo. Desde esta óptica, se puede observar a la familia como una agrupación humana de fines

eminentemente biológicos. La familia como hecho biológico involucra a todos aquellos que, por el hecho de descender los unos de los otros, o de un progenitor común, generan entre sí lazos de sangre (Oliva y Vera, 2014, 15).

Las representaciones lúdicas observadas principalmente tratan de familias biparentales heterosexuales, con roles de género tradicionalmente asignados. En algunos casos, las familias eran compuestas por padre y madre, personificados por niños y niñas respectivamente, quienes tenían labores de cuidado sobre otros; en sus juegos manifiestan cómo llevan a sus hijos de la mano y les compran cosas. En ese sentido, los roles de dependencia y cuidado cobran relevancia en la construcción de familia que disponen los alumnos. En ese sentido, el imaginario de familia de los párvulos coincide con lo que para Oliva y Vera (2014) sería una de las funcionalidades principales de la familia; la protección del resto de los integrantes del grupo.

El modelo tradicional de familia refuerza la diferenciación sexual de roles, y con ello, las formas jerárquicas de relacionarse.

En el ambiente de aprendizaje representar e imitar se observa en general que tanto niñas como niños cuando participan en este ambiente asumen juegos de roles “asignados” de acuerdo al modelo tradicional de socialización diferencial que reproducen inconscientemente. Así observamos que las niñas asumen el rol de madre-hija-esposa-ama de casa ejecutada en el espacio privado y los niños al padre que trabaja en la calle en el ámbito público, que debe ser atendido y servido (roles “complementarios” naturalizando la jerarquía entre los sexos) (García, 2014, 5)

En el trabajo en terreno, la figura de la mujer madre aparece en los juegos como primordial en la constitución familiar, llevando consigo el rol del cuidado y relegándola exclusivamente a ello, cuando los niños no siempre están a cargo de las tareas domésticas.

Ya finalizando el recreo, una niña logra entrar al juego de figuras de los hombres; sin embargo, no puede acceder a uno de esos juguetes, si no que debe ocupar una barbie. Son 4 niños y 1 niña que juegan con los juguetes a representar una familia. Está Woody, Barbie, Hulk, un dinosaurio y un bebé. La niña maneja la barbie, quien es la mamá de la familia (nota de campo).

Para autores como Gloria Arenas (2006), el mantenimiento de estos patrones de género son altamente reproducibles, ya que niñas y niños “representan los papeles de la vida familiar que los adultos y adultas les enseñan desde que nacen, sin posibilidad de resistir a mandatos” (Reybet, 2015, 62).

Se puede concluir que niñas y niños accionan desde el mantenimiento a las normas de género ante los juegos de rol descritos, ya que en el orden de las construcciones

familiares las posibilidades de imitación son altas debido a la cercanía con esos contextos. Considerando que las familias son las unidades sociales mínimas de la organización social, ya que en sus cimientos se socializa y prepara a los individuos para mantener el mundo exterior, la observación de las prácticas de niñas y niños en la construcción de familias en que referencian roles y formas del ser mujeres y hombres da luces de los imaginarios y comportamientos que pueden llegar a tener en otros aspectos de la vida respecto a la relaciones de género binarias. “Las relaciones de parentesco, las relaciones entre los sexos en el matrimonio, la paternidad y la maternidad, así como la atribución básica de unas y otras tareas en función del sexo se construyen socialmente a través de la institución de la familia”. (Alberti, 2003, 38)

2.3 Institución Heterosexual, presencia continua en los juegos

Al analizar las formas de construcción de género que desarrollan niñas y niños en la etapa preescolar, se visualiza la presencia subyacente de la heterosexualidad obligatoria. Sin cuestionamientos, niñas y niños arman sus juegos a partir de la perspectiva binaria de las relaciones afectivo amorosas.

Teóricas feministas reflexionan sobre la heterosexualidad como institución, comprendiendo que en su carácter dominante resuelve las relaciones de género como estructuras jerárquicas, que no deja espacios a otras formas del ser genérico.

Monique Wittig (2005) entiende que la institución heterosexual se basa en la categoría de sexo como una eminentemente política y reduccionista. Habla de una constante lucha de clases, donde la clase de género dominante es la que dispone de los medios y de producciones materiales e intelectuales para sostener el mundo. Para la autora, el mundo está conformado por la inscripción de diversos lenguajes, cuyos códigos se ensamblan, interpretan, refuerzan y engendran otros. De esta totalidad, el discurso heterosexual se plantea como verdad intentando negar la posibilidad de otras categorías. (Wittig, 2005)

De esta forma, en el trabajo de campo se pudo observar cómo gran parte de los estímulos externos que reciben niñas y niños en la cotidianidad aluden a la forma normada de la heterosexualidad, desde los discursos en el Jardín Infantil, hasta las referencias en los dibujos animados. Éstos se convierten en los discursos hegemónicos que permean e institucionalizan los espacios que transitan niñas y niños y por tanto, se inscriben como las formas de acción más probables que ellos pudieran tomar.

La heteronormatividad implica comprender los significados y comportamientos que mujeres y hombres poseen al relacionarse. El paradigma del amor romántico resuelve estos roles, a la vez que posiciona de forma diferenciada a hombres y mujeres.

Durante las observaciones de juego libre, en ciertas oportunidades se distinguieron juegos donde la principal temática era el amor. De forma más literal, se puede describir cuando niñas y niños cantaban canciones alusivas al comportamiento afectivo amoroso, donde se

les preguntaba a una individualidad quién era la persona que le gusta, principalmente a las niñas. Así, se naturaliza la posibilidad de que niñas y niños sientan afectos amorosos sobre otra persona.

Te gusta la banana,
Con salsa americana,
¿Te gusta un chiquillo?
¿Cómo se llama? (nota de campo)

En este juego la heterosexualidad es naturalizada ya que cuando interpelaban a un niño, utilizaban en la canción el concepto chiquilla, mientras que cuando la interpelación era dirigida a una niña, el concepto a utilizar era chiquillo.

El amor romántico aparece como un mandato social obligatorio en la vida de los individuos, y en la sociedad moderna comienza a aparecer como un fenómeno ideológico que busca la trascendencia. Como sistema originario del patriarcado, el amor romántico remite a una relación heterosexual única, universal y que supone una jerarquía entre otros tipos de amores, así como de la constitución interna de parejas heterosexuales, donde la mujer es subordinada en relación al hombre. El amor romántico concuerda con la conformación de otras instituciones, como las ya mencionada religión católica y familia nuclear, permeando la diversidad de formas de la organización social.

La dependencia de las mujeres en relación a los hombres que manifiesta la ideología patriarcal se demuestra en una constante “necesidad” de las mujeres por encontrar este tipo de relaciones. Los temas relativos al amor y a la afectividad son puestos en práctica principalmente por las niñas en sus juegos y diálogos. Esto último también fue observado en la creación de dibujos, donde en varias oportunidades las niñas dibujaron a princesas junto a príncipes. En definitiva, “en este sistema de género concreto surgen creencias, ideas, mitos, con especial incidencia en las mujeres, como los del príncipe azul o la media naranja, que conforman una determinada ideología romántica donde el amor todo lo puede” (Esteban, 2011, 55), y donde las niñas terminan comprendiendo que se trata de una obligatoriedad para su futuro como adultas. “Los niños de ese curso van a jugar conmigo. Una de ellas me dice: “tía, ¿por qué no tiene pololo?”, todas las mujeres tienen pololo menos tu” (nota de campo).

Por otro lado, hay juegos de rol donde interpretan tener relaciones de tipo amorosas. En estas oportunidades, niñas y niños juegan en el espacio privado, siendo poco visible las interacciones, sin embargo, se pueden visualizar al menos que estos juegos los protagonizan una niña y niño, quienes ante el juego público (cuando salen desde su escondite hacia el patio) verbalizan que son novios.

Los juegos que remiten a relaciones afecto-amorosas dan por sentado la conformación binaria de las relaciones de género, por lo que una determinación binaria y biológica de los cuerpos direcciona las prácticas sociales y lúdicas, que se manifestarán por ejemplo,

en la diferenciación de roles de género dentro de estos mismos juegos. De esta manera, “la biologización de prácticas sociales históricas es uno de los mecanismos más frecuentes para la pervivencia de las relaciones de poder y de saber en que se inscriben los cuerpos” (Morgade, 2001, 88).

3. Manteniendo diferenciaciones de género entre lo público y lo privado

En primer lugar se describieron los elementos relativos a la presencia de relaciones de poder en los juegos de niñas y niños. En un segundo momento se observan elementos relativos a relaciones diferenciadas de poder distinguidas en favor a la presencia institucional en los juegos de niñas y niños, diagnosticando principalmente relaciones de género. A continuación, se caracterizan las dinámicas lúdicas que hacen referencia al sistema de relaciones de género a partir del plano del contexto sociocultural que organiza los espacios según lo público y lo privado.

De esta manera y en primer lugar, se comprende que el sistema patriarcal se configura bajo un orden binario de lo social, identificando la diferenciación sexual como base de esta categorización. “En las sociedades patriarcales (todas las que conocemos) encontramos modelos para hombres y mujeres concebidos como pares de opuestos, desiguales y jerárquicos, que definirían de manera “natural” a unos y a otras en función de determinados rasgos”. (Tarducci, Zelarallán, 2016, 21, 22)

De la misma manera, Rosaldo (en Amorós, 1997) comprende que el modelo de diferenciación social de actividades por género es contextual y varía entre tipos de culturas, sin embargo, enfatiza en que esta división en una “invariante estructural” que jerarquiza ambos espacios. La literatura y la política han denominado a estas dos esferas como el mundo de lo público y lo privado, cuyas formas son observables en la organización social propia del orden patriarcal.

Sherry Ortner (1972) al reflexionar sobre la invariante cultural de posicionar a las mujeres y sus actividades por debajo de los hombres, lleva a la suposición de que las mujeres son el símbolo de todo lo que es inferior a una cultura, por lo que entonces, el rol femenino se asemeja a la naturaleza. El acercamiento de las mujeres a la reproducción y crianza, serían el sustento biológico para explicar la afinidad con la naturaleza, mientras que los hombres se comprenden en la esfera cultural, la cual es valorada positivamente como la creadora de la organización pública. Así, en un primer acercamiento la dualidad “femenino - masculino”, se refleja en la dualidad “naturaleza - cultura”, y finalmente en “privado - público”.

“Para Ortner, la oposición mujeres/naturaleza y hombres/cultura es en sí misma un constructo cultural y no algo que se da naturalmente” (Pateman, 1996, 10), sin

embargo, teóricas feministas comparten que la universalidad con la que la autora trata los conceptos no deja espacio para una interpretación que supere los aspectos biológicos de un análisis binario de la realidad. Por esto es que las dimensiones público y privado en un primer acercamiento se pueden comprender desde la “naturalidad” biológica que las sociedades han valorado sobre las mujeres, sin embargo, la profundidad cultural de la construcción de ambas esferas son las que finalmente permiten el tránsito de las relaciones de género en las cotidianidades de los individuos.

De esta forma, para Amorós (1997) pese a las evidentes diferencias históricas que se pueden observar en diferentes formas de comprender la esfera pública y privada, se puede reconocer lo público como el espacio simbólico y físico en que se desarrollan las actividades más valoradas y con mayor prestigio. Estas actividades tienden a masculinizarse en un espacio de reconocimiento público y que dota de ser visto. Por el contrario, la esfera de lo privado corresponde a actividades menos valoradas, por lo que su reconocimiento es omitido.

El espacio público, al ser el espacio del reconocimiento es el de los grados de competencia, por lo tanto, del más y del menos. Por el contrario, las actividades que se desarrollan en el espacio privado, las actividades femeninas, son las menos valoradas socialmente, fuere cual fuere su contenido, porque éste puede variar, son las que no se ven ni son objeto de apreciación pública. (Amorós, 1997, 2)

Teniendo como referencia la organización social dual propuesta desde el orden patriarcal, en las siguientes líneas se desarrollará la descripción de juegos en que niñas y niños mantienen la estructura público-privado, ya sea diferenciando los espacios físicos o encarnando los estereotipos y roles de género derivados de esta tradicional norma de género.

Se reconoce la diferenciación dual de las esferas público y privado para el fin investigativo de estimar la incidencia de la norma de género dominante en las agencias de niñas y niños, sin embargo, se comprende que en la realidad estos espacios son permeables, variantes a cada contexto y transitables, por lo que el carácter mutable de estos espacios se desarrollará en el siguiente capítulo.

3.1 Diferenciación físico - espacial de lo público y lo privado en los juegos de niñas y niños

A partir de la observación en terreno realizada en el Jardín Infantil, se pudo registrar la forma en que la mayoría del tiempo los infantes organizan el espacio

físico lúdico de los recreos de acuerdo a la división entre los juegos que ocurren en el patio central y los juegos que tienen lugar en las periferias del mismo.

Esta división tiene congruencia con el relato de la división público y privado al reconocer que en la mayoría de las veces estos juegos se pueden diferenciar en la medida que “se expresan en la existencia naturalizada de juegos típicamente masculino versus los juegos típicamente femeninos, en el que se despliegan conductas, frecuentemente, activas para los niños y pasivas para las niñas” (García, 2014, 7).

Si bien la diferenciación espacial no es continuada en el tiempo durante todos los recreos, por lo general se puede distinguir la preferencia de niñas a jugar en las periferias del patio central, mientras que los niños eligen posicionar sus juegos en el centro de éste.

De esta forma, se pueden distinguir primeros indicios de formas y relaciones de poder entre niñas y niños, donde en sus sistemas de significados aparecen reglas convencionales que no permiten a todos y todas utilizar ampliamente los espacios que se supone les pertenecen por igual.

El patio de recreo es una realidad segregadora, discriminatoria donde se comienza a construir en la práctica y a manifestar relaciones de desigualdad y de violencia entre niñas y niños, a partir de roles opuestos/excluyentes que se expresan en la existencia naturalizada y dicotómica de juegos típicamente masculinos y típicamente femeninos (García, 2014, 8).

3.1.1 Juegos en el patio central

Los juegos que transcurren en el patio central se pueden vincular al espacio público del mundo social ya que acá transcurren las interacciones que tienen mayor visibilidad. Acá se sitúan principalmente juegos de actividad física, juegos dirigidos y en ciertas oportunidades juegos de rol que implican movimiento. Los varones son los que visiblemente ocupan más este sector, ya sea jugando a la pelota o realizando una actividad de amplia movilidad.

Una de las características de los juegos de niños registrados en el patio central en el Jardín Infantil es la gran cantidad de espacio físico que utilizan para movilizarse. En un juego pueden utilizar la totalidad del espacio demarcado como patio central o gran parte de él. “Hay 2 niños que juegan a la pelota, pero ocupan todo el patio porque cada uno se posiciona a un extremo de la cancha” (nota de campo).

Otra característica que estos juegos toman en relación a la analogía del espacio público sociocultural es que acá, las interacciones pueden ser realizadas por gran cantidad de

individuos. Así como el espacio público es la esfera donde las personas socializan y toman decisiones respecto a la organización social, el espacio del patio central es el lugar donde niños interactúan, comunican y crean junto a diversos niños desarrollando sus habilidades sociales. Se registró, por ejemplo, que en juegos deportivos se unen a la actividad niños de otros cursos y niveles y de forma, en algunos casos, arbitraria o por afinidad, juegan en un mismo equipo.

Los niños varones están corriendo desde un lado del patio hacia el otro, en diferentes grupos. Estos grupos de varones, provenientes de diversos cursos, luego se combinan, y finalmente interactúan en un mismo juego niños que no necesariamente son compañeros de curso (nota de campo).

Los juegos en el patio central refuerzan habilidades físicas atribuidas culturalmente a los hombres, ya que en juegos deportivos y juegos de rol bélicos donde dramatizan “peleas” desarrollan ejercicios aeróbicos y anaeróbicos vinculados con la fuerza, fortaleciendo sus habilidades de motricidad gruesa.

Características como la amplia ocupación del espacio central, la mayor posibilidad de interacción con otros individuos y el potencial desarrollo de habilidades relativas a la motricidad gruesa refuerzan la sincronía del patio central con el sector público de la sociedad captado por el ideal cultural de la imagen masculina. Así como en un contexto patriarcal es la perspectiva androcéntrica la que organiza el sistema, en el espacio del juego libre en que se observaron las interacciones descritas ocurridas dentro del Jardín Infantil, es el asentamiento masculino en el patio central lo que sitúa las otras esferas de ocupación.

Si se observa el patio de cualquier escuela de nuestro país, veremos la buena “pichanga”, la que ocupa la mayor parte del espacio, llena el patio y, por cierto, no son precisamente las mujeres las que juegan la pichanga, lo más probable es que ellas estén paseando del brazo, conversando con otras amigas o alentando a los jugadores. (Azúa, 2016, 39)

3.1.2 Juegos en la periferia

Se han llamado juegos de periferia a los que ocurren en los alrededores del patio central. Se trata de las interacciones que ocurren en los pasillos, en los espacios de tierra y alfombrado. A partir de la observación en el Jardín Infantil, estos juegos son realizados ampliamente por las niñas, vinculando su desarrollo al espacio sociocultural de lo privado ya que no son tan visibles en relación a los juegos que ocurren en el patio central.

Una de las principales características de estos juegos que permiten la vinculación con la esfera privada, y con ello el mantenimiento de la normativa de género dominante, es que las niñas realizan juegos de rol vinculados a las actividades reproductivas asociadas a las mujeres. Es común visualizar que niñas interpretan actividades de cuidado entre ellas,

como la relación mamá-hija principalmente. “Sacan sus mochilas y se disfrazan para interpretar roles, juegan con un carrito de supermercado, se maquillan los labios y cuidan a los muñecos” (nota de campo)

Los juegos realizados en este espacio tienen poca movilidad y son acompañados de artefactos que los utilizan de forma estacionaria. “En este recreo se divisa gran división entre los niños y niñas respecto a la ocupación de espacios. Las niñas que llevan juguetes, los ocupan en lugares alejados del área central del patio, mientras que los niños que llevan juguetes siguen teniendo mayor movilidad.” (nota de campo)

Otra característica de los juegos en periferia tiene relación con que se trata de grupos pequeños que crean las historias ficticias para realizar los juegos de rol. También, en ciertas ocasiones se registró que grupos de niñas paseaban alrededor del patio, jugaban al tejo o dibujaban con tizas el piso. En todos los casos, se tratan de interacciones de grupos pequeños de niñas, entre 2 a 5 personas, quienes por lo general se reúnen en base a afinidades. Así, se interpreta que el desarrollo de estos juegos refuerza el carácter privado e íntimo de las actividades asociadas normativamente a las mujeres.

En la práctica, la reproducción de estos juegos, y en concordancia con su relación al mundo de lo privado, implicaría que niñas se posicionan en un continuo de significados donde ellas se entienden a sí mismas a partir de las expectativas que la sociedad tiene sobre ellas, internalizando sin problemas su permanencia a lo privado, y poca movilidad hacia el espacio público.

Al preguntarle a las educadoras y técnicos en atención de párvulos por la presencia de diferenciación espacial por géneros en el recreo libre, están de acuerdo con la tendencia a la división centro-periferia.

Ponte tú, cuando salen al patio, lo primero que quieren los niños es la pelota. Y las niñas, juegos más pasivos. Ahora último andan con que se quieren pintar las uñas...veo como se quieren pintar las uñas, cómo juegan a maquillarse con los lápices de colores (Educadora, Transición).

3.2 Cuerpos de lo público y lo privado: estereotipos y roles de género en los juegos de niñas y niños

En concordancia con la organización dual de la sociedad en las esferas pública y privada, una primera mirada de comprender los cuerpos planteada desde la educación formal remite a un determinismo biológico, enmarcando a niñas y niños únicamente bajo dos posibilidades del ser físico. Así, la diferenciación genital es un primer indicio para un aprendizaje de las corporalidades que las mismas educadoras y técnicos parvularias priorizan como contenido a enseñar.

Es que siempre hay indicadores en el ámbito de formación personal y social, que tienen ellos que reconocerse como mujer, como hombre, reconocer al sexo contrario. Se les dice que aquí están los senos, las pechuguitas, la vagina, que se le dice vagina, al pene, pene. (Educatora y Técnico en atención de párvulos, transición).

Se trabaja bajo la idea de la existencia de dos tipos de cuerpos, los cuales tendrán ciertas características en un futuro, sin dejar la posibilidad de la transformación de esas cualidades.

Y lo que sí recalcamos bien desde chiquititos, o sea, empezamos por las características que tiene la niña, que tiene el niño; y después, en cuanto a las características, qué va a pasar contigo cuando estés más grande, qué vas a tener, que se te va a desarrollar cuando estés más grande; y los niños empiezan -que yo voy a tener esto cuando sea más grande, que vellito- y las niñas, que vellito, que los pechos, situaciones así. (Educatora, medio mayor)

Se les enseña también que estos cuerpos son los que habitan ciertas normas de género, vinculando este determinismo biológico con una naturalidad, que luego se relaciona con un aparente determinismo cultural. Finalmente, se trata de “una dimensión “natural” que, al eludir a su carácter histórico, termina siendo “moral”. (Morgade, 2001, 88)

La naturalización del cuerpo pasa a ser fenómeno social y simbólico que repercute en la socialización de hombres y mujeres a través de la idea de que la cultura condiciona las representaciones e imaginarios sobre lo masculino y lo femenino, o sea, las masculinidades y femineidades. (Ferreira, 2015, 3)

Pese a la visión determinista y biologicista de enfoque de la educación formal, diversos autores plantean que los cuerpos de niñas y niños que habitan los espacios son construcciones sociales, históricas y variantes, mediando constantemente con el mundo exterior, por lo que sus manifestaciones comprenden cargas simbólicas (Ferreira, 2015).

De esta manera se comprende que la norma dicotómica es sólo una de formas de habitar los cuerpos. A través de los procesos de socialización y de la propia agencia, los individuos transitan en formas de ser, ya que “la expresión corporal también es mutable, voluble y fragmentada a partir de las experiencias y estilos de vida de los individuos que allí conviven” (Ferreira, 2015, 4).

A través de la diversidad de expresiones es también que se comprende que el cuerpo no sólo se refiere a la existencia biológica, sino que especialmente a la existencia práctica y creativa, a las formas de relacionarse y en definitiva, de habitar el mundo.

Por otra parte, el cuerpo no sólo es objeto de valoraciones de género en las materias: éstas están presentes también en la forma en que se sientan (o

hacemos que se sienten) chicas y chicos, en los que abren las piernas y las que las cierran, en los que corren y las que caminan, en los que “tocan” y las que “son tocadas”. El uso del cuerpo y la preocupación por la apariencia también es diferencial en las relaciones de género. (Morgade, 2001, 76).

En las siguientes líneas, se trabajarán las formas en que niñas y niños habitan sus cuerpos en relación a la norma de género dominante. Sin olvidar las variadas formas que un cuerpo puede variar y transitar, se describirán las instancias en que encarnan los estereotipos y roles de género que socialmente les han atribuido.

3.2.1 Estereotipos de género presentes en los juegos de niñas y niños

Los estereotipos se refieren a imaginarios sociales sobre las cualidades que tiene un grupo social determinado. Los estereotipos circulan en las vidas de los individuos y toman forma en las corporeidades a través de su carácter “cognitivo (lo que sé del asunto), afectivo (las emociones que me suscita) y conductual (la conducta que, como consecuencia, desarrollo)”. (González, 1999, 79). La misma autora explica que los estereotipos además de tener la función social de la adaptación, simplificación y predicción, favorecen la identidad social y sentido de pertenencia de los individuos. Por lo tanto, la adaptación a estereotipos es una expectativa netamente social.

Siguiendo esta línea desde un enfoque sociocultural se plantea que los estereotipos surgen del medio social y se aprenden a través de permanentes procesos de socialización y aculturación. No son, en definitiva, más que fieles reflejos de una cultura y una historia y como tales van a nacer y mantenerse porque responden a las necesidades que tiene tal contexto de mantener y preservar una normas sociales ventajosas para él. (González, 1999, 82)

Así, los estereotipos de género refieren a los atributos de género construidos convencional e históricamente para mujeres y hombres, generalizando y unificando las formas genéricas de comportamiento, remitiendo a imágenes específicas que omiten la diversidad de posibilidades de acción. Según la investigación en torno a educación y género, la escuela occidental no está exenta a reproducir imaginarios relativos a los estereotipos de género.

Es más, se dice que el cuerpo (de todas y todos) es uno de los “silenciados” en la educación formal. Sin embargo, antes que silenciado por el sesgo racionalista de nuestra educación formal, es posible “encontrar” el cuerpo en crudos estereotipos de género que permean la forma de estar en el aula y en el patio(...). (Morgade, 2001, 54, 55)

Históricamente los cuentos, historias ficticias, imaginarios en el currículum y en los medios de comunicación han perpetuado estereotipos diferenciadores de género, así por ejemplo,

(...) la mayoría de personajes femeninos de los cuentos infantiles apuntalan los roles pasivos, las relaciones de rivalidad entre las mujeres y la domesticidad de las niñas-mujeres. Los personajes masculinos refuerzan -en general- papeles dominantes de niños-hombres ya que los presentan en roles activos, productivos, protectores. (García, 2014, 8)

Durante la observación realizada en el jardín infantil los estereotipos de género también tienen presencia en el currículum oculto, atendiendo a su carácter convencional y cotidiano, son expuestos en juegos, creaciones y conversaciones de niñas y niños, así como también, tienen cabida en los imaginarios de las adultas presentes, quienes lo refuerzan en su discurso.

Si hay diferencia entre los niños y las niñas, aunque uno no tiene que clasificar el género, en verdad sí; las niñas son más delicadas, los varones son como más bruscos para jugar. (Técnico en atención de párvulos, Transición)

3.2.1.1 Estereotipos de género: las niñas

Los estereotipos de las mujeres son congruentes con lo que se ha descrito sobre las formas de comportamiento esperadas para ellas a partir de lo construido en el espacio privado. De esta manera “las mujeres, consideradas delicadas, sensibles, débiles...”(González, 1999) responderían a actividades situadas en una esfera invisible y menos valorada en la sociedad. Cuando los estereotipos femeninos son encarnados o personificados, se está manteniendo un sistema jerárquico y “en el fondo encierra un trato discriminatorio y un intento de mantener y dar justificación a los sentimientos de superioridad y autoafirmación de un grupo sexual (varones) frente a otro (mujeres)”. (González, 1999, 80)

A lo largo del trabajo de observación en el jardín infantil, se pudo observar que en ciertas oportunidades algunas niñas representan claramente características de los clásicos estereotipos de género asociados a mujeres. La constante búsqueda de la belleza, y la pasividad para enfrentar conflictos en el aula y en el recreo de algunas niñas reflejan particularidades estereotipadas, las cuales se ven reforzadas con las potentes imágenes de las princesas que tienen lugar en su cotidianeidad lúdica.

Estereotipo de la mujer bella

El cuerpo femenino que está permitido habitar en este mundo, además del reproductor, es el que está condicionado a parámetros de la belleza occidental, siendo objetos del consumo patriarcal. Durante la investigación en el Jardín Infantil, se observa cómo el mantenimiento del ideal de belleza en muñecas y en los mismos cuerpos de las niñas es una práctica común en el tránsito de los juegos. Ellas mismas refuerzan la importancia de ser lindas al manifestarlo en el discurso o al practicarlo constantemente en sus juegos.

Una niña tiene un casco de construcción puesto y me dice -soy una linda constructor..., esos que arreglan cosas-. La niña no logra terminar el concepto del oficio al que se estaba refiriendo, sin embargo consigue definir la acción de éste. El adjetivo linda es utilizado como un calificativo positivo que por lo demás, feminiza un concepto que no pudo ser especificado como constructor o constructora. (nota de campo)

En los juegos de rol al personificar roles femeninos se esfuerzan en incluir accesorios feminizados en su estética como carteras o maquillaje. Por lo demás, el color rosado tiende a ser usado por las niñas en sus atuendos, completando una estética que legitima un estereotipo femenino del ser niña.

Así también, los juegos de estética, como maquillarse o peinarse aparecen en varias oportunidades en los recreos libres, sobre todo los días en que los párvulos pueden llevar sus juguetes del hogar, donde las niñas llevan pinturas de cara y pinturas de uñas. Estas interacciones tienen gran aceptación por niñas, donde se juntan en grupos de 5 o más personas a realizarlas. En ciertas ocasiones, estas instancias fueron reforzadas por adultas, quienes han cedido sus maquillajes personales o han ayudado a las niñas a maquillarse. En estos momentos también se hicieron presentes discursos por parte de niñas y adultas aludiendo en forma positiva a la necesidad de ser mujeres bellas.

Estereotipo de la mujer pasiva

Otro aspecto relativo al mantenimiento del estereotipo femenino tiene relación con la disposición de pasividad de algunas niñas durante interacciones específicas de la práctica lúdica.

Por un lado, son reiteradas las veces en que en un contexto de juego mixto, los niños tienden a posicionarse y “hacerse notar” más que las niñas. En variadas ocasiones son ellos los que manifiestan las reglas de juego, sobre todo si es que en un principio el juego era constituido por puros niños y ellas luego tratan de integrarse. Por otro lado, esta característica se nota ampliamente cuando niñas y niños quieren llamar la atención de las tías o la investigadora, haciéndose notar mayormente los niños con sus movimientos exagerados o gritos.

Existe una competencia al mostrar sus pasos de baile, volteretas y ruedas. Ocurre en un contexto donde hay cinco niños y solo una niña. La niña además

es más retraída y no impone su voz ni presencia como los otros niños, sino que cada vez que quiere mostrar un nuevo “truco” se acerca por un lado para llamar la atención tocando mi brazo y pidiendo que la mire (los niños solo gritan y ocupan el espacio frente a mí). (nota de campo)

Un rol pasivo en los juegos implica en cierta medida anular la subjetividad de la mujer. Las niñas al adoptar actitudes más calladas son invisibilizadas del contexto. No sólo el resto de los niños son, por lo general, los que no toman en consideración las opiniones de las niñas, sino que las tías, al preocuparse por los niños que sí se hacen notar más por sus conflictos, gritos o discusiones, dejan de lado la atención hacia las niñas.

Otra manifestación del rol pasivo de la mujer son los juegos en que las niñas toman la posición de víctimas. Hay juegos en que las subordinaciones son explícitas, como los juegos de persecución donde niños corren tras las niñas, asumiendo algún estereotipo masculino como lobo, monstruo o superhéroe, y donde las niñas no necesariamente tienen una caracterización. “Alcanzo a percibir que dos niñas corren y arrancan de un niño. Al acercarme me doy cuenta que ese niño representa a un lobo”. (nota de campo)

“Es en el propio desarrollo infantil y en nuestras maneras de crianza/enseñanza donde por vez primera se vivencian las relaciones desiguales de poder, el conflicto, el maltrato y la discriminación” (País, 2016 ,99)

La violencia hacia las mujeres tienen muchas manifestaciones en la vida cotidiana. En estos juegos se observan situaciones ficticias en que las niñas son víctimas o toman ese rol, y donde la violencia es más bien explícita o literal. Sin embargo, este rol no es tan actuado, ya que muchas veces las niñas no toman un rol en el juego, sino que simplemente las molestan, les pegan o las persiguen. “Es común que los niños molesten a las niñas con la excusa de estar caracterizados de algún personaje como super héroe, monstruo, animal, etc” (nota de campo).

Estereotipo de las princesas

Finalmente, el estereotipo asignado históricamente a niñas y que tiene alta reproducción en sus juegos, es el de las princesas.

Para Nadia Fink (2016), la figura de las princesas creada desde Disney sigue teniendo cabida en las vidas cotidianas de las niñas, a través de un análisis de la literatura y cine infantil. Si bien las percepciones de las princesas han mutado en el mundo social, hay imaginarios bases que se han mantenido en el relato permitiendo finalmente el fortalecimiento de los estereotipos de género. La autora reflexiona sobre los principios básicos que se han mantenido en el tiempo al momento de crear relatos en torno a las princesas. De esta forma habla de “la quietud de la espera” como la constante de las historias de princesas que esperan ser rescatadas, mostrando el estereotipo de la mujer pasiva ante su destino, y posicionando el mito de la llegada de la “persona indicada”. También se habla de que las princesas sitúan la “bondad como tolerancia”, reforzando el

estereotipo de que las mujeres buenas son las que no se enojan y soportan pasivamente discriminaciones y desprecios. Para la autora, son pocas las relaciones sanas entre mujeres que muestran los cuentos de princesas, en su mayoría se trata de relaciones que refuerzan el estereotipo de las mujeres envidiosas, recordando a “madrastas que quieren asesinar a la hijastra por su belleza, o que las obligan a servirles, hermanastras envidiosas y peleadoras, madres que enfrentan a su hija por rebeldes, brujas que les niegan la identidad encondiéndolas en una torre” (Fink, 2016, 72).

La autora concluye que si bien la industria cinematográfica los últimos años ha apostado por imágenes variadas de princesas, provenientes de continentes y etnias diferentes a las concepciones occidentales, hay constantes que no se han modificado, ya que “siguen siendo adolescentes con medidas cercanas a las de una modelo y con rasgos perfectos” (Fink, 2016, 69).

A partir del trabajo de campo realizado, se puede concluir que la imagen de princesas que prevalece en el imaginario social de las niñas tiene relación con estas categorías históricas atribuidas a los estereotipos femeninos. En concordancia con la autora, se habla de mujeres “bellas, perfectas, bien vestidas e impecables siempre”, y de esta manera, respecto al entorno social de las niñas, las adultas tienden a entender y llamar a las niñas bajo el concepto de princesas, distinguiendo además la categoría de príncipes. Además, las imágenes relativas a niñas, así como el merchandising escolar propuesto para ellas está dominado ampliamente por la imagen de las princesas.

Si bien no en todas las ocasiones se podría decir que las niñas responden de forma reproductiva al clásico concepto de las princesas, sí lo hacen ante las formas de belleza y juventud que se plantean desde este paradigma. Valoran positivamente posicionarse como ellas en los juegos de rol de estética, o en sus dibujos donde es condicionante que se vean bellas en la creación.

Comienzo a jugar con una niña a maquillarme y peinarme. Ella es estilista y yo soy la cliente. Me dice que me maquillará y peinará como la princesa de “Frozen”. Luego, llega una niña y un niño que también querían jugar a peinarme. El niño, sin embargo, quería peinarme como bruja. Los 3 me peinan y me dicen que quedo “bonita” (nota de campo).

Las condiciones de este estereotipo son de perspectiva más bien general, inmersas en sus imaginarios colectivos, incluso en el de los niños. Las brujas son entendidas por niñas y niños como personajes antagonistas valoradas de forma negativa, entendiendo nuevamente que el principio fundamental es la belleza.

3.2.1.2 Estereotipos de género: los niños

Desde la literatura de género se comprende que así como la sociedad ha creado convencional e históricamente formas a seguir para las mujeres, también ha condicionado

formas del ser para hombres bajo el estereotipo de la masculinidad hegemónica. “El modelo masculino define a los hombres a partir de la razón, la fuerza, la energía, la no manifestación de emociones, el autocontrol, la independencia, teniendo a su cargo el control de la esfera pública”. (Tarducci, Zelarallán, 2016, 22)

Estereotipo de hombres fuertes

La fuerza aparece como una de las principales características del estereotipo masculino, aludiendo a la sostenimiento de la sociedad. Desde la teoría patriarcal, los hombres son quienes cargan con las problemáticas sociales, los sostenedores de familias, y los que históricamente han desarrollado la fuerza física. Debido al estímulo de habilidades diferenciadas en las infancias, los niños desarrollan la capacidad de cargar elementos mucho más pesados que las niñas.

Niños y niñas valoran de forma positiva la fuerza de ellos, siendo importante para la ejecución de algunos de sus juegos.

Un grupo de niñas y niños juntan siempre en una esquina piedras grandes, que superen los 20 CM de largo aprox., diciendo que son huevos. Si bien trabajan en conjunto para buscarlas, les piden a uno de los niños que cargue las más grandes y pesadas (nota de campo).

La noción de fuerza practicada desde la masculinidad hegemónica no sólo se refiere a la capacidad física, sino también a una personalidad distante de afectos y sensibilidades. Así, “desde los primeros años de vida de los varones se combate en ellos el miedo, el llanto o la “cobardía”: no deben “ser débiles como las mujeres” (Morgade, 2001, 84).

En la misma línea, Elizabeth Badinter sostiene que “las relaciones de género patriarcales han generado mutilaciones en los hombres; no se trata de amputaciones físicas sino de limitaciones a su desarrollo emocional”. (Morgade, 2001, 82)

Estereotipo de superhéroes y antihéroes

Finalmente, y en congruencia con las respuestas en disposiciones de mantenimiento a la masculinidad hegemónica expresadas por los niños durante sus juegos, se pueden resumir estas prácticas a las expresiones relacionadas con el estereotipo de héroes y anti-héroes.

Las disposiciones de mantenimiento ante este estereotipo se hacen notar cotidianamente. Dentro del aula se pueden observar imágenes de héroes y anti héroes en el merchandising escolar, en sus vestimentas, y en los dibujos que realizan. Buscan invocarlos en todos los contextos posibles.

La tía me pide que los vea mientras ella sale de la sala, y algunos niños me piden que los ayude a dibujar. Me siento con un grupo de niños que pintan y me piden que dibuje un "Spider-man". Busco en mi celular el dibujo del Spiderman y lo replico en una hoja; realice 5 copias del dibujo para regalárselo a los niños que me lo pedían (nota de campo).

Sin embargo, las disposiciones de mantenimiento más notorias y literales son en la cotidianeidad de los recreos, donde niños protagonizan juegos de rol personificando superhéroes, antihéroes y zombies principalmente. En ocasiones utilizan las figuras de juguete y las manejan creando historias. En otras situaciones son ellos quienes personifican estas imágenes a través de actuaciones o incluso, con disfraces.

Sus juegos implican destreza física y correr, por lo que acá son los niños los que van adquiriendo mayores habilidades de motricidad gruesa, así como también, ocupan mayormente el espacio

Los zombies y superhéroes son imaginarios asociados al mundo masculino, donde las interacciones ficticias hacen alusión a conflictos de carácter bélico, donde nuevamente se asocian valores del mundo público, como la competitividad y rivalidad para lograr algo.

Otra manifestación de estos juegos tiene que ver con la salvación (superhéroes), posicionando la figura de un hombre tipo como alguien con habilidades superiores, capaz de solucionar los problemas, paternalista, líder y adultocéntrico.

Autoras como Gloria Briceño, manifiestan que por lo demás, la diferenciación de los tipos de juego de rol entre niñas y niños tiene relación con la cercanía que tienen con sus referentes genéricos más cercanos en la vida cotidiana. De esta manera, y aludiendo a las formas de imitación que toman los juegos de rol, mientras las niñas tienen muchas más posibilidades de visualizar a las mujeres en quehaceres diarios, los niños en menor medida observan a los pares adultos de su género.

Esta podría ser la razón por la cual los niños son más afectos a interpretar (si llegan a realizar juego protagonizado) papeles de "superhéroes" (Batman, Power Ranger) que les refuerzan sus fantasías de poder y omnipotencia pero que no son sacados de la vida cotidiana sino de las tiras de las historietas y de la televisión (Briceño, 2001, 82).

3.2.2 Roles de género presentes en los juegos de niñas y niños

Siguiendo en la búsqueda de cómo niñas y niños conservan las lógicas binarias del género para organizar la sociedad a través de la disposición de mantenimiento en sus juegos, aparece la reproducción de ciertos roles de género. Los roles de género también se refieren a imaginarios colectivos que generan expectativas sobre el deber ser de hombres y mujeres. A diferencia de los estereotipos, más que imágenes y cuerpos unificadores, los roles tratan de actividades o prácticas reguladoras en el carácter binario

del género. Los roles, como categoría constituyente del género, son responsabilidades y oportunidades asignadas a hombres, mujeres, niños y niñas. (Antolín, 2001)

De esta manera, los roles de género tradicionales que mayormente aparecen en los juegos registrados durante el trabajo de campo fueron los roles femeninos vinculados a la esfera privada como la maternidad y cuidados afectivos, y el rol masculino de la competencia vinculado a la esfera pública.

3.2.2.1 Roles de género: Las niñas

La maternidad

La expectativa cultural por excelencia definida para las niñas es un rol femenino que implica el rol de la maternidad y el de las tareas relacionadas con el ámbito de lo privado y doméstico. A partir del supuesto “natural” de la condición de reproducción, el rol femenino de la mujer en las sociedades patriarcales se asocia también con la reproducción de la familia, la base de la constitución social y con ello, las bases del patriarcado.

Las mujeres, dado que son quienes tienen la capacidad biológica de parir, son definidas como madres, expandiendo la definición a toda una serie de tareas que nada tienen que ver con lo biológico (saber cocinar o planchar la ropa). A estos atributos se le suman otros, como considerarlas débiles, blandas, guiadas por el sentimiento, dependientes y actuando en el mundo privado, es decir, la mujer como ama de casa y ocupándose de las “tareas” domésticas; no se plantea, por ejemplo que la maternidad es un camino obligado para la mujer (Tarducci, Zelarallá 2016, 21)

Como ya se mencionó, en el espacio periférico las niñas tienden a crear juegos de rol donde simulan relaciones hogareñas. La alta frecuencia de este tipo de interacciones demuestra el carácter normalizador que la sociedad le ha otorgado a la maternidad, visualizando ésta como el único y obligatorio objetivo de vida de las niñas, enfocando sus aprendizajes hacia áreas de conocimiento asociadas para lograrlo en un futuro.

O, para decirlo de otro modo, que la infancia es para las niñas sobre todo un largo “vestíbulo” hacia la adultez, ya que el nudo de significación que predomina en este sesgo de género es el ideal maternal en el cual se encuentra incluido el mandato de agradar. El contenido más importante en la infancia de las chicas es la perspectiva de prepararse física, emocional e intelectualmente para la maternidad, lo cual implica, en nuestra cultura, casamiento heterosexual, que sólo será plenamente realizado, o no, en el mundo adulto. (Reybet, 2016, 44)

El cuidado y el rol psicoemocional

Como una extensión de lo anterior, históricamente mujeres se han encargado de los trabajos de cuidados a terceros, ya sea criando a niñas y niños, cuidando de enfermos o manteniendo las formas primarias de supervivencia en los hogares. Incluso en el mundo público, cuando participan, se han encargado de los oficios ligados a la docencia y salud. Estas tareas implican un trabajo afectivo y desarrollo de relaciones de apego y apoyo condicionado a mujeres, el cuál se ha mantenido en la invisibilidad y ha sido relegado socialmente a un segundo plano. “El objetivo directo del trabajo de cuidado es la satisfacción de necesidades que implica un fuerte componente afectivo y relacional entre la cuidadora y el/la cuidado/a.” (Reybet, 2016, 126)

Desde el trabajo en terreno, se puede decir que el rol psicoemocional se refiere a los posicionamientos afectivos que en juego de rol, niñas y niños asumen. En términos de las respuestas de mantenimiento a la norma hegemónica de género son las niñas quienes desarrollan más juegos desde las emociones y afectividades. Ante el juego de rol donde representan ser madres o adultas, demuestran afectos de cariño hacia los niños que representan los roles de hijos o niños. También son afectivas con muñecas y muñecos.

Un grupo de niñas juegan con un muñeco con forma de bebé. Una de las niñas me dice que su bebé tiene labios pintados de rosa por que es una niña. Entre las prácticas más visibles están sostener al muñeco con los brazos, mantenerlo arropado con una manta, darle de comer y acariciarlo. (nota de campo)

La importancia de evidenciar los juegos de mantenimiento de los roles históricos de las mujeres en primera infancia tiene relación con que se fundamenta una lógica de poder binaria desde los primeros años, que puede permitir un continuo de dinámicas de subordinación hacia otros aspectos de la vida. En el juego de imitar los roles tradicionales, subyace la obligatoriedad de la subordinación.

La retórica del altruismo en el hogar maquilla las relaciones de poder, lo rutinario de muchas tareas, las dimensiones de la obligatoriedad y la coacción. Existe un alto riesgo de adoptar para el cuidado, la moral del sacrificio, en la que subyace el estereotipo tradicional femenino de mujer como madre y esposa abnegada, dedicada totalmente al cuidado de su familia, siempre poniendo las necesidades de los demás por delante de las suyas. (Reybet, 2016, 127)

3.2.2.2 Roles de género: Los niños

La competitividad

Desde la masculinidad hegemónica también se entiende que los hombres transitan por el espacio público. En ese sentido el valor de la competencia en lo público es una actividad común.

Convergiendo en que “las actividades que se desarrollan en el espacio público suponen el reconocimiento, y éste está íntimamente relacionado con lo que se llama el poder (Amorós, 1994, 2), en el juego de niños, competir es parte del cotidiano. Los niños interactúan mayormente en el espacio público, interactuando con más niños y se relacionan en instancias que pueden volverse complejas y conflictivas. En lo público hay más estímulos, y por tanto, más formas de acceder al poder o ejercerlo de algún modo.

Durante la observación en el Jardín Infantil se registraron instancias en donde niños compiten en juegos de habilidad física, ya sea corriendo hacia lugares, peleando, o compitiendo en juegos de pelota. También compiten por la atención de las adultas, mostrando sus habilidades físicas, creativas o comunicativas.

Desde la literatura, se puede entender también que niños compiten en congruencia a mantener su virilidad y masculinidad hegemónica, necesitan del mantenimiento del poder. “Los varones son educados para “ganar”; en particular, a las mujeres” (Morgade, 2001, 84).

Así mismo, la competencia refuerza la dualidad espacial, y en una lógica capitalista, refuerza la jerarquía, y la individualidad en los niños.

3.3 Artefactos que refuerzan lo público y lo privado

En base a la observación realizada en el Jardín Infantil se han analizado las prácticas de juego que incluyen la utilización de juguetes o material educativo. Los juguetes son objetos de uso lúdico, creados para satisfacer las necesidades de esparcimiento y entretención de niñas y niños, así como estímulo para el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades. El material educativo, por su parte, se refiere a los elementos lúdicos proporcionados desde el jardín, que en ocasiones están dispuestos para libre uso de niñas y niños y en otras, son elegidos para cierto tipo de actividades lúdicas guiadas. Estos artefactos dispuestos en la sala tenían relación con los rincones, correspondientes a materiales para las zonas de vida práctica (cocina, cosas de casa, comida, muñecos), de matemáticas (cubos, etc) y de lectura (cuentos y revistas).

Los juguetes, al tratarse de artefactos que vienen del contexto social, son soportes materiales que traen una carga simbólica y social. En ese sentido, la industria produce

juguetes que tienen directa relación con la dicotomía público-privado, reforzando los juegos sexistas de niñas y niños.

Estos espacios son valorados de manera desigual: el mundo público, estimado y reconocido tanto social como económicamente, en detrimento del mundo privado ligado a los afectos, al “deber ser” de las mujeres, invisibilizado y no reconocido. Entonces, tanto las herramientas como las prácticas estarán al servicio de esta finalidad: muñecas para ir perfeccionando el “instinto maternal”, autos para salir al mundo. (Isnardi y Torres, 2016, 108).

Por esto es que a pesar de que niñas y niños a través de la manipulación de los artefactos les den el significado que deseen “tampoco se puede ignorar esta fuente permanente de información para la constitución de las relaciones de género”. (Morgade, 2001, 43)

A continuación, se presentan los juegos en que niñas y niños utilizan juguetes y material educativo en interacciones que representan el mantenimiento a las normas de género dominante.

Figuras de autos y medios de transporte

En ciertas oportunidades, se pudo visualizar la presencia de figuritas con forma de autos y aviones, correspondientes tanto a material lúdico dispuesto en el aula como a juguetes llevados desde el hogar de los párvulos. De la misma forma, figuras con forma de medios de transporte aparecen en las creaciones de los niños hechas con plastilina y palitos de helado, estableciendo a partir de ello diversas interacciones lúdicas. También combinan técnicas, dibujando autopistas con tiza en el piso, para luego hacer circular las figuras de auto sobre ella.

Un niño jugaba con tiza y dibujaba en el piso de cemento. Me invita a verlo y me cuenta que está dibujando una pista de autos; el dibujo se trataba de 2 trazos largos de unos 2 metros de largo cada uno, acompañado de unos óvalos en los costados (nota de campo).

Con estos estímulos materiales juegan además en torno a interacciones que acarrear valores relativos a la competencia, siendo constantes las carreras de autos sobre las mismas autopistas creadas en el momento.

Respecto a la observación realizada en el Jardín Infantil, estos juegos son realizados exclusivamente por niños. Explícitamente los niños no dejaban acceder a niñas a estos juegos, a pesar de la rogativa de ellas.

Juguetes con forma de armas o bélicos

Los juguetes bélicos se refieren a todos aquellos objetos que en el accionar lúdico sirven para representar conflictos bélicos en diversos niveles. No siempre se tratan de figuras con forma de armas directamente, sino que también niñas y niños tienen la capacidad de crearlas en base a materiales, material educativo y su imaginación.

Llega otro grupo de niños y en vez de construir casas con los cubos, toman los que no tienen soporte inferior, si no que son más bien huecos, y se los ponen en los brazos, cubriendo sus extremidades completamente para representar a un robot. Yo estoy cerca del área de los cubos y los niños robot llegan a jugar a matarme, a lo que yo respondo con la simulación de quedar herida. Se les suman más niños y ahora transforman los cubos en pistolas. Comienzan a correr por el patio “matando” gente” (nota de campo).

En otras oportunidades utilizan figuras de muñecos, que de igual forma han sido catalogados en el mercado como figuras de acción, y los manipulan en una ficción que igual representa algún tipo de pelea.

Niños de este curso traen figuras de ciertos personajes desde sus casas (Boss Lightyear de Toy Story y los Transformers). Los juegos de figuritas en esta ocasión tratan de peleas, donde alguno persigue al otro, u hacen interactuar a los personajes por medio de violencia física. Otros niños no trajeron figuras desde la casa, sacan figuras del material educativo, tendiendo a utilizar a los dinosaurios para esta acción. Estos animales también son usados por los niños para hacerlos parte de las peleas y conflictos físicos (nota de campo).

Otra forma de juego es cuando ellos mismos, por lo general niños, juegan a luchar entre ellos, golpeándose, dando vueltas o patadas al aire; interactúan con armas creadas, imaginadas o actuando como luchadores o ninjas. En algunos casos se ayudan con máscaras o artefactos para la personificación.

Los juegos bélicos están más bien asociados a hombres. Estos juguetes estimulan valores asociados a la guerra, como la competitividad, el conflicto y las rivalidades. Valores que por lo demás se practican en el espacio público, donde hombres entran al campo de confrontación con otros hombres.

Este tipo de juegos es común entre niños principalmente y tiene manifestaciones en diversas áreas lúdicas como el juego de rol, juegos de creación y transformación de juguetes y material educativo.

Muñecas y Barbies

Este apartado refiere a las muñecas que representan figuras femeninas, así como muñecos que representan guaguas.

Los juegos asociados a este tipo de muñecos están ligados mayoritariamente a interacciones ficticias creadas por niñas. En el caso de los juegos con muñecos, generalmente éstos son acompañantes en juegos de rol relativos al cuidado de otros, reforzando estereotipos y roles de género femenino ya descritos.

En el caso de las figuras femeninas se trata por lo general de situaciones donde participan las muñecas Barbie y las niñas las manipulan creando interacciones ficticias. Si bien en varias de estas interacciones ficticias se vuelven sobre temas que reproducen los roles de cuidado y maternidad, llama la atención el registro principalmente de juegos en que niñas intervinieron sobre los cuerpos de las muñecas. Las niñas se preocupaban de vestir y peinar a las muñecas constantemente, disponiéndose a la mantención del estereotipo de belleza que los mismos artefactos traen consigo.

Barbie fue la primera muñeca para niñas con forma de mujer. Su cuerpo delgado, inspirado en los figurines de moda para mujeres de revistas femeninas norteamericanas de finales de la década del 50, no responde a las medidas de las niñas. Ni siquiera a las proporciones de las mujeres adultas reales. En Barbie conviven la altura y delgadez con formas curvilíneas marcadas por un busto y una cadera destacadas, y una cintura “de avispa” inimaginable. Esas curvas transmiten la sensualidad de una mujer adulta aunque carecen de sus órganos genitales. (Reybet, 2016, 172).

Animales ¿neutros?

Los animales aparecen en los juegos cuando niñas y niños utilizan figuras de juguete, que llevan del hogar o que están en la sala de clases; también aparecen en sus dibujos o cuando crean figuras con masas. Se tratan de figuras cercanas y cotidianas, que utilizan con alta frecuencia.

Con las figuras materiales, peluches y creaciones de masas relativas a animales, niños y niñas crean interacciones y situaciones ficticias en sus juegos. De esta manera, si bien se entiende que estas figuras por sí solas no debieran cargar significado sexista, ya que están más ligados a los juegos mixtos, o neutros de carga social, niñas y niños le otorgan significado al momento de crear la acción lúdica. Dependiendo del contexto lúdico, los animales son más feminizados o masculinizados.

De esta manera, se observa cuando los peluches son incluidos en juegos feminizados como el té, de cuidado, o de grupo familiar, compartiendo espacio por lo general con muñecas. Las mariposas son las creaciones de animales hechas con masas preferidas

por niñas. “Un grupo de niñas juegan con un pingüino de peluche, mientras tienen “sentados” a su alrededor un muñeco bebé y una muñeca barbie, simulando el compartir alrededor de una mesa.” (nota de campo).

Por otro lado, y más cercano a juegos practicados por niños aparecen mayoritariamente dinosaurios, y en menor medida tiburones y tortugas como animales de creación con masas. Las figuras de dinosaurios proporcionadas como material educativo forma parte cotidiana de juegos de acción o bélicos donde batallan entre ellos o se combinan en juegos con figuras de autos.

Parece ser que es la interacción la que otorga significación de género a las figuras de animales, donde primero se personifican, es decir, pasan de ser animales biológicos, a animales culturizados. Luego de ello, forman parte del entramado de relaciones de género. Animales de carácter “pasivo” son considerados culturalmente a los pingüinos y mariposas que deslumbran por características estéticas y pasivas; mientras que animales más activos son considerados los dinosaurios y tiburones, donde priman las características violentas, animales cazadores, que en las referencias literarias transitan en situaciones de acción y de enfrentamiento.

Se concluye preliminarmente que hay una tendencia por parte de niñas y niños a reproducir en sus juegos aspectos del discurso de género dominante, a través principalmente de juegos de rol que tienen presencia en la segregación espacial de lo que se ha configurado como público y privado. Los referentes sociales ayudan a la estimulación de la hegemonía de la heteronorma en las realidades de niñas y niños, teniendo presencia en los juegos a través de la reiteración de formas de conducta diferenciada por género.

CAPÍTULO 2

JUEGOS DE EXPLORACIÓN AL DISCURSO DE GÉNERO DOMINANTE

Los juegos de exploración se refieren a instancias lúdicas en que niñas y niños desde su accionar manifiestan la disposición a explorar fuera de la normativa de género. En la práctica, ellas y ellos exploran en nuevos mecanismos de acción, que al desplazar el discurso de género imperante, no llegan a romper la estructura patriarcal, pero tampoco mantienen los patrones en su totalidad.

Considerando el permanente diálogo entre la internalización de las formas culturales del entorno y la creación desde la subjetividad, se propone la dimensión proyectiva de la agencia como las posibles respuestas que niñas y niños desarrollan en sus actividades presentes. Se entiende que en esta etapa de la agencia, ellas y ellos comienzan a tener la conciencia que les permite crear respuestas en base a ciertos acontecimientos.

En Corsaro (2005), el “conflicto” es concebido como base de las relaciones sociales de niñas y niños, fortaleciendo la creación de sus mismas culturas. Por lo tanto, la forma agencial que toma lugar en esta categoría de juegos, es la creación de respuestas ante el contexto social.

Ante esta posibilidad creativa, los juegos de exploración se articulan como transformaciones simbólicas, ya que “el niño(a) participa activamente y construye su propia significación de lo que ve a su alrededor, incorporando elementos de sátira y crítica hacia los modelos sociales. En este sentido, el niño se convierte -quizás por primera vez- en un agente social de cambio” (Briceño, 2001, 84).

Respecto a la normativa dominante de género, se tiene en cuenta el principio básico de la construcción cultural de ésta. Al ser constructos creados socialmente, la normatividad imperante es transformable. La teoría de la performatividad comprende que al actuar el género, en el momento de reiterar un acto se está a la vez creando una nueva acción, y en esa acción puede haber una serie de desplazamientos a la norma inicial.

En palabras de Butler (2002), la reiteración en el acto performativo puede implicar la apertura de “(...)brechas y fisuras que representan inestabilidades constitutivas de tales construcciones, como aquello que escapa a la norma o que la rebasa, como aquello que no puede definirse ni fijarse completamente mediante la labor repetitiva de esa norma” (Butler, 2002, 29)

Tanto desde la teoría de la performatividad como desde la teoría de la agencia, se trata de comprender las interpretaciones que niñas y niños dan al mundo que les rodea, sin embargo, se recuerda que esta variabilidad de respuestas no deja de ser producida desde una referencia cultural previa.

De esta manera, en términos prácticos, los juegos de exploración agrupan las dinámicas de juego en que, a pesar del contexto heteronormativo, niñas y niños se disponen a crear respuestas fuera de ese orden. Por ello, estos juegos tienen relación con juegos de indagación, de traslados, y de descubrimientos.

Respecto a las respuestas que desplazan la rígida norma de género, se pueden contextualizar sobre las dinámicas socioculturales actuales que han avanzado en favor a terminar con la desigualdad de género, las cuales han tenido permanencia en el ámbito de lo público principalmente y han traído una nueva definición de los roles de género. Sin embargo, estos mecanismos de acción no transforman completamente las bases de poder que nutren al sistema patriarcal.

1. Los nuevos roles de género

Para efectos de esta investigación se han llamado juegos de los nuevos roles de género a aquellos donde niñas y niños interpretan situaciones de la cotidianidad en que la

distinción de género entre lo público y lo privado no se visualiza de forma tajante, sino que hay desplazamientos entre ambos lugares, de esta manera los párvulos en estos juegos exploran diferentes respuestas a los roles asignados tradicionalmente a sus géneros. Estos juegos se enmarcan en los tránsitos y cambios que la sociedad ha vivido respecto a la construcción cultural de los géneros, de forma continua e histórica, pero que aún no se han logrado quebrantar completamente.

Para la literatura feminista y los movimientos de emancipación de mujeres y disidencias sexuales, la política abarca tanto el mundo público y organizado, como el mundo de lo íntimo y las relaciones cotidianas; no se puede comprender una política de lo social que no abarque la transformación de las relaciones de poder imbricadas en las culturas cotidianas experimentadas desde cada cuerpo. Así mismo, es que las relaciones de género tienen relación a su vez, con los contextos sociales y políticos que se van gestando en los territorios, y con las limitaciones entre lo público y lo privado, que también se van desplazando según los desarrollos históricos. Como se señala en otras investigaciones,

En contrapartida, algunos enfoques críticos postulan que lo que acontece en la vida personal, particularmente en las relaciones entre los sexos, no es inmune a la relación de la dinámica de poder - una fase distintiva de lo político - ; que tanto el dominio de la vida doméstica, personal, como el de la vida no doméstica, económica y política, deben ser interpretados en forma relacional, y aquello que una sociedad, en una determinada época, define como ámbito privado, se puede convertir en público en otro momento (Jelin, op. cit). Con lo cual los límites entre el mundo público y el mundo de la privacidad y la intimidad se vuelven lábiles. (Reybet, 2016, 59)

De esta forma, al identificar las formas en que se han sostenido las relaciones de género en la sociedad occidental, se perciben desplazamientos en los roles de género que se enmarcan principalmente en cambios sociales de la esfera pública. Estos cambios también han sido percibidos en niveles corporales y relaciones cotidianas, “sin embargo, la condición social de las mujeres, y también la de los varones, no ha cambiado lo suficiente en los usos y costumbres como para haber dejado de constituir una forma particular de discriminación” (Morgade, 2001, 19). Esto quiere decir que los desplazamientos entre lo público y lo privado han ocurrido en menor medida en el plano de las relaciones cotidianas y en los roles de género.

Atendiendo a la dimensión transformadora de la cultura y a la agencia creadora de los individuos, la cual “requiere pensar el cuerpo más allá de lo biológico y aceptar que somos capaces de crear y transformar realidades” (Herrera, 2012, 187), a continuación se presentan juegos en que niñas y niños se alejan de la reproducción del discurso de género dominante y agencian disposiciones de desplazamiento de las normas y roles dominantes.

Al realizar una comparación con los juegos de mantenimiento de los roles de género, sin duda los juegos definidos como nuevos roles de género son menores en cuanto a la cantidad, sin embargo, de todas formas se registra que sí existe la disposición de exploración de las formas de género en niñas y niños, incluso en los juegos relativos al ámbito de lo privado.

1.1 Transición de mujeres desde el espacio privado al espacio público

Tanto el contexto económico y social, como las demandas de los movimientos de mujeres han permitido disminuir las brechas respecto al acceso de mujeres al espacio público, sin embargo, esto no implica una transformación total en la estructura patriarcal.

Actualmente, las mujeres votan, muchas estudian, sostienen su hogar y toman decisiones sobre su vida afectiva: es evidente que han acontecido transformaciones. También el cambio es posible y, de hecho, se ha producido por la lucha de una gran cantidad de mujeres y algunos varones, y también por los cambios en las formas de producción y el mercado de trabajo que han forzado la construcción de nuevos roles. (Morgade, 2001, 17)

Comprendiendo que las prácticas que toman niñas y niños en sus juegos son interpretaciones de los contextos sociales en los que circulan, durante las dinámicas lúdicas se apreciaron disposiciones por parte de las niñas a desplazar el discurso normativo de género, haciéndose parte en cierta medida del espacio público. Así, en ciertos momentos las niñas en sus juegos se hacían cargo de labores de liderazgo, por ejemplo, al jugar a comandar un bus escolar, al apropiarse de la casa de plástico y guiar los roles de juego que ocurren dentro, o al utilizar parte del suelo del patio central para dibujar con tiza y luego, dirigir el juego del tejo. En los juegos dirigidos por las educadoras, las niñas toman algunas veces lugares de liderazgo en los juegos de mando, así también, en las clases de educación física y juegos dirigidos en el patio central, tienen por lo general una participación activa desarrollando habilidades de motricidad gruesa que implican bailar, correr, saltar y competir en un mismo espacio con los niños. En estas instancias, sobre todo en las que están presentes las adultas, las niñas no son cuestionadas, sino que son prácticas normalizadas.

Una interacción lúdica ejemplificadora de los desplazamientos de los roles de mujeres entre el espacio privado y público, es la acontecida en el recreo del medio mayor y protagonizada por una niña y un niño. Ambos estaban dispuestos en el interior de la sala de clases, mientras todo el resto de sus compañeros estaban en el exterior de ella, acomodados en el patio central.

Cuando yo llego a la sala, ambos alumnos estaban sentados alrededor de una mesa utilizando una máquina registradora de juguete, sin embargo, rápidamente se cambian de lugar hacia otra mesa donde hay dispuesta una taza y un plato de plástico. El niño se

sienta en la silla, mientras la niña va en busca de un pan del desayuno y lo pone en el plato en señal de servicio al niño.

Hasta acá, la escena lúdica parece una imitación de un rol tradicional de género, donde la mujer realiza el trabajo doméstico al proveer del alimento y servir al varón, quien asume el privilegio de ser atendido. Sin embargo, esta dinámica sólo dura un par de minutos ya que al cabo de un momento ambos comienzan a jugar con pistolas, a disparar y perseguirse mutuamente.

Ahora bien, esta niña particularmente es una de las pocas que tiende constantemente a jugar con niños, y que por lo tanto, no tiene problemas para ingresar a este tipo de juegos socialmente categorizados como masculinos. Si bien su situación particular es diferente a la de otras niñas (ya descritas en el ingreso a juegos masculinos en el capítulo anterior), de todas formas, para efectos de la investigación se registran estas actitudes, en parte desplazando el dogma de género.

Finalmente, respecto al tránsito de las mujeres al mundo público, se aclara que cuando se habla de que la norma de género no ha sido transformada, sino que sólo desplazada en ciertos términos, no solo se refiere a que se siguen manteniendo relaciones de poder en la esfera privada, nutriendo de violencias y discriminaciones a las relaciones interpersonales, sino que también se mantienen formas normativas en el plano público. Así es como se comprende que la mayor parte de los oficios realizados por mujeres, pertenecen al orden de acciones asistencialistas, comprendiéndolos desde la literatura feminista como extensiones de las labores normativas de lo privado hacia lo público. (Reybet, 2016)

Esto se puede ejemplificar con el registro de juegos en que niñas transitan desde el espacio periférico al patio central durante sus espacios de juego libre, sin embargo, generalmente estos desplazamientos ocurren en la medida que se mantienen en sus roles tradicionales, jugando a ser madres e hijas que circulan por el espacio público interpretando vidas cotidianas como ir a comprar, ir a dejar a niñas al colegio, e ir a trabajar. En otras ocasiones, se registraron juegos de rol donde interpretan profesiones de cuidado a otros como, el cuidado de los niños y niñas que van al colegio, o enfermeras que cuidan de enfermos.

1.2 Roles de Cuidado en el hogar

Frente a fenómenos socioeconómicos como el ingreso de las mujeres al mundo del trabajo, el plano de lo doméstico ha vivido transformaciones. Ante lo anterior, y de forma general, se vislumbran dos posibilidades respecto al desplazamiento de roles de género en el espacio doméstico; por un lado el problema de la doble jornada laboral para las mujeres, quienes luego de sus trabajos formales se encargan de las labores del hogar, y por otro, el surgimiento de nuevos roles en el hogar, ingresando los hombres. Así, se abren más posibilidades para hombres y mujeres sobre el transcurso de sus

conformaciones familiares y relacionales. En el contexto actual, un hombre puede verse en

la posibilidad de estar subempleada o desempleada, ser mantenida económicamente por su esposa, y tener que ocuparse en forma predominante de la educación y la salud infantiles y el trabajo doméstico; la posibilidad de divorciarse y tener que colaborar en el sostén de hijos/as de uno o más matrimonios; la posibilidad de que los/as hijos/as queden con la madre y eso duela (Morgade, 2001, 18, 19).

Dicho esto, se observó cómo algunos niños en juegos específicos tomaron el rol de cuidado en el hogar.

En otra ocasión, un par de niños y niñas estaban haciendo chocolate (con tierra y agua) y llegan al lugar un par de niños cuando el chocolate estaba listo para ser consumido. En ese momento, llega un par de niñas a dejar su muñeco junto a ellos “para que lo cuiden” mientras ellas irían a hacer otros trámites. En esta interacción los niños se hacen cargo del bebé mientras se ríen y juegan a comer (nota de campo).

Esta interacción se ha categorizado como práctica de exploración, ya que niños se hacen parte de un juego que pertenecía al plano de los juegos de niñas, y se disponen además a jugar un rol diferente al que tienden a hacer desde la normativa de género. Ahora bien, esta dinámica no llega a romper la estructura dominante, ya que sólo en parte se dedican al cuidado, ya que las niñas habían hecho la comida y además, se las sirvieron.

1.3 Juegos de Cocina

Otro espacio que se pudo observar como desplazado de la norma tradicional de género es la cocina. Los juegos de cocina son realizados por niñas y niños, y se dan en dos aspectos, como juego dirigido y en juego libre durante el recreo. Desde el juego dirigido se observan las situaciones en que el Jardín decretó los días de cocina. Aquí, cada curso realiza una preparación culinaria dirigida por las educadoras. Ellas pedían a los apoderados que envíen ciertos ingredientes para que puedan realizar la preparación colectiva en clases. Estas actividades tenían valorización positiva en niñas y niños, quienes seguían las instrucciones y pudieron preparar leche con plátano, cubos de frutas y cocadas. Luego del proceso de preparación, se disponían a compartir el alimento y degustarlo.

Ahora bien, respecto a los juegos de rol en torno a la cocina en los recreos, es más común que sean niñas quienes participan de ellos, o si es un grupo mixto, eran ellas las que tenían más participantes e incluso se observó que en ocasiones estaban a cargo de las reglas y conducían el juego (qué materiales debían recolectar y buscar, quiénes hacen qué). En una primera deducción se puede decir que hay roles que se mantienen, como las

mujeres en la cocina y los hombres que llegan a comer, sin embargo la posición que toman las niñas en estos juegos refuerza el espacio de mujeres como uno en que tienen poder. Así también lo demuestran otras investigaciones como las de Briceño (2001) y Öhrn (2019).

“Es evidente que hay dificultades para tomar acuerdos en común cuando se da el juego mixto, sin embargo cuando éste se produce, resulta sumamente interesante ver la manera como las niñas lo dirigen e inducen a los niños a participar en el mismo”. (Briceño, 2001, 80).

A pesar del carácter reproductor que puede dejar esta primera impresión de los juegos de cocina, se rescata el carácter transitable de este espacio. Éste se puede observar en primer lugar al ver el paso de niños por este espacio. En la mayoría de los juegos de cocina en que se hacen presentes, participan de forma esporádica. Así también, se observó una instancia en que un grupo de varones creó una instancia lúdica relativa a la cocina.

Finalmente me siento en una mesa donde hay niños, con los cuales comenzamos a jugar al té. La idea era que ellos me servían té y yo decidía si estaba muy caliente o frío, o picante, dependiendo de los ingredientes que cada uno me decía que le “incorporaba” a su preparación. Yo aludía a que me quemaba o congelaba de forma exagerada y ellos se reían mucho.(nota de campo)

En este último ejemplo llama la atención que la dinámica de entretención tenía relación con la imaginación de la diversidad de sabores, texturas y sentires que producen los alimentos. Así mismo, en otros juegos, el foco de la entretención hacía relación con el hecho de recolectar los ingredientes, jugar con agua y tierra, mezclar y crear combinaciones. Ante esto, aparece la idea de que la importancia de los juegos de cocina radica en su carácter indagativo, exploratorio y creativo.

Luego del chocolate una niña trae agua para tirarla sobre un hoyo de tierra que está en el patio chico. Dice que va a hacer un experimento, específicamente chocolate. Se le une al juego un niño y una niña (nota de campo).

Más que la facilitación de roles de género, en estos juegos operan mecanismos ligados al descubrimiento, ya que niñas y niños se disponen a crear juegos a partir de las materialidades que les otorga el entorno y por supuesto, a partir de su imaginación. Cuando estas disposiciones surgen, los mandatos de género no parecen estar presentes, o si lo están toman un segundo plano.

De la misma forma, se coincide con las conclusiones de Öhrn (2019), quién a partir de su investigación sobre el juego libre de niñas y niños en un jardín suizo posicionado en un

entorno natural, demuestra que en los juegos de rol relativos a temáticas familiares hay posibilidad de transgresión de roles tradicionales de género cuando el ambiente proporciona materiales que los párvulos pueden utilizar para performar acciones que no estén regidas por género y cuando no hay en el ambiente objetos manufacturados asociados a la heteronorma. Los juguetes producidos por la industria ligados a la esfera familiar y labores del hogar están feminizados y por tanto diferencian inmediatamente por género. Los juegos presentados en que niñas y niños transgreden las normas de género en el espacio de la cocina no utilizaban artefactos ya diseñados para ello, sino que transforman material educativo, o material natural.

1.4 Ni tan princesas

Respecto a los juegos que vinculan los estereotipos y arquetipos de género, también se registraron instancias en que niñas y niños actuaban roles que no les corresponden necesariamente a su género tradicional o lo hacen, pero no en su forma estricta.

Se observa una niña que tiende a jugar con niños que utiliza espadas, y juega a ser superhéroe con los niños. Cabe destacar que es la misma niña que jugaba con pistolas luego de darle “el desayuno” a su compañero.

Respecto a la figura de las princesas, ellas tienen cabida importante en los juegos de niñas, principalmente desde el ideal de belleza que la cultura aborda en torno a ellas. Sin embargo, paralelo a ello, también se trabajan otros valores que definirían a las nuevas princesas.

Al decir “nuevas princesas”, la literatura se refiere a aquellas imágenes creadas por la industria cinematográfica acordes con las luchas de género que se llevan en la actualidad, desarrollando valores más ligados a las libertades de las mujeres que a la pasividad que representan las princesas clásicas de la industria.

Este cambio se logra a consecuencia de que el rol que desempeñan las mujeres dentro de la sociedad va cambiando. La nueva generación de princesas, como es considerada por muchos, busca promover un ambiente de justicia, igualdad, reconocimiento y sobre todo dar a entender que son completamente capaces de defenderse ellas mismas. Estos son valores que muchos de los padres occidentales desean inculcar en sus pequeñas hijas, para lograr que ellas tengan una mente más abierta al mundo de hoy (Averbach en González, Villasuso y Rivera, 2012)

Volviendo a los conceptos recogidos desde las imágenes de las princesas clásicas, como se mencionó en el capítulo anterior, la característica sociocultural de la belleza asignada a las mujeres es valorada positivamente por las niñas, quienes se disponen ampliamente a reproducirla en su forma hegemónica. Sin embargo, la característica del buen ser de las princesas, aludiendo a la forma pasiva y ordenada del comportamiento en las mujeres,

parece no ser tan valorada por ellas. Cuando las tías reclaman a las niñas que “se comporten como princesas”, o “se sienten como princesas” refiriéndose a que se sienten en sus sillas mirando hacia al frente y con las piernas cerradas por ejemplo, las niñas responden de manera indiferente y luego de unos segundos del reclamo de la adulta, vuelven a lo que estaban haciendo.

Por otro lado, se destaca un juego en el patio que trataba de tres niñas jugando a ser princesas. Ellas se posicionaron en una de las casas de plástico, transformándolo en “su castillo”, así, el juego trataba de que debían protegerlo. Principalmente no dejaban entrar a los niños que las molestaban, haciendo alusión a *“la valentía notoria para enfrentar problemas o, incluso, a las sociedades y sus estructuras, que reflejan estos nuevos íconos cinematográficos en comparación con las clásicas”* (Fink, 2016, 70).

De esta manera, los datos recabados en el terreno tienen congruencia con los desplazamientos que han ido tomando los imaginarios sociales en torno a las princesas descritos en investigaciones anteriores, donde si bien siguen reproduciendo la forma estética del estereotipo, se han incorporado aspectos que rompen con la pasividad y el amor romántico. Estos imaginarios han tenido repercusión en las formas cotidianas de actuar de las niñas, influidas por aspectos comunicacionales y culturales, demostrando el tránsito de las mujeres hacia otro tipo de espacios, fuera de sus roles tradicionales.

Finalmente, se concluye que los juegos de rol descritos anteriormente tienen relación con referencias ya previas del mundo cotidiano de niñas y niños, cuyas formas establecidas son reinterpretadas por los párvulos mediante sus prácticas lúdicas, en que factores como el poder agencial y la presencia de objetos y material no sexista implica una constante negociación y desplazamientos entre las individualidades y el mundo heteronormado.

Estas reglas de comportamiento están relacionadas con situaciones de la vida real como la conducta de la madre, la profesora, el médico, el policía y el bombero; lo que ocurre en el juego es que el niño toma conciencia de ellas y con frecuencia las cambia, pero las reglas de la vida real son la referencia y esto hace que algunas posibles conductas sean rechazadas o ni siquiera pensadas (...) (Herrera, 2012, 184).

2. Artefactos que contribuyen a juegos de índole exploratoria y de indagación

Así como el sistema social entrega a niñas y niños artefactos cargados de significados sexistas, que en la práctica estimulan el desarrollo binario de las construcciones genéricas, también se han registrado artefactos que en el juego de ellas y ellos contribuyen al desarrollo de habilidades indagativas y creativas que no necesitan de la diferenciación genérica.

Los juguetes y material educativo presentados en este capítulo como parte de los juegos de exploración tienen la facultad, al no ser estrictamente indicativos de género, de poder ser transformados en infinitas dimensiones, sujetos ampliamente a la imaginación y situación lúdica que niñas y niños estén creando.

2.1 Material Educativo para juegos de construcción

En aula y en el patio de juegos, niñas y niños utilizan material educativo dispuesto en las salas de clases relativo a cubos, legos, bloques y juguetes para dar acción a los juegos de construcción. Se trata del uso de material para crear figuras y otros elementos, a los que les dan significado a través del juego.

Para Piaget (en López, 2010), los juegos de construcción contienen una serie de manipulaciones y movimientos coordinados en que los párvulos ponen un fin, una tarea precisa. “El juego se convierte entonces en una especie de montaje de elementos que toman formas distintas” (López, 2010, 31).

En algunos casos, el material educativo de construcción es utilizado por niños para crear juguetes o elementos que les puedan servir como armas. Para ello, posicionan un cubo sobre otro hasta crear una estructura alargada que pueden utilizar como espadas o sables. Otra forma de utilizarlos es introduciendo los cubos huecos en sus brazos, uniéndolos unos sobre otros, para luego simular el juego del uso de pistolas alargadas o metralletas.

Sin embargo, los cubos son utilizados mayormente para construir edificaciones. Se registró mayormente a niños jugando de esta forma, quienes hacen alusión al oficio de la construcción. Si bien, en estas dinámicas la atención de los niños está puesta en su misma creación y no en las relaciones o juegos de roles de género que se pueden proyectar, de todas maneras la normalización de que sean los niños, y no las niñas los que ocupan los legos y cubos para construir edificios, permite hacer una lectura de la realidad sociocultural que se tiene al respecto de este oficio en particular.

Pese a lo anterior, las niñas también utilizan este tipo de material educativo, siendo registradas en juegos diferentes a los ya descritos. En un par de ocasiones, las niñas fueron vistas utilizando los cubos y legos para construir elementos que complementan sus juegos de permanencia en la periferia del patio, por ejemplo, construían casas y camas para las muñecas y peluches cuando jugaban a estar en el hogar.

Así, los juegos de construcción se consideran juegos de exploración en el sentido que niñas y niños exploran en nuevas formas de crear. En sí mismos, este tipo de material educativo está pensado para que los alumnos construyan, y transformen el material en elementos que a la vez les permiten crear interacciones lúdicas, les dan vida a los elementos que proponen a través de las relaciones sociales que generan. También dan pie para crear una infinidad de elementos con el mismo material. Estos materiales aparecen como estímulos de creación y transformación constante.

El último juego que puedo percibir es nuevamente en la zona de alfombra. Llega un niño a mostrarme su creación; junto a su amigo habían ocupado los cubos para hacer un castillo. El mismo material educativo era ocupado ahora para armar edificaciones. (nota de campo)

Finalmente, los cubos y legos no siempre eran utilizados para construir otros elementos, sino que solo con su forma podían ser imaginados como objetos. Por ejemplo, niñas y niños utilizaban estos artefactos cuando necesitaban alguna herramienta para sus juegos de exploración, o como vajilla para los juegos de cocina. Un cubo podía imaginarse como un plato, un condimento, una lupa, etc.

Si el mismo trozo de madera, en el transcurso de la etapa anterior, servía para representar un barco, un coche, etc., puede ahora servir para construirlo, por la magia de las formas lúdicas recurriendo a la capacidad de montar varios elementos y de combinarlos para hacer un todo. (López, 2001, 31)

2.2 Juguetes que permiten el tránsito: bicicletas y scooters

En el día asignado por el Jardín Infantil como “el día de los juegos de patio”, parte importante de los alumnos llevan sus bicicletas y scooters. Estos artefactos tienden a estar masculinizados y feminizados respecto a los colores y las referencias a los dibujos animados asignados tradicionalmente para niños y niñas. Así, las bicicletas negras con ruedas imponentes y dibujos de superhéroes se diferencian ampliamente de las bicicletas rosadas, con canasto e imágenes de princesas.

Sin embargo, a pesar de ello, en el accionar y utilizar las bicicletas y scooters, niñas y niños no discriminan su uso completamente por género. Así como se registraron instancias en que niñas jugaban con las bicicletas relativas a las de las niñas en dinámicas genéricas, como trasladar a sus muñecas, cuidando de ellas y llevándolas en el canasto, también se registraron instancias en que simplemente el juego era movilizarse con la bicicleta, dinámicas en que niñas utilizaban bicicletas masculinizadas con el sólo fin de trasladarse, niños utilizando bicicletas rosadas, niñas y niños jugando en las mismas dinámicas, niños y tías haciendo carreras sobre los scooters, etc.

La gran cantidad de este tipo de juguetes, permite mayor movilidad de niños y niñas en el patio; se divisa fácilmente que ambos géneros tienen movilidad y no es tan notoria la separación sexista de espacios dentro del espacio de recreo. (nota de campo)

Entonces, las dinámicas que se dan en torno a los juguetes de tránsito implican que niñas y niños dispongan principalmente sus habilidades físicas ante juegos que les permiten desplazarse, ocupar los espacios, transitar sobre los artefactos al prestarlos a los compañeros, y crear juegos desde esta lógica.

Ante la observación de los juegos acontecidos en los “días de juego de patio” realizados en el Jardín Infantil, educadoras también pudieron apreciar las relaciones de desplazamiento a la norma hegemónica de género, reconociendo que el aprendizaje finalmente no sólo se realiza por medio de normas e instrucciones sociales, sino que también por la experiencia y vivencia concreta de los párvulos.

Ese día, esa actividad fue muy linda porque ellos compartieron, se olvidaron si era rosada la bicicleta, se olvidaron si era negra la bicicleta, se olvidaron si era de mujer, si era de hombre, si eran muñecas, si eran pistolas, se olvidaron de todo eso, fueron niños. Siempre yo he pensado que los niños aprenden en base a lo concreto, a lo mejor tú les puedes explicar algo, pero si el niño no vive la situación no te va a quedar aquí. (Técnico en atención de párvulos de Nivel Medio Mayor)

Más allá del caso de los juguetes de construcción y de tránsito descritos anteriormente, se concluye que los desplazamientos de las normas sociales son mayormente posibles cuando niñas y niños tienen la capacidad de transformar las materialidades, desarrollando habilidades creativas e imaginativas. Durante las acciones lúdicas niñas y niños viven un presente en que crean respuestas y acciones a acontecimientos que dialogan entre una realidad y una ficción. De esta manera, niñas y niños pueden utilizar “un objeto o acción que le sirve como apoyo para entrar en el mundo imaginario; por ejemplo, la escoba le sirve de pivote para cabalgar y el toque mágico del compañero/contendor lo convierte de perseguido en perseguidor” (Herrera, 2012, 184).

Juguetes y artefactos no lúdicos son utilizados para crear los ambientes que permiten la continuidad de los juegos, y en este poder transformador es que se abre un espectro de posibilidades que no implican necesariamente las relaciones hegemónicas de género.

En los juegos grupales también se utilizan objetos no lúdicos como auxiliares de juegos. Cucharas usadas como micrófonos, pasto o barro como alimento (el “juego de la comidita”), ramitas para armar el techo de una casa o para dirigir un grupo musical. El potencial de los objetos no lúdicos incorporados a los juegos se intersecta claramente con la representación. Muchas veces grupos de chicos se ponen a jugar y van sumando elementos a sus juegos que forman parte de las tramas que construyen (Duek, 2012, 660).

3. Exploración en los espacios: movilidades entre el patio central y la periferia

Tanto la exploración en nuevos roles de género, como el estímulo del material educativo y juguetes de tránsito y construcción descritos, implica que en ciertos períodos se rompa con la tajante separación de centro y periferia, y ocurra un tránsito entre espacios durante la creación de juegos.

En cuanto al espacio llamado periférico, su utilización no tiene relación únicamente con prácticas de juego que aluden a lo doméstico o privado, sino que es escenario para los juegos de indagación y exploración. Fuera del patio central se ubican además de los sectores pavimentados para segmentar los pasillos y zonas de juegos, los suelos de tierra, espacios cubiertos de pequeñas piedras, arbustos, pastos y árboles.

Estas condiciones permiten que niñas y niños puedan acercarse al medio, explorar elementos de la naturaleza y jugar con ellos, transformando y creando a partir del entorno. Para los juegos de cocina la tierra y el agua son elementos de preferencia, además de las piedras pequeñas. En otras ocasiones, la tierra la utilizan para construir montículos para poder utilizar con sus otros juguetes. Llama la atención las instancias en que juegan literalmente a explorar o investigar, como si estuvieran aludiendo al oficio de científicos, en estos casos se registró cómo buscaban piedras para clasificarlas por tamaño y peso, cómo entraban entre los arbustos y cómo se emocionaban cuando encontraban insectos.

Veo a un niño y a una niña jugando a hacer experimentos con un tubo que contenía un líquido aromático. Experimentan introduciendo en el tubo agua y pastos para crear un perfume (nota de campo).

Estos juegos concuerdan con la ya nombrada investigación de Öhrn (2019), quien en un contexto totalmente diferente (Suiza) pudo registrar las formas de juegos de niñas y niños en un ambiente natural. Si bien los párvulos del Jardín Infantil Altué no se desarrollan cotidiana y ampliamente en un entorno natural, sino que más bien en un establecimiento hecho principalmente de cemento, los pequeños momentos en que pueden interactuar con elementos de la naturaleza, tienen actitudes similares a las destacadas en la investigación suiza. De esta forma, se rescatan los dichos de Öhrn, quien manifiesta que las habilidades mayormente desarrolladas en este tipo de juegos son la exploración activa, imaginación y creatividad, además de motivar la experimentación de emociones. Se evidencia que la posibilidad de transformar y moldear la naturaleza, así como sus propias variabilidades como el cambio de las estaciones del año llama altamente la atención de niñas y niños.

Öhrn enfatiza en que los juegos transcurridos en entornos naturales también tienen componentes culturales, ya que niñas y niños crean a partir de la imbricación de ambos contextos, creando nuevos imaginarios. A partir de ello, se concluye que los párvulos observados en el terreno de investigación se motivaban ampliamente por los recursos naturales que se encontraban en las dependencias del jardín, manipulando y observando lo que le llamaba la atención y en base a ello, luego podían crear interacciones sociales convertidas en juegos de rol.

Como se dijo con antelación, tanto los juegos de rol relacionados al cuidado y labores del hogar, como la cocina, y juegos de exploración e investigación, como la recolección de recursos naturales o búsqueda de insectos, se cruzan con aspectos culturales de la sociedad, como los diferentes oficios a los que cada juego puede aludir, sin embargo, las

relaciones de género en su forma hegemónica no operan ante el estímulo creativo del ambiente físico.

Por otro lado, al permitir juegos más “estacionarios” o que no impliquen mayores desplazamientos, se da paso a interacciones cercanas entre niñas y niños; es aquí donde comparten sus colaciones y alimentos, tienen conversaciones e incluso, solucionan conflictos. Tanto niñas como niños utilizan este sector para dar curso a relaciones simétricas.

Respecto a los juegos acontecidos en el patio central, en ciertas ocasiones también se puede observar un tránsito hacia dinámicas menos sujetas a la división genérica del espacio público y privado.

En primer lugar, se observó que en ciertas ocasiones un par de niñas eran integradas para jugar fútbol con los niños. Sin embargo, esta situación ocurre sólo con ciertas niñas. Una de ellas corresponde a una niña que tiende a jugar con niños, tanto en las instancias del juego de fútbol como en otras que se pueden definir como juegos masculinizados. Otra de las niñas es la hermana mayor de uno de los niños. Y finalmente, la tercera invitada también es párvulo del jardín, dos años mayor que ellos y además es hija de la técnica parvularia. Esto permite concluir que las niñas “elegidas” para participar en este espacio resuelto para niños son quienes ya tienen una posición previa legitimada por ellos mismos, ya sea por amistad o por una aprobación etaria.

Otro momento que escapa de las separaciones genéricas de los espacios públicos y privados es el de los juegos de patio guiados por otros. Cuando las tías, el profesor de educación física o yo dirigimos algún juego, ocurren situaciones mixtas donde niñas y niños participan sin entrar en conflictos de género. Ante el estímulo del juego grupal y de posicionarse en condiciones igualitarias, sin distinciones de género, niñas y niños responden de forma positiva, adhiriendo ampliamente a la dinámica de forma voluntaria. Las educadoras y el profesor refuerzan juegos que ya han practicado en ocasiones anteriores, los cuales implican movimientos corporales y juegos en ronda que se complementan con canciones.

Cuando fui guía de juegos grupales, les mostré el juego de “los nombres”, donde la persona que poseía el balón lo tiraba al aire mientras gritaba el nombre de un compañero mientras el resto corríamos por el espacio, luego, la persona nombrada debía recoger el balón y todos nos inmovilizábamos. Así, la persona que tenía el balón en sus manos podía tocar con el elemento a algún compañero, ganando si es que lograba hacerlo. Este juego tuvo una positiva aprobación por los párvulos, quienes se unían rápidamente a la actividad. En otra oportunidad les mostré la dinámica del voleibol, imaginando una frontera al centro del patio y constituyendo dos equipos, que se posicionaron en cada mitad de la cancha. Así, debíamos lanzarnos la pelota haciendo que ésta pase al otro lado de la cancha sin tocar el piso.

Ambos juegos eran desconocidos para niñas y niños, quienes ante situaciones nuevas se disponen a aprender y conocer nuevas formas de utilizar elementos, como en este caso, el balón. Dinámicas relativas a las descritas además de no poseer distinciones de

género, estimula a niñas y niños a crear juegos con balón fuera de la dinámica habitual del fútbol.

Respecto al uso de resbalines y edificaciones de plástico con forma de casas, en ocasiones están ubicados en las zonas periféricas del patio central y en ocasiones, dentro del patio central; permitiendo literalmente la movilidad de niñas y niños entre ambos espacios en los diferentes recreos. En estos lugares por lo general ocurren juegos libres y mixtos. En la mayoría de los casos, niñas y niños utilizan estas construcciones para jugar de forma transitoria, estar un momento y luego, dirigirse a realizar otra actividad. Esto permite mayor movilidad y que las estructuras sean utilizadas por varios agentes en un mismo recreo.

Ahora bien, son considerados juegos de movilidad no sólo por la cantidad de dinámicas ocurridas ahí, sino que además, por la cantidad de tipos de juegos que niñas y niños crean en sus interiores. Son utilizados como casas, castillos, y barcos, permitiendo crear historias e imaginar variados desenlaces.

4. Articulación de conflictos

Como se ha visto en este capítulo, las exploraciones en el espacio y los desplazamientos del modelo hegemónico de género implican que niñas y niños gesten relaciones conflictivas, las que transitan en diversas formas de solución. De esta forma, niñas y niños en su dimensión proyectiva de la agencia (Franzé et.al 2011) toman decisiones ante un presente lúdico construyendo respuestas que varían desde las soluciones más cercanas al cumplimiento del discurso hegemónico de género, hasta soluciones más desplazadas de la norma.

4.1 Conflictos diferenciados para acceder a los juegos

Diversas son las manifestaciones de poder que niñas y niños pueden ejercer en el transcurso de sus juegos cotidianos. Las formas de conformar los grupos de juego, o el acceso a ellos cuando ya hay parámetros establecidos genera conflictos que ejemplifican estas relaciones internas y variantes de poder. De esta manera, en ciertas ocasiones, los párvulos no pueden entrar a la totalidad de juegos practicados debido a reglas establecidas o asumidas a partir de parámetros relativos a la binariedad del género. En esta primera parte se muestran las articulaciones de conflictos que se gestan debido a diferenciaciones de género.

Algunos de los conflictos generados por diferenciaciones de género en los juegos observados en el jardín infantil tienen relación con la tendencia de los párvulos a realizarlos separadamente niñas de niños. Los problemas se generan cuando alguno de ellos quiere participar de un juego guiado por sujetos de otro género.

Accesibilidad a juegos de niños

De esta manera, se registraron en el trabajo de campo variadas interacciones donde los juegos eran protagonizados por niños. Ante la llegada de una o más niñas para solicitar unirse al juego, los niños respondieron con una negativa. En la mayoría de los casos observados la prohibición del acceso de niñas a juegos masculinizados no es

cuestionada, ni dialogada, e incluso, en ocasiones las peticiones de las niñas son completamente omitidas. Cuando esta problemática se puso en diálogo, se reafirma que se trata de diferenciación genérica cuando los mismos niños argumentan que a ciertos juegos, las niñas simplemente no pueden entrar por el hecho de ser mujeres. En otras instancias se observó también cómo niños no permitían que a sus juegos entren otros niños por no poseer las condiciones para estar ahí, por ejemplo al no ser amigo de los guadores o no poseer el juguete necesario para continuar la actividad.

En definitiva, al observar las formas de accesibilidad a los juegos masculinizados se comienzan a gestar ciertas manifestaciones de poder de parte de algunos niños hacia sus pares, articulando relaciones que a momentos se vuelven jerárquicas. Si bien las respuestas de estos niños aluden al mantenimiento de estructuras binarias y sexistas, el conflicto ha existido en la medida que hay agentes que pusieron una problemática en la contingencia, que decidieron actuar y solicitar entrar a un juego, pertenecer a un grupo que socialmente no le corresponde, o cambiar alguna regla del juego. Hasta acá se pueden visualizar las primeras instancias conflictivas, en que diferentes posturas aparecen.

Accesibilidad a juegos de niñas

A partir de los datos generados en la observación, se puede concluir que el acceso a juegos protagonizados por niñas no es tan conflictivo como en el caso anteriormente ejemplificado.

De esta forma, se puede observar que es más fácil que niños entren a juegos que eran realizados exclusivamente por niñas; que niñas entren a juegos protagonizados por niños. El hecho que las niñas otorguen un espacio a los niños en sus juegos remite al ya nombrado tránsito de los nuevos roles de género, lo que implica el desplazamiento en ciertos momentos de niñas y niños por la esfera pública y privada.

“Otras niñas juegan con sus muñecas en la casita, y llegan a jugar niños, pero incluyen sus juguetes. Es más fácil que niños entren a espacios de niñas” (nota de campo).

4.2 Soluciones de conflictos

La capacidad de toma de decisión y acción de niñas y niños se debe en parte a la agencia y voluntad del párvulo por solucionar un problema, así como también al aprendizaje del entorno que lo estimula a comprender las relaciones sociales. Sobre estos dos principios, se registraron soluciones a conflictos que transitan desde evidentes comportamientos diferenciados por género hasta comportamientos que desplazan la normativa hegemónica de género.

4.2.1 Soluciones de conflictos diferenciadas entre niñas y niños

Diversas interacciones registradas muestran que los problemas entre niños tienen soluciones más conflictivas que involucran formas de respuesta violenta. Este tipo de solución de conflictos justamente tiene relación con el carácter de las manifestaciones en el mundo público que la sociedad ha asignado a las masculinidades.

A los varones se les perdona más el empleo de la violencia o, para decirlo de

otra manera, no se les enseña sistemáticamente la necesidad de resolver los problemas de forma no violenta. Además, los varones suelen ocupar más espacio en el patio porque se supone, sin haberlo consultado con ellas, que las chicas “juegan tranquilas”. (Morgade, 2001, 76)

Cuando la tía deja de dirigir las actividades o se preocupa de alguna situación de un niño en particular, los demás niños vuelven a interactuar entre ellos y se vuelven a repetir dinámicas conflictivas; se pelean por los puestos, por estar más cerca de alguien, etc...conversaciones con risas, terminan en golpes. Es más común que los niños se golpeen, mientras que las niñas se gritan y acusan (quizás buscar más ayuda de terceros) (nota de campo).

Cuando hay conflicto entre niñas, parecen que las soluciones son más amables o tienden a involucrar a un tercero (una mediadora). Se acusan y en ocasiones hay gritos. “Por ejemplo, en un juego de niños en que simulaban utilizar pistolas, dos niñas quisieron entrar a la dinámica. Sin embargo, “tienen conflictos para entrar en el juego; reclaman ante las tías que los niños no quieren compartir las pistolas” (nota de campo).

Se puede inferir que producto de todos los estímulos diferenciados que ya hemos notado en sus formas de aprendizaje, las niñas tenderán a resolver sus conflictos de forma más afectuosa, entablando diálogo, otras veces demostrando tristeza con el llanto o simplemente de forma pasiva tomando silencio; por el contrario, los niños tenderán a ser mucho más explosivos en sus soluciones, intensificando el conflicto con discusiones y golpes.

4.2.2 Soluciones a conflictos que desplazan los comportamientos hegemónicos de género

Fueron registradas ciertas dinámicas donde niñas y niños escaparon a la norma al buscar soluciones diferentes de conflictos. Así mismo, se observó un par de situaciones donde niñas tuvieron problemas, con otras niñas y con otros niños, resolviendo con gritos y reclamos. En estas interacciones, las niñas llamaban la atención, ya que no habitúan a comportarse así. El grito y el reclamo a las tías, se interpreta como la forma en que ellas deciden ser escuchadas, sintiendo la necesidad de reclamar a la autoridad sobre los hechos que consideran injustos.

Tanto en el caso de conflictos entre niños, entre niñas, o mixtos, por lo general, alguna de las tías debe intermediar y guiar un diálogo, que identifique el problema, y encuentre una solución. Carrasco y Shade (2013) detallan las formas de solución de conflictos que habitúan en la educación parvularia, comprendiendo entre ellas algunas formas de conclusión pacífica, las cuales parecen tener congruencia con lo observado en el terreno de investigación en el jardín infantil Altué. De esta manera, la mediación de las educadoras es importante en el desarrollo de los procesos de niñas y niños, donde el “objetivo fundamental consiste en impulsar un acercamiento entre las partes envueltas en un conflicto, ayudándolas a clarificar e identificar los intereses, para conseguir un acuerdo satisfactorio” (Carrasco y Shade, 2013, 106).

Según investigaciones de Carrasco y Shade (2013), otra forma de solución pacífica descrita por las autoras tiene relación con la negociación. Acá los párvulos buscan solucionar sus conflictos de forma voluntaria y de forma informal, buscando un acuerdo aceptable para ambas partes, predominando habilidades como la empatía, comunicación y manejo de emociones. Durante el terreno, niñas y niños pudieron realizar este tipo de acuerdos luego de un conflicto.

De esta manera, en menores ocasiones, se registró a niños solucionando conflictos de forma amistosa. Así, en ocasiones, luego de una discusión los párvulos al llegar a un acuerdo pueden seguir jugando sin mayor problema. Los conflictos por lo general son pasajeros y pocas veces entorpecen relaciones de amistad. En otras ocasiones, se registró que incluso luego del conflicto, los niños involucrados tienen demostraciones de afecto entre sí, abrazándose y compartiendo el juguete, el espacio, o la colación.

En el recreo, niños que dentro de la sala se peleaban a golpes; ahora comparten la colación en el recreo. Comen naranja con caramelo. Por otro lado, un grupo de niñas juega con un muñeco con forma de guagua y se pelean por decidir quién es la mamá. Finalmente deciden no jugar y comienzan a comer sus colaciones. Ambas interacciones se solucionaron terminando con el juego que los conflictuaba y compartiendo posteriormente su alimento (nota de campo).

En definitiva, niñas y niños disponen a solucionar en ciertas ocasiones sus conflictos desde aristas diferentes a las habituales, dependiendo de la situación y los involucrados. Sus conflictos son esporádicos, y tienen importancia en ese presente lúdico que les acontece, donde sus posicionamiento son parte de ese todo lúdico. Si bien los conflictos no tienen perduración en el resto de sus quehaceres, no dejan de ser momentos intensos. Con esto, se recuerda también, que sus problemas son parte de sus vidas y contribuyen a comprender sus formas de relacionarse. Ellas y ellos toman decisión sobre sus respuestas, y no actúan de forma mecánica.

Finalmente, se concluye que los juegos de exploración se definen como las instancias lúdicas en que niñas y niños pueden desplazar el discurso hegemónico de género a través de sus juegos libres principalmente. Remitiendo a las nuevas formas culturales de comprender las relaciones de género, los juegos de rol que interpretan los párvulos tienen carácter mixto y transitan entre la esfera pública y privada. Se concluye que la inexistencia de referencias binarias remite a que estas instancias lúdicas tiene relación con que el foco de éstas remite a la exploración en otros aspectos, como transitar entre los espacios, indagar en el entorno, transformar el material lúdico y los materiales naturales para darles nuevos significados.

CAPÍTULO 3

INSTANCIAS QUE PONEN EN TENSIÓN AL DISCURSO DE GÉNERO DOMINANTE EN JUEGOS DE NIÑAS Y NIÑOS

Los juegos de tensión se refieren a instancias lúdicas en que niñas y niños desde su accionar manifiestan disposiciones a tensionar la norma de género, cristalizando una respuesta rupturista en forma de práctica al cambiar el sentido del juego o a través del discurso.

Desde la teoría de la performatividad, la interpretación constante de los cuerpos en torno a la construcción de género implica en ciertas ocasiones la ruptura de la normatividad. La condición de sujetos es la que a la vez da continuidad al proceso performativo, significando los nuevos mecanismos de acción, posicionando y nombrando las rupturas, y en definitiva, creando realidades.

Respecto a la lógica de la reiteración que plantea la teoría de la performatividad de género, ésta es el paso referencial en un ciclo que se ve subvertido constantemente en distintos niveles y gradualidades. Por ello es que el discurso dominante de género no implica a cabalidad que “el sujeto quede determinado por la categoría lingüística, por el lenguaje de la norma, en tanto que estructura discursiva en formación, al nombrarnos como sujeto podemos desplazar la propia categoría, desubicarla, agrandar sus fronteras, subvertirla”. (Moreno, 2017, 311)

De forma complementaria, Corsaro (2005) comprende la dimensión práctico evaluativa de la agencia de individuos, poniendo énfasis en sus procesos reflexivos, los cuales los llevan a tomar decisiones conscientes, articulando prácticas que implican una transformación.

Estos argumentos se basan en la comprensión basal de la implicancia de la subjetividad de los individuos. Niñas y niños dialogan constantemente entre sus aprendizajes culturales y la transformación que puede provocar su capacidad agencial, en una constante dialéctica de reflexión y toma de decisiones.

Corsaro (2005), por lo demás, enfatiza en que estos mecanismos de acción ocurren en la medida que se ha trabajado reflexivamente de forma colectiva, y previo a una problematización. Por lo que desde los posicionamientos agenciales y en la práctica social se teje la acción colectiva.

En las siguientes líneas se describen ciertas instancias durante los juegos que ponen en tensión o rompen la normativa dogmática de género. Se describen situaciones durante los juegos donde niñas y niños crean soluciones a conflictos, mediante respuestas prácticas o discursivas en torno a un problema base de la estructura de género.

1. Corporalidades desplazadas

Los cuerpos de niñas y niños se construyen cotidianamente y existen en base a la experiencia. Los cuerpos cargan historias, nutriéndose con los aprendizajes culturales pero a partir de la subjetividad de cada individuo.

La unificación de las corporalidades en sólo dos posibilidades es la apariencia que transmite el sistema patriarcal. Sin embargo, las vivencias son las que definen las transformaciones y devenires de los cuerpos físicos y las subjetividades que se inscriben ahí. Así mismo, las corporalidades también se construyen en los juegos, ya que en esas realidades ficticias, niñas y niños crean realidad presente, y sus mismos cuerpos los ponen en disposición para dar continuidad a ello. “Es decir, mientras que el niño o la niña están en el mundo mágico se cristaliza el juego de identidades que aparece en multiplicidad de formas y maneras de ser otras y otros, tensionando la idea de la identidad como algo inmutable y biológicamente determinado” (País, 2016, 96).

En la observación realizada en el jardín infantil conviven cuerpos que escapan de los parámetros normativos de género, no todos los párvulos obedecen a los roles y estereotipos asignados a aquellas normatividades binarias.

A modo de ejemplo, una de las técnicas en atención de párvulos, recuerda un episodio atípico a lo que estaban acostumbradas a vivenciar en el jardín infantil. Durante una muestra sobre la conmemoración del 21 de mayo, los párvulos presentaron un poema al resto de la comunidad educativa. En ese contexto, las adultas tenían maquillaje y accesorios como sombreros de marineros para que los párvulos que quisieran, se pudieran personificar. Una de las niñas le pide a una de las educadoras que la maquillara, la adulta toma el maquillaje para pintar sus labios. Ante ello, la niña le dice que no quiere maquillarse los labios, sino que prefiere dibujarse bigotes.

La tía (refiriéndose a su colega) le dijo - los bigotes y la barba lo usan los hombres y tu eres una niña-, la niña respondió -no, pero yo quiero tener bigotes y barba-. Entonces la niña se pone a llorar y mi compañera me mira desesperada y me dice -¿qué hago?- y yo le digo -maquillala, si ella quiere y quiere representar el papel de hombre, hazlo, si es un papel, no es que ella crea que es hombre-. La maquilló y a ella se le quitó el llanto (Técnico en atención de párvulos, Medio Mayor)

Esta situación incomodó a las adultas, ya que se conflictuaron ante una situación que no tenían prevista. La escuela, como sistema normativo, que “ha estado ligada a la corrección de cuerpos de niñas” (Cabello, 2018, 26) parece no estar preparada ni consciente de la diversidad de formas de expresión genérica. Sin embargo, por más que han sido históricamente silenciados, los cuerpos disidentes existen, y dependen de la diversidad de complejidades que trae cada individualidad.

No existe exclusivamente masculino o femenino, hombre o mujer, no existen sólo dos géneros. La identidad sexual no es una cuestión tan rígida en sus fronteras, la sexualidad requiere ser vista como trayectorias complejas, con cortes y contextos geográficos y culturales (Cabello, 2018, 33).

En la misma línea, aparece otro ejemplo referente a los desplazamientos de los cuerpos estandarizados en estéticas binarias.

Mientras gran parte de las niñas del curso se encontraban maquillándose, una niña estaba lejos de preocuparse por su apariencia estética. Ante la sugerencia de peinarse por parte de una de las adultas, ella prefirió seguir con el pelo como lo tenía. Luego, ella sigue transportándose en una bicicleta rosada, a la vez que porta en su mano un juguete con forma de espada para volver al juego de lucha (nota de campo).

Tanto en esta situación como en la anteriormente descrita, se puede observar una insistencia por parte de las adultas a corregir las corporalidades subvertidas. Si bien en el currículum formal las normas de género tienen presencias muy sutiles, en el currículum oculto éstas tienen presencia cotidiana, y por lo tanto, el mandato y cumplimiento heteronormativo toma principalmente formas simbólicas y discursivas. Al observar prácticas de párvulos en que se tensiona de forma más literal al discurso de género dominante, reaparecen argumentos hegemónicos cristalizados por el discurso de las educadoras y plasmándose en el currículum oculto.

A pesar de ello, con experiencias de este tipo se reconocen las respuestas creadas por niñas y niños. Es en esta misma cotidianeidad de expresiones sexistas donde aparecen cruces con las diversas formas de habitar y comprender las corporalidades. A través de la capacidad agencial de los infantes, en los contextos lúdicos ellos van tomando decisiones y eligen entre las posibilidades de acción, configurando entre otras cosas sus identidades y formas de habitar el género. Así como la transformación estética del cuerpo, aparecen diferentes esferas de cambio que se inscriben en las corporalidades, manifestándose transformaciones de género en los comportamientos y prácticas de niñas y niños.

2. Defensas contra el modelo hegemónico de género en situaciones de conflicto

Una capacidad de la agencia de niñas y niños durante el contexto de situaciones de conflicto respecto a las relaciones de género, son las formas de defensa. Recordando las maneras en que algunas niñas y niños son subordinados por otros párvulos, llama la atención ciertas respuestas que generan los cuerpos discriminados cuando sienten que se han cometido injusticias.

Una forma registrada de respuesta defensiva ante conflictos de género fue la articulación de discursos, donde principalmente niñas expresan a sus compañeros o a las educadoras sus sentires y particularmente, sus argumentos bajo los ideales de la igualdad de género, enfatizando en que no hay cualidades específicas en las niñas que las imposibiliten a realizar ciertos tipos de juegos.

Al cabo de unos minutos llega una niña que solicita jugar con los autos. Ante la solicitud de la niña, el niño que decidía quiénes podrían ingresar a la dinámica y utilizar los juguetes, le dijo -No, porque las niñas no juegan a los autos, ni a la pelota-. La niña le responde gritando: -¡las niñas también pueden jugar fútbol, todas las niñas pueden jugar al fútbol-. El niño le responde: -No, no pueden-. (nota de campo).

La investigación de Alejandro Vásquez (2012), en un contexto diferente, llega a una conclusión similar sobre la posición discursiva. Realiza un seguimiento etnográfico a niñas y niños en Colombia en el contexto del desarrollo de actividades recreativas, con el objetivo de recoger las representaciones sociales que los estudiantes poseen sobre los juegos y la inclusión de género. En esa búsqueda, comprendió cómo en los discursos en torno a las actividades recreativas las niñas tienen la capacidad de autodesignarse de forma excluyente e incluyente. La autodesignación excluyente trata de la diferenciación genérica que las niñas realizan al verse en desventaja o limitadas a realizar ciertas actividades que los hombres sí podrían realizar. Sin embargo, para el autor destacan las autodesignaciones incluyentes, las cuales escapan de los cánones hegemónicos de género, y abren caminos a mayores posibilidades de inclusión genérica.

En el segundo tipo de autodesignación (incluyente), ellas, venciendo el prejuicio social presente en las representaciones de un sector significativo de las mujeres -prejuicio que las excluye de su presencia en lo social-, se empoderan y aparecen como sujetos. Más que como sujetos sujetados, como sujetos emancipados que reclaman su lugar en el espacio de todos y de todas, espacio que es mucho más de lo que ellas han tenido históricamente (Vásquez, 2012, 371-391).

Volviendo al trabajo en terreno, y en concordancia con el ejemplo anterior de niñas en Colombia, es común observar que las niñas no son invitadas o están alejadas de los juegos masculinizados. Sin embargo, la emisión de respuestas aparece en las experiencias, demostrando la reflexión que niñas y niños gestan respecto a sus relaciones de género. En el caso de la niña observada en el jardín infantil, al socializar su percepción no sólo está actuando desde su experiencia, sino que además trasciende a una reflexión de índole social. De esta manera, el ejercicio discursivo como consecuencia de un desarrollo reflexivo, aparece como parte de la articulación de dinámicas de tensión al discurso de género dominante en el desarrollo de los juegos observados.

En otras oportunidades se registraron formas de defensa ante conflictos de género más directas y combativas. Lejos de las expectativas sociales que se tienen respecto a las reacciones de las niñas en situaciones conflictivas, se registró un par de ocasiones en que niñas demostraron su disconformidad con alguna acción violenta, como golpear o lanzar objetos a los párvulos con los que se mantenía la disputa.

Una niña quiere entrar al grupo de los niños que juegan con figuras. Ellos le dicen que no, a lo que ella reacciona golpeándole con su cartera. Sin embargo, los niños son indiferentes y se van (nota de campo).

Con respuestas de este tipo, se rompe la imagen pasiva que se tiene de niñas y niños subordinados en conflictos de género. Aquellas subjetividades son conscientes de que pueden transformar la forma del juego y responder incluso a aquellos pares con que en la cotidianidad tienden a tener conflictos de poder. “En esta apropiación del género, los/as estudiantes aprenden a reconocer y a dar sentido a una amplia gama y variedad de fragmentos generalmente no coherentes ni contiguos. A veces arman reglas que no van en el mismo sentido que lo habitual o “convinciente(...)”. (Morgade, 2001, 95)

Sin embargo, estas interacciones fueron mínimas al lado de la totalidad de interacciones que se registraron, donde la mayoría transitaba en el mantenimiento del discurso dominante de género. En ese sentido, las niñas que fueron registradas tensionando la norma de género, tanto en forma discursiva o práctica, fueron sólo un par que se repetían en este tipo de acciones.

3. Reapropiación de espacios

En diversas oportunidades, durante la continuidad de los juegos de niñas y niños, ocurrieron conflictos que implicaron la división de participantes en grupos o posiciones contrarias. A partir de ello, se generaron respuestas y soluciones que tenían relación con la creación de nuevas dinámicas de acción o con la reapropiación de los espacios que se estaban utilizando.

Ante la realidad de que en la dinámica anterior hubo conflicto, niñas y niños son capaces de forma reflexiva y colectiva de crear otra instancia de juego, que les permita posteriormente continuar con una actividad lúdica de forma estable.

Siguiendo la interacción contada anteriormente, donde una niña reclama su derecho a jugar con autos en un juego socialmente masculinizado, ésta toma un vuelco importante. A pesar del rechazo del niño que ponía las reglas del juego, la niña se junta con un compañero, el cuál también había sido discriminado al momento de querer ingresar al juego. Ambos planean una solución para poder continuar con otra situación lúdica.

Luego de unos minutos el espacio en el que “chocaban” los autos sufre un atentado; los niños que habían sido rechazados por el dueño de los autos lanzaron piedras en la zona de juego. Finalmente el niño que poseía los autos se los llevó y la niña junto al otro niño, ocuparon el mismo espacio de tierra para jugar a hacer castillos (nota de campo).

A través de este ejemplo se puede visualizar en primer lugar el carácter transformador de las respuestas, donde niñas y niños son capaces de tomar elementos que se estaban utilizando previamente, como los juguetes, material educativo, o el mismo espacio, y los convierten en una nueva posibilidad de acción.

Y así como el ser humano se convierte en un ser creativo, autónomo y productor de conocimiento a través del trabajo, el juego a su vez, ejerce un rol fundamental. A través del mismo, los niño/as conocen el mundo y lo hacen parte de ellos, para después transformarlo y recrearlo (...) Esto significa que este acto comunicativo le permite al infante conocer, explorar, identificar y categorizar las experiencias, emitiendo juicios de realidad a partir de un rol activo e integrador. (Abella, Páez, Seldel, 2012, 29).

De esta forma, se observa que en el juego la transformación es posible, y el desplazamiento hacia formas de comprender el género también tiene cabida, se tensiona la idea de la pasividad de los sujetos subordinados, así como también los roles binarios de diferenciación de género. En esa misma línea, se observa que el juego que terminan practicando los párvulos tiene relación con la creación de castillos a partir de los recursos naturales que se encontraban en el lugar, reafirmando la idea de que mientras los estímulos no tengan los sesgos binarios de género, niñas y niños pueden explorar otras habilidades que los alejan de los estereotipos hegemónicos de comportamiento. Así, “el juego se convierte de esa forma en herramienta de transformación en la vida diaria de las propias identidades, mostrando la fuerza de la experiencia en las múltiples estrategias identitarias que las niñas y los niños ponen en juego en cada situación específica” (Pais, 2016, 96).

Otra característica que se puede apreciar en la forma de respuesta articulada en el ejemplo anterior, es el carácter colectivo de la acción. De forma reaccionaria y simbólica, la niña logra reunirse con otro párvulo para destruir el juego que los conflictuaba anteriormente. Tiran piedras a la estructura creada y se toman el espacio para crear una nueva dinámica lúdica. Por lo tanto, niñas y niños en sus presentes lúdicos tienen la capacidad de crear alianzas y de forma colectiva construir estrategias.

La acción colectiva remite a la creación de imaginarios comunes entre pares. En la tesis de Abella, Páez y Seidel titulada “La construcción de la identidad de género en la primera infancia: tensiones entre la resistencia y el cambio” (2012), que buscaba comprender las

construcciones de identidad de género en niñas y niños de 4 y 5 años, se desarrolla el concepto de imágenes e imaginarios. Las imágenes remiten a las construcciones históricas, culturales y binarias de lo que se espera para cada género, manifestándose en la naturalización de los roles y comportamientos diferenciados por género. Sin embargo, los autores rescatan la creación de los imaginarios, los cuales se gestan durante las relaciones y diálogos entre niñas y niños, reflexionando sobre las posibilidades que implican sus géneros. Estas reflexiones “corresponden a realidades incompletas, móviles y flexibles y pueden llegar a ser diferentes a lo que culturalmente se ha establecido”. (Abella, Páez, Seldel, 2012, 19)

Por lo tanto, las respuestas que ponen en tensión a la norma hegemónica de género en parte tienen su génesis en la construcción de conocimiento colectivo de niñas y niños, la cual se va manifestando de forma creativa en sus juegos.

A través de las relaciones con su grupo de pares, se produce un diálogo o discusión acerca de las temáticas que los afectan, lo que genera una importante construcción de conocimiento en forma colectiva que pareciera no ser visible a simple vista a los ojos de los adultos y las adultas. Es en la creatividad de los niños y niñas donde se comienzan a construir subjetividades libres, siempre ejerciendo su rol de sujeto activo, que a través del lenguaje construye la categoría niñez y exige formas de legitimización, que muchas veces no se ven, ni se escuchan (Contreras, Pérez, 2011, 813).

A partir de todo lo anterior, se puede reafirmar que en este periodo de sus vidas, niñas y niños van configurando sus relaciones sociales, así como también, sus formas políticas frente a las situaciones cotidianas, tomando decisiones frente a un contexto sociocultural concreto. Los autores revisados coinciden en que en el juego se dan las condiciones para accionar, ya que las instancias lúdicas son sus presentes reales y sociales, manifestándose interacciones conflictivas, negociantes y públicas.

Ese momento de juego está repleto de elementos de diversidad y de conflicto que le dan posibilidades al niño/a de tener a la mano acercamientos con los demás dentro de marcos de respeto, autonomía e igualdad. Se puede llegar a ser testigo, al observar estas dinámicas del juego, de la creación de pequeñas sociedades, en donde surgen situaciones en las que se puede ver cómo los niño/as responden ante la diversidad, las formas sociales tradicionales y la variedad de personalidades (Abella, Páez, Seldel, 2012, 31).

Bajo la perspectiva de que niñas y niños construyen realidades y desarrollan sus identidades en contextos comunes y habitados por sus pares, el jardín infantil puede ser testigo de las variabilidades que se producen en el camino de la construcción de identidades. Tanto en las investigaciones revisadas, como en el presente trabajo en terreno en el jardín infantil, la institución educacional sostiene aún principios articuladores

del sistema sexista, principalmente el refuerzo de patrones hegemónicos dentro de las aulas, aludiendo al currículum formal y oculto. Sin embargo, al ser un lugar cotidiano en el proceso de socialización de infantes, se crean vínculos y relaciones entre los actores sociales, abriendo la posibilidad de tensionar estructuras. Por lo tanto, “se resalta también el papel que cumple el contexto escolar como el espacio facilitador de la creación de significados, base para la construcción de la identidad de los niños y niñas en la primera infancia(...)” (Abella, Páez, Seldel, 2012, 80). Así también se entiende que,

Lo que la escuela tiende a producir -entre otros- son sujetos que, inconsciente o conscientemente, aceptan la versión dominante de las relaciones de género, que son aquellas de los grupos dominantes. Pero a veces falla. Falla porque no todos los mensajes de la escuela son coherentes entre sí; porque esos diferentes grupos a los que pertenecen chicos y chicas muestran diferentes modelos; porque si la “vida” y sus fuerzas contradictorias no entran por la puerta, entran por la ventana. (Morgade, 2001, 96)

Las tensiones producidas en el espacio educativo demuestran que éste es un espacio disputado por los agentes que lo componen. La presencia del discurso dominante de género y las múltiples variables que el género toma en la cotidianeidad de los juegos dentro de las aulas, pasillos y patios, implican una constante negociación. Niñas y niños son protagonistas en la mediación de sus propios procesos de vida, donde disputan transformaciones en un espacio que pretende una hegemonía que no logra ser tal.

4. El conflicto de las niñas y prácticas de sororidad

Se reconoce la presencia mayoritaria de niñas intentando desplazar los roles de género. Sin ir más lejos en este mismo capítulo sólo se pudieron reconocer casos de niñas concretando defensas y liderando las reapropiaciones de los espacios lúdicos.

Esto último tiene pertinencia con el ya mencionado escenario en disputa propuesto en el espacio educativo por sus agentes. Las niñas recurren a las defensas porque hay un contexto que tiende a discriminarlas y a violentarlas de forma constante y continua a lo largo de sus vidas y de la experiencia en el sistema educativo. Incluso, en la experiencia en terreno quedó demostrado que en ciertos juegos las subordinaciones a las niñas son explícitas, siendo ellas agredidas o asumiendo “roles de víctimas”. Son constantes los juegos de persecución donde niños corren tras las niñas, asumiendo algún estereotipo masculino como lobo, monstruo o villano, y donde las niñas no necesariamente tienen una caracterización. “Es en el propio desarrollo infantil y en nuestras maneras de crianza/enseñanza donde por vez primera se vivencian las relaciones desiguales de poder, el conflicto, el maltrato y la discriminación” (País, 2016, 99). Se observaron juegos en que la violencia hacia las niñas es literal, y no siempre asumen un rol actuado, sino que simplemente las molestan, les pegan o las persiguen.

Las relaciones de poder ejercidas en el jardín infantil son múltiples y toman diversos cursos de acción, donde las niñas y niños que no cumplen con las expectativas hegemónicas viven más discriminaciones en un contexto que se construye desde el conflicto constante. En ese escenario, las soluciones no hegemónicas son respuestas de autodefensa y de resistencia.

Si los niños tuvieron menos acción en términos de tensión de la norma hegemónica de género puede ser por dos motivos. Una explicación tiene relación con que al ser un sistema creado por y para hombres, los niños sienten más comodidad en los espacios que la sociedad ha creado para ellos, asumiendo posiciones de poder constantemente. A pesar de ello, y coincidiendo con la teoría agencial, una segunda explicación tiene relación con que los niños también viven exploraciones y transformaciones en sus corporalidades y comportamientos de género, sin embargo, esto parece ser ocultado y corregido por la sociedad imperante, por lo que es menos probable visualizarlos en este tipo de prácticas.

Comprendiendo que las agencias de los individuos están presentes siempre, se puede observar en esta investigación las variables que ellas van tomando desde sus formas más sostenedoras del sistema, hasta las formas más rupturistas; destacando las soluciones que las niñas llegan a tener en esta continua experiencia conflictiva. Se reconoce que el sistema sexista tiene un carácter estructural y por lo tanto todas las subjetividades son constantemente emplazadas a mantenerse dentro de parámetros hegemónicos, sin embargo, en este plano de variedades y de ejercicios de poder entre agentes, cierto es que las niñas históricamente son más desplazadas por el mismo sistema, por lo que sus respuestas defensivas también toman formas más continuas y comunes.

Además de las ya mencionadas formas de defensas discursivas, confrontaciones y la reapropiación de espacios, aparece una forma particular de respuesta que hace referencia al apoyo entre ellas ante las situaciones lúdicas violentas ejercidas por niños. A partir de la demostración de afectos, como abrazos y caricias, y de la organización en la creación de juegos para ellas mismas, las niñas se buscan luego de situaciones conflictivas de género.

Se llaman prácticas de sororidad en tanto existen relaciones simétricas y de confianza entre niñas desde la niñez. Esto rompe el ideal patriarcal que supone los antagonismos y disputas históricas entre mujeres.

Finalmente un niño de transición llega al juego de los niños que construían castillos. Este nuevo integrante le lanza tierra a la niña. Inmediatamente llegan dos niñas del curso transición a llamarle la atención al niño y a ayudar a su compañera. Luego de limpiar su cara y ropa, vuelven a jugar con tierra para construir edificaciones (nota de campo).

A pesar de las hegemonías de género que constantemente están presentes en el cotidiano de los infantes, las niñas se apropian de ciertos espacios, y revierten situaciones que parecían violentas y que las sensibilizan.

Desde las teorías y prácticas feministas, las posibilidades de cambio se gestan desde la creación de vínculos horizontales, los cuales tienen más posibilidad de ser entre mujeres, cuyas experiencias de subordinación interseccional dialogan y transitan entre las esferas públicas y privadas, dando razón al eslogan “lo personal es político”.

Donde se fortalecen lazos de amistad y confianza, se puede compartir, acompañar, y luchar en una actitud de cambio que transforme positivamente sus vidas(...) Mujeres que hacen alianzas, que se comprometen a cambios, que desean construir nuevas posibilidades y luchan para una eliminación social de todas las opresiones (Tamayo, 2016, 35 - 36).

Este capítulo deja en evidencia que, a pesar de haber menos instancias que tensionan la norma de género dominante en relación a los juegos en que los párvulos tienen interpretaciones más cercanas al mantenimiento dogmático de género, los presentes lúdicos inscritos aquí son parte de una continuidad que forma parte de un todo en el que se encaminan las formas de construcción de sus percepciones e identidades. Es importante resaltar las dinámicas lúdicas en que niñas y niños crean relaciones horizontales alejadas de comportamientos segregadores, ya que abren la posibilidad de que sus cuerpos habiten en el desarrollo de identidades más diversas y libres, donde la superación de barreras binarias supongan en sus juegos y vidas la constante exploración de sus individualidades, y relaciones con pares y entorno.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados y análisis construidos en base al proceso de investigación en aula, se pueden reconocer aspectos constructivos para abrir diálogos y caminos sobre la importancia de la investigación de las agencias de niñas y niños y sus alcances en los espacios de acción colectiva, particularmente en la articulación de la educación y los feminismos.

En primer lugar, atendiendo al carácter exploratorio de esta investigación, se destaca el alcance que ésta tuvo en términos sustanciales, reforzando lo propuesto por la teoría de la agencia en infantes, así como las variabilidades que propone la teoría de la performatividad del género principalmente. El registro de las prácticas lúdicas demostró la resolución de un abanico de posibilidades a la hora de confrontar el género hegemónico, acercando la investigación a los presentes, cotidianidades y decisiones concretas que niñas y niños toman.

En el trayecto investigativo en terreno se trabajó, sin previa planificación, desde una observación participante, que me implicó cubrir necesidades dentro del aula apoyando a las adultas y a los párvulos de forma constante. Además del refuerzo de mi relación con las adultas y con los infantes, este tipo de observación permitió comprender de mejor manera las individualidades de las niñas y niños a los que conocí, parte de sus historias, tendencias individuales y colectivas, tipos de relaciones entre pares, etc. La presencia continua en el día de clases además me permitió visualizar mejor los contextos en que niñas y niños jugaban a partir de sus reacciones durante el día y las temáticas que trataban dentro y fuera del aula.

Ante esto, se reconoce la pertinencia de realizar etnografía en infancia, registrando específicamente las prácticas lúdicas, ya que en estos instantes los infantes viven sus presentes y construcciones de sus realidades. Poner la atención en sus formas de tomar decisiones nos acerca a las visiones de vida que ellos tienen, poniendo en manifiesto sus percepciones y sentires. Por lo demás, poner el foco en sus acciones implica darles a niñas y niños el carácter político que los identifica y los llama a moverse de ciertas maneras en el mundo. En cuanto a la antropología y específicamente a la investigación en género, se cree necesaria la exploración en metodologías y técnicas de recolección de datos que nos permitan comprender la existencia de las niñas y niños como parte de la totalidad sociocultural, pero desde sus especificidades. Los complejos estudios que diagnostican el carácter sexista al interior de las aulas han permitido poner la alerta y vigilancia sobre el sistema educativo segregador, por lo que la comprensión de las agencias y formas políticas de los agentes que lo habitan se hace necesario ante la constante búsqueda de respuestas a la transformación de éste.

En segundo lugar, y en vista de lo anterior, esta investigación permite pensar en el ejercicio pedagógico desde otras vías. A pesar de la evidente crisis de un sistema educativo basado en la propagación del libre mercado, se sugiere en estas líneas observar los espacios pedagógicos no únicamente desde la estandarización y uniformidad que al sistema le caracteriza, sino que desde una comprensión basal de la pedagogía, aludiendo al proceso de aprendizaje en que se adquieren habilidades y herramientas que le sirven a los seres humanos para desarrollarse y relacionarse íntegramente con el mundo. El desarrollo pedagógico es inherente al ser humano, y se efectúa en cada espacio temporal y físico en la medida que haya agentes que lo permitan.

En ese sentido, el desarrollo pedagógico también se da desde las experiencias cotidianas, conflictivas y negociadas. Por ello, se propone pensar el jardín infantil y los establecimientos educativos como espacios que tienen continuidad en la medida que haya agentes interactuando, creando relaciones sociales y sugiriendo saberes para dialogar y disputar. La hegemonía de un discurso universal y dominante en el sistema educativo tiene perdurabilidad en lo teórico, en el currículum formal y por supuesto, en diversos momentos dentro de las aulas como el caso del currículum oculto; pero también están las vivencias que tienen presencia en los pasillos y recreos, las experiencias de agentes que responden o resisten a lo hegemónico desde discursos y acciones. Se

propone recordar la escuela como escenario en que también se crea la contracultura, constatando “que en sus paredes se dan procesos de disputa, situaciones de ejercicio de la autonomía que no se dan en otros ámbitos, episodios de contacto respetuoso entre culturas y subjetividades diversas, e inclusive, momentos de “disonancia” entre los derechos estudiados y los derechos ejercidos” (Morgade, 2016, 58).

En tercer lugar, se reconoce en esta investigación los niveles de trascendencia que la presencia de los adultos tiene en el desarrollo de los juegos y por ende, la construcción identitaria de los párvulos, donde por lo general sus prácticas son altamente legitimadas por los párvulos y en menores ocasiones son cuestionadas. Ante estas relaciones se sugiere entender, desde el enfoque agencial, que niñas y niños permanentemente se construyen en base a sus propias agencias, donde incluso cuando ellos legitiman y repiten en sus juegos las prácticas de los adultos, lo que realizan es una reinterpretación de realidades referenciales a las que les añaden sus propias impresiones y conocimientos. Por lo tanto, se entiende que niñas y niños al jugar crean sus presentes y realidades, a partir de los referentes sociales que eligen y desde sus propias agencias, dando respuestas alternativas al discurso hegemónico de género. Si comprendemos la responsabilidad de los adultos como actores referenciales en la construcción de imaginarios de las niñas y los niños, se propone guiar actividades que no estimulen diferenciaciones binarias de género que impliquen dinámicas de segregación, sino que más bien posean los valores de la integración y diversidad identitaria. Como ya se ha mencionado, al dejar fuera del espacio lúdico las temáticas y juguetes sexistas, entran en escena otros aspectos que complejizan sus relaciones, transitan más en el espacio y conviven con el entorno.

Alentar la creación de más espacios y tiempo para el juego libre de niñas y niños, así como el refuerzo de metodologías lúdicas participativas, exploratorias y creativas, abre posibilidades a encontrar fórmulas o claves para un convivir alejado de estructuras heteronormativas. En los juegos hay un caudal de conocimientos y transformaciones que van tomando forma durante los procesos de aprendizajes. Observar las dinámicas lúdicas de niñas y niños, no sólo permite reconocer las formas en que van construyendo sus imaginarios, sino que además se les reconoce como habitantes de lo público, constructores de sociedad y cultura. El aprendizaje por lo tanto se propone como un ejercicio retroalimentativo, donde cada subjetividad es parte del todo, y en tanto se complejizan las relaciones, se transforma la sociedad.

Si respetamos el juego de ser otros y otras, y nos sumamos a darle voz al conocimiento generado en el mundo infantil como alternativa a los enfoques adultocéntricos (que desautorizan a los niños y a las niñas), nos permitiríamos (re)aprehender ciertas prácticas alternativas con relación a los mandatos sociales hegemónicos de producción y reproducción de género que sojuzgan el mundo adulto. (País, 2016, 100, 101)

Finalmente, y en base a la confirmación investigativa de la diversidad de agencias y procesos de aprendizaje que niñas y niños toman en sus vidas, se propone visualizarlos constantemente como agentes de cambio en un contexto político social donde urge encontrar formas más horizontales del convivir. Respetar sus subjetividades es primordial para el avance de una sociedad que hasta ahora ha estado cargada al adultocentrismo y mantenimiento de un sistema altamente segregador y castigador de las contraculturas. Garantizar a la infancia espacios seguros y protegidos para que puedan satisfacer sus necesidades básicas, así como manifestar sus opiniones y el derecho a ejercer la política cotidiana y pública es fundamental para el desarrollo de identidades más libres y con ello, comunidades más circulares.

1. Conclusiones por capítulo

Dicho lo anterior, se procede a mencionar las conclusiones específicas de esta investigación. A continuación, se presenta una tabla que resume los resultados y conclusiones obtenidos por cada capítulo, en favor a responder los objetivos específicos de la investigación a través de las formas específicas que las categorías analíticas tomaron en cada uno de ellos.

| Tabla 3: Resultados por categoría analítica ¹⁸ | | | | |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Dimensión. Categoría Analítica | Sub-categoría analítica | Mantenimiento | Exploración | Tensión |
| Institución - Burocracia | Familia nuclear | Refuerzo del concepto familiar con base heterosexual y marcados roles. Se visualiza en juegos dentro de aula y recreos. | Nuevos Roles en la familia | No se observó |
| | Religiosidad | Refuerzo constante de la historia navideña y valores católicos-cristianos. Disposición positiva de párvulos al cantar, seguir el cuento y dramatizar. | No se observó | No se observó |
| | Heteronorma | Conciencia colectiva de una forma binaria de comportamiento y de relacionarse con otros, demostrado en juegos de rol principalmente. | Las formas de comportamiento diferenciadas no son tan marcadas | Cuestionamiento de la heteronorma. |
| Ideológico-cultural | Separación espacio público y | Tendencia a realizar prácticas lúdicas diferenciadas por género | Desplazamientos entre ambos espacios con el estímulo de juegos | Reapropiación de espacios ampliamente |

¹⁸ Tabla de creación propia.

| | | | | |
|------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | privado | separadas en dos espacios diferentes (en centro del patio y la periferia del patio). Esta separación espacial tiene congruencia con juegos cuyas temáticas se relacionan al orden de lo público o esfera social y al orden de la esfera privada o íntima. | colectivos, deportivos, de tránsito. También el tránsito se observa en juegos que expresan los nuevos roles de género. | diferenciados por razones de género. Construcción de nuevos juegos. |
| | Roles y Estereotipos de género | Niñas y niños personifican en sus juegos roles y estereotipos diferenciados de género. | Algunos roles hegemónicos van transitando, y aparecen figuras masculinas jugando a sostener tareas domésticas, así como figuras femeninas en juegos de espacio público, como el caso de las investigadoras. Sin embargo, los juegos de rol que destacan son los que permiten a los párvulos explorar, indagar, y crear, superando la configuración a priori de relaciones de género diferenciadas. | Principalmente superación del estereotipo de la pasividad de niñas. |
| Objetos | Tipos de objetos | Principalmente se utilizan artefactos, los cuales pueden ser material educativo o juguetes. En estos juegos hay tendencia a utilizar los juguetes diferenciados por género que estimulan el desarrollo de los roles y estereotipos de género. | Se utilizan objetos a los que se le pueden atribuir otros significados o los pueden transformar. Artefactos como bloques, legos por un lado, y por otro, objetos naturales como hojas, piedras, tierra o agua. | Transformación de objetos. |
| | Vinculación con el medio | No se observó | Juegos en el entorno y vinculación con elementos naturales que se encuentran | Re-significación del entorno |
| Relaciones entre pare | Relaciones con pares | Aceptación en los roles y posicionamientos diferenciados al reinterpretar las instituciones sociales desarrolladas. | Situaciones conflictivas por acceso a juegos diferenciados. Las soluciones a conflictos transitan entre acciones diferenciadas por género hasta comportamientos que desplazan el actuar esperado de cada género. También transitan desde soluciones agresivas hasta negociadoras. | Desarrollo de conflictos de género, confrontación de discursos respecto a las relaciones de género. Reflexiones y construcción de soluciones colectivas. Desarrollo de prácticas horizontales. |

Nota: Se describen las disposiciones de niñas y niños según categoría analítica y ordenado por capítulo.

1.1 Juegos de Mantenimiento

Los resultados demostraron un alto nivel de la disposición de mantenimiento al discurso de género dominante. En un primer momento, se describen juegos que hacen referencia a normas jerárquicas y relaciones de poder, cuyos valores verticales y competitivos introducen la descripción de juegos en que se hacen presentes elementos de las instituciones sociales en que se materializan las relaciones de poder y que además, son fuente base del patriarcado en la cotidianidad, como son la familia nuclear, la religión católica-cristiana, y la heterosexualidad. De esta forma, se demuestra que en la dimensión analítica “institucional-burocrática” niñas y niños manifiestan generalmente disposiciones positivas al mantenimiento a la norma de género dominante, al reinterpretar de forma reproductora aspectos binarios esenciales de las instituciones aludidas. De esta manera para la institución familia nuclear se observó que niñas y niños tienen marcados referentes sobre la constitución binaria y heterosexual de las familias, comprendiendo roles definidos, y posicionando el rol materno de las mujeres ampliamente sin ser cuestionado. Así mismo, la institución heteronormativa tiene presencia en juegos de rol de forma casi transversal al comprender dos formas de cuerpo, donde por lo demás, los juegos que implican relaciones afectivas se constituyen también de forma binaria. La institución religiosa católica-cristiana tuvo presencia en las instancias lúdicas en que niñas y niños recordaban la navidad. Los discursos de estas instituciones tienen congruencia entre sí, por lo que su continuidad tiene sentido en diversos juegos a lo largo de las jornadas, en tanto se presentan cotidianamente en la vida de los párvulos y las educadoras también los refuerzan con discursos.

La dimensión “ideológico-cultural”, también fue percibida en su forma de mantenimiento a las normas de género, ya que se pudo distinguir cotidianamente la diferenciación espacial en los recreos, donde los niños tendían a utilizar los espacios centrales del patio principal, y las niñas, las zonas periféricas. Estos dos grupos lúdicos al diferenciarse por espacio y género, también se diferencian por temáticas y formas de practicarlos. Por un lado se identificaron los juegos del centro donde generalmente niños corren, se persiguen o juegan con una pelota desarrollando por ejemplo habilidades físicas y comunicativas, dando lugar a la esfera lúdica pública. Por otro lado, se identificaron los juegos de periferia donde principalmente niñas realizan juegos de rol más estacionarios, desarrollando por ejemplo habilidades de motricidad fina (debido a la manipulación de objetos pequeños) y afectivas, dando lugar a la esfera lúdica privada. En continuidad a la segregación espacial de lo público y privado, niñas y niños personifican constantemente en sus juegos roles y estereotipos de género. Por un lado, se percibe cuando ciertos niños interpretan superhéroes, villanos y animales agresivos manteniendo cualidades estereotipadas de lo masculino como la virilidad, la competitividad y la fuerza. Por otro lado, las niñas tienden a personificar a madres, hijas, profesoras, estilistas y cuidadoras,

reforzando cualidades estereotipadas de lo femenino como la pasividad, la protección de otros o la sensibilidad.

La dimensión analítica “objetos” tiene continuidad en la presencia de artefactos diferenciados por género, los cuales sirven como refuerzo o estimulación para la creación de los juegos anteriormente descritos. Se tratan de juguetes y material educativo manufacturados previamente por una industria creada desde una sociedad patriarcal, por lo que los artefactos ya vienen diseñados para dar continuidad a los espacios diferenciados, y a los roles y estereotipos de género. Se observó como niños jugaban como juguetes que hacen referencia a armas, figuras y disfraces de superhéroes y figuras de transporte. Las niñas utilizaban muñecos, y elementos para las labores hogareñas, como loza, coche de bebé, coche de supermercado, etc.

Respecto a la dimensión de “relaciones sociales entre pares”, los párvulos durante estos juegos demuestran aceptación a roles y estereotipos, posicionando en momentos jerarquías entre pares, relaciones de poder, o diferenciaciones entre niñas y niños.

1.2 Juegos de Exploración

En el segundo momento del análisis, se describieron las prácticas lúdicas en que el discurso hegemónico de género se ve en parte desplazado por niñas y niños, definiéndolas como juegos de exploración. Aquí, la dimensión “institucional-burocrática” no se reproduce en su totalidad, sino que comienzan a aparecer elementos menos diferenciadores de género, sobre todo en los juegos de rol de familias, donde los actores comienzan a desplazarse de los comportamientos tan hegemónicos.

Inmediatamente se puede conectar con la dimensión analítica “ideológico-cultural” ya que en este capítulo se definen los nuevos roles de género como las formas actuales y contextuales de comprender las relaciones de género, en una sociedad que se encamina a criticar los modelos jerárquicos y discriminadores. De esta manera, los llamados juegos de “nuevos roles de género” se han atribuido a cambios culturales que ha experimentado la sociedad occidental, donde si bien las mujeres han podido entrar a la esfera de lo público, aún se mantienen en la esfera estructural y cotidiana, las discriminaciones de género. Respecto a la diferenciación público y privado, se puede apreciar que no en todas las prácticas la diferencia genérica es tan tajante o tiene permanente durabilidad. En un tránsito de tiempo, los juegos tienen movilidad tanto en contenido y reglas, como en el espacio físico que utilizan. Estas movilidades permiten comprender que juegos que no poseen normativas sexistas pueden transitar entre los espacios físicos, como por ejemplo los juegos deportivos no masculinizados, y sobre todo los juegos de exploración e investigación del ambiente. Niñas y niños poseen disposiciones positivas a jugar en el entorno ambiental y a transformar el espacio concreto en nuevos lugares de juego. En los espacios definidos como ambientes naturales esto se puede visualizar ampliamente, ya que al no haber normas culturales predefinidas, niñas y niños crean instancias que no necesariamente tienen convergencia con esas normas dogmáticas. Es en esa imbricación

entre la esfera de lo cultural y de lo natural, en que se observó que niñas y niños tienen más posibilidades de creación, acercándose a los desplazamientos de los prototipos masculinizados y feminizados del género. Juegan a investigar la naturaleza, a crear experimentos con diferentes recursos y a cocinar.

Así mismo, esto también sucede con la dimensión analítica de “objetos” donde los artefactos como juguetes y material educativo que de forma preexistente no tienen demarcaciones de género, son muchos más posibles de transformar y dar mayor cantidad de significados variables. Así también, se posicionaron en este capítulo juguetes y material educativo destinados previamente para su transformación, como los legos y masas, donde niñas y niños experimentan la creación de nuevas posibilidades cada vez que los utilizan. Las bicicletas y scooters, permiten literalmente el tránsito entre diferentes espacios del recreo, y su finalidad de desplazamiento como práctica lúdica toma más fuerza que la estética feminizada y masculinizada que traen estos artefactos de tránsito previamente. Los objetos naturales toman importancia en los juegos de exploración ya que niñas y niños buscan e indagan sobre los materiales naturales que hay en sus entornos, son la materia prima para sus creaciones.

Respecto a las “relaciones sociales” que habitan en los juegos de exploración se describe la posibilidad de generación de conflictos de género y soluciones a ellos. Las diferenciaciones binarias llevan a ciertos párvulos a intentar llevarlas a cabo al momento de poner las reglas del juego, mientras que otros párvulos cuestionan ese accionar. Niñas y niños pueden solucionar estos conflictos, cuyas respuestas transitan desde la agudización del conflicto, hasta las negociaciones.

1.3 Juegos de Tensión

Los juegos en tensión describen instancias dentro del desarrollo de los juegos en que se tensiona el discurso de género dominante a través de discurso o acciones prácticas. Respecto a la dimensión “institucional-burocrática” la institución heteronormativa se ve tensionada en los ejemplos expuestos en este capítulo, cuando se cuestionan los comportamientos hegemónicos atribuidos a niñas y niños.

Respecto a la categoría analítica “ideológico-cultural” ciertas niñas al momento de jugar expresan en sus corporalidades formas estéticas alejadas de los estereotipos tradicionales asignados a las niñas. Estas decisiones estéticas tienen trascendencia en un contexto donde los cuerpos infantiles son altamente controlados y uniformados binariamente por la institución educativa y comunicacional. Incluso, en uno de los ejemplos mostrados, la petición de dibujarse bigotes por parte de una niña implicó conflictos entre las adultas que estaban en su cuidado. También se demuestra la activación de mecanismos de defensa que se alejan de los estereotipos asignados por género, destacando principalmente las defensas de niñas a través de sus discursos o prácticas contestatarias. Alejándose de las tradicionales disputas descritas anteriormente, donde se reproducía la fórmula binaria niñas pasivas versus niños peleadores, se

demuestra cómo niñas gritan y alzan la voz, y cómo se construyen alianzas estratégicas entre niños y niñas que han sido discriminados por sus pares. En tanto a la segregación espacial, ésta presentó rupturas ya que se crearon nuevos espacios físicos y lúdicos. En este capítulo, se pudieron observar instancias lúdicas en que los párvulos crean nuevas maneras de solucionar los conflictos, cambiando la reglas del juego y transformando los espacios para crear formas que no los conflictúen.

Respecto a las “relaciones sociales entre pares”, toma importancia la solución de conflictos de forma colectiva. Se pone en discusión problemáticas de género, las cuales son reflexionadas y argumentadas, para luego dar soluciones colectivas. Se pueden observar respuestas empáticas entre niñas y niños, dando lugar a código más horizontales de acción.

2. Resolución Final

Finalmente, se reconoce que la cantidad de datos obtenidos para describir juegos de mantenimiento es ampliamente mayor que los obtenidos para juegos de exploración y tensión. Esto permite interpretar que niñas y niños en la etapa de desarrollo analizada ya han captado sustancialmente las normas hegemónicas del género, siendo las instituciones sociales protagonistas en estos procesos de socialización. Sin embargo, esta apreciación no deja de reconocer la importancia de las agencias de los infantes, ya que se ha entendido que niñas y niños son poseedores de sus propias formas en las tres formas de disposiciones al género que se han definido. Dicho esto, se procede a delimitar cuáles son las prácticas de juego que responden a cada capítulo del análisis.

Las prácticas de juegos de mantenimiento se caracterizaron por la disposición de niñas y niños a reinterpretar aspectos de la realidad social, resultando una reiteración cercana a realidades sociales que son referentes para aquellos párvulos. Elementos de las instituciones bases de la sociedad patriarcal como la familia nuclear, la religión católico-cristiana, la heteronorma, junto a la separación de las esferas público y privada y los roles y estereotipos de género tienen presencia en juegos dirigidos y libres con marcadas referencias provenientes de su mundo cercano (expresado discursivamente) y ampliamente de los personajes que habitan los medios de comunicación masiva. La reiteración de la norma de género dominante se reproduce en las temáticas de los juegos, en los colores que eligen, en los juguetes que poseen, y principalmente en la forma que tienen de jugar. De esta manera, los juegos de rol son los que tienden a realizarse en este capítulo, teniendo como particularidad de que niñas y niños imitan movimientos ya masculinizados y feminizados por la sociedad; mientras que los niños pueden correr mucho, buscar velocidades, golpear y patear; las niñas con movimientos menos bruscos peinan, visten y les dan de comer a las muñecas, maquillan a sus compañeras, pasean por los alrededores del patio caminando.

En tanto al espacio educativo como escenario en que tiene presencia la agencia de niñas y niños, en este capítulo se puede observar una incidencia importante de su discurso en

el comportamiento de los párvulos, ya que se detectaron un par de instancias en que se manifiestan aspectos sexistas del currículum. Juegos en que ellas guían las dramatizaciones, niñas y niños realizan los movimientos que las educadoras narran, sin dejar espacio para la creación de los párvulos en sus actuaciones. Cuando los párvulos no realizaban mayor movimiento en escena, las educadoras los llevaban de la mano y los movilizaban hacia donde ellas creían que la escena tendría continuidad. Así mismo, en los juegos de mando la incidencia de las educadoras es trascendental ya que dan instrucciones muy específicas a los niños y niñas, quienes deben seguirlas de forma literal. Su incidencia en este tipo de juegos es casi completa, dejando muy poco espacio para que los párvulos agencien. Con menor grado de efectividad, también se observó ocasiones en que las educadoras les comentaban a los párvulos las formas del buen ser niña o el buen ser niño, aludiendo a los estereotipos de princesas y príncipes, consejos que no siempre eran respondidos positivamente los párvulos. A pesar de todo lo anterior, el jardín infantil no muestra un currículum formal con sesgos sexistas, sino que en el plano de lo oculto es que se observan prácticas subyacentes a la cultura patriarcal que aún está presente en la sociedad.

Las prácticas de juegos de exploración, demuestran la forma agencial de niñas y niños en su carácter proyectivo, es decir, hay una búsqueda de mecanismos de acción en su presente lúdico. Si bien, los párvulos poseen referencias culturales previas sobre ciertas realidades, posterior a la interpretación que realizan de ellas, materializan con acciones que desvían la norma de género tradicional. En caso que no hayan referencias previas sobre diferenciación genérica, niñas y niños difícilmente incluirán patrones sexistas en sus juegos, sino que sus preocupaciones fundamentales irán por el camino del descubrimiento. Finalmente, se concluye que se han llamado juegos de exploración a todos aquellos en que se desplaza la forma de género dominante y donde la exploración del medio físico y social es una característica fundamental para lograrlo. Esta categoría combina juegos de rol, juegos de desarrollo físico y desarrollo creativo, por lo que las habilidades que desarrollan niñas y niños tienen relación con la creatividad y la indagación.

Respecto al jardín infantil como lugar en que habitan estos desplazamientos, éste va tomando un carácter de escenario, donde en la medida que niñas y niños puedan realizar juego libre, se crearán nuevas instancias lúdicas de forma constante. Si bien el espacio educativo tiene características limitadas, dentro de esos espacios, los párvulos pueden crear desplazamientos.

Para finalizar, las prácticas de tensión aparecen como productos de la descripción de una continuidad lúdica en que las agencias de niñas y niños transitan desde las formas más reproductivas hacia formas productivas de las relaciones de género. Se describe que en los juegos en tensión la forma agencial que toman niñas y niños tiene relación con la práctica evaluativa de la agencia, donde se articulan y crean nuevas formas de proceder. Se demuestra que los párvulos tienen poder de reflexionar sobre los aconteceres lúdicos y sobre los procesos socioculturales que existen en sus entornos y alrededores, así como

también la capacidad de articular opiniones y discursos donde pueden expresarlas. A partir de las reflexiones y discursos, además, los párvulos crean nuevas acciones lúdicas, dando soluciones prácticas a sus conflictos de forma individual y comunitaria. Niñas y niños desarrollan habilidades reflexivas, comunicativas y creativas, donde los géneros ya pueden entenderse en plural y en su diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

Abella P, Páez J, Seidel B, (2012). La Construcción de la Identidad de Género en la Primera Infancia: Tensiones entre la Resistencia y el Cambio. [Tesis de pregrado] Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, D.C.

Abric, J. (2001) Las Representaciones Sociales: Aspectos Teóricos en Prácticas Sociales y Representaciones. México, Ediciones Coyoacán.

Acker, S. (2003). Género y Educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea S.A de Ediciones.

Acuña, M., y Montecino, S. (2014). La otra reforma: El "no sexismo" como clave cultural del cambio en el sistema educacional. Revista Anales, vol.7(7), pp 109-120.

Alfaro, J. (2005, primavera). La retórica del poder: Miradas respecto del feminismo, las mujeres y lo social. Análisis del discurso de la Iglesia Católica. Athenea Digital, volumen (7), pp. 105-113

Alberdi, I. (2003). El feminismo y la familia: Influencia del movimiento feminista en la transformación de la familia en España [archivo PDF]. Recuperado de file:///C:/Users/andre/Downloads/627-632-1-PB.pdf

Alonso, Graciela, Herczeg, Gabriela, Lorenzi, Belen y Zurbriggen, Ruth. (2006). "Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural". Cuadernos de Formación y debate N°4. Comisión de Formación permanente ATEN Capital. Obtenido de: <http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/CFPACcuaderno4.pdf>.

Alvarez, Carmen. (2011). "El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa". Estudios Pedagógicos XXXVII, NÚM 2: 267-279. Obtenido de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n2/art16.pdf>.

Amorós, C. (1994) "Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de 'lo masculino' y 'lo femenino'", [archivo PDF]. Recuperado de https://e-mujeres.net/wp-content/uploads/2016/08/espacio_publico_espacio_privado_definiciones_ideologicas_masculino_femenino_0.pdf?fbclid=IwAR1tEGh5Y7L72UUkhuk778KeRmvt1T5xkg2Cg8VUnyJXB_p-L8rlaFjTKWU

Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 4(2).

Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre: la escuela como reproductora de estereotipos. En Red Chilena contra la Violencia hacia las mujeres. (Ed), Educación no sexista: hacia una real transformación (pp. 37-44). Santiago, Chile.

Belausteguigoitia, M., y Mingo, A. (1999). Fuga a dos voces: ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación. En M. Belausteguigoitia, y A. Mingo, (Ed), Géneros Prófugos: feminismo y educación (pp. 13 – 53). México D.F, México: Editorial Paidós.

Briceño, G. (2001). El juego de los niños en transición. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, VII (14), 71-87.

Bullet, C., y Subirats, M. (1999). Fuga a dos voces: ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación. En M. Belausteguigoitia, y A. Mingo, A. (Ed), Géneros Prófugos: feminismo y educación (pp. 13 – 53). México D.F, México: Editorial Paidós.

Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Debate feminista (18), pp.296-314.

Butler, J. (2002). Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Recuperado de file:///C:/Users/andre/Downloads/butler-judith-cuerpos-que-importan.pdf

Caponi, O. (1992). Las raíces del machismo en la ideología judeo cristiana de la mujer. revista de filosofía universidad de Costa Rica, volumen (71) pp.37-44

Carrasco, A. & Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 12(2), 104-116.

Contreras C, Pérez A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), pp. 811 - 825.

Corsaro, W. (2005) Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. Studies in Modern Childhood, pp 231-247. Recuperado de https://link.springer.com/chapter/10.1057%2F9780230504929_14

Davies, B. (1994). "Sapos y culebras y cuentos feministas: Los niños de preescolar y el género". Madrid: Editorial Catedra.

Díaz, M. Isabel. (1999). "Algunas reflexiones acerca de: la dimensión de género en el curriculum de la Educación Parvularia". Temas Pedagógicos. Serie de Cuadernillos de Estudio. Obtenido de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/022-31.pdf>. Fernández, L. (Octubre, 2006).

Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. [Archivo PDF]. Recuperado de : <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a09>

Esteban, M. (2011), Crítica del pensamiento amoroso, Barcelona, España, Ed. Bellaterra

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? [archivo PDF]. Recuperado de https://www.academia.edu/7572064/C%C3%B3mo_analizar_datos_cualitativos

Fernández, M. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia: exclusiones, silencios y olvidos. Revista UNIVERSUM, vol. 1(25), pp 84-99.

Ferreira, A. (2015), Cuerpo, género y sexualidades Problematicando estereotipos, [archivo PDF]. Recuperado de http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/565/640?fbclid=IwAR0z8jLRHRAqA96KtiF_ClkdvkzYcl0Ph7xc0-wE-5_Q6ONYf7k-C64GGHE

Fink, N. (2016), De brujas y princesas: la literatura y el cine en la producción de estereotipos de género. #Ni una menos, desde los primeros años, educación en géneros para infancias más libres. (pp.67-81). Buenos Aires, Argentina: Chiribote, Las juanas editoras, Alma de mi tierra.

Foucault, M. (Julio-Septiembre 1998). El sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología, vol. 50(3), pp. 3-20.

Franch, Carolina, Follegati, Luna y Pemjean, Isabel. (2011). "La infancia. Una lectura desde la perspectiva del género". Políticas Públicas para la Infancia, Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO, Santiago, Chile. Obtenido de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politicaspUBLICAS.p df>.

Franzé, A., Jociles, M., Poveda, D. (2011). El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: posibilidades y retos. En A. Franzé, M. Jociles, D. Poveda (Ed), Etnografía de la Infancia y Adolescencia (pp. 9 – 35). Madrid.

Gaitán, Lourdes. (17 de Enero de 2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. Política y Sociedad, vol. 43,(1), pp. 9 -26.

García, C. (2014). Permanencias de estereotipos de género en la escuela inicial. Educere, volumen (18), pp. 439-448.

García-Huidobro, V. (1996) . Manual de pedagogía teatral. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0050907.pdf>

Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

González, B. (1999), Los estereotipos como factor de socialización en el género, Comunicar, vol. (12) pp. 79-88

González, M; Villasuso, M. & Rivera, T. Las princesas de Disney: Lo que aprenden las niñas mexicanas a través de las películas. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/36496>

González, P. (2016). Efectos de la educación sexista en la vida de las mujeres. En Red Chilena contra la Violencia hacia las mujeres. (Ed), Educación no sexista: hacia una real transformación (pp. 69-80). Santiago, Chile.

González, R., Morales, L., Míguez, M., y Rivera, A. (1999). Género y currículum en educación básica. Revista Géneros, 7(19), 12-23. Recuperado de: http://bvirtual.ucol.mx/descargables/650_genero_y_curriculum.pdf.

Guber, R. (2001). La etnografía: método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Guerrero, E., Valdés, A., & Provoste, P. (2006). La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. En Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia y Perú (pp. 99-148). Recuperado de

http://www.opech.cl/bibliografico/educsuperior/superior_conocimiento/estudio_comparado_acceso_enfoque_genero.pdf.

Herrera, M. (2012). Relación cuerpo-juego-disciplina y educación. *Zona Próxima*, (17), 176-193.

Hormazábal, R. & Hormazábal, M. (2016). Derribando paradigmas en la educación. Experiencia en jardines infantiles de Temuco. *Educación No Sexista Hacia una Real Transformación*. pp. (83-91). Santiago, Chile: Red chilena contra la violencia hacia las mujeres.

Isnardi, J., y Torres, M. (2016). Acerca de la construcción de la identidad de género. En C. Merchán y N. Fink (Ed), *Ni una menos desde los primeros años: educación en géneros para infancias más libres* (pp 105-122). Buenos Aires, Argentina: Las Juanas Editoras, , Editorial Chimbote, Editorial Alma de mi Tierra.

Lillo, D. (2016). Patriarcado, educación, literatura: El discurso femenino omitido en los programas de estudio de lenguaje y comunicación de enseñanza media. En *Red Chilena contra la Violencia hacia las mujeres*. (Ed), *Educación no sexista: hacia una real transformación* (pp. 25-35). Santiago, Chile.

López, B. (2008). Los textos escolares de la lengua castellana y comunicación en la formación de las identidades sexuales. *Horizontes Educativos*, vol. 13(1), pp 35-45.

López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *autodidacta revista de la educación en Extremadura*. <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>

Mineduc. (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia. Recuperado en: https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf

Montecino, S. (2007). *Madres y Huachos*. Santiago, Chile. Cuarta edición ampliada y actualizada, Catalonia

Morgade, G. (2001). "Aprender a ser Mujer, aprender a ser varón". Noveduc libros, Buenos Aires, Argentina.

Morgarde, G. (2016). Todo Educación es sexual. En C. Merchán y N. Fink, *Ni una menos desde los primeros años: educación en géneros para infancias más libres* (pp. 43 – 63). Buenos Aires, Las Juanas Editoras, Editorial Chirimbote, Editorial Alma de mi Tierra.

Moreno, Y (2017). Judith Butler y la construcción del sujeto en términos performativos. *Thémata Revista de Filosofía* Nº 56, pp. 307-315.

Morillo González, C. (1990). "Huizinga-Caillois: variaciones sobre una visión antropológica del juego". (pp. 11-39). Obtenido de: <http://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn16/0211402Xn16p11.pdf>.

Moscoso, M. (2009). "La mirada ausente: Antropología e infancia". *Aportes Andinos Review*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Obtenido en: www.uasb.edu.ec/padh.php.

Öhrn, E. (2019). Gender, Influence and Resistance in the School. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 14, No. 2 (1993), pp. 147-158.

Oliva, E. & Vera, J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. [archivo PDF] recuperado de Justicia Juris. <file:///C:/Users/usuario/Desktop/Dialnet-HaciaUnConceptoInterdisciplinarioDeLaFamiliaEnLaGI-5995439.pdf>

Palestro, S. (2016). Androcentrismo en los textos escolares. En *Red Chilena contra la Violencia hacia las mujeres*. (Ed), Educación no sexista: hacia una real transformación (pp. 15-23). Santiago, Chile.

País, M. (2016). Prácticas culturales y géneros: El juego y el juguete como estrategias cotidianas para la equidad. En C. Merchán y N. Fink (Ed), *Ni una menos desde los primeros años: educación en géneros para infancias más libres* (pp 83-101). Buenos Aires, Argentina: Las Juanas Editoras, Editorial Chimbote, Editorial Alma de mi Tierra.

Pateman, C. (1996), *Críticas feministas a la dicotomía público/privado*, Barcelona, España, Ed. Paidós, Barcelona.

Pavez, Iskra. (2012). "Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales". *Revista de Sociología* (27) pp. 81-102. España.

Restrepo, Eduardo. (2011). "Técnicas Etnográficas". Conferencia.

Reybet, C. (2016). *Los Primeritos. Procesos de construcción de identidades de género en la primera infancia escolarizada: un estudio etnográfico en una escuela primaria de sectores populares de la ciudad de Neuquén* (tesis doctoral). Instituto de Investigación de Estudios de las Mujeres y de Género, Universidad de Granada, Granada.

Reybet, Carmen. (2009). *Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia*. Universidad Nacional del Comahue. Obtenido en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166957042009000100008.

Rico, P. (2003). *La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Procedimientos y tareas de aprendizaje*. Editorial pueblo y educación.

Rifa, M. (2003). Michael Foucault y el giro posestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 15(37), pp. 71 – 83.

Robledo, A. & Secilio, N. (2019). *Juguetes e Identidad* [archivo PDF]. Recuperado en http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Juguetes%20e%20identidad.pdf

Rodríguez, H., García, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 23(1), pp. 59 – 72.

Rockwell, Elsie. (2009). "La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos". Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Soler, Susanna. (2006). "Actitudes y relaciones de niñas y niños ante contenidos de la educación física de primaria estereotipados por el género: el caso del fútbol". Obtenido en: <http://saf.uab.cat/observatori/mmcc/calaix/95.pdf>.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Tamayo, J. (2016). Construyendo una pedagogía de sororidad desde la casa cultural tejiendo sororidades Cali. La manzana de la discordia, volumen (11) pp. 29 - 45.

Tarducci, M. & Zelerallán, M. (2016). Nuevas historias: géneros, convenciones e instituciones. #Ni una menos, desde los primeros años, educación en géneros para infancias más libres. pp. (15 – 41). Buenos Aires, Argentina: Chiribote, Las juanas editoras, Alma de mi tierra.

Taylor, S. J., Bogdan, R.(1987). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Edición Paidós. Barcelo, España.

Valles, Miguel, S. (1999). "Técnicas cualitativas de Investigación Social". Editorial Síntesis, Sociología. España.

Vargas, I. (2015). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa?. Revista electrónica EDUCARE, vol. 20(2), pp. 1 – 13.

Varela, Nuria. (2008). "Feminismos para Principiantes". Ediciones B. Barcelona. España. Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. Psicoperspectivas, individuo y sociedad, vol. 14(1), pp 56 – 65.

Vásquez, A (2012) Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas-Antioquia, Colombia. Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1: 371-391

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. Psicoperspectivas, volumen (14), pp. 55 - 65.

Wittig, M. (2005). El pensamiento heterosexual. Ed. Egales ed. Segunda.

Woolfolk, A. (2010). Psicología Educativa. Recupero de <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>

ANEXOS

1. Extracto cuaderno de campo

Observación día 6: Descripción transición B

Notas:

Lugar: Patio chico

Llego aproximadamente a las 11:00 AM y los niños y niñas ya están en el patio.

En una mirada general veo que unos niños dibujan en unas hojas y se separan niños y niñas. Un par de niños (1 niño y 1 niña) me vienen a mostrar como abrochan sus zapatillas.

(Niños y niñas buscan aprobación adulta o legitimización de sus aprendizajes y triunfos)

- 2 niños discuten sobre quien es más grande que el otro, aludiendo a que ambos tienen 5 años. El conflicto se trasladó al argumento del tamaño físico: "yo crecí mucho cuando cumplí 5 porque no compartí mi torta"

(Buscan legitimar todo el rato su "adulterez", saber que son grandes, al menos en el contexto del jardín.)

Una niña trae agua para tirarla sobre un hoyo de tierra que está en el patio chico. Dice que va a hacer un experimento, específicamente chocolate. Se le une al juego un niño y una niña. Este niño juega con niñas de vez en cuando, se sospecha que tiene que ver con el tipo de juego, más que con la persona que lo comparte.

(Si bien es un niño en juego histórico de niñas, también se trata de un juego conflictivo porque tiene prohibido jugar con barro y traer agua).

Paralelamente, había una niña jugando con una muñeca bebé; la vestía y la paseaba en brazos. Luego el juego del chocolate y la muñeca se unen: La niña deja la muñeca al cuidado de los niños que jugaban a hacer chocolate; ellos la miraban y "cuidaban" mientras la dueña iba a otros lugares.

Finalmente, cuando se supone que el chocolate está listo, llegan más niños a probarlo; por supuesto sabiendo que es tierra. Todos se reían mucho ante la situación. Ahora bien, los niños que están junto siempre son los mismos, así como también son los mismos los que juegan con niñas. Niños llegan cuando la comida ya está lista.

En la casa juegan a la familia, habiendo un papá, una mamá y un hijo. No puedo llegar hasta la casa para lograr ver las interacciones internas del juego, solo veo como una niña y 2 niños andan de la mano, hablan de sus roles y uno de ellos (el hijo) ocupa mochila.

(Posesión por juguetes: Tienen sentido de la propiedad. Para entrar a un juego en que utilizan juguetes o para utilizar los juguetes, deben pedir permiso al dueño o dueña)

A las 12:00 llega el almuerzo, por lo que niños y niñas se lavaron previamente las manos. Luego, a las 12:30 niñas y niños vuelven al baño por separado.

Lugar: Aula

Luego, viene el recreo libre dentro del aula, donde niños y niñas se sientan donde quieren; mientras las tías le dan un trozo de masa.

Yo voy a almorzar y cuando regreso, los párvulos siguen jugando, pero con diferente material educativo.

Niños y niñas utilizan los legos; los arman y desarman. También un grupo de niños utilizan cubos de colores de unos 30x30 CM. Querían ordenar los cubos pero había conflicto con que lo hacía.

Unos niños comenzaron a hacer una torre con ellos y cada cierto rato se caían; los niños pelean.

Otra instancia de conflicto ocurrió con los niños que jugaban con bolos. Hay 3 niños jugando bolos y un niño me invita a jugar con ellos; había que lanzar una pelota sobre los bolos que estaban posicionados sobre las mesas. Otros niños tratan de entrar pero los niños no los dejan; el conflicto terminó en el llanto de uno de ellos.

Por otro lado unas niñas juegan con las muñecas de bebé que están en la sala y un niño con una niña se esfuerzan en colocar la pierna a uno de los muñecos, ya que se había salido anteriormente.

A uno de los niños le dan los "5 minutos" como llama la tía. Uno de los niños tuvo algún conflicto que no alcancé a divisar, luego de ello comenzó a llorar y gritar. La tía le dice que se detenga y el niño seguía gritando y pateando sillas. La tía solo le dice a los niños y niñas que se tapen los oídos porque eran los 5 minutos del niño, aludiendo a que tiende a hacer esto.

Finalmente me siento en una mesa donde hay niños, con los cuales comenzamos a jugar al té. La idea era que ellos me servían té y yo decidía si estaba muy caliente o frío, o picante, dependiendo de los ingredientes que cada uno me decía. Yo aludía a que me quemaba o congelaba de forma exagerada y ellos se reían mucho.

Lugar: Patio

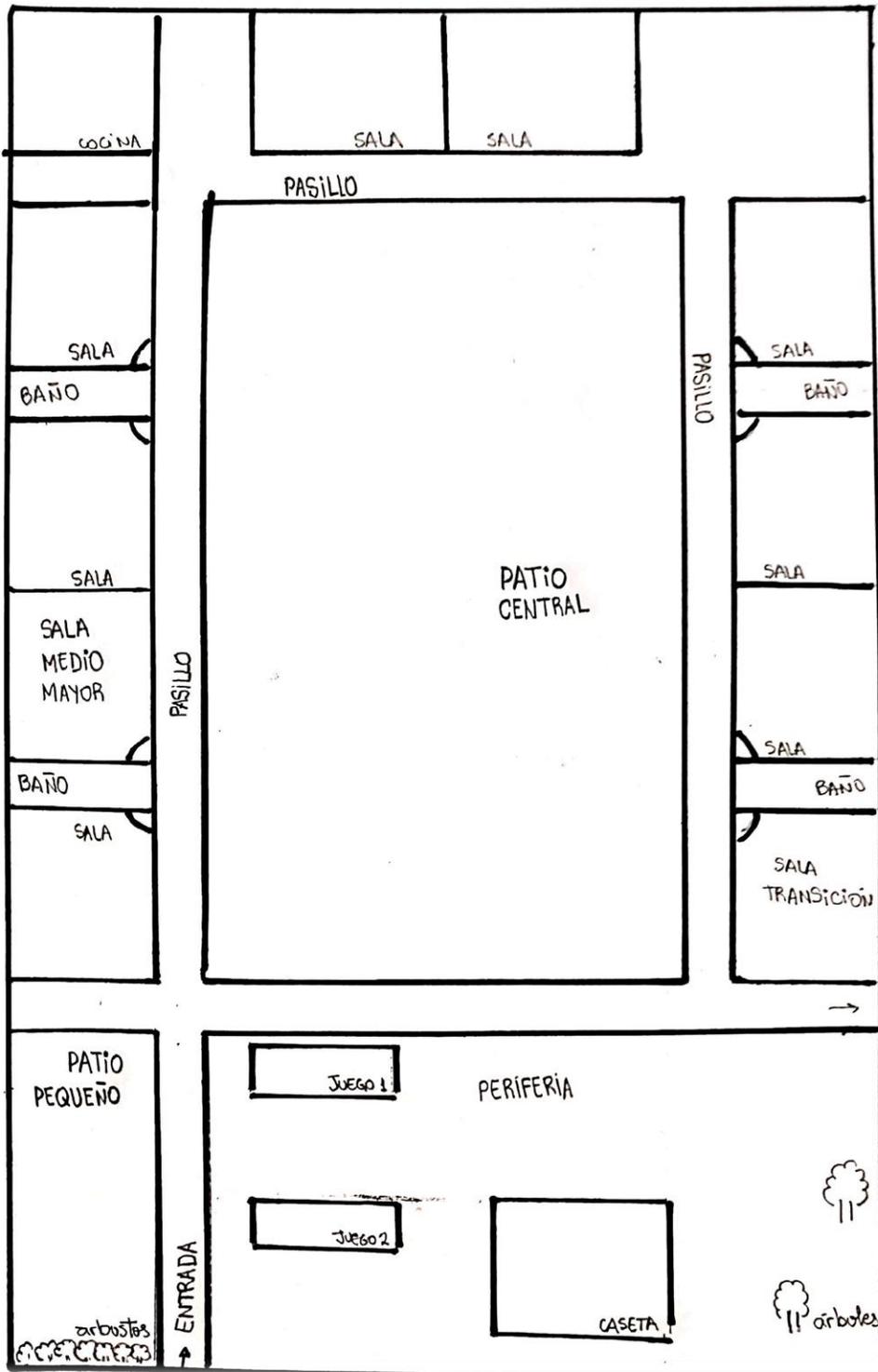
A las 15:00 niños y niñas van al recreo al patio grande.

2 niños y 1 niña se lanzan al suelo desde barandas de unos 80cm de alto

Hay diferenciación entre los niños y la niña.

Un grupo de niños y niñas juegan a buscar especies "monstruosas". Dicen que hay un esqueleto; por lo que llevan escobas y pistolas para matarlo. Juegan a que leen pistas, las que les indicaban que los esqueletos estaban detrás de una puerta. Todos se dirigen a esa puerta y ahora dicen que hay un payaso asesino. El juego termina cuando una tía le quita las escobas.

2. Plano zonas de juego en recreo



3. Pauta de entrevista semi estructurada a Educadoras y Técnicos en atención de párvulos

| | |
|-----------|--|
| Nombre | |
| Edad | |
| Ocupación | |

I.- Historia de vida

II.- Sobre los roles de género y el jardín

Respecto a espacios que los niños y niñas ocupan dentro del jardín:

- 1.- Según lo que usted ha visto cotidianamente en el jardín ¿Los niños y niñas se reúnen en espacios físicos diferentes? Si es así, ¿Cuáles?
- 2.- ¿Cómo se sientan los niños y las niñas dentro de la sala de clases? ¿Se separan comúnmente por género?
- 3.- ¿Niños y niñas van juntos al baño? ¿Por qué?
- 4.- ¿Hay espacios en el aula o en el recreo pensados para niñas o directamente para niñas?
- 5.- ¿Se habla en la sala de clases sobre las diferencias de hombres y mujeres? Si es así, ¿Puede describir ese tipo de interrelaciones?

Respecto a las valoraciones de diferenciación de género:

- 1.- ¿Cree usted que niños y niñas se comportan de manera diferenciada? Si es así, ¿Por qué?
- 2.- ¿Hay niños y niñas con personalidades diferentes atribuibles a su género?
- 3.- ¿Niños y niñas tienen habilidades diferenciadas?
- 4.- ¿Es un género más hábil que otro para realizar ciertas actividades? (en clases de educación física, en juegos de patio, en actividades psicomotoras) Si es que se observan diferencias ¿puede describirlas?
- 5.- ¿Un género toma más atención en clases que otro?
- 6.- En la práctica cotidiana, ¿Son los niños más desordenados que las niñas?
- 7.- ¿Por qué cree que a las niñas se las asemeja a las princesas?

III.- Sobre el juego y el jardín

Sobre el juego en el Aula:

- 1.- ¿Qué se define por juego en el aula?
- 2.- ¿En qué instancias cotidianas se realiza el juego en aula?
- 3.- ¿Cree usted que es importante tener actividades lúdicas dentro de la sala de clases? ¿Por qué?
- 4.- ¿Cree usted que niños y niñas aprenden mediante el juego? Si es así, ¿Cómo se puede percibir ese aprendizaje?
- 5.- ¿En qué instancias los niños y las niñas juegan de forma libre dentro del aula?
- 6.- ¿Cómo se decide si niños y niñas van a utilizar algún material educativo?
- 7.- En alguna instancia, deciden los niños y las niñas a que jugar o qué material educativo utilizar? Si es así, ¿qué juegos deciden y en qué momentos tienden a darse ese tipo manifestaciones?
- 8.- ¿Cree usted que niños y niñas deberían elegir formas de juego? ¿Por qué?

Sobre el juego en el recreo:

- 1.- ¿Tienen niños y niñas a agruparse por separado?
- 2.- ¿Puede usted identificar juegos en que interactúan mayoritariamente niñas, mayoritariamente niños y juegos mixtos?
- 3.- ¿Cree usted que existen juegos propiamente masculinos y propiamente femeninos? Si es así, ¿Cuáles? Si no, ¿Por qué?

3.2 Ejemplo de entrevistas aplicadas

Ejemplo 1: Técnico en Educación Parvularia

¿Cómo fue el proceso para entrar a la Educación Parvularia?

Yo entré a atención de menores como auxiliar de servicio, estuve seis años como auxiliar de servicio, veía como trabajaban las tías. Me llamaba la atención, aparte que mi personalidad es como media así graciosa, como que me llamaba la atención estar con niños, pero me limitaba al ser auxiliar de servicio a trabajar por completo con los niños. Entonces se me dio la oportunidad y estudié los días sábado. Sacrificado, todos los días durante casi dos años, y así decidí hacerme técnico. Me volví técnico, con la oportunidad de cambiarme de jardín obviamente, porque no podía seguir en el mismo jardín, porque los papás no ven la misma visión que ve uno del surgimiento.

¿Todo fue en el contexto junji?

En la corporación, es que yo comencé en la corporación. Trabaja de lunes a viernes y estudiaba los sábados todo el día. Después cuando ya me gradué, me dieron la oportunidad de trabajo acá. Vine a hacer un reemplazo acá, aquí al jardín Altué y me quedé, como yo era indefinida, tenía que solamente cambiar el cargo. O sea, el contrato indefinido lo tenía, pero tenían que cambiarme de auxiliar de servicio a técnico en párvulo y eso es lo que hice; me cambiaron el cargo y me vine a trabajar al Altué. La experiencia yo pensé que iba a ser menos cansadora; como yo he estado en las dos profesiones, auxiliar y técnico, me di cuenta que no, la verdad es que los dos cargos son merecedores de respeto, pero el técnico es más riesgoso.

¿En qué sentido?

Riesgoso en el sentido que tienes que tener mucho más cuidado, te pueden acusar de cualquier cosa fácilmente. Tienes más contacto con los niños, por ende, tienes más posibilidades de ser acusada de cosas, tienes que tener un cuidado único de que la familia tome lo que tú le digas, tienes que ser una buena emisora. Porque si tu dices una palabra mal dicha, o el contexto lo dices en un tono distinto, los papás lo mal interpretan. La técnico con la auxiliar, la diferencia es que tener más roce con la mamá, el papá que el auxiliar. El auxiliar le abre la puerta, le pregunta que necesita, pero ya enfocarse en el párvulo es directamente con nosotras.

¿Tu solo has trabajado en el Altué como técnico?

Como técnico solamente en el Altué

¿Tienes formada una perspectiva respecto a las familias que llegan acá?

Tu me dices de la experiencia de tía que he tenido acá en el Altué, pero también te puedo decir de la experiencia como auxiliar de servicio en el otro jardín. La diferencia de los dos es que este ambiente es mucho más denso, es de más bajo estrato social, es más de pobreza. En cambio, de donde yo venía era más clase media por decirlo así. Acá se ven muchos más niños vulnerables, porque acá está el tema de la droga, el de la violencia, el ambiente; aquí pasa mucho carabinero de repente y los niños están acostumbrados a ver eso. No como cuando uno va a una villa y ve a

un carabinero y uno dice -¡oh, un carabinero!- como sorprendente. Acá están acostumbrados y el mismo sistema que tienen para hablar sobre ello, se nota. Entonces, es importante que los jardines estén focalizados en las partes que donde se ve que hay dificultades de educación, de conocimiento, porque ahí es donde uno puede empezar a trabajar con las familias.

¿Y ustedes como tías abarcan este tema? ¿del contexto de donde vienen?

Si po, uno nota cuando ya hay problemas con un niño y uno trata con el objetivo que corresponde hablarlo con la educadora, informarle lo que uno ve. La educadora pertinentemente lo habla con la directora, y con el acuerdo al que lleguen se comunica al adulto. Generalmente es así, yo lo he visto así; pero más allá no podemos hacer, nosotros damos la información, pero no sabemos en qué termina el caso. Yo por lo menos, como tía, como profesional que soy, yo si digo lo que veo, lo que me molesta, lo manifiesto; tanto al apoderado, tanto a la educadora, tanto a la directora. Ahora, lo que de ahí pase al otro sector ya no sé si terminarán los casos, porque estos jardines la mayoría son vulnerables. Y fijate que yo estaba muy equivocada, porque yo pensé que vulnerabilidad era cuando uno no tenía dinero, y no es eso po, uno puede ser vulnerable en hartos sentidos; en la familia, puedes tener toda la plata que querai, pero los papás están a lo mejor todo el día trabajando y eso ya te da un derecho a ser vulnerable, necesitas, careces de una familia, y el niño pasan prácticamente las ocho horas con nosotras y llegan a su casa a dormir. La diferencia es dependiendo mucho del ambiente que haya, los jardines trabajan mucho con el mismo sistema, trabajan con familia y párvulos, pero la diferencia es que no todos los jardines logran el propósito, porque incluso yo te podrías decir que los jardines que son más vulnerables son más cooperadores que un jardín que está en clase media, porque son papás que a lo mejor no tienen plata pero están, -tía, yo le hago, yo le pinto-, son distintos.

¿Trabajar con los papás es en el fondo incluirlos a las actividades del jardín?

Sí, porque los haces partícipe de lo que están haciendo

¿Cual crees tu personalmente que es tu rol como técnico, en cuanto al aprendizaje de los niños o al cuidado...?

Bueno, el rol que se supone que tenemos que implementar, que yo creo al menos que sí, es hacerlos autónomos, es el trabajo ciertamente de la mamá que nosotros hacemos. En el fondo, enseñarles a ponerse el zapato, enseñarles cuál es la derecha, a tener conocimiento del peligro, lo que se debe hacer y lo que no se debe. Los valores vienen de la casa, eso está claro, pero tu como educadora eres la primera en formar y explicarle en qué consiste y a qué conlleva si tú haces eso, qué te puede ocurrir, pero eso no quiere decir que tú hagas con el niño lo que tú quieras, sino que es por ponerse un ejemplo -no te subas a una silla porque te vas a caer, no te subas a la silla porque te vas a caer-, hasta que se calló y el niño entendió. En ese sentido encuentro que formamos un rol importante, porque en el fondo, como te digo, los niños pasan más con nosotros que con sus papás. Los papás llegan prácticamente algunos a chochar con ellos, a hacerlos dormir, algunos ni siquiera los toman en cuenta. Con nosotros aprenden todo, cómo nos hablamos, cómo nos relacionamos...por decirte un caso, yo soy una persona que tiene mucha personalidad, y mi compañera igual, si nosotras fuéramos tías tímidas, créeme por Dios que el 100% de los niños serían tímidos. pero cuando los niños ven que una persona sí se atreve a disfrazarse, sí se atreve a vestirse, a bailar, el niño sí lo va a hacer, porque va a crear esa confianza. Porque si tú te das cuenta, los niños de nosotros, si uno baila, ellos bailan, pero si tú los pones en otra sala, ellos no van a bailar, porque están en su entorno. Pero es normal, si tú vas a una fiesta, no bailas altiro, bailas después, a la segunda, ya después hay que bajarte de la pista, ¿me entiendes?. Yo creo que tengo un rol importante en la vida de ellos, o sea yo creo que la primera educación que uno recibe es la pre escolar, que esta po, si tú haces una mala formación, igual se puede remediar ¿porque no?, pero esta es la importante, aunque la gente crea que no. Creen que a lo mejor sumar o restar es importante, pero no, tú conociendo cual es tu derecha o izquierda vas a saber donde cambiar, entonces ver si el riesgo que corro lo vas a poder evitar. Son cosas básicas para uno, diferenciar colores también, te pueden salvar la vida, porque no? el no hablarle a un desconocido

también te puede salvar la vida. Yo lo veo de esa manera, son los primeros aprendizajes, que el niño sepa recibir, que sepa dar las gracias, que sepa controlarse, o tratar de arreglar un problema, por muy mínimo que sea, si el niño peleó y se pegó, -¿qué crees tú que podrías hacer?- no darle tú la solución la niño, no decirle -ya préstaselo- sino que -qué crees tú-, -es que es mío-, - ya pero, ¿sería bueno que tú se lo prestaras? y después yo te presto algo?- hacerlo como consensuar. Y eso de dio con el tema de los juegos de patio, te fijas que todos trajeron sus juegos, pero nadie jugó con sus juguetes, menos mal que dicen que a los niños siempre les gustan los juguetes de los demás. Pero hay niños que les gusta jugar con los juguetes del otro, pero no les gusta prestar sus juguetes, como el kiko. Ese día, esa actividad fue muy linda porque ellos compartieron, se olvidaron si era rosada la bicicleta, se olvidaron si era negra la bicicleta, se olvidaron si era de mujer, si era de hombre, si eran muñecas, si eran pistolas, se olvidaron de todo eso, fueron niños. Siempre yo he pensado que los niños aprenden en base a lo concreto, a lo mejor tú les puedes explicar algo, pero si el niño no vive la situación no te va a quedar aquí. Ese es mi concepto que tengo yo como tía. Siento que somos necesarias, y hay gente que dice que la educación parte de la básica, no, porque en la básica tienes tus conocimientos, sabes sumar, restar, escribir. Pero lo otro que te llevas tu, lo que te llevas para el resto de tu vida, o el cómo vas a reconocer es gracias a nosotros y obviamente al esfuerzo del papá. Si no existieran estos jardines ¿qué sería de los niños? hablarían a lo mejor más mal. Por ejemplo, el decir -tía, quiero hacer pichí-, claro para él es muy normal y para uno a lo mejor, también, porque uno lo hace a veces, pero la palabra correcta es orinar. Entonces uno dice - a ver, ¿qué me dijiste?-, -orinar-, y así se va acordando y ellos mismos van siendo un referente para el que está en la casa, cuando el papá diga -voy a hacer pipí-, el niño muchas veces le va a decir -se dice orinar-. Y es una forma de educar. A lo mejor es básico para los demás, pero para uno no.

Y ellos también educan después a otros

Exactamente

¿Te sientes satisfecha en este momento en cuanto a tu pega y cotidiana vida?

La verdad es que no, porque siento que hay muchas limitaciones. Hay cosas que uno podría hacer mucho más, pero lamentablemente, la estructura en que se forma la familia es distinta, por ejemplo yo soy de la idea de que los niños pinten. A los niños les gusta mucho pintar, pero acá normalmente, se da mucho lo del dibujo libre. Por ejemplo, la vocal, si tu no le punteas para que aprenda a hacerla, no va a prender nunca, pero acá no se permite eso, el niño tiene que aprender a hacer la vocal. Los temas que tiene junji limita mucho eso, que el niño tiene querer...porque a veces el niño no quiere nada todo el día, ¿que hacís con eso?, tiene que haber un sistema para poder hacer que el niño trabaje en el buen sentido de la palabra, para un logro a su favor.

¿tu crees que la metodología que tienen ahora, no abarca a todos los niños?

Exacto. si aquí se incorporan diferentes metodologías, créeme que se lograrían mucho más cosas. Pero lamentablemente, el sistema, ni siquiera la Corporación, el sistema educacional, que es junji, que controla todo eso, te limita mucho. Que no se puede cantar, dime tú, ¿a qué niño no le gusta que le canten? a jugar, no se. Yo siento y vuelvo a insistir que todos los niños aprenden a través del juego, siempre los puedes sentar y ver las vocales, decirles esta en la a, la e, la i, perfecto; pero si tú haces un juego con las vocales, una canción por ejemplo, los niños nunca más se van a olvidar. Y eso se va reforzando. Hoy dicen que los niños más aprenden a través del juego, pero eso no lo hacen todos.

¿Aquí se trata de hacer?

Yo por lo menos cuando estoy con mi compañera, trato de hacerlo. Ahora, el sistema junji no te lo permite tanto...Ahora, siento que se han logrado cosas, pero se podrían lograr más cosas.

¿Cuánto tiempo llevas con este nivel?

Yo comencé el año pasado con este nivel, todo el año pasado. Fue difícil igual, porque yo venía de otro nivel, aprenderte los nombres, las mochilas. En el fondo uno termina conocimiento a sus pollos; yo conozco a varios niños, pero no los conozco como conozco a los míos, uno dice míos porque son de su nivel. Dos años maravillosos sí, he visto los logros. Por ejemplo el Benja Tapia, es un niño que el doctor le dio cero posibilidad de dejar los pañales porque el Benjamín tiene un problema psicomotor, por ahí explicaba la mamá porque eso no lo manejo mucho yo, pero algo que no le permitía controlar el esfínter. Y ahí lo tenís, controla esfínter de lo más bien, es un niño muy inteligente el Benjamín, lo que pasa es que no tienen un buen vocabulario no más, yo creo que con un refuerzo de vocabulario está al otro lado. Igual que la Danae, la Danae era una niña super tímida y vuelvo a insistir, si le hubiera tocado una tía que no tenga el carisma que tenemos nosotras, ella hubiera seguido siendo tímida; no con todos se entregaba y ahora sí, es un niño que carece de cariño. El Gonzalo, también, a pesar de ser un niño Down, también nosotros le sacamos los pañales, ojala por la mamá hubiera usado para siempre pañales; pero no, hay que seguir, a pesar que sea un niño especial, porque él puede, el Gonzalo lo único que le falta es saber más vocabulario, porque sabe pintar, pero él necesita otro tipo de especialización, que nosotros no se lo podemos dar, somos un jardín que integra, pero no tenemos un especialista para niños especiales, ese es el problema. Y ahí te digo que hay cosas que uno podría hacer, pero no se puede porque te amarran de brazos, porque nada le costaría a uno pescar láminas y enseñárselas al Gonzalo, pero eso significa sacarlo y digamos, otorgarle un tiempo prudente para hacerlo, y eso no se puede hacer; habría que sacarlo del espacio, pero tienes que enseñarle a todos por igual, pero el Gonzalo ha avanzado hartito para el sistema en el que está, porque si estuviera en un colegio especial, a lo mejor habría avanzado mucho más. A lo mejor si estuviera en un colegio donde haya una psicóloga, una psicopedagoga, una asistente social, una fonoaudióloga a lo mejor, hubiera avanzado más. Pero con lo poco y nada que podemos entregarle, yo siento que ha avanzado

Yo estoy trabajando el tema de las relaciones de género de los niños y las niñas. Basado en otras investigaciones, se diagnostica que la educación en sí es sexista, o sea, que se enseña de alguna forma lo que es niña y lo que es niño; y que eso implica a fin de cuentas, consecuencias como que niñas se comporten diferentes a niños. En esta base, en mi investigación, más que analizar el sistema educativo, la institución o la práctica docente; estoy viendo cómo los niños se comportan frente a este tipo de estímulos, o a partir de ellos, ver como trabajan las relaciones de género.

¿Tú ves en la práctica cotidiana, si los niños y niñas se comportar de forma diferenciada?

Es que yo siento, por la parte de lo que nosotros hacemos, nosotras como tías, permitimos que ellos jueguen con lo que ellos quieran. Tratamos de inculcarle a los niños que pueden jugar, osea, ¿qué importa si la bicicleta es rosada? ¿qué importa si la bicicleta es negra? si sirve igual, el efecto es el mismo, osea, vas a poder jugar con ella. Ahora, lamentablemente, como bien tú lo dices, el sistema o la sociedad está hecha de una manera así, que las niñas son las niñas y los niños, son los niños, que las niñas usan rosado, que los niños no se pongan rosado. Pero hoy en día, de a poco la gente a empezado a revertir esa situación.

Te voy a explicar un caso que nos pasó, que yo lo encontréa mi me gusta este tema, yo a la Dominique...a ella le gusta jugar con juguetes de hombres y me dice -cómprame un casco- y yo, no importa, lo que sí trato de decirle -oye Domi, los casquitos son para los niños, pero si tu quieres ponerte un casco bien porque hay mujeres constructoras también-, -pero no sería mejor una muñeca?- -no, me gusta el caso-, ah perfecto...el tema es darle la opción. Pero pasó un día que nosotros hicimos el Combate Naval de Iquique acá, hicimos un show súper bonito, aquí hicimos las caminatas lectoras. Era un papelógrafo que lleva el dibujo y unas palabras, está el sol y el mar, por ejemplo "el sol está arriba del mar", y después había una mamá, entonces completaban "y mi mamá...", entonces es como una forma de leer y así vas aprendiendo. El tema es que ese día nosotros hicimos el combate naval y ¿porque te lo explico? porque me quedó muy marcado, me quedó como dando vueltas que a las niñas que salían a decir la poesía nosotros le pasábamos maquillaje, -si quiere maquillarse los labios o ponerse brillo?- y los niños - quiere algo o ponerse el

sombrero?- -sí, pero tía quiero bigotes- entonces, tú le hacías bigotes, porque ellos presentaban así su poesía, si no querían, no querían. Una niña se quiso maquillar, la tía Denisse fue y la maquilló, le iba a maquillar los labios y ella dijo que no, quería bigotes. La tía le dijo -Alexandra, los bigotes y la barba lo usan los hombres y tu eres una niña-, -no, pero yo quiero tener bigotes y barba- Entonces se pone a llorar y mi compañera me mira desesperada y me dije -¿qué hago?- y yo le digo -maquillala, si ella quiere y quiere representar el papel de hombre, hazlo, si es un papel, no es que ella crea que es hombre-. La maquilló y a ella se le quitó el llanto, primeramente, la señora de acá dijo - no, quítenle eso porque eso es como maltrato-, eso no es maltrato, maltrato es cuando tu maquillas a una persona que no quiere maquillarse, pero si el niño lo está pidiendo, ¿por que no? En las obras de teatro cuando no hay hombre, la mujer hacer al hombre, o cuando no hay una mujer, el hombre se viste de mujer, interpretando el papel, no necesariamente significa que ella no sea mujer. A la Alexandra no se le ha quitado lo femenina, y ella juega con muñecas, con su maquillaje, y ahí es donde yo entro a discutir, ¿dónde está la diversidad? ¿De qué estamos hablando? cómo podemos incorporar al niño, decir que el niño es niño no más, y la niña es niña, está claro, pero si yo soy niña, me quiero poner una polera negra, no me interesa, a mi me gusta el negro porque me gusta, pero eso no significa que yo sea hombre. O un niño que ocupa una polera rosada, -ah, es niña-, ¿por qué?. Es la sociedad la que dice que el rosado es de niña y el negro es de hombre. Entonces, tenemos pocas personas que luchamos contra eso, pero lograr un cambio es difícil, porque incluso las leyes están todas hechas para machistas, pero de a poco la mujer se ha ido incorporando, no hay muchos cambios, pero de a poco se ha ido incorporando. Es aquí donde los niños se empapan de lo que aprenden, pero si yo, le enseñé que el rosado es de las niñas y el negro es de los niños, ellos van a creer eso, y van a entender eso y van a enseñar eso. Entonces yo le explico ¿qué importa que la bicicleta sea rosada? -¿es que es de niña?- la mentalidad es así, pero está en nosotros que eso cambie.

Bueno como lo que pasó con los juguetes que cuando se los prestaban no hubo problema

Ninguno, niños jugando con bicicleta rosada, uno jugó con monopatines, otros niñitos con muñecas, las niñas con espada, esa de la Guerra de las Galaxias. Uno sí, trata de evitar la violencia. Niños con una escoba, que creían que eran caballos, no es un caballo, es una escoba, y ellos saben po, pero en su imaginación es un caballo. Sería raro que dijera -es un perro-, eso sí sería raro, ¿quien monta un perro? nadie. Saben que los caballos se montan, que no es un caballo real también lo saben, porque sabían que era la escoba. Entonces, el niño sabe. Si tu le dices, -oye, no juegues con eso porque no es caballo, es un escoba- si el niño sabe que es una escoba, ¿si tu crees que si pensara que fuera caballo el niños el acercaría? no porque le tendría miedo po, saben que le pegarían una patada. Entonces, todas esas cosas, en los jardines así, a parte de faltarle plata para seguir interactuando con cosas, sacarlos a recorrer, a conocer a los animales, las flores, distintas cosas. Yo soy más de concreto.

También te perdiste la experiencia de cuando hicimos el fondo marino. Pusimos música de mar, conseguimos conchas de mar, nos conseguimos un timón, los gorros del Arturo Prat, del Wenceslao, yo no tenía idea que el Wenceslao era un marino, y lo aprendí acá, tengo 42 años y supe acá que el Wenceslao era uno de los marinos, no tenía idea. Trajimos tortugas, el salmón. Era el fondo marino, y también estaba el mercado, el pescado, para ver qué se hacía con el pescado. Pasaron por el baño, que era un túnel con fotos de muchos peces, con sus características, color, vive tanto y de ahí pasaban al mercado, ¡fue hermoso!. ¿y tú crees que se les olvidó eso? El niño ya sabe, si tu vas y le dices ahora -ya niños, ¿que saquemos de la vaca?- y van a decir la leche, después el yogurt, la mantequilla, pero si le dices -la carne-, quedan espantados, ¿por qué quedan espantados? porque no conocen, no entienden. No es que uno le diga -llévenlos a un matadero- no, pero esas cosas son las que faltan. Yo siento que esto le falta a los jardines. Lamentablemente, hay mucha limitación, y no desde el jardín, sino que de las personas que van más arriba, el gobierno que dice que lo hace pero no es tan así.

Igual tiene que ver con el enfoque de cómo se ve al niño, porque como tu dices, para ti el niño sabe, tiene conocimiento

Yo siento que de verdad, como yo los conocí, saben. Hay algunos que les cuesta, pero saben. Por ponerte un caso, Yariel es un niño que sabe, pero que no habla mucho, porque a lo mejor el ambiente que tiene, no lo deja. A lo mejor, si saliera a otros lados, hablaría más, a lo mejor si saliera un rato y hablara con la tía, sola, en un trabajo con juguetes, con lo que a él le gusta, tu le sacarías las palabras. Porque lamentablemente el sistema es así, nosotros somos un jardín de integración, pero si nosotros tuviéramos especialistas, esto funciona así. Si tuviéramos una fonoaudióloga por ejemplo, como hace la escuela de lenguaje, con el tiempo yo creo que se lograrían muchas cosas. Pero lamentablemente la gente está mal enfocada, porque la sociedad y el gobierno se han encargado de decir -están los jardines para que las mamás trabajen tranquilas- ¿están para eso los jardines? ¿Realmente si usted deja a su hijo para que pueda trabajar? ¿para eso es el jardín? yo necesito que mi hijo aprenda, ¿qué quiere que aprenda? ¿qué es lo primero que tiene que aprender? nose, a lo mejor que se aprenda a poner los zapatos solo a mí me ahorra tiempo, a que reconozca los colores, para que pueda así, elegir una ropa. A que guarde su mochila, a que sea responsable de tener una mascota ¿por qué? porque así va a tener responsabilidad, son cosas a lo mejor tan básicas, pero que para un niño son muy importantes. Si no les enseñan la responsabilidad, los deberes, los valores y todo lo que tiene que ver con la autonomía el niño no lo va a saber. Y el niño no se olvida de nada nada, si hay un hoyo y yo le digo -pasa- ¿tu crees que el niño va a pasar? claro, el niño va a mirar. Pero sabe que si pasa se va a caer al hoyo. Es un peligro, pero si no supiera, el niño se sacaría la mugre. -Cuidado que hay un poste, miren para adelante- ¿que pasa si no miran? poste. Pero si le dices, van a saber que hay una advertencia.

Volviendo al tema de las diferencias de género, específicamente ¿hay en la planificación o en los contenidos?

No veo tanto, yo creo que aquí las planificaciones las pueden hacer todos. No, no hay diferencia, pero en quién las aplica sí, ¿me entiendes?. Diferencia no hay en la planificación, porque no dice la mujer y la niña o los niños. Dice, los niños pintarán tanto, o sea, todos pueden pintar, el niño dibujará tanto, jugará, comprará, venderá...aquí no se dice las niñas para allá. El juego de los rincones, -¿dónde quiere jugar? en construcción, hay diez niñitas en construcción, diez niñitos en casa. Pero como lo aplica depende de cómo la persona lo abarque, es ahí donde tengo "problemas" (refiriéndose a la otra tía)

¿Y cuál crees que es tu enfoque de diferencia con el de ella?

Que ella hace mucha diferencia, de hombre mujer.-ah, es que ella es niñita, no puede porque es niñita-. -¿y por qué no? -porque es niñita-

¿Ella naturaliza mucho más?

Sí, mucho más, yo lo siento así.

¿y te choca eso?

Me molesta si po, porque en el fondo, hace que el niño no se pueda dirigir a lo que quiere, tampoco es que hagan lo que quieran y se puedan subir arriba de la mesa, no. Pero que pueda aprender de acuerdo a lo que hace. Bueno si me pongo un vestido, un niñito, y se ríen de mí, bueno no me pongo más vestidos, pero que sepan, lo que es bueno, lo que es malo, lo que se debe, lo que no se debe, las sensaciones, eso no significa que por ponerse un vestido sea mujer, eso no significa que porque el niño se pintó bigotes va a ser hombre. Es la aceptación también del otro. Yo se que son muy chicos a lo mejor para entenderlo, pero siento que tu le podís enseñar a los niños así, yo siento de verdad que ahora es cuando el niño se empapa. Las mismas mujeres, por ejemplo nosotras, el rosado, ¿por qué rosado? ¿por qué no podría ser verde?, porque nosotras mismas le vamos enseñando al niño que el rosado es de las niñitas, y no es así po. Entonces es ahí donde cuesta y cuando te encontras con gente que tiene esa mentalidad, que viene así de antes empiezan

los roces. ¿Me entiendes? Yo no soy la mejor tía, tengo mis defectos, como tengo mis virtudes; pero sí veo habilidad en eso, yo creo que si ella trabajara en eso, sería mucho mejor.

Yo estoy tratando de ver esto en las interacciones de los juegos. ¿Me podrías definir para ustedes como tías que es el juego? ¿cuáles son las instancias de juego que se dan en la cotidianidad? Dentro o fuera del aula

Por ejemplo se van a levantar. De repente una está sentada colocando los zapatos y el otro se tira por atrás, eso es una instancia de juego, les hacís cosquillas, te dai vuelta. La otra instancia es cuando se están lavando los dientes, -se lava así- y de repente te hacen burla, -mire tía, me comí la pasta-. Yo creo que cada momento tiene su instancia, menos la instancia donde está la planificación, por eso te digo planificación, porque está escrito ahí. Hay ciertos minutos para hacerlo, cierto parámetro que no podemos pasar. Ese es el momento en que no se puede usar la instancia de juego. En el patio, cuando se despiertan, cuando van al baño, cuando están comiendo también hay instancia de juego, -¿por qué no tía me da la comida?- y la boca no te la abren, avión o no avión. Yo creo que cada vez hago, que hay instancias de juego, que dependen de cómo uno lo tome, hay gente que es muy cuadrada, muy cuadrada, muy planificada, y cuando se enfocan en eso es sólo lo que tú le enseñai, por eso es que de repente uno tiende a chocar. Pero siento yo, que a pesar de todo, de las diferencias que tenemos, igual hemos logrado cambiarla un poco. No va a cambiar un cien por ciento, pero yo creo que lo que más quiere es liberarse

Ejemplo 2: Educadora de Párvulos

Me puede contar sobre el momento cuando decidió entrar al mundo de la Educación Parvularia ¿En qué estaba?

Yo trabajaba en los colegios de la Sociedad de Instrucción Primaria, es una sociedad grande, que es bien nombrada, son los colegio Matte, trabajaba ahí como técnica en párvulo. Trabajé 13 años ahí y tenía una educadora maravillosa, la Rosita Rojas, maravillosa mi educadora. Y a mí siempre me ha gustado esta pega, y como ella me observaba, veía que yo para allá, para acá, parecía trompo, ella me dijo - Sole, tienes que estudiar, tú tienes que estudiar porque tienes el perfil de educadora- y ella me apoyó y me insistió y gracias a ella más que nada, que me orientó, me atreví a estudiar. Me lancé a estudiar, fui a preguntar a las universidades, a los institutos, a todos lados, porque tenía que trabajar y estudiar. Y me resultó en la universidad Educare, que ahora ya no existe, estaba ahí en Las Condes, y ahí estudié los días sábados y en la semana unos días. Me puse a estudiar y ahí me recibí como Educadora de Párvulos

¿Y cuántos años estuvo estudiando?

4 años, estudiaba y trabajaba. Y cuando me recibí de educadora, me dieron la oportunidad de trabajar en el mismo colegio, me dieron la oportunidad. Mi directora me dijo que renunciara como técnico en párvulo, y al mismo tiempo ella iba a pedirme como educadora de párvulo. Y eso hice, renuncié como técnico en párvulo, presenté mi renuncia, y al mismo tiempo la directora presentó una carta pidiéndome que me quedara en ese colegio tomando el cargo de educadora de párvulo, porque una educadora estaba con licencia, y según la directora, no iba a volver, porque era súper aprensiva con sus bebés, entonces no iba a volver; entonces me dió la oportunidad. Trabajé ahí todo un semestre y como dos meses del segundo semestre y llegó la educadora titular, volvió y le avisó a la directora. Y la directora de alguna manera se sentía culpable porque volvió la Jessica, y ella pensaba que no iba a volver. Tuve que retirarme, irme del colegio, porque no podía volver como técnico en párvulos. Me hicieron una despedida, me regalaron un anillo de oro, y todo bacán, lindo, hermoso. Y por esas cosas de la vida, empecé a tirar currículos, y me llamaron de un colegio de Renca y ahí entré, o sea no estuve prácticamente nada sin pega. Había estado una o dos semanas tirando currículos y me llamaron. Ahí cubrí a una educadora en un kinder y ahí terminé el año en diciembre. De ahí empecé a movilizarme enero y febrero, y me llamaron en marzo en la comuna de Pedro Aguirre Cerda, me llamaron a otro colegio, al Karol Cardenal de Cracovia. Y ese colegio tiene un proyecto de gobierno escolar, donde hay un presidente, alcaldes, las salas tienen

nombre de comuna ¿ya?, y ahí estuve trabajando cuatro años. Me despidieron de ese colegio porque presenté una licencia porque yo tenía que viajar fuera de Chile, fui a dar un paseito a Europa, estuve un mes. Y le pedí permiso a mi jefe, pero mi jefe no quiso dármelo, entonces presenté la licencia y terminé ese año trabajando. Cuando llegó fin de año, el jefe me despidió, que había sido desleal según él, había sido desleal porque yo me había ido de viaje. Pero yo le había dicho que yo quería un permiso sin goce de sueldo y prácticamente eran 15 días, porque me había tomado 15 días de las vacaciones de invierno y me iba a tomar 15 días más, entonces la licencia fue por 15 días, pero él igual no aceptó y chao pescaco, así que quedé sin pega. Y en ese entonces, cuando quedé sin trabajo, empecé a hacer solo reemplazos. Y en ese tiempo, cuando quedé sin trabajo, pude estudiar un segundo título, y estudié pedagogía básica. O sea aparte soy educadora de párvulos y soy profesora general básica, licenciada en educación, tengo esos títulos. Y mientras estudiaba, empecé a hacer reemplazos, por todos lados donde me llamaban. Y hasta que me recibí, con el segundo título de profesora básica y me salió este trabajo, me llamaron para el jardín. Y no queriendo los jardines, porque a mí nunca me había gustado trabajar en jardín infantil, porque se hablaba muchas cosas de los jardines, se veían muchas cosas en los jardines infantiles, y a mí no me gustaba eso. Y anteriormente yo tenía una mala visión de los jardines, porque cuando hice mi práctica en un jardín, tuve una mala experiencia, ví algo feo, entonces de ahí quedé con la mala experiencia, -yo nunca voy a mandar a mi hija...- en ese entonces todavía no era mamá, -cuando yo sea mamá nunca voy a mandar a mi hija al jardín porque ví esto y esto no puede ser-. Pero las cosas de la vida, cuando uno está sin pega, uno va donde la llamen. Y me llamaron acá al área en los jardines, y acá estoy hace ocho años, y he tenido buena experiencia, mala experiencia, me encanta lo que hago y a lo mejor, como me encanta lo que hago, trato de hacer las cosas lo mejor posible y de repente quiero ser a lo mejor muy perfeccionista y a lo mejor a la otra persona no le cae muy bien que sea tan perfeccionista, o que sea tan trabajólica y de repente pueden haber pequeños problemas o conflictos por mi manera de ser, que me gusta la pega y me gusta tratar de hacerlo bien, porque creo que trabajar con niños es súper delicado. Cuando se trabaja con niños es sumamente delicado, porque no estamos trabajando con un mueble, que yo lo puedo correr para allá o correr para acá, es diferente. O con un computador, que meto para allá, desarmo, armo, no se. Entonces, todo lo que yo pueda decir o hacer delante de los niños, o hacerle a los niños, ellos lo van a tomar y se les va a quedar inmediatamente en la cabeza y no se les va a olvidar jamás. Entonces, creo que soy súper delicada en ese sentido, y a lo mejor puedo hasta ser pesada en ese sentido con la otra persona, porque de repente trato de que no les pase nada, o no castigarlos o que -ándate para allá, o qué hiciste esto...- el niño tiene que tirar la mano para pegar, porque es niño, se tiene que defender, tiene que de repente gritar, correr y hay personas que de repente le limitan eso -no hagas eso...-, no, yo no. Si uno tiene que conversar diez veces con un niño y que sabe que lo va a volver a hacer...son niños, es un guagua al final. Hay que pensar que tienen 3 o 4 años, son guaguas, al final igual van a aprender, y eso hay que tener claro.

Desde su perspectiva actual, ¿cuál es la diferencia que usted ve entre colegio y jardín?

El valorar a las personas, el valorar a la educadora, valorar a la tía técnico.

¿Acá en el Jardín?

No, en el colegio, son valoradas las personas, es valorada la técnico, es valorada la educadora. En los jardines creo que tiene un bajo porcentaje de valoración el personal. Recibimos garabatos, recibimos hasta malos tratos de los apoderados, recibimos calumnias, recibimos un montón de cosas y tenemos siempre que bajar y tratar de ser lo más tolerante posible

¿y por qué cree que pasa eso?

Es que creo que a nivel general. Creo que las mamás tienen otra visión de lo que significa el jardín a lo que significa el colegio, creo que las mamás tienen la visión del jardín que acá es una guardería, que sólo traen a los niños porque ellas tienen que trabajar, porque no tienen con quién dejar a los niños y tenemos que cuidárselos. No ven tanto la parte educación. No te digo que nadie, hay apoderados que sí respetan mucho eso y dan agradecimientos -tía mi niño ha

aprendido, sabe más-; pero la mayoría lo toma como la parte asistencial. En cambio el colegio no, va directamente con que el niño va a aprender y de repente dicen que el colegio es súper escolarizado, mentira. Sí, uno habla de escolarizar, pero la parte linda, la parte lúdica, la parte entretenida la pone el adulto, porque la educadora, yo acá de repente sí soy chistosa, me hago la locateli, me llaman algunos -ah, que es loca tía, que corre, que salta, que aquí que allá- igual lo hacía en los colegios, cuando trabajaba en los colegios. Entonces también van a hacer educadoras que a lo mejor trabajaban en colegios, súper tajantes, serias, que también van a ser en los jardines así, porque es su actitud, su manera de ser, es su esencia. Pero también hay profesionales que son igual en los colegios, actúan de la misma forma en los jardines, porque creo que esa es una actitud que uno la tiene, la lleva, de enseñarle a los niños, y uno la va a hacer donde esté, en los jardines, en los colegios. La forma entretenida, la parte lúdica, lo bueno, lo pone el adulto. Y si te digo, que tengo que elegir entre jardín o colegio, yo me quedo con colegio.

¿Y cuál cree usted que sea su rol o la importancia que usted tiene en la vida de los niños, de sus alumnos...?

¿Qué rol tengo que desempeñar acá, o entre los niños?

¿Cree usted que es importante por ejemplo en la educación de los niños?

Sí, mira, primero que nada, uno como profesional sabe que uno tiene que enseñarle, más si uno tiene experiencia. En este trabajo uno sabe de qué forma tengo que preparar al niño, lo que él tiene que saber para llegar al nivel siguiente, al transición. Y como te decía anteriormente, el cómo lo voy a hacer, eso depende de parte mía; si lo voy a hacer de forma entretenida, si lo voy a hacer de forma lúdica, a través de un juego, eso lo pongo yo, que es mi esencia, mi manera de ser. Aparte de eso, de enseñarle, o sea obviamente tiene que ser con dedicación, delicadeza; pretendo que el niño de alguna manera me escuche, pero tampoco, puedo ser tan tajante. No podemos olvidar que son niños, entonces de repente ellos van a hablar, no te van a escuchar, no te van a hacer caso, pero de alguna manera, algo le llegará, algo le entregará en su cabeza de que el niño aprendió. Y eso uno lo va a ver con el tiempo, unos días, unas semanas, unos meses después voy a ver el fruto de que aprendió lo que le comenté, lo que le dije, lo que le enseñé, entonces, creo que ese es mi rol; y frente a las tías técnicas, que hagan un buen trabajo, que funcione bien, si vemos a las finales, las tres estamos involucradas en esto de la educación de los chiquillos y tratar de hacer lo mejor posible. Y frente a los apoderados igual, dejar la mejor imagen frente a los apoderados, a pesar de que como yo te digo tomaban otra imagen del jardín. Tratar de cambiar un poco lo que ellos piensan que significa el jardín

¿Y usted se siente satisfecha con su trabajo actual?

Sí. Aparte de algunos problemas, como todo el mundo puede tener en su trabajo, con el personal, no se. Pero contenta, y a pesar de mi edad, yo creo que tengo, ¿cómo es el dicho? hilo en el carrete, tengo tiempo todavía, me siento con ánimo para trabajar con los chiquillos. Lo más importante es que me gusta trabajar con niños, me siento contenta y me da vida. A pesar de repente problemitas que uno puede tener con su gente, que a lo mejor porque soy muy perfeccionista, soy muy trabajólica a lo mejor, que me gusta llevar toda una organización de trabajo, que a lo mejor a la otra persona le incomoda o estaba acostumbrada a otro tipo de cosas, a pesar de todas las cosas que se puedan enfrentar en el camino; me encanta lo que hago.

Ahora enfocándonos en el tema de mi tesis...Hice una revisión bibliográfica de diagnósticos que se le han hecho a la educación, entendiéndolo que tiene un carácter sexista, entendiéndolo que hay un sistema machista que diferencia los sexos, se llega desde la práctica a comprender que en los colegios se incita por diversas formas a los niños a aprender que niños hacen cosas y las niñas lo hacen diferente. Sin embargo mi investigación no tienen que ver con este diagnóstico de arriba hacia abajo, más institucional, ni en la práctica pedagógica, sino que entender que efectivamente los niños responden a estos modelamientos de género. Mi pregunta va, en la medida que pueda responder, si usted ha

visto en la práctica de niños y niñas comportamientos diferenciados entre niños y niñas...o si no se ve tanto

¿Diferenciado en qué sentido? ¿de que los niñas apliquen conductas que puedan ser específicas de niñas? ¿una cosa así?

Claro

Mira, a pesar de como dices tu, estamos en un país machista que tratamos de quebrar esa situación, y que en los colegios ahora, y hasta en la televisión se hacen reportajes, de que hay que liberar esa parte machista, de que no porque yo sea mujer me corresponde esto y esto no más, no, tratamos de liberar un poco. Y lo que sí recalcamos bien desde chiquititos, o sea, empezamos por las características que tiene la niña, que tiene el niño; y después, en cuanto a las características, qué va a pasar contigo cuando estés más grande, qué vas a tener, que se te va a desarrollar cuando estés más grande; y los niños empiezan -que yo voy a tener esto cuando sea más grande, que vellito- y las niñas, que vellito, que los pechos, situaciones así. Pero a pesar de eso, se hacen juegos como de roles, y los niños como tienen el modelo de la casa, tienden a copiar eso, a pesar de ser tan chiquititos. Ven al papá ponte tú, de que algunos papás, todavía en la casa, machista, sólo se sientan y esperan que la mamá le sirva. También se ve que en algunas situaciones el niño está barriendo en algún juego de rol, y ¿por qué?, -es que mi papá barre-, -no es que mi papá hace la cama-. Entonces igual se ven situaciones que hacen, ¿cómo digamos?, ambos hacen diferentes roles, tanto la mujer como el hombre

Y en los espacios específicos ¿hay lugares en algunos momentos del día que lo ocupen las niñas o los niños?

No, incluso el baño...establecimos que ellos van al baño cuando sientan necesidad, sólo nos van a avisar, tía quiero orinar, o tía voy al baño. Y tienen libertad de ir al baño, tienen el manejo del confort y la toalla nova, que de repente sí les ayudamos, porque ellos parece que en la casa no están acostumbrados, o lo manejan la mamá, que van al baño y yo te saco el confort. Entonces tratamos de tenerle el confort y la toalla nova, algunos van sin eso -ven, se te olvidó el confort-. Van dos niñas, van niños y niñas, no hay diferencia. Y en cuanto a la sala, en los espacios, no hay ninguna división, en el período de la siesta tampoco hay división, donde quedó su cama, los niños buscan su cama y se acuestan, y tu misma lo has visto. También en los puestos son libres, ellos se sientan donde ellos quieren. En el patio comparten donde ellos quieren y cada uno comparte con quien quiere. Eso de -ven a jugar con las niñas o ven a jugar con los niños- eso no. Lo que sí, en una oportunidad que me pareció como incómodo, cuando yo recién llegué, pintaron a una niña, le hicieron barba y bigote. Y eso era como 21 de mayo, entonces a todos los niños se le hizo barba y bigote y a una niña se le hizo barba y bigote y eso a mí me molestó; porque primero que nada, fue a una sola niña, y segundo, que fue lo que dije, que no lo podías hacer porque primero que nada, era una sola niña y segundo, que son características, o sea, en la vestimenta no podemos incomodar y no podemos decir nada, ponte el pantalón que quieras del color que quieras, ponte la polera que quieras del color que quieras, ponte un sombrero, un gorro, si se lo puso tu compañero, pónelo tú que eres niña. En cuanto a vestimenta, nada, no hay que impedir, ni incomodar nada. Pero sí en cuanto a las características sí creo que hay que interferir un poco, porque hay que tener claridad de que sólo a los hombres les va a crecer barba y bigote

ah, usted dice como en las cosas biológicas

Sí, son características físicas de ellos. Las características físicas son sólo del niño o de la niña, de cada uno, del ser, entonces creo que en eso no hay que intervenir. Creo que al niño no le voy a pintar los labios, a no ser que cuando esté más grande, que el tenga claridad que es un niño, es un hombre y que ahora me quiero disfrazar porque voy a actuar y voy a hacer el papel de mi abuelita y por eso me voy a pintar los labios; pero cuando él tenga claridad de que él es un hombre, un niño, tenga claridad de su sexo, porque a los tres o cuatro años igual de repente que -no, tengo pene- y como que reafirman que sí, que tienen pene, las niñas ponte tú, y los hombres -no,

vagina-, -¡a ver!- y uno insiste - a ver, dime, tu eres varón ¿que tienes?- y ahí como que le recuerdas y dicen -ah, tengo pene-. Entonces, creo que son situaciones incómodas, que yo ahí intervine, ahí me molestó, porque creo que dibujarle a una niña barba y bigotes cuando no tiene una claridad del ser que es ella todavía, creo que no es bueno dibujarle eso porque va a ver

Usted cree que en el fondo uno le está interviniendo en su ...

No que le intervenga, porque si la niña dice -ah quiero barba y bigote- entonces creo que el adulto ahí tiene que intervenir y decir - a ver, tú eres niña ¿las niñas tienen barba? ¿les va a salir barba y bigote? No- hay que hablarle un poco de lo que es, entonces al decirle ese tipo de cosas yo creo que le estoy aclarando que es una niña y por lo tanto, la niña no tiene barba y bigote. Entonces creo que ahí ese punto, cuando sucedió, me molestó, porque creo que debe haber una claridad, independiente como te digo, si el niño va en segundo básico, tercero básico, cuarto, tiene una claridad y a lo mejor ni siquiera tanto, igual hay que seguir insistiendo; -tú eres niña, vas a tener estas características-. Si uno le habla de educación, de cuidar tu cuerpo, que nadie te lo toque, entonces creo que no debemos cambiar en cuanto a las características, no debemos desviar las características, porque las características son netamente de hombres y de mujeres en cuanto a las características físicas. Lo demás, nada que decir. Me voy a poner los zapatos de mi hermano, me voy a poner los pantalones, me voy a poner la camisa de ...

En el comportamiento por ejemplo, dentro de la sala...o en relaciones de conflicto ¿hay diferenciación?

Es que generalmente, los niños son más peleadores. Ellos son más peleadores, las niñas son como...igual hay unas niñas medias peleadoras, pero en general son como más calmadas. Se ve más el pelear en los varones.

¿Pelear con agresión física?

Claro. Y de que te voy a tirar algo porque tu me lo tiraste, y que te voy a devolver con un golpe, te voy a dar un manotazo porque tú me lo tiraste. Entonces ahí voy yo también con que igual el adulto tiene que intervenir, en ocasiones sí es bueno decir - a ver a ver, no se debe pelear; se debe conversar, un abrazo, darle un beso de amigo - pero tampoco se debe decir tan tajante que -¡por qué le pegaste!, si él te pegó, porque le devolviste el golpe!- si a las finales, él se está defendiendo y todo el mundo de alguna manera, tú me pegaste -porque me pegaste, si tu me pegaste, toma-. Entonces tampoco hay que ser tan tajante, si es niño, él va a defenderse, tiene ese derecho de que si él me pegó, tengo el derecho de defenderse, de cómo si me pegó, también puede conversar. Pero lo primero, ¿cómo reaccionamos? ¿por qué me pegaste si yo no te he pegado?, me entiendes.

Y en las habilidades psicomotoras..

¿En general?

Sí, en general, ¿hay diferencia?...¿que algunos sean más buenos para algunas cosas que otros?

Este grupo es de 3 a 4 años. Y a las finales, cuando terminamos diciembre...hay niños que ahora en diciembre terminaron con 4 años por decirte, dos meses, tres meses; y hay niños que terminaron con 3 años, 11 meses, guaguas todavía. Entonces, hay una diferencia de meses en ellos, y habiendo diferencia de meses, hay diferencia de aprendizaje y aunque es increíble a lo mejor decirlo, en la realidad puede haber una diferencia de tres o cuatro meses y hay diferencia de aprendizaje y se nota. Por ejemplo el Leon, el Leon cumple en abril los 4 años, es grandote entonces todos dicen -ah ese niño es grandote, es peleador-, le cuesta controlarse un poco, pero entendamos que tiene 3 años, ponte tú en diciembre terminó con 3 años 10 meses y otro con 4

años y tanto, entonces hay diferencias en cuanto al aprendizaje, en sus habilidades, en poder entender y respetar algunas normas - a ver, la tía habla, van a escuchar, ahora los escuchamos a ustedes- a él le cuesta po, él quiere jugar jugar jugar, travesuras, y corre y salta y para él, tirarse debajo de la mesa es un juego. A lo mejor de a poquito va a entender que no corresponde, que es hora de escuchar, de trabajar, es más porfiadito y hay que entenderlo, porque hay diferencia.

4. Consentimientos informados

4.1 Formato consentimiento informado para educadoras y técnicos parvularias



DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

I. INFORMACIÓN

Has sido invitada a participar en la investigación “Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego”; cuyo objetivo es la identificación de las conductas que los niños y niñas tengan frente a los roles de género en la situación particular del juego. La investigación se enmarca en el desarrollo de mi proyecto para optar a mi MEMORIA DE TÍTULO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en la investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar a la investigadora encargada cualquier asunto que no le quede claro:

- Participación: Gran parte de la investigación corresponde a una observación en aula, es decir, se observará de forma cotidiana las actividades que se realizan dentro de la sala de clases y en el recreo. La información será registrada en apuntes que permitirán el análisis posterior. Si bien como investigadora no puedo pasar inadvertida dentro del aula, se intentará no influir en sus actividades cotidianas; por lo que su participación corresponderá en gran medida en realizar sus actividades cotidianas. Este proceso comenzará el día jueves 19 de noviembre del presente año y durará hasta el día 15 de enero de 2016.
Además, se realizarán ciertas actividades lúdicas con el grupo curso, así como creación de dibujos que ayudarán al proceso investigativo. Acá se necesitará su colaboración para el trabajo con los niños con una planificación previa que no interrumpa su trabajo habitual. Particularmente, con educadoras y técnicos parvularias se realizará una entrevista personal que aporte información del tema estudiado. Esta entrevista será agendada en conjunto con la investigadora en caso que usted decida participar.
- Se guardará su anonimato. La información obtenida será confidencial en cuanto sólo se ocupará para los fines investigativos y no se relacionarán prácticas u opiniones a su nombre. Se recalca que su participación no representa riesgo. Su participación es voluntaria y tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación de las entrevistas.
- Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa; sin embargo, la información obtenida contribuye para los estudios de género y para comprender de mejor manera cómo los niños y niñas se adecuan o no a ciertos patrones atribuidos a la femineidad o masculinidad. Los resultados finales del proceso investigativo serán dispuestos al Jardín Infantil para su uso; como así también usted puede solicitar una copia a la investigadora.
- En caso de que surja alguna inquietud con el proceso de investigación, de tener preguntas o haber algún reclamo puede comunicarse con la investigadora responsable Andrea Barria

Villegas, estudiante de quinto año de Antropología Social; número 64952029 o correo electrónico andreaconstanza.bv@gmail.com.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, acepto participar en la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Fecha:

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

4.2 Formato consentimiento informado apoderados



DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

I. INFORMACIÓN

Su pupilo(a) ha sido invitado a participar en la investigación “Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego”; cuyo objetivo es la identificación de las conductas que los niños y niñas tengan frente a los roles de género en la situación particular del juego. La investigación se enmarca en el desarrollo de mi proyecto para optar a mi MEMORIA DE TÍTULO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL de la Universidad de Chile.

Para autorizar a su pupilo a participar en la investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar a la investigadora encargada cualquier asunto que no le quede claro:

- Gran parte de la investigación corresponde a una observación en aula, es decir, se observará de forma cotidiana las actividades que se realizan dentro de la sala de clases y en el recreo. La información será registrada en apuntes que permitirán el análisis posterior. Si bien como investigadora no puedo pasar inadvertida dentro del aula, se intentará no influir en sus actividades cotidianas; por lo que la participación de los niños corresponderá en gran medida en realizar sus actividades cotidianas.
En el caso que usted no autorice la participación de su pupilo en la investigación, no se evaluarán sus comportamientos particulares. Este proceso comenzará el día jueves 19 de noviembre del presente año y durará hasta el día 27 de enero de 2016.
Además, se realizarán ciertas actividades lúdicas con el grupo curso, así como creación de dibujos que ayudarán al proceso investigativo.
- Se guardará el anonimato e identidad de niños y niñas. La información obtenida será confidencial en cuanto sólo se ocupará para los fines investigativos y no se relacionarán prácticas u opiniones a los nombres de niños y niñas. Se recalca que la participación de su pupilo en la investigación no representa riesgo, y la participación en las actividades lúdicas será voluntaria, no se le obligará a realizar nada que no quiera hacer .
- Los pupilos no tendrán beneficios directos, ni recompensa; sin embargo, la información obtenida contribuye para los estudios de género y para comprender de mejor manera cómo los niños y niñas se adecuan o no a ciertos patrones atribuidos a la femineidad o masculinidad. Los resultados finales del proceso investigativo serán dispuestos al Jardín Infantil para su libre uso y usted puede acceder a ella.
- En caso de que surja alguna inquietud con el proceso de investigación, de tener preguntas o haber algún reclamo puede comunicarse con la investigadora responsable Andrea Barría Villegas, estudiante de quinto año de Antropología Social; número 64952029 o correo electrónico andreaconstanza.bv@gmail.com.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, autorizo
a a
participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los
roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este
estudio.

Fecha:

Firma Apoderado

Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si
los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos
también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

4.3 Firmas de Apoderados

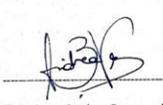
II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Yolanda María Sánchez, autorizo a Yolanda María Sánchez participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha: _____

 Firma Apoderado

 Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

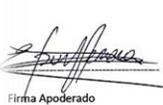
Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

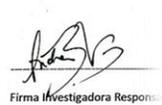
II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Ana Luz Henao, autorizo a Ana Luz Henao participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha: _____

 Firma Apoderado

 Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

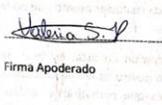
Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

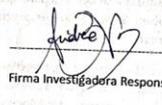
II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Valeria Nilva Huatucana, autorizo a Valeria Nilva Huatucana participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha: _____

 Firma Apoderado

 Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Paola Soledad Villalobos, autorizo a Paola Soledad Villalobos participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha: _____

 Firma Apoderado

 Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Angélica Jiménez, autorizo a Benjamin Torres Jimenez a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha: 23/11/2015

Angélica Jiménez
Firma Apoderado

[Firma]
Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Angélica J.
Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Abigayán Rebelledo Gilvo, autorizo a ASIRIC DOCTERO REBELLEDO a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:

Abigayán Rebelledo
Firma Apoderado

[Firma]
Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Emilia Andrea Penailillo, autorizo a Benjamin Topala Avardades a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:

Emilia Andrea
Firma Apoderado

[Firma]
Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Benjamin Topala
Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, ANA ARAUXA, autorizo a MARISTINA MORALES VALENZUELA a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:

ANA ARAUXA
Firma Apoderado

[Firma]
Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Valerio Pineda Acuña, autorizo a Bruno Alberto Guerrero López a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha: 23.11.2015

[Firma]
Firma Apoderado

[Firma]
Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Carolina Vergara Vergara, autorizo a Carina Cepe Vergara a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:

[Firma]
Firma Apoderado

[Firma]
Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Miguel Pineda Hernández, autorizo a Msc. WALTER Pineda Sarasty a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:

[Firma]
Firma Apoderado

[Firma]
Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Kamandaa Sumera, autorizo a Walter Pineda Sarasty a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:

[Firma]
Firma Apoderado

[Firma]
Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Alfredo Soto Navarrete, autorizo a Elizabeth González Guerrero Soto participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:

[Firma]
Firma Apoderado

[Firma]
Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Larura Hernández Tijes, autorizo a Kaiti Karalta Hernández participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:

[Firma]
Firma Apoderado

[Firma]
Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Belinda Navarrete, autorizo a Tomas Peña participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:

[Firma]
Firma Apoderado

[Firma]
Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Karina Acuña Acuña, autorizo a Aurabelle Acuña Acuña participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:

[Firma]
Firma Apoderado

[Firma]
Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Yocelyn Alvarado, autorizo a Abas Celis Alvarado a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:


Firma Apoderado


Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

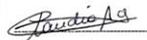
Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Claudia Arba Grau, autorizo a Amada Guajardo Arba a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha: 19 Enero 2016


Firma Apoderado


Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

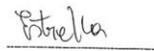
Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Estrella Vargas, autorizo a Fernando Vargas a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:


Firma Apoderado


Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

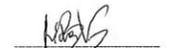
II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Jacelin Castellón Anzures, autorizo a Julio Rivas Castellón a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:


Firma Apoderado


Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Nicolé Noiva Rojas, autorizo a Fernanda Mora N. N. a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha: 30/01/16.


Firma Apoderado


Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Nicolé Noiva Rojas, autorizo a Fernanda Mora N. N. a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:


Firma Apoderado


Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

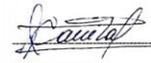
Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Camila Maribel Campos Barahona, autorizo a Antonella Fernanda Ignacia Jacarillo Campos a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:


Firma Apoderado


Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

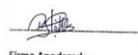
Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Antonia Fátima Urea Muga, autorizo a Florencia Alejandra Rizo Urea a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:


Firma Apoderado


Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Rebeca López López, autorizo a Rebeca López a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:


Firma Apoderado


Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

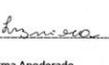
Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

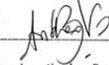
II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Marisela Shocena Burgos, autorizo a William Leblon Schocena a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:


Firma Apoderado


Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Katherine Coto Salazar, autorizo a Leon Arce Morales Ortiz a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:


Firma Apoderado


Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

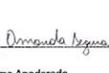
Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

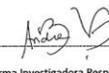
II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Ormanda Segura Silva, autorizo a Diana Fernanda Jimenez a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:


Firma Apoderado


Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

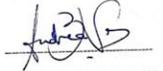
II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, José Inés Pablos, autorizo a Augustina Inés Cabral a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:


Firma Apoderado


Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.



Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

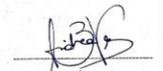
II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Valeria María Ramos, autorizo a Patricia Alejandra Uscá a participar de la investigación "Manifestación de las prácticas de niños y niñas referentes a los roles de género experimentados en el juego".

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de mi pupilo en este estudio.

Fecha:


Firma Apoderado


Firma Investigadora Responsable

Nota: Se requiere que los apoderados otorguen la información del consentimiento a sus pupilos. Si los niños y niñas están de acuerdo con su participación en la investigación, se requiere que ellos también firmen el documento.

Firma Niño o Niña

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.