

**Propuesta lúdico-disruptiva para el abordaje de la identidad de género.**

**Autores**

**Blanca Juliana Díaz Tovar**

**David Leonardo Moreno Cuellar**

**Propuesta de Investigación para obtener el título de Magíster en Educación  
Inclusiva e Intercultural**

**Asesor**

**Dr. Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal**

**Bogotá, 2023**

Contenido	
<b>1. Introducción</b> .....	3
<b>1.1 Planteamiento de Investigación</b> .....	4
<b>1.2. Justificación</b> .....	10
<b>1.3. Pregunta de Investigación</b> .....	10
<b>1.4. Objetivos</b> .....	11
<b>1.5. Antecedentes</b> .....	12
<b>2. Marco Conceptual</b> .....	17
<b>3. Marco Político</b> .....	23
<b>4. Metodología:</b> .....	29
<b>4.1 Consideraciones éticas</b> .....	39
<b>5. Recolección y análisis de datos.</b> .....	40
<b>5.1. Proceso de codificación, destilación y construcción de redes semánticas.</b> .....	41
<b>6. Conclusiones</b> .....	46

## 1. Introducción

El presente trabajo de investigación analiza a través del juego las construcciones culturales manifiestas en la primera infancia en torno a identidad de género, acercándose al juego como dispositivo que permite el abordaje del género en la escuela con un enfoque diferencial. Se propone un insumo lúdico-disruptivo que materialice las políticas y discursos que se han construido en torno a diversidad y equidad, que facilite tanto la comprensión de la categoría género como su implementación a través de prácticas transformadoras en el aula. Partió de una revisión documental que permitió identificar los antecedentes y situar un panorama frente a las producciones en torno a las categorías que fundamentaron el proceso de análisis, así como la construcción del marco conceptual.

La investigación se realizó a la luz del enfoque cualitativo, orientada en la estrategia metodológica investigación- acción que permitió determinar el proceso de observación de las interacciones lúdicas de niños y niñas del colegio Alexander Fleming IED del grado transición; en las cuales se analizó la construcción de identidad de género por medio de sesiones de juego; de manera simultánea se realizaron entrevistas no estructuradas con docentes de la institución, en aras de vislumbrar los elementos presentes en la construcción de identidad de género que pudiesen escapar a los registros de los diarios de campo y la observación participante.

Lo anterior, permitió realizar la triangulación de la información, lo que generó la tensión entre los marcos teóricos, referenciales y la realidad observada. De allí se logra concluir que si bien, la identidad de género se constituye en gran medida por las interacciones que se posibilitan en diferentes escenarios, existen cargas culturales presentes en este proceso configuradas desde imaginarios sociales del ser y habitar que

definen conductas y comportamientos a la luz de un marco heteronormativo. Durante el proceso de observación se evidenciaron pequeñas líneas de fuga del modelo estándar que permitió pensar la posibilidad de una pedagogía post género como una apuesta por generar diversos escenarios para abordar la identidad de género en la escuela basada en un modelo de justicia y libertad.

### **1.1 Planteamiento de Investigación**

Los seres humanos vivimos en una constante construcción de ese algo llamado identidad, que nos permite reconocernos y habitar el mundo; dicha construcción es continua a lo largo de la vida y está permeada por elementos históricos, sociales, culturales, entre otros, que regulan los procesos de significación y relación consigo mismo y con los otros.

La identidad no es una categoría estática, en este sentido converge con la cultura la cual “puede tener a la vez zonas de estabilidad y pertenencia y zonas de movilidad y cambio” (Gímenez, 2005) es allí donde la identidad es permeada por los discursos y prácticas culturales que legitiman o estigmatizan las expresiones identitarias de los sujetos.

Si bien, el sujeto no es un actor pasivo sobre el cual se decanta la cultura, sus interacciones activas con el entorno determinan el desarrollo de su identidad; dichas interacciones varían de acuerdo con el contexto o “sistemas”, como lo denomina (Bronfenbrenner, 1987) en los cuales se asumen roles, discursos y prácticas que configuran la identidad. Los “microsistemas” familia y escuela se constituyen como los principales escenarios donde el desarrollo de identidad se fundamenta y consolida para luego situarse en las relaciones con otros “microsistemas”, de manera tal que el desarrollo de identidad no será homogéneo, contrario a ello será variante acorde a las relaciones que se establecen entre estos.

La familia como “microsistema” (Bronfenbrenner, 1987) configura la identidad de género con la asignación de tareas y discursos que imperan sobre los sujetos; de esta manera se configura una serie de prácticas y rutinas que refuerzan la diferencia entre hombres y mujeres, tal como lo señala (Herrera, 2000) al interior de las familias los roles de cuidado son exclusivos de la mujer, mientras que al hombre se le atribuye el rol de proveedor lo que le otorga un papel dominante replicando de esta manera el modelo imperante en la sociedad.

En este sentido, la identidad se asocia con la manera como se asume y expresa el binarismo género; esta construcción no solo determina las formas de relación con el cuerpo y lo que le rodea si no que a su vez le otorga significado a las formas de habitar, de ser y de relacionarse que construyen los sujetos.

Por su parte, la escuela como un segundo microsistema, da continuidad a la construcción de identidad de género, a través del currículo, los contenidos, los juegos, los uniformes, las reglas y los diálogos que surgen en las comunidades educativas; en ocasiones de manera inconsciente, fomentando estereotipos y prácticas que limitan la participación, dividen los grupos según las diferencias morfológicas y se sustentan en discursos heteronormativos desiguales, dado que “El personal docente no tiene claridad en torno a conceptos tales como identidad sexual, identidad de género y orientación sexual” (Ramírez & Cardona, 2020) lo que sesga su accionar, reflexiones y otras posibilidades escolares.

Bajo la comprensión de la escuela como escenario de construcción de identidad, se reconoce la incidencia del discurso docente que puede fundarse en estereotipos de género identificables de tres formas: primero de “forma indirecta” sin la intención en las interacciones, dónde se apoya la construcción de una identidad de género en sus estudiantes proyectada en prácticas escolares. La segunda forma es mediante el “ejemplo” los estudiantes toman a sus docentes como ejemplo para construir su identidad

de género basado en su idealización. Y la tercera en el desarrollo de las clases de educación sexual, donde el abordaje de estas propone ideales de la construcción identitaria (González Quintero, Pérez Ceballos, & Triana Osorio, 2019)

No todas las experiencias del ejercicio docente son ingenuas de cara a la construcción de identidad de género, existen propuestas que buscan fundamentar la praxis docente con elementos que respondan a las necesidades actuales, donde se fomenten la equidad y el acceso en igualdad de condiciones y responden a los “cambios de paradigma que abogan a la inclusión, a la equidad, al reconocimiento de los derechos de los estudiantes sobre sus propios cuerpos. (González Quintero, Pérez Ceballos, & Triana Osorio, 2019)

Así como la “escuela coeducadora por y para la diversidad” (Heras Sevilla, Ortega Sánchez, & Rubia Avi, 2021) reflexión que ve la necesidad de discutir los ejercicios heteronormativos instaurados en la escuela y la imperante necesidad de construir nuevas prácticas, donde los docentes tengan plena conciencia de su praxis para revertir el sistema sexo-género y da apertura a la revisión y construcción de un currículo participativo que vele por vivenciar la diversidad en la formación de la identidad de género.

Pese a iniciativas y políticas que buscan reducir y erradicar las brechas de género, “la desigualdad entre niños y niñas sigue estando profundamente arraigada y empieza a temprana edad” (Unicef, 2014) ejemplo de ellos es la escuela como “escenario de reproducción de “mandatos de género” (Penagos Aguilar, Miranda Juárez, Ramírez Iñiguez, & Martínez, 2021) dado que está dotada de estructuras que regulan las interacciones entre niños y niñas en las cuales se asumen unos roles de género “aprendidos y determinados por el conocimiento cotidiano y el pensamiento de un grupo social que es transmitido de una generación a otra; es decir, por las Representaciones Sociales” (Pérez & Ramírez Aristizábal, 2014) las cuales reproducen

un marco heteronormativo y toda conducta que esté fuera del parámetro es castigada o burlada.

A su vez, dichas representaciones se fundamentan en imaginarios sociales “que se establecen en la conformación de una identidad, que tienen implicaciones profundas en los proyectos de vida de las y los estudiantes y que su rigidez es proyectada en lo que perseguirán como ideal de vida” (Ramírez Aristizábal & Pinilla Cortés, 2021) de manera tal, que los imaginarios que se legitiman en la escuela tiene un gran alcance en la producción identitaria, trasgrediendo la frontera del tiempo e instaurándose en el ser para responder así al modelo cultural imperante.

Dentro de la escuela se perpetúan prácticas que favorecen relaciones dispares de género, lo cual se evidencia en aspectos que se han naturalizado como el uso y porte del uniforme a modo de elementos de control obligatorios que delimitan y diferencian las relaciones entre niños y niñas; los juegos y los juguetes son otros elementos que funcionan como mecanismos de socialización que incorporan el esperado de ciudadanos para el desarrollo de funciones puntuales asignadas a un “género” en específico. Estos, entre muchos otros aspectos presentes en los contextos educativos y que permean las prácticas que hoy por hoy generan una concepción de “género”.

En este sentido, el juego es un elemento fundamental en los procesos de formación y educación inicial en el que los niños y las niñas realizan “un ejercicio de hacer consciencia sobre aspectos particulares de la realidad social, emocional” (SED, 2019). Dicho ejercicio está permeado por una realidad familiar, cultural-social y educativa, dónde se hacen evidentes las distinciones culturales entre niños y niñas y se fomenta la resistencia a realizar actividades que culturalmente son exclusivas de un “género”. Un ejemplo de ello es el juego de roles “el papá y la mamá” en el que el cuidado de los hijos y del hogar son tareas específicas que las niñas asimilan y toman como propias, mientras que los niños juegan a realizar trabajos fuera de su hogar, dejando en evidencia la

continuidad de modelos y estereotipos en el que el género determina nuestro accionar y campo para desenvolvernos basados en estereotipos fijados culturalmente y no partiendo de las nuevas realidades que nos transversalizan.

Al realizar una revisión de las maneras en que género y juego confluyen al interior de la escuela se identifica la existencia de cierto “grado de hostilidad y competencia” (Narvaéz Avilés, 2021) manifestada dentro de las experiencias lúdicas en las cuales se evidencia la negativa por realizar actividades que se han designado bajo el parámetro heteronormativo del género y toda aquella que no esté dentro de este rango se considera una desviación.

Por lo anteriormente expuesto nos vemos ante la necesidad de indagar en el marco normativo que sustenta las experiencias a las que niños y niñas tiene acceso al interior de la escuela y nos remitimos a los lineamientos que orientan las prácticas y delimitan los procesos abordables en dicho escenario. De manera inicial encontramos la política pública de cero a siempre reglamentada bajo la (Ley 1804, 2016) en la cual se establece en su artículo 5° la educación inicial “de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades” (Ley 1804, 2016).

Dicha política pública permite evidenciar el juego como una herramienta con la que cuentan los niños y niñas de la primera infancia para su desarrollo; dónde expone en el artículo 6° literal Prioridad de las atenciones: que esta política velará y tomará en cuenta la diversidad de configuraciones de niños, niñas y familias en razón de su cultura, pertenencia étnica, contexto, condiciones, dimensiones particulares o afectaciones transitorias (Ley 1804, 2016).

Además, contempla un trabajo intersectorial para la atención integral a la primera infancia y otorga al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) la gran función de la implementación de dicha política a nivel nacional.

Bajo este faro que ofrece la política 1804 de 2016 se crea el lineamiento técnico para la atención a la primera infancia del ICBF que en sus enfoques de atención presenta el enfoque diferencial y en su literal b el enfoque de género como una de las estrategias para la atención integral a la primera infancia. A nivel territorial estamos frente a los lineamientos pedagógicos curriculares para la primera infancia de la secretaria distrital de educación que expone que “ el juego” es una actividad rectora primordial, con la cual los niños y niñas establecen relaciones consigo mismos, los adultos y el mundo que les rodea además “es una actividad que los conecta con la libertad, la espontaneidad de su ser y los sitúa en la cotidianidad desde su autenticidad y autonomía como actores sociales” (SED, 2019)

De manera tal que en esta búsqueda de las relaciones existentes entre el juego y la identidad de género pareciere existir un vacío que no ha contemplado dicha relación y la importancia de esta en la primera infancia.

Por lo anteriormente expuesto este escrito pretende desarrollar análisis bajo el interrogante.

### **¿Cómo propiciar experiencias disruptivas de la identidad de género a partir de recursos lúdico-pedagógicos?**

En tanto identificamos las posibilidades que tiene el juego como actividad libre y espontánea que logra plasmar por parte de los niños y las niñas e identificar por parte de los maestros, las construcciones objetivas y subjetivas que niños y niñas han desarrollado de cara a la identidad de género, como un elemento de gran carga cultural inconsciente que determina las acciones, roles, relaciones etc. que podemos establecer.

Vemos en el juego también una oportunidad de significación y resignificación que lleva consigo un proceso de análisis y construcción de múltiples maneras de establecer concepciones de la identidad de género de niños y niñas en la primera infancia.

## **1.2. Justificación**

La identidad de género se ha asociado casi que, de manera exclusiva a la educación sexual y el disfrute de la sexualidad, por tanto, para la escuela no es un tema fácil de abordar convirtiéndose en el tema del que nadie comenta, nadie debate ni cuestiona, lo que ha propiciado ignorancia y falta de tolerancia frente al concepto y sus diversas formas de representación.

La identidad de género es una categoría que pocas veces se asocia a la primera infancia, como si fuese un tema propio de abordar y ser experimentado exclusivamente durante la adolescencia, dónde toda construcción anterior pareciera no existir; sin embargo estas posturas y perspectivas distan de ser una realidad, si bien durante la primera infancia pareciera no es expresado conscientemente en niños y niñas, al estar dentro de un proceso constitutivo de identidad de género, las interacciones en diferentes escenarios de socialización, nos llevan a enfrentarnos a las cargas culturales, manifestadas algunas a través del juego, que determinan aquello que construimos como sujetos culturales.

Este trabajo pretende, por un lado, analizar a través del juego las construcciones culturales manifiestas en la primera infancia en torno a identidad de género, por otro lado, acercarnos el juego como dispositivo que permita el abordaje del género en la escuela con un enfoque diferencial.

## **1.3. Pregunta de Investigación**

**¿Cómo propiciar experiencias disruptivas de la identidad de género a partir de recursos lúdico-pedagógicos?**

Para la presente investigación se contempla el muestreo por conveniencia, en tanto este “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen & Manterola, 2017) por lo cual esta investigación se realizará con un grupo de estudiantes pertenecientes al grado transición A del Colegio Alexander Fleming.

El colegio está ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe al sur de Bogotá. El grupo cuenta con un total de 11 niñas y 15 niños con edades que oscilan entre los 5 y los 6 años, es un grupo que no muestra dificultad para realizar las actividades académicas en mesas de trabajo, donde pueden interactuar niños y niñas ante la mediación docente logran trabajar como equipo, pero al realizar juegos libres prefieren agruparse según su “sexo” sin permitir la incorporación de sus contrarios. Las niñas prefieren y desarrollan juegos donde los niños no participan al igual que los niños realizan actividades donde se agrupan sin permitir el ingreso de niñas.

Es un grupo de estudiantes que no ha completado su proceso lecto escritor y la mediación de conocimiento con el grupo es de forma verbal, representan sus análisis con dibujos, gestos y diálogos siendo estas algunas de las herramientas con las cuales se reunirán evidencias y materiales de análisis.

#### **1.4. Objetivos**

##### **1.4.1. Objetivo General**

Construir una herramienta lúdica que posibilite experiencias disruptivas para el abordaje de la identidad de género.

##### **1.4.2. Objetivos Específicos**

- Identificar las concepciones de género expresadas a través del juego en los estudiantes de grado Transición 2 de la IED colegio Alexander Fleming.

- Describir la construcción de identidad de género en los niños y niñas grado Transición 2 de la IED colegio Alexander Fleming.

- Analizar las representaciones que hacen los niños y niñas en torno a la concepción de identidad de género.

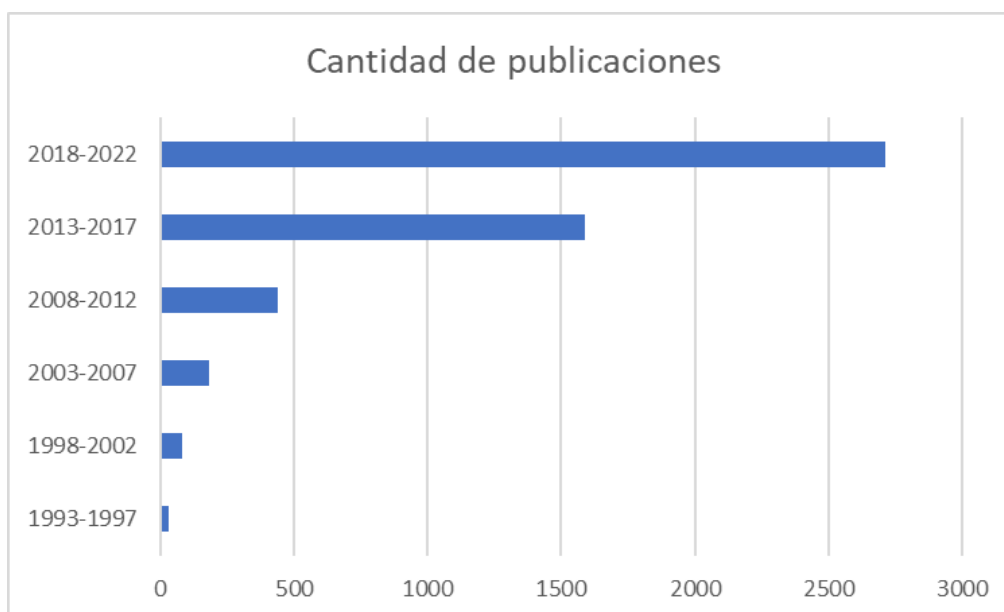
### **1.5. Antecedentes**

Durante los últimos años, el género como categoría de investigación se ha posesionado como uno de los temas de mayor debate en diferentes escenarios; son innumerables los autores que han centrado sus estudios en contextos sociales, académicos, familiares, entre otros, que lo ubican hoy por hoy como objeto de diversos análisis. Cada uno de los distintos enfoques desde los cuales se ha profundizado y producido sobre el género, buscan establecer rutas que aporten a su comprensión y al reconocimiento de la incidencia de éste en las relaciones que se establecen entre los sujetos y cada cultura.

Basta con escribir en cualquier buscador o base de datos la palabra “género” para encontrar la gran cantidad de documentos, artículos, estudios e investigaciones que a nivel mundial se han realizado frente al tema; ahora bien, si se focaliza la búsqueda de dichas investigaciones en relación con la primera infancia, es posible reconocer un panorama muy general que a continuación se describe.

*Tabla 1*

*Número de publicaciones producidas sobre género y primera infancia.*



*Fuente: Elaboración propia.*

La imagen representa a través de gráfica, el resultado de las publicaciones y producciones textuales que arroja el motor de búsqueda Google Académico al indagar sobre las categorías “identidad de género” y “primera infancia”; para ello se estableció realizar una revisión cuantitativa de los documentos producidos desde el año 1993 al 2022 en periodos de 5 años entre sí.

La revisión permitió identificar que, si bien desde 1993 se vienen generando investigaciones en torno al tema, es desde 2008 que se evidencia un aumento significativo en las producciones y publicaciones, encontrando durante el periodo de 2008 a 2012 439 publicaciones, entre 2013 y 2017 1.590 publicaciones y entre 2018 y 2022 un total de 2.710 publicaciones que se relacionan con las categorías anteriormente mencionadas.

Durante la revisión de las investigaciones y publicaciones que se han generado en torno a las categorías “identidad de género” y “primera infancia” se logran identificar

algunos elementos generales en varios de dichos documentos. Inicialmente, es evidente la necesidad que existe de indagar las categorías mencionadas en diversos contextos: familiar, social y escolar, entre otros, lo que determina diversidad en los objetivos e intencionalidades de dichos estudios. Así mismo, se puede evidenciar que el abordaje de la “identidad de género” puede situarse en una dicotomía de interpretación como, propio del desarrollo humano o como una construcción que surge de los procesos de socialización que realizan los sujetos. Y finalmente se puede identificar que se concibe la identidad de género como mecanismo de repetición continua o como contrapropuesta cultural.

Las investigaciones realizadas en el contexto familiar han centrado sus análisis en los factores que determinan la asignación de roles según el género, un ejemplo de ello es la publicación realizada “Familia y Género: La construcción de la identidad de género al interior de la familia” (Garciandía Imaz & Samper Alum, 2015); esta investigación se centra en un análisis frente a la construcción de identidad de género en familias adoptivas desde un enfoque cualitativo, dónde se tomaron como insumo las terapias familiares a las que acudieron en la ciudad de Bogotá dos menores de 5 y 7 años y su familia adoptiva en proceso de divorcio. Allí se utilizaron los diálogos y dibujos que los niños elaboraron para identificar la construcción de identidad de género y el vínculo sociofamiliar.

Dicho estudio, versó sus análisis en el contexto familiar de dos menores de edad que acuden a terapia de familia a petición de la madre, quién busca asesoría al considerar que su hijo menor puede ser transgénero debido a las solicitudes que realiza de prendas, juguetes y actividades que no son asociadas al género masculino. Tras realizar diversas intervenciones con los integrantes de la familia se logra evidenciar que las solicitudes e inclinaciones del niño son el reflejo del vínculo que estableció con su madre adoptiva, sus intenciones no expresan identidad o pertenencia de género, al contrario, dichos elementos materializan el vínculo con su madre.

La investigación concluye y conceptualiza “la identidad de género, no como la consecuencia de determinismos, sino de una red de acontecimientos vividos y de las narrativas que se construyen entre todos, el individuo, los otros, el mundo” (Garcíaandía Imaz & Samper Alum, 2015) En este sentido, el género se concibe como la suma de experiencias y de sentires propios y a su vez como aquello establecido que se transmite a través de las interacciones, lo que condiciona los procesos de identidad.

Continuando con el análisis de las investigaciones de identidad de género en el contexto familiar, encontramos la reflexión realizada por (Bonelli, 2019) Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia Post patriarcal: este estudio exploratorio que se lleva a cabo en la ciudad de Buenos Aires Argentina, se realiza a partir de los resultados de encuestas y entrevistas a padres y madres entre los 20 y 40 años con el objetivo de conocer los estereotipos que padres y madres jóvenes transmiten a sus hijos e hijas de edades entre los 2 y los 5 años. Entre los resultados se identifica que esta población, tanto los padres y madres como sus hijos, han experimentado una transformación en la cual coexisten sistemas patriarcales y nuevos paradigmas, donde la asignación de roles en el hogar es diversa y no se determinan por un género específico, lo que podría posibilitar la identidad de género en niños y niñas desde modelos de igualdad.

Avanzando en la revisión documental, identificamos los estudios de género situados en el contexto escolar como otro escenario en el cual los sujetos están inmersos en prácticas que regulan y orientan sus comportamientos, discursos e imaginarios ante la construcción de una identidad de género.

Ejemplo de ello es la publicación que realiza una radiografía de la escuela argentina en su texto: “Identidades de género en la escuela, una mirada desde nivel inicial y primer ciclo” ( Viotti & Jofré, 2013) En esta publicación las autoras realizan una revisión desde un marco histórico sobre los elementos que han dado por sentado que el cuidado y formación en jardines infantiles son exclusivos de las mujeres. Además, refieren que la

escuela como escenario de formación desigual determina la asignación de roles desde lo que se debe enseñar y a quienes se debe enseñar.

Resaltan la no neutralidad de los juegos y los textos curriculares, que corresponden a dispositivos del sistema patriarcal, con los cuales se refuerzan las barreras invisibles que limitan y ponen en desventaja a las mujeres con relación a los hombres, validado desde el acto educativo. Finalmente concluyen enfatizando sobre la necesidad de:

Abordar la práctica docente sin sesgo sexista como también problematizar el papel de la escuela, desde el Jardín de Infantes y el primer ciclo, en la configuración de la identidad de género... para que el "techo de cristal" pueda transformarse en un "techo líquido" si desde el jardín y el primer ciclo empezamos a facilitar otro tipo de subjetivación. ( Viotti & Jofré, 2013)

Con la revisión realizada al momento, se identifica que las investigaciones que abordan las categorías de género en la primera infancia presentan diversas rutas metodológicas, sin embargo, son más recurrentes con enfoque cualitativo dado el carácter interpretativo y comprensivo de los fenómenos observados.

Otro elemento en común de las investigaciones revisadas, son los instrumentos para obtener la información, dónde se identifican los diarios de campo, las entrevistas y los grupos focales como las herramientas de mayor uso, en tanto dichos instrumentos dotan al investigador de un rol analítico y comprensivo de aspectos en las conductas que se demuestran a partir de diversas intervenciones.

Para el desarrollo de la presente investigación, que busca evidenciar la construcción de identidad de género en niños y niñas de primera infancia, se situará bajo el enfoque cualitativo "el cual se centra en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Sampieri, 2014) lo cual permitirá tener una comprensión de los elementos que dentro del

proceso educativo de niños y niñas del grado transición del colegio Alexander Fleming están presenten en la concepción de identidad de género y las relaciones que se establecen en dichas construcciones. Este y otros aspectos de la metodología se describirán más adelante.

## **2. Marco Conceptual**

### **2.1. Género**

El presente trabajo de investigación pretende desarrollar análisis bajo el interrogante: ¿Cómo propiciar experiencias disruptivas de la identidad de género a partir de recursos lúdico-pedagógicos?, es por ello que se toma el género como primera categoría de análisis.

El género es una categoría discursiva que ha transitado entre los estudios lingüísticos, sociales, filosóficos, psicológicos y médicos (Butler, 2007; Dueñas, 1991; Bourdieu, 2000) con la intención de conceptualizar esa relación atípica entre las características físicas de los sujetos y las producciones culturales que sobre estos recaen; es entonces el género un concepto de múltiples interpretaciones que varían según el periodo histórico, la disciplina de estudio y el contexto de análisis.

Los estudios sobre género inician en la academia, con la necesidad de explicar esas variaciones que escapaban del binarismo que expone el sexo (hombre- mujer) el cual se sustenta en modelos explicativos según estudios biológicos y anatómicos que exponen las diferencias entre estos dos cuerpos “Con el concepto género se pretendía acabar con las omnipresentes teorías deterministas biológicas que interpretaban el lugar de hombres y mujeres en la estructura social como consecuencia de características biológicas” (Maquieira D’Angelo, 2008)

La discusión sobre el género escaló hasta los estudios sociales y la filosofía, desde dónde se identifica el componente cultural de dicha categoría y le dota de un

proceso significativo de las actividades, roles, creencias y cargas que recaen sobre los géneros aceptados culturalmente: masculino y femenino, ambos como una extensión de los modelos biológicos.

En este sentido, la línea biológica se centró en analizar los elementos constitutivos que clasificaban a hombres y mujeres y como estos por sus elementos diferenciados se oponían y necesitaban. Bajo esta mirada el género es sinónimo de “sexo” como categoría que permite distinguir y clasificar a hombre y mujeres, lo cual podría conllevar a un error en tanto esta categoría desconoce el infinito universo de posibilidades de habitar los cuerpos, limitando y desconociendo las diversas construcciones y maneras de representarse y asumirse de cara ante una sociedad diversa que es superior a la cosmovisión binarias de los cuerpos sexuados.

El sexo resulta ser una explicación y conflicto ante la búsqueda de los elementos que diferencian a hombres y mujeres, que permiten presumir un ser superior y otro inferior. “una manera muy usada en antropología de definir las diferencias de género es a través de oposiciones binarias... así varones y hembras se contraponen en términos polarizados: fortaleza/debilidad...” (Dueñas, 1991) concepción que históricamente han privilegiado un sexo sobre otro y que versan desde tiempos inmemorables donde los hombres describían y pensaban a la mujer como inferior por ser su cuerpo diferente al del hombre “Aristóteles. Filósofo del siglo IV A.C afirmaba que las mujeres son por su naturaleza más débiles y frías que los hombres. Se consideraba cuerpo frío aquel que no había terminado de hacerse” (Fuente, 1995) de esta manera se distingue como un cuerpo superior de otro respondiendo a modelos culturales que se han reformado pero perdurado hasta la actualidad.

Se presume entonces una dualidad ante la construcción de la categoría género, por un lado, encontramos una visión enmarcada desde modelos explicativos biológicos y por otro lado el género como construcción cultural que varía según el contexto y

acontecer histórico “*Dentro de la academia feminista se ha reformulado el sentido de Gender para aludir a lo cultural y así distinguirlo de lo biológico*” (Lamas, 2000)

De esta manera el género debe ser desligado del sexo en tanto este último limita la comprensión de ser y habitar los cuerpos enmarcándolos en dos categorías únicas (hombre mujer). Entonces el género como constructo cultural debe dotar la interpretación en una línea más amplia y menos ambigua.

La hipótesis de un sistema binario de géneros sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él. Cuando la condición construida del género se teoriza como algo completamente independiente del sexo, el género mismo pasa a ser un artificio ambiguo, con el resultado de que hombre y masculino pueden significar tanto un cuerpo de mujer como uno de hombre, y mujer y femenino tanto uno de hombre como uno de mujer. (Butler, 2007, págs. 54-55)

En este sentido, surge la posibilidad de significar el género, de acuerdo a las representaciones que sean elaboradas por los grupos sociales, que en sus interacciones regulan y significan dicha categoría, de manera tal que se podría presumir que el “género se refiere al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres (Lamas, 2000).

Esta categoría es multi-diversa y nos permite abordarla desde múltiples enfoques y perspectivas que se entretajan y se avalan en las interacciones que se dan en la cotidianidad reformándose. “Dicha categoría ha sido utilizada para criticar los enfoques ortodoxos en la planeación, en la economía y en la política” (Peláez, 2002) impulsando reformas en las políticas que buscan la meta de la equidad y participación.

## **2.2. Identidad de género**

La construcción de la identidad es un proceso dinámico que a la luz de las producciones culturales enmarcan procesos de significación variantes según las condiciones histórico-temporales. Por lo cual la concepción de la identidad de género y su amplio abanico de posibilidades ha sido reducida de manera tal que la "identificación de género es de carácter binario, con base en dos identidades: femenina y masculina" ( Heras Sevilla, Rubia Avi, & Ortega Sánchez, 2021) delimitando así dicha producción bajo unas premisas de masculinidad y feminidad. Lo cual es producto del sistema sexo- género que configura las identidades personales bajo dos grandes modelos opuestos entre sí.

El desarrollo de la identidad de género se da en la medida que se realicen "procesos de diálogo constante entre el individuo y la sociedad" ( Heras Sevilla, Rubia Avi, & Ortega Sánchez, 2021) Es allí en el proceso de socialización de los individuos donde se afianzan las estructuras sobre las cuales se edificarán las identidades de género a la luz de un pensamiento categorial el cual "es constitutivo del modo en el que las personas comprenden su entorno social" (Etchezahar, 2014) y logran ratificar y expresar su identidad de género por medio de un subproceso de externalización o " actuación reiterada, la cual radica en volver a efectuar y a experimentar una serie de significados ya determinados socialmente" (Butler, 2007) cimentados en identidades masculinas y femeninas y castigando toda identidad que se halle fuera de este patrón.

Ahora la identidad de género como actuación se "externaliza a otros en: formas de vestir, peinarse, manierismos, formas de hablar y jugar, interacciones sociales y roles" (Garciandía Imaz & Samper Alum, 2015) configurándose como "un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto; como una duración temporal sostenida culturalmente." (Butler, 2007)

### **2.3. Roles de género**

El género como constructo socio cultural está delimitado en gran medida por las producciones simbólicas que se otorgan a la masculinidad y feminidad a la luz de un sistema binario donde se clasifican comportamientos, valores, creencias y roles para legitimar las experiencias vivenciadas en la cotidianidad, la cual configura en el ser unas representaciones sociales “fruto de las interacciones humanas y de los significados que se dan a dichas interacciones” (Ramírez Aristizábal F. M., 2014) legitimando así las construcciones objetivas y subjetivas que establecemos en relación a las acciones específicas que se designan a cada género.

Esta designación basada en un sistema binario de género configura escenarios, prácticas, vivencias y roles exclusivos para el género masculino y otras para el femenino lo cual contribuye a “preservar las desigualdades entre hombres y mujeres a través del convencimiento de que existen lugares, actitudes y acciones reservadas para unos y otras. En tal sentido, aquellos o aquellas que se atreven a salirse de esos estereotipos son perjudicados” (Ramírez Aristizábal F. M., 2014)

De manera tal que los roles de género configuran tanto las acciones y campos donde se pueden desenvolver los sujetos y su vez las representaciones sociales que la cultura legitima con relación a masculinidad, feminidad y los esperados productos de estas a la luz de representaciones que apaciguan y silencian cualquier comportamiento o constructo que se halle fuera del parámetro heteronormativo y que atraviesan las subjetividades y las objetividades del desarrollo identitario.

Son entonces los roles de género un sistema de creencias que realizan “prescripciones culturales sobre lo adecuado, psicológica y socialmente, para hombres y para mujeres respectivamente, reforzando de este modo las categorías masculina y femenina” (Jayme Zaro, 1999)

#### **2.4. Juego**

El juego como actividad, es diverso y conlleva un gran misterio que le puede situar como acontecer natural en tanto pareciera estar inmerso en los límites del instinto presentándose en casi todas las especies como un proceso evolutivo adaptativo, y de acontecer cultural en la medida que la especie humana ha llevado el juego a un nivel superior convirtiéndole en herramienta para promover y crear aprendizajes o quizás hacer la vida un poco más fácil de comprender y expresar. En esta medida el juego es una herramienta que permite a “la comunidad expresar su interpretación de la vida y el mundo” (Huizinga, 2007) cumpliendo así con el rol transformador que transmite valores morales, intelectuales y espirituales que entrelaza el juego y la cultura como un dúo intrínsecamente tejido.

Ahora, pensar que el juego cumple con una sola finalidad de reproducir cultura es estrechar el ancho sendero de posibilidades inmersas en este, es coartar la posibilidad de creación que propicia, el juego es reducir y esquematizar una experiencia que puede ser emancipadora.

En este sentido el juego se constituye como “la actividad más característica de las niñas y los niños de la primera infancia, lo que los conecta con la libertad, la espontaneidad de su ser y los sitúa en la cotidianidad desde su autenticidad y autonomía como actores sociales” (Secretaría de Educación del Distrito, 2019), en este sentido el juego se constituye como una actividad que puede reflejar los procesos identitarios de los niños y las niñas situándose en el parámetro del juego simbólico .

Encontramos en el juego la gran posibilidad adaptativa- creativa en la medida que la infancia juega a imitar los patrones que vivencian en la interacción con su padres y madres y los instauran como parte de su identidad y se constituye gracias a la “imitación misma, que le aporta los elementos representativos necesarios para la constitución del juego simbólico” (Piaget, 2004) el cual permite la internalización y comprensión de la vida

misma, por medio de la imitación de patrones y conductas que configuran un proceso identitario que se nutre de las vivencias que surgen en el juego simbólico.

Situar el juego de imitación de los niños y las niñas como preparativos de lo que será en un futuro, es desconocer la importancia que este tiene en la necesidad de configurar su identidad por lo cual el niño y la niña juegan porque tienen la necesidad de configurar su identidad desde el ahora de manera tal que “los seres humanos estamos donde está nuestra atención y no donde están nuestros cuerpos. Jugar es atender al presente. Un niño que juega está involucrado en lo que hace mientras lo hace” (Maturana Romesin, 2003)

### **3. Marco Político**

#### **3.1 Primera infancia**

La primera infancia como acontecer es una lucha que se ha gestado desde hace décadas por la sociedad, iniciando su trayectoria y reconocimiento legal tras la declaración de Ginebra en 1924, en la que a través de cinco artículos se reconoce la infancia, se expone la deuda del estado con ésta y la necesidad de garantizar su protección. Para ese momento Eglantyne Jebb continuaba su iniciativa a favor de la niñez, quien tras la primera guerra mundial vio la necesidad de orientar esfuerzos por el reconocimiento y protección de la infancia creando en 1919 la fundación Save the Children (Humanium.org, 2013) lo cual marca un acontecer del cual devendrán varios hitos que nos permiten la comprensión actual de la infancia.

Para el año 1959 con la declaración de los derechos de los niños se complejiza la comprensión de infancia, dando mayor alcance al reconocimiento de las particularidades e individualidades que puede tener la niñez, materializando en 10 principios el reconocimiento de los derechos de los que deben gozar los niños, comprendidos desde un nuevo paradigma, dónde se considera “que el niño, por su falta de madurez física y

mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (Naciones Unidas, 1959) logrando un reconocimiento legal que garantiza su protección.

El 20 de noviembre de 1989 la Organización de Naciones Unidas aprueba la convención sobre los derechos del niño, lo cual marca un hito en los países firmantes dentro estos Colombia, quien se acoge a dicha norma mediante la creación y promoción de la ley 12 de 1991 reafirmando en 54 artículos los compromisos adquiridos para el reconocimiento legal del niño quien será comprendido como “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Colombia, 1991) lo cual promueve un reconocimiento y distinción de la infancia para orientar acciones en pro de su protección.

Ahora los esfuerzos nacionales por el reconocimiento de la infancia podrían rastrearse y fijar varios puntos de partida; se crea el Instituto Colombiano De Bienestar Familiar (ICBF) bajo la ley 75 de 1968, en el artículo 50 se reconoce e instaura dicha entidad como un elemento central para el cuidado, protección y reconocimiento de la infancia colombiana.

Dado el reconocimiento de la infancia, se logra categorizar la misma y se inicia la tarea de identificar una etapa central de este proceso definida como primera infancia, un elemento primordial que encaminaría acciones para la atención de la misma; de allí que para 1962 se crean los jardines infantiles nacionales (Ministerio de Educación Nacional , <https://www.mineducacion.gov.co>, 2010) lo cual devendría en la creación de los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP) que bajo la ley 27 de 1974 estipula la creación paulatina y el fomento de dichos centros para garantizar la atención preescolar a menores de 7 años de edad.

Tras el reconocimiento de la educación preescolar el Ministerio de Educación Nacional emite el decreto 088 de 1976 el cual organiza en grados el sistema educativo y

reconoce la educación preescolar en su artículo seis “la que se refiera a los niños menores de seis (6) años. Teniendo como objetivos especiales promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares” (Ministerio de Educación Nacional , Decreto 088, 1976); de allí que se reconoce y diferencia la educación preescolar y su importancia para el desarrollo, trazando así los fines de esta.

Lo anterior se ratificó en el decreto 1002 de 1984, en el cual se establece el plan de estudios de la educación preescolar la cual debe aportar al “desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y socioafectivo” (Presidencia de la república de colombia , 1984).

En este transcurrir, encontramos el decreto 2737 de 1989 como un ejercicio que busca ubicar el accionar legal para garantizar la protección y reconocimiento legal y operativo de la infancia lo que se define en seis objetivos que orientan dicho decreto en los procedimientos técnicos para la protección de la infancia; constituyendo un gran avance en la medida que se establece como un principio irrenunciable según su artículo 18, definiendo el accionar de la familia y el estado con sus instituciones para el goce de la infancia desde un marco normativo.

Pese al reconocimiento de la primera infancia por parte del estado persistían circunstancias de desprotección para la niñez, por lo cual el Concejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) emite el documento 2787 el cual establece la necesidad de crear programas para el desarrollo integral, desde la gestación y ampliar la capacidad de operación de los hogares comunitarios de bienestar y en aras de mejorar las condiciones de prestación de servicio se estableció “la vinculación de personal docente, particularmente preescolarcitas, a las actividades educativas y recreativas de los niños y a la capacitación de las madres comunitarias” (CONPES, 1995). Lo cual se constituye como

un esfuerzo por buscar una atención de calidad que aporte al desarrollo integral de la primera infancia.

Estos y otros acontecimientos fueron estableciendo un panorama donde la primera infancia se constituyó y reconoció legalmente, realizando así una distinción entre el rango etario de todo menor de 7 años donde el estado se compromete a garantizar las condiciones necesarias de salud, educación, protección social, entre otras, velando por el goce de dicha etapa que en el caso de la educación debe velar por brindar las condiciones necesarias para aportar a un desarrollo integral. Sin embargo, la instauración de la primera infancia a estado condicionada al reconocimiento del preescolar, desde donde se establecen los fines y objetivos a lograr durante esta etapa.

Hasta este momento la infancia se contempla como el rango de todo menor de 18 años con diferenciación para el goce del derecho a la educación según el grado de escolaridad; sin embargo, con la ley 1098 de 2006 en el artículo 3, se distingue la infancia y la adolescencia siendo la primera el grupo poblacional menor de 12 años.

Adicionalmente en el artículo 29 se subcategoriza la primera infancia como la etapa de todo niño y niña entre los 0 a 6 años y se ratifica el compromiso del estado de velar por el goce pleno de esta etapa y la protección de la misma.

Además, incluye en el artículo 12 una perspectiva de género la cual se refiere al “reconocimiento de las diferencias sociales, biológicas y psicológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social. (ICBF I. C., 2006) Lo que se constituye como un primer acercamiento a al ejercicio de reconocer y establecer derroteros para la atención a la primera infancia con una perspectiva de género.

Para el año 2017 el ICBF emite el lineamiento técnico para la atención a la primera infancia, documento en el cual se logra estructurar la línea técnica para la atención integral a la primera infancia; copilando manuales de procedimientos en cuatro

modalidades: institucional, familiar, comunitaria y propia e intercultural. Lo que se constituye como un logro en la medida que responde a las particularidades de cada población y estructura la atención a los niños y niñas en diversos contextos, nutriendo dichos escenarios desde sus particularidades, a la luz de un enfoque diferencial que reconoce la diversidad étnica y cultural que responde a sus contextos.

Dicho lineamiento sentó las bases para pensarse la primera infancia a la luz de los enfoques de género, protección integral, de derechos, discapacidad y territorial; reconociendo la “primera infancia como el ciclo vital en el que se establecen las bases de un desarrollo holístico desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad” (ICBF I. , 2017), en el cual todos y todas son sujetos de derechos irrenunciables.

Este último lineamiento con una actualización en la que se busca establecer propuestas pedagógicas que promuevan el desarrollo integral de la primera infancia, entendida “como un proceso progresivo, dinámico, no lineal, de ampliación de capacidades y oportunidades de participación en la vida social y cultural (CINDE, 2014, p. 58), y que se moviliza desde la capacidad de las niñas y los niños para ser actores de su propio desarrollo en el marco de las interacciones y prácticas sociales que los ponen en contacto con el mundo”.

### **3.2. Política Pública De Género**

En Colombia la gesta por las políticas de género se hacen visibles a inicio del nuevo milenio con el reconocimiento legal de la igualdad de oportunidades laborales a las mujeres con la Ley 581 de 2000 “Ley de cuotas para cargos de designación” como respuesta al mercado laboral al que se enfrentaron por siglos las mujeres, haciéndose necesaria una ley que permitió evidenciar la situación de desigualdad del sistema respecto al empleo formal de las mujeres y las pocas garantías de las que gozaban. Por

lo cual se determina asignar a las mujeres como mínimo el 30% de los cargos de libre nombramiento. Así como el incluir al menos una mujer en cada terna y emitir igual cantidad la listas con hombres y mujeres.

Bajo esta línea que buscó reconocer las circunstancias de participación de las mujeres en condiciones de igualdad se emite la ley “Por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres” (Congreso, LEY 823 por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres., 2003) cuyo objeto es establecer el marco institucional para garantizar las condiciones de equidad e igualdad de oportunidades de las mujeres, en los ámbitos público y privado. Fundamentada en el reconocimiento constitucional de la igualdad jurídica para hombres y mujeres y de manera especial las niñas.

Para el año 2006 y en concordancias con la anterior ley y garantizando el reconocimiento constitucional de la igualdad se crea la ley “Por la cual se crea con carácter permanente el observatorio con asuntos de género” (Congreso , Ley 1009., 2006) Créase con carácter permanente el Observatorio de Asuntos de Género, OAG, el cual traza como objetivo desarrollar el marco jurídico y procedimental e investigativo de la condición actual de las mujeres en Colombia y el mejoramiento de dichas condiciones en aras de velar por condiciones de equidad.

Es así como las políticas públicas de género son contempladas en los planes de gobierno ejemplo de ello la Ley 1450 del 16 de junio de 2011 “Plan Nacional de Desarrollo”. Inclusión del art. 177 y 179 los cuales delimitan la construcción participativa de la política nacional de equidad de género ; así como la Ley 1955 del 25 de mayo de 2019 “Plan Nacional de Desarrollo”. Art. 222 créese el sistema nacional de las mujeres inclúyase en toda la agenda la garantía de derecho de las mujeres y establece el pacto para la igualdad de la mujer que busca garantizar y promover la participación igualitaria de las mujeres en el mercado laboral.

#### **4. Metodología:**

Para el desarrollo de la presente investigación que busca analizar a través del juego las construcciones culturales manifiestas en la primera infancia en torno a identidad de género, los diálogos y la participación en las actividades lúdicas de los niños y niñas serán las herramientas principales para identificar dichas construcciones.

Situaremos la presente investigación en la línea del paradigma constructivista, comprendiendo que los paradigmas para la investigación son “Los Marcos teórico - metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (Gialdino, 1992). Dónde se entiende la identidad de género como una representación social variante de acuerdo con el tiempo y contexto.

Pensarnos bajo el paradigma constructivista se hace necesario, en tanto este considera las representaciones y significados de los fenómenos en las interacciones que se dan entre sujetos y contexto “si bien la realidad existe, ésta se encuentra representada de múltiples formas en las construcciones mentales de los individuos que conforman un determinado grupo humano. (Ramos, 2015)

Esta investigación se realizará a la luz del enfoque cualitativo “el cual se centra en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Sampieri, 2014) lo cual nos permitirá tener una comprensión de los elementos que en el juego de niños y niñas del grado transición 2 del colegio Alexander Fleming están presentes en la formación de identidad de género. Y las relaciones que se establecen en la participación de dichos juegos.

Dado que no existe una ruta definida para explorar las construcciones de identidad de género el enfoque cualitativo nos permitirá una constante revisión documental que estará descubriendo o construyendo de acuerdo con el contexto y los eventos que ocurren conforme se desarrolla el estudio. (Sampieri, 2018)

Esta investigación se sustentará bajo tres conceptos o principios de la investigación cualitativa: la validez, la confiabilidad y la muestra. (Alvarez Gayou, 2003)

En la medida que esta investigación analiza y observa la realidad particular de la población, que a su vez otros investigadores han evidenciado la misma problemática y los resultados y rutas que aquí se abordaran pueden ser replicados en otros contextos.

En cuanto al tipo de investigación, consideramos la investigación acción (IA) como estrategia que nos permitirá aportar análisis interpretativos y críticos (Sandín Esteban, 2003) ante la problemática abordada, de manera tal que nuestras comprensiones transgredirían las barreras explicativas del género en la escuela y elevaremos nuestros planteamientos a un nivel crítico en la medida de lo posible propositivo para aportar elementos disruptivos para abordar el género en la primera infancia.

Es entonces la investigación- acción la estrategia metodológica que guiara nuestro proceso en tanto su finalidad “es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad)” (Hernández, 2014) y bajo esta premisa nuestros objetivos demarcan una ruta en la cual pretendemos comprender los estereotipos de género en la primera infancia y generar propuestas lúdicas que aporten elementos disruptivos para el abordaje de dichos estereotipos.

Para la ejecución del análisis se contemplan tres fases:

Fase 1: La presente investigación inicia con una revisión documental la cual permite “reconstruir y contextualizar el proceso, fenómeno o realidad objeto de análisis, previo al diálogo y la interacción directa con el grupo o persona participantes en el estudio” (Quintana Peña , 2006) , lo que posibilitará identificar un panorama frente a las producciones en torno a las categorías que fundamentan nuestro proceso de análisis.

Fase 2.1: Durante la fase dos, se contempla realizar una observación participante, entendiendo que al analizar “qué hace la gente y cómo lo hace nos lleva a comprender

por qué lo hace” (Piñeiro Aguiar, 2015) de manera tal que durante esta fase se pretende decodificar el porqué de las interacciones de los estudiantes presentando el juego como herramienta que permita identificar las construcciones de género que tienen los niños y las niñas.

En esta fase se contempla el desarrollo de tres momentos con una muestra seleccionada de estudiantes, dónde se pretende observar y analizar elementos que se presentan durante el juego como los son el lenguaje, las relaciones y la designación de roles, que se dan entre los niños y las niñas.

Para la primera sesión se propondrá en el aula, juegos que posibiliten las manifestaciones libres y espontáneas de lenguaje por parte de los niños y niñas. Durante dicho momento no se hará intervención directa que limite la expresión de los niños y las niñas, contrario a ello desempeñaremos el rol de espectadores, registrando en el diario de campo las observaciones con relación a la construcción de identidad de género que surgen del desarrollo de la sesión.

Durante la segunda sesión los estudiantes participaran de juegos que nos permitan identificar el tipo de relaciones que establecen entre pares, allí participaremos con preguntas orientadoras para limitar el registro de observación y análisis.

Para la última sesión desarrollaremos una intervención en la cual la muestra participara de diversos juegos que posibiliten la asignación de roles, para ello se dispondrá de elementos artísticos que enriquezcan la experiencia para continuar con el registro de observación dentro de la actividad.

Fase 2.2: Aledaño a la observación participante de los juegos de niños y niñas se realizarán entrevistas no estructuradas a los y las docentes de primera infancia de la institución en aras de identificar elementos no contemplados en la observación y que ellos en su praxis hayan identificado en las relaciones existentes entre identidad de género y el juego en la primera infancia.

Se desarrollarán entrevistas entiendo estas como un “proceso comunicativo que se da a través del encuentro entre sujetos, previamente acordado y planificado” (Trindade, 2017) y que tiene como “función principal recabar datos que después podremos aplicar a nuestros estudios (Lopezosa, 2020) de manera tal que junto a la recolección de datos de las interacciones de los y las estudiantes buscamos elevar este acto interpretativo a nuestros pares académicos de manera tal que sean las memorias e interpretaciones de los y las docentes un insumo que nos lleve a una mayor interpretación de los sucesos por lo cual nos es conveniente las entrevistas no estructuradas en tanto “se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla” (Hernández Sampieri, 2014) lo que permitirá ir profundizando la indagación en la medida que surjan elementos encaminados a la comprensión del desarrollo identitario de género en la primera infancia a la luz de la experiencia docente.

Para el desarrollo de este momento se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Se convocarán a los docentes que harán parte de la entrevista para garantizar su participación.
- Se dispondrá de un lugar agradable que favorezca el diálogo con los entrevistados
- Se hará una contextualización a los entrevistados sobre los propósitos de la entrevista y solicitará autorización para grabar la entrevista.
- Se contará con el siguiente guía de entrevista, posibilitando a los entrevistados el diálogo libre y espontáneo:
  1. Presentación
  2. ¿Cuántos años lleva en la docencia?
  3. ¿Qué experiencia significativa recuerda en su ejercicio docente?
  4. ¿En sus años de labor ha realizado experiencias de educación inclusiva y cuál podría ser la más relevante?

5. ¿Ha tenido algún acercamiento para abordar el género en la educación inicial?
6. ¿Considera pertinente el abordaje de la equidad de género en la primera infancia?
7. ¿De las relaciones que establecen niños y niñas en el juego ha visto usted algún elemento donde se vean relaciones de equidad de género o por el contrario de inequidad?

Para finalizar esta fase se procederá a describir y analizar los registros de observaciones de las intervenciones, para lo cual se empleará el software Atlas TI para realizar el análisis y triangulación de los resultados de manera tal que se contrastará el marco teórico y la realidad observada

Fase 3: Finalmente se pretende construir una estrategia lúdica disruptiva para el abordaje de la equidad de género. Con la cual se pretende crear herramientas que permitan la deconstrucción de los imaginarios de género para permitir espacios donde el juego posibilite nuevas concepciones donde los roles de género no fomenten relaciones desiguales.

Cronograma de actividades.

Objetivo	Actividad	Noviembre	Diciembre	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre
Identificar las concepciones de género expresadas a través del juego en los estudiantes de grado Transición 2 de la IED colegio Alexander Fleming.	Revisión documental											
	Elaboración de actividades a realizar con los niños y niñas de transición.											
	Construcción de Marco Teórico											
Describir la construcción de identidad de género en los niños y niñas grado Transición 2 de la IED colegio Alexander Fleming.	Aplicación de actividades con los niños y niñas de transición.											
	Aplicación de entrevistas no estructuradas con docentes de la institución.											
Analizar las representaciones que hacen los niños y niñas en torno a la concepción de identidad de género.	Descripción y análisis de las observaciones.											
	Construcción de conclusiones											
Construir una herramienta lúdica que posibilite experiencias disruptivas para el abordaje de la identidad de género.	Construir una herramienta lúdica que posibilite experiencias disruptivas para el abordaje de la identidad de género.											

## FASE 2

### Momento 1: Observación participante

Teniendo en cuenta que la observación participante es aquella en la que “para obtener los datos el investigador se incluye en el grupo, hecho o fenómeno observado para conseguir la información “desde adentro” (Díaz Sanjuán, 2011) del mismo modo, el observador propicia la dinámica en la cual orienta las acciones que le permitirán la observación de las categorías de análisis.

Para el desarrollo de este momento se propiciarán espacios lúdicos que posibiliten a los niños y las niñas de forma libre, interactuar con juguetes y juegos que tradicionalmente se han designado para un género determinado, además de otros elementos y actividades que no entran en estas categorías, los cuales denominaremos juegos y juguetes de “genero neutro”.

Durante estos encuentros se realizará un proceso de observación en busca de diálogos, conductas reacciones y toda forma de expresión que permita identificar la

construcción de la categoría identidad de género, utilizando como herramienta de registro y sistematización de la información la siguiente matriz de observación.

Anexo 1

Nombre de la sesión	Objetivo	Fecha	Orientador de la actividad	Observador	Total de participantes
<b>DIÁLOGOS</b>					
<b>INTERACCIONES</b>					
<b>DESIGNACIÓN DE ROLES</b>					
<b>ELEMENTOS PREDOMINANTES Y TENDENCIA.</b>					

### SESIÓN 1 JUEGO DE ASOCIACIÓN

#### Motivación

Para el desarrollo de esta sesión el investigador generará un clima que motive la participación de los estudiantes para lo cual realizará rondas y cantos que permitan a los niños y las niñas participar de forma activa dentro de la sesión.

#### Intervención

Una vez se posibilite la ambientación y la atención esperada en el salón, el investigador pedirá a los niños y las niñas ubicarse en el suelo en forma de círculo para lograr captar la voz y participación de cada uno de los integrantes de la sesión, luego se dispondrá de una cesta que contiene diversas láminas con imágenes de artículos y prendas de vestir. Se pedirá a los niños y niñas que tomen solamente la imagen que más

llamó su atención (Anexo 02). Posteriormente se ubicarán dos láminas en el centro del salón, una imagen de una niña y otra de un niño (Anexo 03) y se orientará a cada estudiante para que ubique sobre alguna de las dos láminas su imagen según considere que corresponda, posibilitando ubicar entre las dos láminas las imágenes que consideran usan tanto niños como niñas.

#### Reflexión

Para finalizar la sesión se posibilitará un momento en el que cada niño y niña argumente el motivo por el cual ubicó su imagen en la posición elegida.

Nota: El investigador registrara lo identificado en la matriz de observación, acompañado de registro fotográfico.

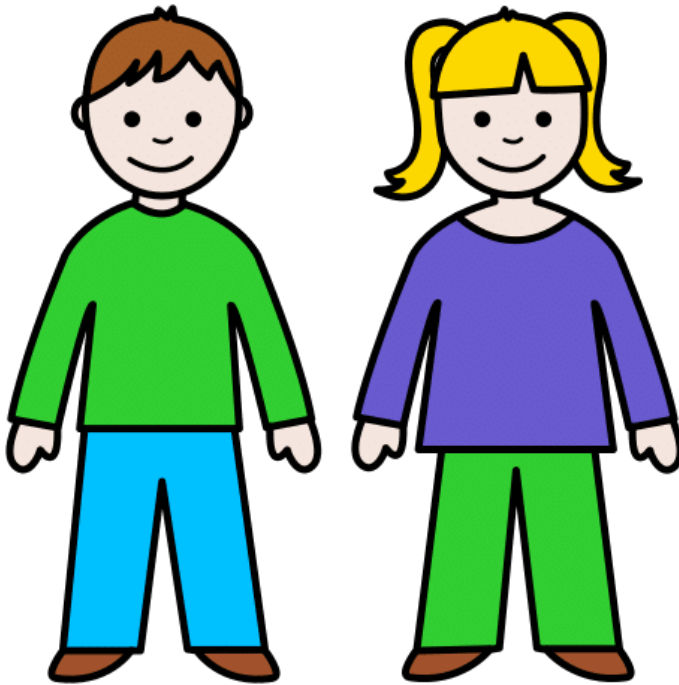
#### Anexo 2



#### Anexo 3



Anexo 4



### Motivación

Se inicia la sesión invitando a los estudiantes a participar de la ronda “el juego del eco” (Cantoalegre, 2015) motivando la ambientación y participación de cada estudiante.

### Intervención

Posteriormente se solicitará a los niños y niñas buscar un espacio cómodo alrededor del tablero, que será el lugar de registro de las voces de cada estudiante.

El investigador explicará a los niños y niñas en que consiste la actividad, para ello se realizará un ejemplo proyectando un juego virtual denominado campos semánticos (Amatistap6, 2023) una vez sea clara la actividad para los niños y niñas, se ubicaran en el tablero dos láminas en el centro del salón, una imagen de una niña y otra de un niño (Anexo 03) y se propiciará una lluvia de ideas en las que los niños y niñas mencionen actividades, juguetes, artículos, prendas de vestir y roles en torno a lo que representa cada lámina. Lo mencionado por los estudiantes será registrado en el tablero.

### Reflexión

Para finalizar la sesión se posibilitará un momento en el que cada niño y niña argumente el motivo por el cual considera dichos conceptos se relacionan con cada lámina.

Nota: El investigador registrara lo identificado en la matriz de observación, acompañado de registro fotográfico.

## SESIÓN 3 ¿A QUIÉN LE TOCA?

### Motivación

Se inicia la sesión con la ronda infantil las profesiones (Doremila, 2016) con la cual se pretende dar el preámbulo al trabajo a realizar durante la sesión, una vez se haya presentado la ronda se pedirá realizar un mural con las profesiones que ellos conocen y se escribirán en el tablero mediante una lluvia de ideas rescatando el saber que cada niño y niña tiene con relación a la temática.

### Intervención

Una vez se tenga el listado de profesiones se pedirá a cada niño tomar del baúl de disfraces elementos que le permitan interpretar la profesión que haya elegido y se permitirá un juego de rol en el cual interpretaran la profesión elegida.

### Reflexión

Una vez el juego haya culminado se pedirá a todos los y las estudiantes disponerse en un lugar cómodo para poder socializar y construir una reflexión en torno a las siguientes preguntas orientadoras.

¿Por qué elegí la profesión que interprete?

¿De las profesiones vistas cuál de ellas realizan nuestras madres o cuidadoras?

¿De las profesiones vistas cuál de ellas realizan nuestros padres o cuidadores?

¿Existen profesiones exclusivas para hombres y mujeres, si, no y por qué?

Nota: El investigador registrara lo identificado en la matriz de observación, acompañado de registro fotográfico.

## **4.1 Consideraciones éticas**

Para la ejecución de la presente investigación se garantiza la integridad física, emocional, psicológica y social de los participantes, respondiendo a tratados internacionales y políticas nacionales de uso y trato de la información, así mismo se garantiza la no vulneración de los derechos de niños y niñas a la luz de la convención sobre los derechos del niño (UNICEF, 1989), el artículo 15 de la (Constitución Política de Colombia, 1991), los principios de la (Ley 1266, 2008) y la protección de datos conforme a la (Ley 1581, 2012).

La presente es una investigación sin riesgo, de acuerdo con el Artículo 11 de la (Resolución 8430, 1993).

Del mismo modo, las intervenciones y herramientas empleadas en esta investigación fueron diseñadas a la luz de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005) considerando: Artículo 6: Socialización del consentimiento que fue socializado por los investigadores tanto a los padres, madres y/o acudientes y los mismos estudiantes, garantizando su aprobación para participar en esta investigación.

- Artículo 9: Privacidad y confidencialidad garantizando la integridad a la cual tienen derecho de gozar, información que no será expuesta en otros medios y fines diferentes a los expuestos en los objetivos de esta investigación.

- Artículo 11: No discriminación y no estigmatización, de manera tal que el proceso y resultado de esta investigación busca promover la integridad de sus participantes y no generara tratos que promuevan discriminación y estigmatización alguna.

- Finalmente, artículo 12: Respeto de la diversidad cultural y del pluralismo, lo que es un llamado a interpretar esta investigación como un ejercicio de reconocimiento de la diversidad que puede existir en niños y niñas y las relaciones que estos establecen.

## **5. Recolección y análisis de datos.**

En el desarrollo de este proceso cuyo fin fue “obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno” (Hernández Sampieri, 2014) nos fue imperativo fijar una ruta metodológica donde se pueda interpretar las subjetividades de niños y niñas del grado transición de cara a su identidad de género por lo cual contemplamos tres objetivos específicos que nos permitieran desde el enfoque cualitativo identificar dichas subjetividades.

Una vez delimitados los objetivos que guiaron esta investigación se procedió a realizar un acercamiento a los escenarios y momentos que arrojaron la información que presentaremos en este apartado.

Con el fin de cumplir la ruta metodológica que planteamos se desarrollaron dos espacios de intervención en los cuales se buscó a través del juego en la primera infancia analizar la categoría de género.

El primer espacio centrado en la observación del juego de roles de niños y niñas del grado transición, entendiendo éste como la representación de los imaginarios sociales que han construido en relación a su identidad de género y como este posibilita o no diversos escenarios de socialización y acción.

Del desarrollo de dicha actividad se logró recolectar información que fue compilada en diarios de observación y registro fotográfico vital para el análisis de la información en tanto suministró datos que fueron destilados y que permitieron dar cumplimiento al horizonte que fijamos en nuestros objetivos.

El segundo momento de intervención directa con la comunidad se construyó en dos etapas, la inicial de motivación con la presentación de una lectura que problematizó la asignación de los roles de género y un segundo momento de interacción lúdica con lo suscitado por la lectura. Del mismo modo logró recolectar información que fue compilada en diarios de observación y en notas de audio.

### **5.1. Proceso de codificación, destilación y construcción de redes semánticas.**

Para la ejecución de esta etapa de análisis se utilizó el programa ATLAS TI el cual permitió realizar un proceso de marcación de los insumos recuperados de las intervenciones, para posteriormente realizar una codificación (Ver anexo 5) a la luz de

nuestros marcos conceptuales, teóricos y legales y articular la información reflejado en una red semántica (Ver anexo 6).

## Anexo 5

### Codificación

The screenshot shows the ATLAS.ti software interface. The main workspace displays a table of codes with the following data:

Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos
Agrupación por Género~	2	1	
Elementos disruptivos de Género~	3	1	
Roles de género~	8	1	
Esteriotipos de género~	10	2	
GÉNERO~	0	3	
Imaginario~	4	2	

Below the table, there is a comment: "Comentario: Edited 1/04/2023 11:08 a. m. by david. Vinculación para jugar, socializar e interactuar basandose en el binarismo de género, excluyendo a quien no responda el parametro."

*Fuente: Elaboración propia*

Del anterior anexo podemos identificar como la información recolectada se agrupa en una codificación que responde a la categorización abordada en nuestro marco conceptual de manera tal que se construyen 5 códigos que nos permiten identificar la construcción de identidad de género en estudiantes del grado transición y a su vez como esta se basa en unos imaginarios que instauran unos estereotipos de género que condicionan los roles; así mismo surge una categoría emergente de elementos disruptivos de género en tanto no corresponden al factor común de las observaciones.

Dicha categoría emergente corresponde a un proceso del cual dos estudiantes no responden al modelo binario y pueden transitar en actividades que se han designado como masculinas y femeninas en los imaginarios que culturalmente se han construido sin que esto afecte su proceso identitario, pero apelan por modificaciones disruptivas.

Una vez contruidos los códigos emergentes de los registros y evidencias fue necesario establecer relaciones y un código global como categoría contenedora de todas las observaciones por lo cual todas las notas, códigos y categorías responderían a esta: “género” como elemento central de esta investigación, se situó a la cabeza de la red semántica con un color naranja el cual es el resultado de la mezcla de dos líneas en tensión. Del cual además se asocia la “identidad de género”

Por el extremo izquierdo y de color rojo la red “imaginarios” de la cual emerge una sub-línea relacional “roles de género”; en la parte central inferior emerge una sub-línea producto de dicha tensión comprendida como “estereotipos de género” que está asociada a delimitación y “agrupación por diferencia de género”, dichas líneas como elementos de continuidad del sistema binario heterosexista instaurado a la luz de un sistema patriarcal.

Y por el extremo derecho y de color amarillo los “elementos disruptivos” como dispositivos emergentes que posibilitan transitar por otros senderos diferentes al paradigma instaurado del sistema sexo-género. Este último con una menor frecuencia de enraizamiento y densidad con relación a la contraparte de “imaginarios” y “estereotipos de género” los cuales presentan mayor número de códigos vinculados de manera semántica (Ver Informe anexo).

Anexo 6 Red semántica.



Fuente: Elaboración propia

Esta red nos permite identificar estereotipos de género basado en “La hipótesis de un sistema binario de géneros sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él” (Butler, 2007), en la que los imaginarios que niños y niñas han elaborado de su identidad están cargados de prejuicios y preconceptos que cuartan sus

interacciones, bajo la premisa del otro como un contrario, dónde se percibe un género superior sobre el otro, sin contemplar la posibilidad de resignificar dichos constructos.

Si bien, es una constante que niños y niñas sitúan su proceso identitario a la luz de dos categorías masculino y femenino, delimitando unos roles de género que prevalecen en funciones de cuidado dentro del espacio hogar para el género femenino y actividades fuera del hogar para el género masculino, éste último desarrolla funciones de proveedor, lo cual se constituye como una constante, lo que refleja las experiencias al interior de sus hogares como “microsistema” (Bronfenbrenner, 1987) de desarrollo que legitima una forma de ser, estar y actuar a la luz de un sistema binario de género.

Sin embargo, durante las sesiones se identificaron situaciones que permitieron reconocer elementos disruptivos, puntualmente dos niños que realizaron y desempeñaron funciones que eran contrarias al accionar general, exponiendo imaginarios diferentes al que circundaba entre los demás. Las formas de juego y respuestas en las actividades evidentemente reflejaban lo vivido en casa, lejano al modelo de género imperante.

Por lo anterior, es claro que las experiencias y contextos propician elementos disruptivos frente a la concepción de género; de los dos estudiantes que mostraron líneas emergentes se sabe que vivencian en sus hogares para el estudiante 1 el acompañamiento del padre en las funciones de cuidado y para el estudiante 2, si bien el padre no ha estado presente en el hogar, la madre ha constituido en él estudiante una mirada diversa en el desarrollo de las actividades de cuidado y aseo en el hogar, lo que ha permitido experimentar modelos difiere a del grupo, rompiendo el estereotipo dominante.

Todo lo anterior implica que, si bien para “definir las diferencias de género es a través de oposiciones binarias... así varones y hembras se contraponen en términos polarizados: fortaleza/debilidad” (Dueñas, 1991) en la actualidad el género “es una construcción que debe dar la posibilidad de repensar las identidades sin una norma

previamente naturalizada, rechazando la clasificación única planteada por el binarismo (Vázquez Parra, 2020) de manera tal que se pueda derrocar las líneas rojas que identificamos en nuestra red semántica en tanto estas coartan la construcción identitaria de niños y niñas en relaciones de igualdad y equidad.

## **6. Conclusiones**

Partiendo de las intervenciones directas en el aula y las observaciones realizadas, es claro que la identidad de género como categoría discursiva no se percibe en los diálogos de niños y niñas del grado transición, sin embargo se logran identificar elementos que reflejan su proceso de construcción, en tanto “La construcción del género parte de las diferencias biológicas que existen entre los sexos, pero las trasciende ya que contempla la forma como los roles de hombres y mujeres se dan en función del contexto” (Ramírez Aristizábal & Martínez Cely, 2013); tanto niños como niñas mostraron en sus producciones e intervenciones delimitación en campos de acción exclusivos para los niños y otros para las niñas, atendiendo a las diferencias morfológicas y reflejando el sistema binario de la relación sexo- género bajo el cual manifiestan pertenencia.

Si bien, los niños y las niñas no manifiestan tener una identidad de género de manera abierta y consciente, se logró evidenciar como esta puede constituirse por las experiencias e interacciones en diferentes escenarios de los cuales participan y permiten configurar su identidad a la luz de un modelo en el cual se representen; siendo su padres, madres y cuidadores elementos centrales en la configuración de identidad de género en la medida que en ellos se materializa el ideal cultural, político y social que los niños y niñas idealizan.

Ahora, este proceso identitario cobra sentido para niños y niñas en la medida que permite la pertenencia y solidifica los imaginarios sociales que recubre así a las categorías de masculino y femenino, a los cuales se hacen acercamientos al delimitar un

campo de acción, roles, formas y maneras de interactuar y hasta el lenguaje que se puede emplear. De esta manera el género cumple con la *“faceta de transformar a los niños y niñas en adultos masculinos y femeninos. Otra faceta implica crear y mantener los arreglos sociales que sostiene la diferencia entre hombres y mujeres.* (Hare-Mustin & Marecek, 1990) en este sentido, el lenguaje y los comportamientos que se identificaron durante las intervenciones, corresponden al proceso de construcción identitaria de género, donde niños y niñas de forma espontánea, relacionan su sexo biológico con el género esperado por el sistema binario, desde allí surgieron actitudes de rechazo al momento de desempeñar roles diferentes a los esperados por el modelo social, del mismo modo al emplear utensilios y/o colores que dicho modelo ha instaurado y reproducido como parámetro, mostrando y reafirmando su desarrollo identitario.

Un elemento común en las interacciones de los niños y las niñas es la configuración de un discurso coercitivo que determina lo que pueden o no pueden hacer niños y niñas en determinados escenarios, esto condicionado por las experiencias y dinámicas familias que validan y dan peso a dicha construcción.

Del mismo proceso de interacción, aunque con menor frecuencia, pero no menos importante, se evidenciaron otros modelos en los cuales niños y niñas no se limitaron a la hora de desempeñar nuevos roles e interactuar de otras maneras de participación, las cuales se creían exclusivas del género contrario al que pertenecen, particularmente se presentaron tres casos como excepción a la manera de afrontar la identidad de género, puntualmente al interior del grupo dos niños optaron por jugar con elementos de una cocina junto a las niñas, naturalizando dicha acción, sin que ello causara censura; del mismo modo durante los diálogos, una estudiante manifestó que las niñas también pueden jugar con pelotas, justificando al grupo su elección por practicar un deporte que el grupo consideraba exclusivo para niños.

De manera tal, que estos comportamientos se configuran dentro del aula como un elemento disruptivo en la medida que reconfigura los roles y funciones que se habían legitimado en el grupo, propiciando alternativas donde todos puedan participar sin realizar distinciones bajo el binarismo en la relación sexo-género.

Más allá de realizar una descripción de las interacciones evidenciadas durante las intervenciones, es nuestro interés analizar el proceso de construcción de identidad de género y a partir de recursos lúdicos reflexionar en torno a la posibilidad de resignificación del mismo, considerando que en la medida que niños y niñas desde la edad inicial exploren, construyan y posibiliten experiencias disruptivas que transformen modelos e imaginarios y se prolonguen relaciones de equidad.

En este sentido, la escuela como escenario de construcción de saberes, y sus actores tienen grandes retos para la transformación de la categoría género, los cuales hacen necesario considerar nuevas propuestas pedagógicas pos-género que impliquen la movilización de didácticas que se configuren con un gran significado afectivo que posibilite “el encuentro de alumnos y alumnas con lo extraño, con lo que subvierte, enfrentando desde estas prácticas los límites de las pedagogías centradas únicamente en la adquisición de ideas que soslayan el compromiso ético y político de constitución de subjetividades” (Piedrahita Echandía C. , 2011) en las que se aborde no solo la categoría de género, sino toda concepción que implique diversidad, dónde se posibilite el reconocimiento de lo diferente como algo natural desde siempre, que permita y acepte la individualidad y la divergencia.

El juego se convierte entonces en la herramienta pretexto que posibilita otras experiencias, donde los sesgos que delimitan al género pueden ser reestructurados en tanto que, durante el juego se pueden exteriorizar los pensamientos más puros del ser e internalizar los aprendizajes que devienen de una experiencia.

De acuerdo con el objetivo de la presente investigación se propone un insumo lúdico-disruptivo que por un lado materialicen las políticas y discursos que se han construido en torno a diversidad y equidad sin coartar ni estigmatizar las producciones existentes, dónde se posibilite la co-construcción de identidad de género; y, por otro lado, se proyecta como un insumo que facilite tanto la comprensión de la categoría género como su implementación a través de prácticas transformadoras en el aula.

Éste producto surge de las observaciones y trabajo de campo realizado, así como de la revisión documental, en la que se pudo evidenciar que la identidad de género es el resultado de las experiencias y narrativas que configuran nuestro proceso identitario de manera que las interacciones que se posibiliten con los niños y niñas podrán propiciar escenarios de “transformación” que como concluye (Bonelli, 2019) es un sendero muy largo aún para construir concepciones de género equitativas.

En esta medida y de acuerdo con el estudio realizado por ( Viotti & Jofré, 2013) en la escuela persiste relaciones de jerarquía que privilegian el género masculino sobre el femenino, por tanto, se requiere reestructurar la oferta que la escuela propicia para el abordaje del género y se hace necesario pensarse acciones que permeen las prácticas desde el disfrute dónde se retome el juego y su relevancia en tales procesos.

Concluimos de este trabajo, que el género no se debe considerar una categoría culminada en la escuela y que debe propiciar en toda práctica, intervención, escenario y vivencia la posibilidad de que niños y niñas disfruten sin distinción alguna de experiencias que aporten de manera significativa a la construcción de identidad de género sin que el techo de cristal sea una barrera para su disfrute.

Con gran optimismo, consideramos que el juego es la llave que permitirá transitar por senderos que posibilite a niños y niñas vivir en relaciones más justas, donde el género como categoría, propicie la construcción y reconstrucción de una sociedad en la que se cuente con las oportunidades que inviten a vivir en comunidad, transgrediendo las

diferencias que nos dividen. Creemos firmemente, que el juego es y será quien brinde la oportunidad de “vivir en la conciencia de ser libres al vivir sabiendo si queremos o no queremos lo que decimos querer y escogiendo el curso de nuestro hacer” (Maturana Romesin, 2003)

## 7. Bibliografía

Heras Sevilla, D., Rubia Avi, M., & Ortega Sánchez, D. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles Educativos*, 148-165.

Viotti, M., & Jofré, A. (2013). Identidades de género en la escuela: una mirada desde el nivel inicial. *La Aljaba revista de estudios de la mujer*, 169-178.

Aguirre-García, J. C.-E. (2021). APORTES DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51-74.

Alvarez Gayou, J. (2003). *CÓMO HACER INVESTIGACIÓN CUALITATIVA FUNDAMENTOS Y METODOLOGÍA*. México: Paidós .

Bonelli, A. (2019). Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia postpatriarcal. *Journal de Ciencias Sociales, Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo*, 62-85.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano; Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Butler, J. (2007). *El género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad*. (M. A. Muñoz, Trad.) barcelona: Paidós.

Butler, J. (2007). *El género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Colombia, C. d. (1991). *ley 12* . Bogotá.

Congreso , C. (2006). *Ley 1009*. Bogotá.

Congreso, C. (2003). *LEY 823 por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres*. Bogotá.

CONPES. (1995). *CONPES 2787*. Bogota.

(1991). *Constitución Política de Colombia*.

Díaz Sanjuán, L. (2011). *La observacion*. Mexico: Facultad de psicología UNAM.

Doremila. (2016). *DOREMILA.COM*. Obtenido de YOUTUBE.COM:

<https://www.youtube.com/watch?v=Um-MBPCTXMo>

Dueñas, G. (1991). Desentrañando la logica que presupone la inferioridad de la mujer. En M. y. Grupo, *MUJER AMOR Y VIOLENCIA* (pág. 36). Bogotá: Universidad Nacional De Colombia TM Editores.

Dueñas, G. (1991). Desentrañando la logica que presupone la inferioridad de la mujer. En M. S. GRUPO, *MUJER AMOR Y VIOLENCIA* (pág. 36). Bogotá: Universidad Nacional De Colombia TM Editores.

Etchezahar, E. (2014). La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social. *Ciencia, Docencia y Tecnología.*, 128-142.

Fuente, M. J. (1995). *Las mujeres en la antigüedad y la edad media*. Madrid: Anaya S.A.

Garciandía Imaz, J. A., & Samper Alum, J. (2015). Familia y género: la construcción de la identidad de género al interior de la familia. *Sistemas Familiares y otros sistemas humanos*, 53-78.

- Garciandía Imaz, J., & Samper Alum, J. (2015). Familia y género: la construcción de la identidad de género al interior de la familia. . *SISTEMAS FAMILIARES Y OTROS SISTEMAS HUMANOS*, 54-77.
- Gialdino, I. V. (1992). *Metodos cualitativos I los problemas teorico-epistemologicos*. Buenos Aires : Centro Editorial De America Latina S.A.
- Gímenez, G. (2005). La cultura como Identidad y la identidad como cultura. *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México*, 5-8.
- González Quintero, I. C., Pérez Ceballos, M. C., & Triana Osorio, L. A. (2019). Entre el límite y la posibilidad: la construcción de identidad de género en la escuela. *NOVUM Rvista de Ciencias Sociales Aplicadas Universidad Nacional de Colombia*, 147-165.
- Hare-Mustin , R., & Marecek, J. (1990). *Making a Difference, Psychology and the construction of Gender*. New Haven: Yale University.
- Heras Sevilla, D., Ortega Sánchez, D., & Rubia Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles Educativos*, 148- 165.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Hernández, S. R. (2014). *metodología de la investigación*. México: MC GRAW HILL INTERAMERICA EDITORES.
- Herrera, S. P. (2000). ROL DE GÉNERO Y FUNCIONAMIENTO FAMILIAR. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 568-573.
- Huizinga, J. (2007). *Homoludens*. Madrid: Alianza.

Humanium.org. (2013). *Humanium*. Obtenido de Humanium.org:

<https://www.humanium.org/es/ginebra-1924/>

ICBF, I. (2017). *LINEAMIENTO TÉCNICO PARA LA ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA*.

ICBF, I. C. (2006). *LEY 1098 por la cual se expide el Código de la Infancia y la adolescencia*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Imaz, J. A., & Alum, J. S. (2015). Familia y género: la construcción de la identidad de género al interior de la familia. . *Asociación de Psicoterapia Sistémica de Buenos Aires*, 54-77.

Jayne Zaro, M. (1999). LA IDENTIDAD DE GÉNERO. *REVISTA DE PSICOTERAPIA* , 5-22.

Lamas, M. (2000). diferencias de sexo, genero y diferencias sexuales. *Revista Cuicuilco*.

Ley 1266, C. d. (2008). *Ley 1266*.

Ley 1581, C. (2012). *Ley 1581*.

Ley 1804 (2 de agosto de 2016).

Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. *Methodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 88-97.

Maquieira D'Angelo, V. (2008). Genero, diferencia y desigualdad. En *Feminismos debates teóricos contemporáneos* (págs. 127-184). Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, R. A. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17-25.

Matura Romesin, H. (2003). *Amor y Juego Fundamentos Olvidados de lo Humano Desde el Patriarcado a la Democracia*. Chile: Lom Ediciones.

- Ministerio de Educación Nacional . (1976). *Decreto 088*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional . (2010). <https://www.mineduacion.gov.co>. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177829.html>
- Naciones Unidas. (1959). *Declaracion de los derecos del niño*.
- Narvaéz Avilés, M. A. (2021). *Análisis de las estrategias metodológicas que refuerzan los estereotipos de género en niños y niñas del nivel inicial*. Quito.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 227-232.
- Peláez, M. M. (2002). *La política de género en el estado colombiano*. Medellín: Universidad De Antioquia.
- Penagos Aguilar, G., Miranda Juárez, S., Ramírez Iñiguez, A. A., & Martínez, J. I. (2021). Construcción de mandatos de género en niñas y niños de edad preescolar en. *Sociedad e Infancias*, 99-110.
- Pérez, P., & Ramírez Aristizábal, F. M. (Julio de 2014). Homofobia en la escuela, un juego de representaciones en torno al género. *Revista Momento*, 109-127.
- Piaget, J. (2004). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño imagen y representación*. México: Fondo de la cultura económica Mexico.
- Piedrahita Echandía , C. (2011). *Consideraciones sobre una pedagogía post-género. Memorias de maestros y maestras*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa v el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

- Piedrahita Echandía, C. (2011). *Consideraciones sobre una pedagogía post-género. Memorias de maestros y maestras*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Piñeiro Aguiar, E. (2015). Observación participante: una introducción. *REVISTA SAN GREGORIO*, 80-89.
- Presidencia de la república de colombia . (1984). *DECRETO 1002*. Bogotá.
- Quintana Peña , A. (2006). Metodología de Investigación. *Psicología: Tópicos de actualidad.*, 47-84.
- Ramírez Aristizábal, F. M. (2014). Las representaciones sociales acerca de los roles de género en niños y jóvenes y su influencia en el establecimiento de relaciones equitativas en la escuela. En J. M. Rodríguez, *La educación moral: un camino de humanización* (págs. 71-96). Ediciones USTA.
- Ramírez Aristizábal, F. M., & Cardona Zuluaga, J. A. (2020). Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género: límites y posibilidades para la consolidación de una educación inclusiva. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 59- 81.
- Ramírez Aristizábal, F., & Martínez Cely, Á. (2013). El género y su representación social en niños y niñas de una escuela en Boyacá. *Pre-Til investigar para hacer ciudad*, 17-30.
- Ramos, C. A. (15 de junio de 2015). Obtenido de LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA:  
[http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015\\_1/Carlos\\_Ramos.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf)
- Resolución 8430, M. (1993). *Resolución 8430*.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación* . Mexico : Mc Graw Hill.

Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*.

Madrid : Mc Graw Hill.

Secretaría de Educación del Distrito. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogotá.

SED, S. d. (2019). *Lineamieto pedagógico y curricular para la educacion inicial en el distrito*.

Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

sociedad, G. m. (1991). Desentrañando la logica que presupone la inferioridad de la mujer. En G.

Dueñas, *MUJER AMOR Y VIOLENCIA* (pág. 36). Bogotá: Universidad Nacional De Colombia

TM Editores.

Trindade, V. (2017). *La entrevista no estructurada en investigación cualitativa: una experiencia de campo*. Laplata: Universidad Nacional de La Plata.

Unicef. (10 de 10 de 2014). <https://www.unicef.org/>. Obtenido de

<https://www.unicef.org/colombia>: <https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/empoderamiento-de-ninas-para-poner-fin-violencia>

Vázquez Parra, J. C. (2020). El género en perspectiva. 30 años de El Género en Disputa de Judith Butler. *Revista Estudios*.

Zapata, F., & Rondán, V. (2016). *LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN PARTICIPATIVA Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Lima, Perú: Instituto de Montaña.