



“TONTERÍAS DE NIÑAS”

**Roles, identidades y violencia de género en el juego simbólico de niñas
y niños de transición**

CARMEN ANDREA FAJARDO

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

MAESTRIA EN EDUCACION

SANTIAGO DE CALI

2018



“TONTERÍAS DE NIÑAS”

Roles, identidades y violencia de género en el juego simbólico de niñas y niños de transición

CARMEN ANDREA FAJARDO

Trabajo de grado para optar por el título de magíster en educación

Director: Diego Nieto

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

MAESTRIA EN EDUCACION

SANTIAGO DE CALI

2018

1 TABLA DE CONTENIDO

2	RESUMEN	7
3	INTRODUCCION	8
4	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
4.1	OBJETIVOS	16
4.1.1	Objetivo general	16
4.1.2	Objetivos específicos	17
4.2	JUSTIFICACIÓN.....	18
5	MARCO TEÓRICO	21
5.1	El género.....	21
5.1.1	La asignación de sexo	23
5.1.2	La identidad de género	23
5.1.3	Papel del género	25
5.1.4	Expresiones de género.....	26
5.2	Violencia y violencia de género	28
5.2.1	Violencia, violencia cultural y violencia estructural.....	28
5.2.2	Violencia de género.....	32
5.3	El juego y el juego simbólico	35
5.3.1	El juego simbólico.....	36
6	METODOLOGIA	39
6.1	Muestra.....	39
6.2	Instrumentos	41
6.3	Consideraciones éticas.....	43
6.4	Variables.....	44
6.5	Procedimiento.....	46
6.5.1	Actividad 1: Juego con juguetes “intercambiados”	46
6.5.2	Actividad 2. Juego de roles en “La casita”	49
6.5.3	Grupos de discusión: Imágenes e imaginarios de género	51
6.6	Análisis	54

7	“Una familia de verdad”	56
	Roles y expresiones de género relacionados con el hogar	56
7.1.1	La cocina y su relación con el poder.....	64
	Relaciones de poder en los juegos compartidos relacionados con el hogar	64
8	“Después de trabajar, va a la casa y la limpia”	70
	Roles y expresiones de género relacionados con lo laboral	70
9	“Eso, es de hombres”	77
	Roles y expresiones de género relacionados con estilo de vida	77
9.1	Vestuario y apariencia física	77
9.2	Uso de juguetes.....	83
9.3	Otras actividades	87
10	“Tonterías de niñas”	90
	Manifestaciones de violencia de género.....	90
10.1	Violencia cultural	90
10.2	Violencia estructural.....	93
10.3	Violencia directa.....	98
10.3.1	Descripciones sobre maltrato	98
10.3.2	Manifestaciones de violencia directa de género.....	101
11	CONCLUSIONES	107
12	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	111
13	ANEXOS.....	115
13.1	Anexo 1. Planeación de las actividades de la investigación.....	115
13.1.1	Imágenes utilizadas en los grupos de discusión	118
13.1.2	Dibujos de las niñas y los niños como motivación para los grupos de discusión	120
13.2	Tabla con la información de los dibujos.....	126
13.3	Anexo 2 Formatos	129
13.3.1	Formato 1- Consentimiento informado para acudientes de las niñas y niños	129
13.3.2	Formato 2	131



LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Caracterización de estudiantes participantes de la investigación.....	40
Tabla 2 Variables y categorías.	45
Tabla 3 Tabla de organización de la información de los dibujos.....	52

LISTA DE IMAGENES

Imagen 1	Juego de intercambio de juguetes, niñas.....	7
Imagen 2	Actividad de juguetes intercambiados, niños.....	48
Imagen 3	Dibujo de la actividad de motivación.....	52
Imagen 4	Ejemplo de las imágenes presentadas para el grupo de discusión.	53
Imagen 5	Niñas usando carritos como coches.	60
Imagen 6	Niña jugando a barrer con los rastrillos.	60
Imagen 7	“La cocinita”	65
Imagen 8	"El auto"	67

2 RESUMEN

El presente documento, muestra el análisis que se realizó del juego simbólico, que llevaron a cabo niñas y niños de transición de la Sede Ana María de Lloreda, del barrio Terrón Colorado de Cali en el año 2017.

Esta actividad junto al dibujo y los grupos de discusión, fueron fundamentales para que los niños pusieran en escena las relaciones de género que perciben en su contexto, expresando de este modo sus propias identidades.

En este ejercicio, se evidenció como desde los niveles iniciales, algunos de estos niños, exteriorizan espontáneamente, comportamientos y actitudes, relacionados con la violencia de género.

Con ello, se reafirma la importancia que tiene la escuela como agente socializador, para ayudar a disminuir la violencia de género. Debe convertirse en ese espacio, en el que las niñas y niños convivan en igualdad y equidad, con derecho a jugar, a ser ellos mismos, a expresar sus emociones y a explorar sus posibilidades físicas sin temor a ser reprendidos, por no cumplir con los estereotipos que la cultura les ha fijado.

Palabras clave: identidades de género, roles de género, violencia de género, niños de transición

3 INTRODUCCION

“- ¿Les gustó jugar con los juguetes?”

-Eran muy aburridos

– y que tenían de aburridos

-Que eran de niñas

– ¿solo por eso?

– Cosas aburridas que juegan las niñas. Las niñas juegan con cosas aburridas de niñas, los hombres juegan con tonterías de niñas” (diálogo con un niño, después del juego de intercambio de juguetes realizado para la investigación)

Los roles y las identidades de género, son constructos sociales, que las personas exteriorizan en las diferentes relaciones que establecen con los demás.

Como parte fundamental de la individualidad, permiten a cada persona, asumir un papel dentro de la sociedad y definir comportamientos, posturas, expresiones y acciones a desarrollar cuando se convive con los otros.

Desde que se nace, en el momento en que a las personas se les clasifica dentro de uno de los sexos, los agentes culturales, se encargan de entregar todo tipo de información a las niñas y niños, para que reconozcan los modelos culturales de género y de este modo empiecen la conformación de su propia identidad.

La escuela recibe a estos niños y a diario, les abre espacios de socialización, en los cuales, representan sus vivencias cotidianas y expresan sus formas de ser y de reconocerse.

En estos pequeños escenarios, niñas y niños conviven imitando a sus adultos más cercanos, se identifican con ciertos roles y reproducen en pequeña escala lo que se vive en su contexto fuera de la escuela. Por ello, además de evidenciar los valores y las costumbres de cada cultura, también reproducen sus problemáticas.

La violencia de género es uno de los tipos de violencia cultural que se viven en los espacios sociales y de los cuales hace parte la escuela. De ahí que sea necesario, conocer sus causas para reconocer sus alcances incluso en el ámbito educativo de niños de niveles iniciales.

Las imposiciones de estereotipos de género, la presión que se ejerce sobre un género u otro para cumplir con el deber ser de un rol, las desigualdades y las inequidades expresadas a través de lo que se puede hacer y lo que no, hacen que la violencia de género trascienda y se perpetúe si no se hace nada al respecto para contrarrestarla.

Es debido a esto, que se plantea la siguiente investigación para indagar, si las niñas y los niños del primer nivel obligatorio de escolaridad de nuestra institución educativa, José Holguín Garcés, en su sede Ana Maria de Lloreda, jornada de la tarde, del barrio Terrón Colorado de Cali, el grado transición, en las expresiones y representaciones de su identidad de género, muestran indicios que se puedan asociar, con algún tipo de violencia de género, en el momento en el que se

relacionan con sus compañeros, en uno de los escenarios de su contexto escolar como es el de juego.

Al plantear esta investigación con niñas y niños pequeños, entre cinco y seis años de edad, se buscó que las actividades para recoger la información, coincidieran con las que comúnmente se realizan en la escuela en ese nivel. Por ello se priorizó como estrategia fundamental y como parte de la metodología, el juego simbólico.

Como complemento de la estrategia anterior, también se realizaron dos grupos de discusión, que incluyeron como motivación, otra estrategia lúdica, muy acorde a la forma de expresarse de los niños, como fue la elaboración de dibujos.

Finalmente, los grupos de discusión y las preguntas que se hicieron, giraron en torno a imágenes provocadoras que llevaron a los niños a dar a conocer sus posturas, sus creencias y sus actitudes frente a expresiones de género.

Para alcanzar el propósito principal de la investigación, el cual se enfocó en reconocer los roles y las identidades de género que las niñas y niños de transición representaban en el juego simbólico, fue necesario lo siguiente:

Describir las conductas y comportamientos de las niñas y niños relacionados con los roles de género asumidos por ellos, para encontrar posturas y descubrir los elementos que utilizaron para dar forma a sus expresiones de género.

Analizar los diálogos que entablaron las niñas y niños, examinar sus ideas y comparar sus respuestas, para finalmente evidenciar situaciones o manifestaciones de violencia de género.

Para la presentación de la información, este documento ha organizado de la siguiente manera:

En una primera sección, se ha puesto el planteamiento del problema que aborda la pregunta, los objetivos y la justificación.

En segunda sección, viene el marco teórico que se ha distribuido en tres partes, la primera que habla de género y la forma cómo se construye, asignación, identidad, expresión y el papel o rol de género.

La que sigue hace referencia a la violencia de género, en donde se expone lo que tiene que ver con violencia cultural y violencia estructural. Y la última parte que habla del juego y el juego simbólico.

En la tercera sección, se encontrará la descripción de la metodología con todos los elementos que la conforman, descripción de la muestra, instrumentos, variables y la explicación de las tres actividades que se utilizaron para recolectar la información de la investigación.

Luego, se encuentra el análisis distribuido en capítulos, el primero que habla de los roles y expresiones de género de las niñas y los niños, que se asocian con las actividades del hogar y en el cual, también expone las relaciones de poder que se presentan en los juegos que se desarrollaron.

El siguiente capítulo, habla de los roles y las expresiones de género que son expresados por los niños cuando hablan o hacen referencia a la actividad laboral.

Se continua con un capítulo sobre expresiones de género y estilo de vida, en el que se habla del vestuario y la apariencia física de mujeres y hombres, el uso de juguetes y sobre aquellas actividades diferentes al plano laboral.

Para finalizar el análisis, con un capítulo sobre violencia de género, en el que aparecen los tres tipos de violencia que se dan junto a las descripciones de maltrato y la violencia directa de género.

Finalmente, se encuentran las conclusiones y las recomendaciones finales en las que se busca dejar pistas para desarrollar un trabajo en la escuela que pueda ayudar a combatir la problemática evidenciada.

4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La violencia es una problemática que se presenta fuera de la escuela y que frecuentemente, está siendo documentada por los medios de comunicación. A diario se conocen casos y más casos de maltrato en la familia, especialmente hacia la mujer.

De acuerdo a las estadísticas de la ENDS, (Encuesta nacional de demografía y salud), que realiza el Ministerio de Salud de Colombia cada cinco años, en su estudio sobre “Violencia psicológica, física, económica y sexual: Mujeres y Hombres”, presentado para el año 2015, el 24,5% de las mujeres entrevistadas, sufrió algún tipo de violencia de su pareja, comparada con el 16% de los hombres. Y Cali fue incluida como la tercera subregión, con mayor porcentaje de violencia ejercida hacia las mujeres, 35,5%, después del Litoral Pacífico y de la subregión Boyacá, Cundinamarca, Meta. (Pag. 400)

Por otro lado, en el informe epidemiológico de “violencia intrafamiliar, violencia contra la mujer y violencia sexual” de la Secretaria de Salud Pública Municipal del año 2012, muestra que en la comuna 1, en dónde se ubica la institución del estudio, tiene una tasa entre 172 y 326 casos de violencia intrafamiliar por cada 100.000 habitantes. (p. 21)

Sin embargo, aunque esta comuna no se encuentra en los primeros lugares de las más afectadas por violencia intrafamiliar, en el mismo reporte si se aclara que Terrón Colorado, hace parte de los barrios que más notifican este tipo de violencia:

“Los barrios con mayor número de notificaciones de violencia intrafamiliar son:

Siloé, Manuela Beltrán, Los Chorros, Terrón Colorado, José Manuel Marroquín I etapa, Alfonso Bonilla Aragón y Ciudadela Floralia con 3%, 2%, 2%, 2%, 2%, 2%, y 2% respectivamente, el resto de barrios tienen proporciones menores o iguales al 1%, que habla de una distribución relativamente homogénea en la ciudad de Cali.” (SSPM, 2012, p22)

Esto indica que un número importante de nuestros estudiantes, se encuentran afectados por la violencia intrafamiliar y no solo conviven con ella, sino que la están interiorizando para definir modelos de comportamiento a seguir.

Como docente de preescolar, veo llegar a los niños a su primer año de escuela y noto que, en su convivencia, algunos de ellos, en ciertas ocasiones, llevan a cabo o promueven en las relaciones que entablan con los demás, algún tipo de maltrato o de violencia, similar al que han vivido en sus casas y en su entorno. La tendencia de los niños, es asumir ciertos roles, uno, ser el que ejecuta la acción violenta, y el otro, el que se somete a la agresión.

A medida que estos niños avanzan de grado y empiezan a crecer, su comportamiento también cambia con ellos. Las agresiones permanecen y se hacen evidentes algunas conductas machistas y misóginas dentro de las relaciones que tienen con sus pares.

Entonces surgen inquietudes como:

¿Qué de eso que reciben en su contexto, está afectando su convivencia en el ámbito escolar?

¿En qué momento realmente ocurre la aparición de la violencia de género en nuestros estudiantes?

¿Es posible que desde el grado transición se esté presentando?

¿Está la escuela haciendo algo para evitar que se reproduzca la violencia, en especial la de género?

Para tratar de encontrar respuestas a estos interrogantes, se hace necesario conocer y analizar las ideas de género que han ido construyendo las niñas y niños de transición. Para hacerlo será indispensable buscar una estrategia que permita evidenciarlas.

De acuerdo a los lineamientos curriculares de preescolar, la escuela tiene unos propósitos claros desde su función social, los cuales hablan sobre porque es necesario reflexionar y hacerse cuestionamientos de este tipo.

“El proceso pedagógico debe reconocer una historia de vida y de significaciones en cada uno de los niños que acuden al preescolar, así como en sus familias, y a partir de ellas iniciar su proceso, buscando su articulación con las tendencias actuales que sustentan científicamente la práctica educativa en investigaciones realizadas con el objeto de hacerla óptima” (MEN, 2007 p. 9).

Es por ello, que indagar acerca de cómo las niñas y los niños expresan sus identidades de género, es una puerta de entrada a la vida del niño para conocer cómo

percibe y cómo interpreta su contexto, ayudándonos como maestros, a comprender sus reacciones y sus actuaciones al socializar con los demás

También, nos ayuda a descubrir qué tanto de lo que creemos saber de nuestros estudiantes es real y da la posibilidad de crear intervenciones pedagógicas asertivas.

Por ello y acercándonos a nuestro contexto, se asume el siguiente problema de investigación:

¿Qué tipo de roles e identidades de género se expresan en diferentes juegos simbólicos, de algunos niños y niñas de entre 5 y 6 años de edad, de la I.E. José Holguín Garcés, Sede Ana María de Lloreda en el año 2017?

4.1 OBJETIVOS

4.1.1 Objetivo general

Reconocer los roles e identidades de género que se expresan en el juego simbólico de algunas niñas y niños entre 5 y 6 años de edad de la I.E. José Holguín Garcés, Sede Ana María de Lloreda en el año lectivo 2017.

4.1.2 Objetivos específicos

- Describir las conductas y comportamientos de las niñas y niños dentro de su juego simbólico relacionados con las expresiones y los roles de género y analizar los diálogos que entablan al respecto.
- Comparar las ideas de las niñas con las ideas de los niños sobre categorías como “ser hombre” y “ser mujer” u otras, relacionadas con las identidades y roles de género y descubrir los elementos que utilizan para darles forma.
- Detectar en los diálogos, en las conductas y en los comportamientos de las niñas y niños, diversas manifestaciones que se asocien con la violencia de género.

4.2 JUSTIFICACIÓN

Son diversas las problemáticas sociales de violencia que se viven en nuestro país y que diariamente revelan los medios de comunicación. Nuestros niños y niñas están siendo vulnerados constantemente y el maltrato intrafamiliar, constituye un mal que permea todas las esferas, socioeconómicas, religiosas, de edad y de género (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2017).

La comunidad educativa en la que se adelantó esta investigación pertenece al barrio Terrón Colorado de la comuna 1 de Cali, que, de acuerdo con el informe epidemiológico de violencia intrafamiliar, violencia contra la mujer y violencia sexual, de la Secretaría de Salud Pública de Cali, del año 2012, se encuentra como uno de los barrios con mayores notificaciones de violencia hacia la mujer con un 4%, violencia sexual 4% y violencia intrafamiliar 3%, comparado con las notificaciones realizadas en otros barrios que tienen menores proporciones, encontrándose en el 1% o por debajo de este porcentaje. (p.6-22)

A su vez, el entorno social, familiar, y las redes sociales —más ahora con la masificación de la información a través de los medios de comunicación— se encargan de transmitir ciertos modelos y conductas, directamente a la población y en especial a la infantil, que muchas veces sustentan y reproducen patrones de violencia de género poco beneficiosos para la convivencia.

Surgió entonces el interés por implementar acciones desde la escuela que ayudaran a mitigar en algo el impacto negativo de dicha influencia. Le corresponde a

la escuela dar otras posibles alternativas a las niñas y a los niños, donde ser hombre o mujer no represente un factor que contribuye a la violencia. Tal como lo indica nuestro Ministerio de Educación:

“La institución educativa se constituye en un espacio de socialización, vital para los niños preescolares, por cuanto allí, se acude en búsqueda de experiencias significativas que la cotidianidad de la vida familiar y comunitaria por sí mismas no proporciona.” (MEN, 2007, p 9)

Sin embargo, las propuestas no pueden surgir de la buena fe de los maestros o de modelos adoptados. Éstas, deben nacer teniendo en cuenta las vivencias y experiencias que traen los estudiantes de su medio y que ponen en escena en su socialización escolar. De esta manera, se busca construir alternativas pertinentes que contribuyan al crecimiento de la autonomía de los estudiantes (Dewey, 1977).

Una manera de recoger esas ideas, es a través del estudio de las expresiones de género en los juegos en los que las niñas y niños interactúan. De este modo se deja de tomar a los niños como seres pasivos que solo son afectados por el entorno, pues ellos interactúan y crean sus propios pensamientos e ideas que les ayudan a comportarse en sociedad de determinada manera.

Es importante que estos pensamientos y creencias, tengan voz y sean visibilizados de manera que la escuela pueda escucharlos, no para reprenderlos o juzgarlos, sino para ofrecerles otras alternativas y posibilidades de ser, que ayuden a superar las normas de control que ejerce el entorno, y reducir las expresiones violentas que

algunas de estas identidades y roles de género pueden fomentar. Los cambios no ocurren repentinamente, pero debe darse un primer paso y qué más que sea desde la escuela como espacio que configure otro tipo concepciones sobre “ser hombre” y “ser mujer” que desafíen sus vínculos con la violencia de género.

5 MARCO TEÓRICO

Para la presente investigación se van a considerar tres referentes teóricos, uno acerca del género, y en el cual se centrará la atención en las identidades de género y las expresiones de género que son las que se analizarán en el presente estudio.

Como segundo aspecto se hablará sobre la concepción de violencia hasta llegar a la violencia de género que es la que se entrará a analizar.

Por último, se hablará sobre el juego simbólico, como escenario en el que se pondrán en evidencia dichas expresiones de género de las niñas y niños.

Estos elementos teóricos comparten entre ellos puntos de encuentro que fácilmente se entrelazan, dejando ver la estrecha relación que comparten, especialmente desde el aspecto social, la forma como se van creando y su incidencia entre cada uno.

5.1 El género

Este término que en las últimas décadas ha sido estudiado y se escucha nombrar con frecuencia en noticias de nuestro país, por la controversia que a veces genera su mala interpretación, es entendido en esta investigación como una construcción de carácter social.

El género, que se diferencia de sexo biológico, pero que se relaciona necesariamente con él, viene a constituirse como las ideas y las concepciones que otorga una cultura, en una época determinada, a lo que es el deber ser del hombre o el deber ser de la mujer.

“el sistema sexo/género es el conjunto de arreglos a partir de los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana; con estos “productos culturales”, cada sociedad arma un sistema sexo/género, o sea, un conjunto de normas a partir de las cuales la materia cruda del sexo humano, y de la procreación es moldeada por la intervención social” (Rubín, p117 citado por Lamas, 2013)

Entendido de otra manera, es la asociación que se establece culturalmente, entre el sexo biológico –macho/hembra– y las formas de ser, de comportarse, de asumir roles en la sociedad y la apariencia física que debe tener cada uno de acuerdo a esa distinción.

De acuerdo a lo anterior, se puede establecer, que las ideas de género en la cultura, no permanecen de manera indefinida, sino que, por el contrario, con el pasar del tiempo, se van modificando acorde a las demandas contextuales y a las transformaciones en cada sociedad. También se puede decir, que al considerar que el ser humano es *moldeado por la intervención social*, el género no es natural ni congénito como si lo es el sexo, y por lo tanto, el individuo no nace con ello, lo va aprendiendo a medida que se va desarrollando dentro de su cultura y que va asumiendo su identificación personal, en las relaciones que establece con los demás.

Desde la perspectiva psicológica de Stoller (citado en Lamas, 1996, p.3), el género se le denominará como una categoría para su estudio compuesta de tres elementos: La asignación, la identidad del género y el papel del rol.

5.1.1 La asignación de sexo

Es la que se da, cuando el bebé nace y se realiza de acuerdo a la apariencia física de los genitales del infante. Esta clasificación, generalmente se basa en las diferencias biológicas perceptibles de los cuerpos y tradicionalmente se ha dividido en dos categorías hembras–mujeres y machos–hombres. Este proceso se relaciona con el etiquetaje al que se refieren autores como Piaget o Kohlberg al explicar la construcción de la identidad de género, en dónde aproximadamente a los dos años el niño se auto etiqueta como niño o niña (citado en García Leiva, 2005, p73).

A pesar de ello, actualmente esta clasificación se ha ampliado, debido a que existen otras características biológicas que han tenido que ser incorporadas por la incidencia que tienen en el desarrollo corporal, como la parte cromosómica, la gonadal y la ambigüedad genital. De ahí que se haya generado una categoría adicional como la de intersexualidad (MEN, 2016).

5.1.2 La identidad de género

Como parte del proceso de construcción de la identidad que va experimentando cada ser humano, se va generando también la identidad de género. En el momento en el que la niña o el niño, se encuentra identificado con alguno de los géneros, empieza a estructurar sus vivencias y va buscando modelos a seguir, que sean afines a ese proceso de identificación.

“La identidad de género es la auto clasificación como hombre o mujer sobre la base de lo que culturalmente se entiende por hombre o mujer” (López, 1988, citado por Garcia-Leiva, 2005).

Generalmente, cuando la persona va asumiendo su identidad, busca corresponder a las asignaciones que la sociedad ha definido para el género escogido. Empieza a seguir lo que el contexto le presenta como norma o como comportamiento apropiado y se identifica con las manifestaciones que corresponden a cada uno. La cultura y la sociedad influyen notoriamente en la adquisición de dicha identidad, donde la familia, la escuela, los cuentos y la televisión, proporcionan información sobre los estereotipos de género aceptados, generando ciertas demandas en las niñas y los niños, quienes finalmente son los que la perciben e interpretan, para asumir sus propios comportamientos.

Las posturas sobre género que manifiestan los padres, tienden a ser reproducidas por los niños, sin embargo, los pequeños no solo son influenciados por la familia sino por los agentes externos a ella. Aquellos agentes que son símbolo de poder y dominio, toman fuerza y son los que se desean imitar, debido al valor que la sociedad les da.

Incluso las niñas que todo el tiempo son marcadas como débiles y frágiles, se ven interesadas en seguir estos modelos. (Espinosa, 1980, p.3)

A pesar de ello, cada persona construye su identidad de género de una manera particular, a medida que interactúa con su contexto, con la información que este le provee, y con las relaciones que entabla. De ahí, que se deba ver la de identidad de género como un proceso complejo y variante entre una persona u otra (Zaro, 1999, p.16), y no simplemente como el proceso de socialización e identificación pasiva de los patrones sociales dominantes en relación al género.

5.1.3 Papel del género

El papel o rol se forma junto con la identidad, pero mientras que la identidad es abierta a la interpretación individual y se transforma de manera subjetiva, el rol refiere a las normas de comportamiento que se definen para cada género, las cuales son determinadas de manera heterónoma por la sociedad.

Así, de acuerdo a las pautas que culturalmente se establecen, existen “papeles” que deben ser representados por unos y otros de acuerdo a las características que se le atribuyan en la cultura. Para cada trabajo se da una división y las tareas, se asignan a hombres y mujeres de acuerdo a las capacidades que se les hayan relacionado.

Estas asignaciones varían de acuerdo al medio y al contexto donde se establecen, pero muestran una división clara entre lo que debe hacer el hombre y lo que debe

hacer la mujer. De esta dicotomía, surgen los estereotipos avalados por la sociedad, los cuales se acentúan con facilidad por su reiterada aceptación y reforzamiento social:

La separación por roles, que adquiere carácter de norma, presenta un claro efecto sobre la identidad de género, ya que los roles definen la mayoría de las actividades de las personas, así como los mecanismos para participar en la sociedad (Escartí, Musitu y Gracia, 1988).

Por ejemplo, para los varones es difícil separarse de las normas que rigen la conducta de lo masculino, pues la sociedad y el mismo grupo, muestran rechazo al que no se adecua a los parámetros establecidos, es para ellos importante encajar en los modelos impuestos.

Es así que, si bien algunos autores han sostenido que la identidad de género se establece en los niños hasta los cinco años, otras investigaciones sostienen que no es éste un proceso terminado, y que el ser humano más adelante modifica ciertos comportamientos haciendo una re estructuración de lo concebido (Bayal, s.f, p. 7). Tal discusión revela la importancia fundamental de distinguir entre la identidad de género y los roles de género, con el objetivo de revelar el proceso dinámico e interactivo que se sucede entre el agente y su entorno social.

5.1.4 Expresiones de género

Un aspecto primordial en el que se evidencia ese carácter dinámico de la relación entre agente y condiciones de socialización son las expresiones de género. La expresión del género, va ligada con aquello que acoge en la identidad. Una vez la persona se identifica con un determinado género, construye también formas particulares de mostrar en su cotidianidad, la identidad asumida.

Para expresar el género, la persona, de manera activa, decide valerse de elementos que complementen la forma que da a su apariencia física, como son el corte de cabello, el vestuario y los accesorios. También hacen parte de las expresiones del género la forma de desenvolverse y de actuar con los demás (MEN, 2016, p.21).

A veces la expresión del género puede tener correspondencia con la asignación sexual, una persona que biológicamente ha sido clasificada como mujer con identidad femenina, expresa su género de acuerdo a la normatividad que tiene la sociedad para ella, siendo delicada, usando el cabello largo, maquillándose, etc. Sin embargo, no necesariamente esta correspondencia se da todo el tiempo, una mujer también puede expresar su género utilizando elementos que se hayan catalogado como masculinos o haciendo una combinación entre elementos considerados masculinos y femeninos, sin dejar tener una identidad de género femenina (MEN, 2016, p.22).

De ahí, que la expresión de género sea tan cercana a la identidad, ya que sus formas de constituirse y de demostrarse hacen parte de la subjetividad de cada ser humano. Se forman con base en elementos que provee el contexto pero que el individuo decide utilizar para sí mismo.

5.2 Violencia y violencia de género

Al denotar este juego entre la subjetividad y la subjetivación, podemos ver lo significativo del estudio sobre cómo los niños expresan diferentes relaciones con las identidades, los roles, y las expresiones de género. Ese estudio nos permite revelar las maneras en que ellos responden, y a la vez expresan de modo particular, las maneras en que las relaciones de género se relacionan con un contexto social.

Siendo nuestro interés analizar la violencia de género a partir de sus vínculos existentes en la temprana edad, se hace necesario establecer una relación entre las relaciones de género y nuestra comprensión general sobre la violencia. En otras palabras, para poder comprender a qué nos referimos cuando se habla de violencia de género, es necesario primero hacer un recorrido por lo que se conoce como violencia de manera general y de este modo ubicar la violencia de género dentro de este panorama.

5.2.1 Violencia, violencia cultural y violencia estructural

Siguiendo al teórico de los estudios de violencia y paz, Johan Galtung, **la violencia** se puede catalogar como todos aquellos eventos o insultos que constituyen daños hacia una persona. Así, las amenazas, también hacen parte de la violencia (Galtung, 1989). Para este autor, esos eventos, afectan directamente cuatro

necesidades que define como básicas en los seres humanos: la supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad.

Muchas veces, la violencia solo es reconocida cuando se hace explícita, cuando se da un maltrato, una agresión, cuando es visible. A este tipo de violencia se le conoce, a partir de Galtung, como *violencia directa*. Sin embargo, de acuerdo a la definición de violencia dada, este no es el único tipo de violencia que existe, esta es solo una expresión, la forma como se manifiestan otras violencias que normalmente pasan desapercibidas y que son las causantes de que ésta ocurra. A estas Galtung las denomina *la violencia cultural y la violencia estructural*.

5.2.1.1 Violencia cultural y violencia estructural

La violencia cultural está ligada a todos los aspectos que constituyen una cultura y que, de un modo y otro, terminan siendo hasta cierto punto impuestos arbitrariamente a todas aquellas personas que nacen o viven dentro de ella. Aspectos como la ideología, la religión, la lengua, el arte, entre otros aspectos simbólicos que dan vida a una cultura y que no son de carácter natural sino socialmente constituidos, pueden convertirse en formas de violencia cultural. Dice Galtung:

“Por violencia cultural queremos decir aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte,

ciencias empíricas y ciencias formales – lógica, matemáticas), que puede utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural” (Galtung, 1989, p. 7).

La violencia cultural legitima la violencia directa y la violencia estructural, les da soporte y las justifica, haciéndolas ver como algo que no está mal. Es por medio de los aspectos culturales que se transmite la aceptación y naturalización de ciertos actos de violencia que terminan viéndose como no violentos.

Por su parte, la violencia estructural, se refiere a aquella tensión que se genera por la inequidad que se da como producto de las maneras en que la sociedad establece su organización, por ejemplo, dando ventajas y beneficios a un determinado grupo social respecto a otro. Los que no alcanzan los privilegios, tienen bajas posibilidades de suplir las necesidades básicas que se nombraron al comienzo como fundamento de la violencia.

“El término violencia estructural remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase nacionalidad, edad u otros) en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás, debido a los mecanismos de estratificación social” (La Parra y Tortosa, 2003, p. 1).

Como se observa, los tres tipos de violencia, la directa, la estructural y la cultural, se encuentran estrechamente relacionadas entre sí. La violencia cultural y la violencia estructural, serán el soporte de la violencia directa, por ser ambas sus detonadores. Lo

anterior indica que la violencia directa no emerge por sí sola, sino que encuentra las raíces de su razón de ser en las otras dos.

Cuando se estableció el significado de violencia, se habló de unas necesidades básicas que son vulneradas a las personas. De acuerdo a la necesidad afectada, ya sea por la violencia directa o por la violencia estructural, se configuran nuevas categorizaciones de violencia.

Por ejemplo, si la violencia directa afecta la supervivencia, se estará hablando de muerte, pero si es la violencia estructural la que la afecta, se hablaría de una explotación de tipo A como la mortalidad. Si la violencia directa afecta el bienestar, puede ser un acoso, una mutilación, si lo hace la violencia estructural sería una explotación de tipo B, como la falta de condiciones salud (Galtung, 1989, p11)

En este mismo orden, encontramos que cuando la violencia estructural afecta la identidad, se estaría hablando de alienación y también de sometimiento, en los casos en que se debe aceptar la cultura dominante a pesar de fuertes inclinaciones en contra por parte de una persona. Entendemos entonces que lo que conocemos como socialización o interiorización de la cultura, se puede configura como una forma de violencia:

“Cualquier socialización de un niño – en la familia, en la escuela y en la sociedad en general– es también forzada, una especie de lavado de cerebro, que no deja al niño la posibilidad de elección” (p.10)

En este punto, se puede encontrar, una relación entre lo que se conoce como alienación y la ideología, ambas imposiciones de la cultura de las que se habló anteriormente. Podemos decir, entonces, que los esfuerzos por parte de determinadas instituciones sociales, así como las interacciones relacionales que actúan sobre y a pesar de la voluntad de una persona, para que ésta “conforme”, “asuma”, o “se comporte” de acuerdo a los patrones aceptados como “normales” en una sociedad constituirían expresiones de la violencia de género.

5.2.2 Violencia de género

Cuando hablamos de violencia de género, comúnmente nos referimos al daño físico perpetrado entre géneros, y particularmente, a la violencia por parte de un hombre hacia una mujer. Una definición de violencia de género propuesta por la ONU (1995) la define como:

«Todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada». (citado en Expósito, 2005, p.1)

Desde ese punto de vista, dentro de la escuela, se presenta violencia de género en situaciones como el acoso verbal y sexual, tocamientos sin consentimiento, discriminaciones, matoneo, amenazas, formas de violencia física y violaciones

(UNESCO, 2017, p.2). Cuando se habla de violencia de género, en este sentido, se estaría haciendo referencia a aquellas agresiones, desvaloraciones e imposiciones físicas, psicológicas y sexuales contra una persona relacionadas con su género.

Ahora bien, para comprender la violencia de género como parte de un conjunto de relaciones sociales, será necesario, de acuerdo a lo ya señalado, tener presente sus causas culturales y estructurales. Este es el punto de entrada para comprender la forma como se genera y se perpetúa a través de las relaciones entre identidades, roles, y expresiones de género e inequidades sociales.

En cada cultura se tiene configurado un patrón de ideas que se supone, deben seguir las personas que viven en ella. Entre esas ideas se encuentran inmersas también las ideas de género, las cuales se constituyen en los componentes que generan violencia cultural de género, en tanto sirvan como formas de legitimar y naturalizar la violencia de género directa y estructural.

Cuando se habló sobre cómo se lleva a cabo la construcción del género, se encontró que de acuerdo a la sociedad y al tiempo en que se vive, se crean estereotipos y modelos para cada género y es justamente en la socialización, dónde los diferentes agentes culturales, se encargan de que estos se reproduzcan.

Como se vio anteriormente, este tipo de socialización, al tomar forma de imposición puede ser señalada como violencia cultural o estructural, bien sea porque se practica en un contexto que deja al sujeto sin posibilidad de elegir, o en posiciones de desventaja respecto a otro. Esto ocurre, comúnmente en nuestras sociedades en el

caso de la mujer, lo que conlleva a naturalizar violencias directas o a justificarlas, o a naturalizar posiciones de desventaja material y de poder en la sociedad.

Desde este punto de vista, la violencia de género posee diversas formas de llevarse a cabo en diferentes escenarios, iniciando por la familia, y no sería exclusivamente sufrida por las mujeres, los hombres también se convierten en víctimas desde la infancia, en la medida que se imponen sobre ellos los arbitrarios patrones de género.

Por ello, como violencia de género se asumen situaciones como tener que comportarse de una u otra manera de acuerdo al género o recibir mensajes constantes para encajar en los estereotipos asignados por la cultura. Ejemplo de ello es cuando a los niños se les dice que no pueden llorar porque son hombres o cuando se les dice a las niñas que deben ser delicadas aun cuando ello signifique una posición de vulnerabilidad. Lo refuerza desde la exigencia que hace el adulto o los mismos pares, para evitar que la persona se aparte del “deber ser” de su respectivo rol de género. Con ello vienen rechazos, intimidaciones, burlas o exclusiones, homofobia que pueden llegar a justificarse o naturalizarse.

De igual manera, la violencia de género se expresaría en el mantenimiento de las desigualdades entre los hombres y las mujeres, dándole mayor relevancia a unos sobre otros en las posiciones de poder de una sociedad. Las niñas, niños y adolescentes sufren cuando pierden la posibilidad de escoger lo que quieren ser bien sea porque determinadas posiciones sociales están cerradas para su identidad de género o porque poseen condiciones de desventaja para alcanzarlas.

5.3 El juego y el juego simbólico

Para el presente estudio, el juego, y especialmente el denominado juego simbólico, se constituye como uno de los escenarios ideales para hacer visibles las identidades y las expresiones de género que traen los niños a su contexto escolar, debido a la naturalidad con la que este se da y por hacer parte de las dinámicas que integran las diferentes propuestas de aula para el nivel de transición.

El juego se reconoce como una actividad inherente al ser humano y aunque se encuentra relacionada con la niñez, de igual forma es reproducida durante la edad adulta. Se asocia con lo lúdico y lo placentero, se considera como un espacio de dispersión y de desconexión de la rutina laboral.

El juego, se valora como la actividad central del niño, por medio de la cual se expresa y pone en manifiesto valores, costumbres, normas, e incluso ejercita la solución de problemas, trayendo a su construcción elementos de su contexto.

Durante diferentes épocas los autores se han fijado en el juego de los niños, lo han estudiado y han escrito sus hallazgos, dejando clara su relevancia. Algunos ejemplos de lo referido por los autores y que se encuentran en el artículo de Irene López Chamorro (2010), justifican aún más su uso en esta investigación:

“Hall (1904) asocia el juego con la evolución de la cultura humana: mediante el juego el niño vuelve a experimentar la historia de la humanidad” (López, 2010, p.20)

El juego permite que el niño muestre en sus juegos las experiencias culturales que trae consigo, le permite contar su historia a través de la recreación de sus experiencias. Es en el juego que se manifiesta de manera espontánea formas de comportamiento y emociones.

“Bruner y Garvey (1977) ... consideran que mediante el juego los niños tienen la oportunidad de ejercitar las formas de conducta y los sentimientos que corresponden a la cultura en que viven” (López, 2010, p.20)

Las actividades de juego que llevan a cabo los niños son variadas, atienden a diferentes formas de relacionarse con los objetos del medio, de interactuar y socializar con los demás y a la forma como se desarrollan.

Autores como Rusell y Piaget tienen clasificaciones de los tipos de juegos existentes destacándose algunos como el juego configurativo, el juego de personajes y los juegos de reglas. Dentro de estas clasificaciones, encontramos lo que se conoce como juego simbólico.

5.3.1 El juego simbólico

Esta forma de juego es común en los niños entre los dos y los siete años de edad. Es un juego que inicia cuando el niño va adquiriendo su lenguaje y logra establecer comunicación activa con los demás y a medida que el niño crece, su juego también evoluciona y se transforma.

Una de las principales características de este juego, es que el niño toma un objeto de la vida cotidiana para representar otro que no se encuentra a su alcance, un ejemplo de ello, es cuando el niño toma un palo de escoba y lo asume como si fuera un caballo, de ahí que al juego simbólico se le conozca también como el juego del “como si”.

En el juego simbólico el niño recrea una escena de vida que no es real, sin embargo, le añade eventos cotidianos que observa de su entorno. La escena también puede ser de ficción o fantástica pero finalmente incluye situaciones o eventos en los que el niño ha participado como actor o como espectador (Molina y de Velasco, 2011, p.21).

Debido a estas particularidades, estos estudiosos del juego simbólico, lo reconocen como una actividad compleja del pensamiento, pues para llevar a cabo las acciones del juego, el niño debe retener en su memoria eventos del pasado y ponerlos en situación, de igual forma, también anticipa sucesos y se representa a si mismo de más edad, ejerciendo tareas propias de los adultos, ideando lo que se desea ser.

“Vygostky (1933) el simbolismo del juego es el resultado de una actividad compleja en la que ocurren las necesidades de satisfacción de deseos, imaginación proyectada de lo que no se ha realizado y los símbolos culturales concretos” (citado por Grado, s.f, pag.12)

El juego simbólico permite conectar y ampliar las posibilidades de la propia auto representación, pensar qué somos en el presente o quiénes queremos ser para construir una identidad siempre en tránsito (Orlando, 2006, p.20)

En el juego simbólico se asumen roles, se juega a ser otro, lo que le permite al niño ponerse en el lugar de los demás. A través de él, los seres humanos hemos podido adaptarnos al medio, ya que este tipo de juego nos permite experimentar y explorar el entorno, resolviendo situaciones creadas. En este también se pueden expresar situaciones conscientes o inconscientes, miedos, inquietudes y necesidades, se proyecta lo que se lleva dentro.

“En la actividad de juego, el niño se libera de la atadura de la situación real; es decir, el niño comienza a actuar según motivos e impulsos que no parten de las cosas, sino que son internos (Montealegre, 2016, p. 276).

Otra característica relevante del juego simbólico y que debe ser tomada en cuenta, es que surge de manera espontánea y se va dando de manera natural sin precisar un objetivo para el niño. Este juego que en los primeros años puede ser individual, se va transformando en la medida en que el niño interactúa con más niños y acoge las normas, de este modo, se involucra en juegos colectivos. Se interesan por lo que hacen los adultos y se genera la imitación de modelos.

Las características del juego simbólico lo convierten en escenario ideal para indagar por las maneras en que las identidades, roles y expresiones de género son asumidas por los niños y niñas a temprana edad. Nos permiten ver, a la vez, sus representaciones de las normas sociales, los roles dominantes, y la manera espontánea en que son recreados en el entorno del juego.

6 METODOLOGIA

La investigación adelantada es de tipo cualitativo y tiene un diseño que emplea técnicas etnográficas ya que éstas nos permiten comprender la construcción y expresión de significados socio-culturales, tales como las relacionadas con el género. Con este diseño se describen y analizan los comportamientos representados por los niños en sus juegos, revelando las identidades y las expresiones de género que han construido desde su entorno, para este caso, el barrio Terrón Colorado y sus alrededores en la comuna 1 de la ciudad de Santiago de Cali.

Se indagó sobre las ideas de género que tienen los niños entre los cinco y seis años, de la Sede Ana María de Lloreda, perteneciente a la Institución Educativa José Holguín Garcés, a través de escenarios y ejercicios propios del ambiente escolar del grado transición, como lo son, el juego simbólico, los dibujos, y la proyección de imágenes.

Para la recolección de la información, se privilegió la observación directa y se realizaron registros audiovisuales y algunos audios de las diferentes actividades que se propusieron, con la idea de recoger detalles que no se alcancen a percibir en el momento en el que transcurra la situación de observación.

6.1 Muestra

Para la investigación, se escogió una muestra homogénea, representada por todo el grupo de estudiantes del nivel de transición b, un total de 26 niñas y niños entre los cinco y los seis años de edad. Sin embargo, en las diferentes actividades realizadas para la recolección de la información, no fue posible contar con todos los estudiantes al tiempo, por su irregularidad en la asistencia a la escuela, esto llevó a que la muestra disminuyera y oscilara entre 15 y 20 estudiantes por actividad. Finalmente, la investigación se realizó con 23 estudiantes, 13 niñas y 10 niños.

A continuación, se adjunta una tabla de caracterización de los estudiantes en la que se puede observar, la edad, el estrato socio económico al que pertenecen y su conformación familiar.

Tabla 1 Caracterización de estudiantes participantes de la investigación

	Niña/ Niño	Edad Años- meses	Estrato	Vive con ambos padres	Viven con mamá	Vive con papá	A cargo de otro familiar	Adicionalmen te, vive con otros familiares en la misma casa
1	Niña 1	6 años 11	1			X		Abuela, hermano
2	Niño 1	6 años 11	1		Fuera del país	X		Abuelas, hermana
3	Niña 2	6 años 5	1		X			hermanas
4	Niño 2	5 años	1	X				hermano
5	Niño 3	5 años 10	2		X			Abuela, tío
6	Niño 4	6 años	2	X				hermana
7	Niña 3	6 años	2		X	adoptivo		Abuelos
8	Niña 4	5 años 10	1		X	en la cárcel		
9	Niña 5	5 años 10	1		X			Tía, padrastro, primos
10	Niña 6	5 años 7	1		X	Lo visita		Hermanos
11	Niño 5	6 años 1	1		X	Lo visita		hermano
12	Niña 7	6 años	1	X				Abuela, tíos, prima

13	Niño 6	5 años 10	1		X	Se comunica		Hermano
14	Niña 8	6 años 3	1		X			Abuela, tío
15	Niño 7	6 años 6	1	X				Hermanos
16	Niña 9	5 años 9	2		X	Lo visita		Hermana, abuela, tíos, prima
17	Niño 8	5 años	2		X			padrastro
18	Niña 10	6 años	1		La visita		X Abuelos	Abuela, abuelo
19	Niña 11	6 años	1		X	Se comunica		
20	Niña 12	6 años	1		X	En la cárcel		Hermana
21	Niño 9	6 años	1	X				Hermano
22	Niño 10	6 años	1		X	Se comunica		Hermano
23	Niña 13	6 años	1		X	Lo visita		Abuela, tío
Totales			18- E1 / 5- E2	5	15	2	1	
	Total participantes		13 niñas – 10 niños					

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la tabla anterior, encontramos que la mayoría de las niñas y niños participantes de la investigación, 18 de ellos, pertenecen al estrato 1 y 5 al estrato 2.

También encontramos que solamente 5 viven con ambos padres, 15 se encuentran a cargo de la mamá, 2 a cargo del papá y 1 a cargo de otros familiares. Lo anterior nos indica que la composición familiar de la mayoría de estos estudiantes, no es la tradicional padre, madre e hijos, sino que en la mayoría la madre está cargo y en varios casos además comparte el hogar con familiares como los abuelos y los tíos del niño.

6.2 Instrumentos

Debido a las características de la investigación y al desarrollarla con niños de transición, se diseñaron dos actividades para recoger información, teniendo en cuenta principalmente *el juego simbólico* o de roles como instrumento adecuado al contexto de la investigación.

Adicional a las actividades de juego, se hicieron también dos grupos de discusión en los que se utilizó el *dibujo*, que realizaron niñas y niños participantes, para luego incluir *imágenes*. Estos últimos instrumentos lograron generar conversaciones y discusiones, en las que se pudo evidenciar las diferentes ideas y posturas de las niñas y los niños.

Para la recolección de datos, se realizó observación participante, la cual se llevó a cabo en cada intervención desarrollada. Las observaciones se registraron en un cuaderno de apuntes que, además, contenía las consignas y las preguntas a realizar de acuerdo a cada actividad programada. Así mismo, se realizó registro mediante equipos audiovisuales, de cada uno de los momentos de juego propuestos y de los grupos de discusión. También, se hicieron grabaciones de audio para complementar los videos obtenidos.

Las sesiones fueron transcritas y organizadas por temáticas mediante códigos emergentes relacionados con las preguntas y el marco teórico de esta investigación, las cuales fueron finalmente organizadas como variables para el análisis.

6.3 Consideraciones éticas

Para la realización de la investigación y debido a que los participantes de la misma eran niñas y niños pequeños, se tomaron las siguientes medidas para

Primero, se realizó una reunión con los padres de familia de las niñas y los niños, con el fin de darles a conocer el objetivo de la investigación, la forma como se llevaría a cabo y la forma cómo participarían sus hijos.

Luego, en la misma reunión se les dio a conocer el consentimiento informado que debían firmar si estaban de acuerdo con la participación de su hija o hijo en la investigación. Este, se leyó de manera conjunta y se explicó como debían diligenciarlo.

Se hizo énfasis en los siguientes aspectos del consentimiento:

“La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación, como fuente de información y lo que dentro de este proceso se requiera.

• *La docente garantizará la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente.” (Tomado del consentimiento informado que se entregó a los padres de familia, ver anexo 2)*

Esto con el fin de garantizar a los padres de familia la utilización de sus datos personales y mantener el anonimato de los niños por seguridad.

Para la elaboración del consentimiento, se tomó como base el entregado por el Ministerio de Educación Nacional para la grabación de los videos de la evaluación de carácter diagnóstica formativa (ECDF) de los docentes del decreto 1278 del magisterio colombiano.

6.4 Variables

Las variables para este estudio fueron las identidades de género, las expresiones de género, los roles de género y por último manifestaciones de violencia de género. Estas variables, a su vez, se desglosaron en categorías, que se relacionaron con los elementos emergentes de manera preponderante en las diferentes actividades y que fueron posteriormente objeto de análisis.

Para las identidades y para las expresiones de género, se tuvo en cuenta:

- *Características asignadas para cada género,*
- *Comportamientos*
- *Actitudes, reacciones a favor o en contra de algo*
- *Símbolos, representados en los objetos que utilizaron, dibujaron, o destacaron niñas y niños en sus juegos y los símbolos de poder*

Para los roles de género se tuvieron en cuenta las *manifestaciones de rol de género*, expresadas en los papeles que los participantes representaron en los juegos:

- *Papeles asumidos en los juegos por los niños y por las niñas y*
- *Roles asignados a los dibujos.*

Por último, se contempló la violencia de género como otra variable, en dónde se identifica el género en su relación con expresiones de:

- *violencia cultural*
- *violencia estructural y*
- *violencia directa*

Tabla 2 Variables y categorías.

Variable	Categorías	Indicadores	Preguntas
Identities de género	<i>Características</i>	Tipos de juegos realizados Detalles de los dibujos Comentarios sobre el deber ser de la mujer y el hombre	¿A que jugaron? ¿Con quién jugaron? ¿Qué dibujaron para la mujer y para el hombre? Diferencias ¿Cómo debe ser una mujer? ¿Cómo debe ser un hombre?
Expresiones de género	<i>Comportamientos</i>	De los niños, hombres De las niñas, mujeres Relaciones entre niñas y niños	¿Cómo se debe comportar un hombre o una mujer en x situación? ¿Qué hacen los niños y las niñas cuando interactúan entre ellos?
	<i>Actitudes, Actitudes frente a lo femenino Actitudes frente a lo masculino</i>	Reacciones frente a elementos femeninos y masculinos	¿Con que los asocian? ¿Podrían utilizarlos? ¿Por qué? ¿Qué ven apropiado y que no?
	<i>Símbolos Símbolos de poder</i>	Elementos que utilizan las niñas y los niños para representar un rol	¿Cuáles elementos fueron privilegiados?

		Usos que dan a los elementos escogidos para representar un rol.	¿Para qué se utilizan?
Roles de género	Roles	Papeles representados en los juegos. Asignación de roles a dibujos	¿A quiénes representaron en los juegos? ¿Qué hacía la mujer? ¿Qué hacía el hombre?
Expresiones de violencia de género	Violencia cultural Violencia estructural Violencia directa	Comportamientos Actitudes Justificaciones Elecciones Reacciones frente a elementos femeninos y masculinos	¿Por qué se hizo una elección? ¿Cómo se considera determinado comportamiento? ¿Cómo se considera el uso de determinado juguete?

Fuente: Elaboración propia.

6.5 Procedimiento

Para la recolección de la información, se realizaron las siguientes actividades:

- 1 actividad de juego simbólico donde participaron solo niñas.
- 1 actividad de juego simbólico donde participaron solo niños.
- 1 actividad grupal de juego simbólico donde participaron niñas y niños.
- 2 grupos de discusión en donde se combinó la participación de niñas y niños.

Las intervenciones se realizaron en el mismo horario de clase de las niñas y niños. A continuación, se describen las actividades desarrolladas.

6.5.1 Actividad 1: Juego con juguetes “intercambiados”

Esta actividad se realizó para dos intervenciones, una en la que jugaron solo las niñas y otra en la que solo jugaron los niños. La actividad se programó, para que durará una hora con cada grupo, sin embargo, por los tiempos de la jornada, fue necesario hacer los momentos en días diferentes.

La intervención se realizó en el espacio de la biblioteca, porque se adecuó para ello. En este sitio se contó con amplitud y con privacidad para hacer las grabaciones. El primer momento de juego se realizó con un grupo de 10 niñas y el segundo momento con un grupo de 8 niños. Los participantes no llevaron ninguno de los juguetes, estos fueron prestados por niños de otros grados.

Imagen 1 Juego de intercambio de juguetes, niñas.



Fuente: Registro fotográfico actividades de la investigación

Para las niñas, se organizó una caja con elementos culturalmente asignados a los varones como, carros, muñecos guerreros, espadas, armas, disfraces de superhéroes. Para la actividad con los niños, la caja contenía elementos asignados a las niñas como:

muñecas, muñecos de peluche, vestuario para las muñecas, coches, cobijitas, elementos de aseo para bebés, ollitas, juegos de cocina.

La dinámica realizada, fue la misma para ambos grupos. Primero se les motivó diciéndoles que se les llevaría a jugar con diferentes juguetes. Luego en el sitio designado para el juego, se puso en medio del salón, la caja con los juguetes. La consigna fue: van a jugar con los elementos que tiene la caja. Luego se les dejó que sacaran los juguetes y desarrollaran juegos espontáneamente con ellos.

En el juego de las niñas hubo dificultad para grabar totalmente lo que hacían porque se dividieron en pequeños grupos, mientras que con los niños fue más sencillo porque todos permanecieron cerca, incluidos todos en el mismo juego.

Imagen 2 Actividad de juguetes intercambiados, niños.



Fuente: Registro fotográfico de las actividades de la investigación.

Tanto niños como niñas se mostraron sorprendidos con los juguetes y les llevó tiempo empezar a utilizarlos. Para los niños el tiempo de inicio se dilató más que para las niñas, ellos fueron los que más se negaban a jugar, sin embargo, finalmente desarrollaron algunos juegos. Terminado el espacio de juego, se pidió que sentaran en círculo y se les hicieron las siguientes preguntas:

- ¿Qué ocurrió cuando abrieron la caja?
- ¿Qué pensaban que iban a encontrar? ¿Había lo que esperaban?
- ¿Qué piensan que debía haber?
- ¿Les gusto jugar con los juguetes encontrados? ¿Por qué?
- ¿Cómo se sintieron al jugar con estos elementos?
- ¿Volverían a jugar con estos objetos? si, no ¿Por qué?

Para niñas y niños, la expectativa fue la misma, esperaban encontrar juguetes que catalogaron como “juguetes de niñas o de niños” y que corresponden a las nominaciones convencionales de género. A pesar de no encontrar lo que esperaban, ambos grupos afirmaron que estarían dispuestos a volver a jugar con este tipo de juguetes.

6.5.2 Actividad 2. Juego de roles en “La casita”

Para la actividad de juego de roles se decidió que participaran los 26 estudiantes, sin embargo, el día que se llevó a cabo el juego asistieron solo 21, 12 niñas y 9 niños. La actividad se programó para que durara aproximadamente 40 minutos de juego. El escenario utilizado, fue nuevamente la biblioteca. Como no se contaba con suficiente material para que todos jugaran, se pidió colaboración a las familias para que enviaran juguetes y ropa que consideraran apropiados para jugar a “la casita”.

Cuando las niñas y los niños fueron llevados al sitio del juego, ya tenían claro a qué iban a jugar. Para complementar el juego, se les proporcionó un carro elaborado en cartón que se tenía de una presentación pasada.

Para dar inicio al juego, se trasladaron los elementos al sitio seleccionado y una vez allí, se les permitió que libremente utilizaran los juguetes que habían llevado. Esta actividad también fue filmada. A pesar de ello, los niños no se mostraron cohibidos con la presencia de la cámara y jugaron sin ninguna restricción.

En esta oportunidad, se observó que cada uno fue vistiéndose para personificar un papel dentro del juego y lo hicieron de inmediato. Esta vez no hubo quejas ni reclamos y todos empezaron a establecer juegos y a relacionarse unos con otros. Se armaron tres subgrupos de niñas y niños y se distribuyeron en el espacio.

Durante el juego, algunas niñas y niños se rotaban, pasando de un lado a otro, pero los tres subgrupos que se formaron, permanecieron durante toda la actividad. Para esta actividad, se proyectó observar lo siguiente:

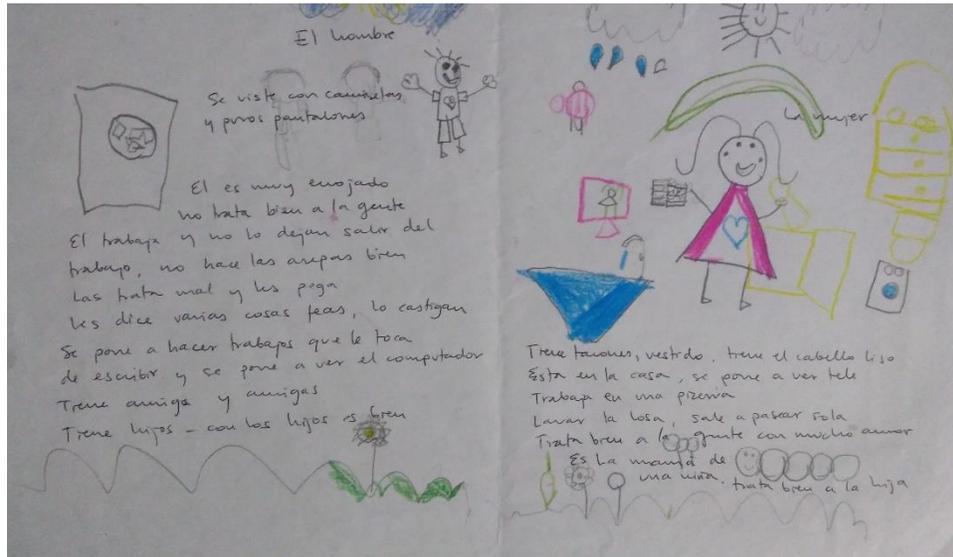
- ¿Cómo se distribuyen los roles?

- ¿Qué niño o que niña toma el liderazgo?
- ¿A quién representan en la escena los niños y las niñas?
- ¿Cómo se caracterizan, cómo se visten para hacer la representación?
- ¿Qué objetos utilizan en esta caracterización?
- También se programó tener presente ¿cómo se relacionan?, ¿que se dicen?, ¿qué lugares ocupan las niñas y que lugares ocupan los niños?
- ¿Cuáles son sus diálogos? Si hay conflictos, ¿cómo los resuelven?
- ¿Qué relación que hay entre le escogencia de los roles y el sentido de ser hombre y ser mujer?

6.5.3 Grupos de discusión: Imágenes e imaginarios de género

Para la realización de los grupos de discusión, se decidió primero, hacer una actividad de apertura en la que se pidió a las niñas y niños participantes, que realizaran un dibujo sobre un hombre y una mujer. En ese primer momento, a cada estudiante se le entregó una hoja en blanco y se le pidió que dibujara en un lado de la hoja una mujer y al otro lado un hombre.

Imagen 3 Dibujo de la actividad de motivación.



Fuente: Dibujo realizado por una de las niñas, para la motivación del grupo de discusión

Después de realizado el dibujo, a cada niño, se le hicieron las siguientes preguntas: ¿Cómo es este hombre o esta mujer? ¿Qué hace? ¿Cómo es? ¿Cómo se viste? ¿Cómo trata a los demás? Los niños que realizaron el dibujo fueron 9 niñas y 6 niños para un total de 15. Con la información obtenida, se construyó la siguiente tabla:

Tabla 3 Tabla de organización de la información de los dibujos

Niño/Niña	¿Cómo es un hombre?	¿Cómo es una mujer?

Fuente: Elaboración propia

Después del dibujo, fue necesario esperar para disponer del espacio en dónde se realizaría el segundo momento de la actividad. Para llevarlo a cabo, se organizó una

presentación con imágenes de mujeres y de hombres, que despertaran el diálogo de los niños frente a aspectos tanto de mujeres como de hombres en relación a:

- Actividades de desempeño en la vida cotidiana y en lo laboral
- Apariencia física y vestuario

Se buscó que las imágenes tuvieran elementos que comúnmente se asocian al género opuesto de manera que generará reacciones en los niños, que los llevara a tomar una postura y expresar su opinión respecto a lo que veían, para que pusieran en juego sus creencias y percepciones.

Imagen 4. Ejemplo de las imágenes presentadas para el grupo de discusión.



Fuente: SINEMBARGOMX (2017)

Algunas imágenes presentadas mostraban personas adultas y otras a niños, con ello, se buscó establecer una conexión con la que pudieran identificarse. Se utilizó el espacio de la biblioteca y cada intervención fue filmada. Por la cantidad de participantes, se decidió dividir al grupo y realizar dos grupos focales, de forma que la participación fuera más activa y se pudiera conocer la opinión de la mayoría de las niñas y niños. Los grupos focales contaron, uno con 8 participantes y el otro con 11. Ambos grupos estuvieron integrados con niñas y niños.

La actividad se desarrolló de la siguiente manera: primero se proyectaron imágenes de mujeres o niñas y luego se mostraron las imágenes de los hombres o niños. Los diálogos se generaron a partir de preguntas como: ¿Qué ven? ¿Qué están haciendo las personas de la imagen? ¿Les parece bien que hagan eso? ¿Cómo es su vestuario? ¿Deben vestirse así? ¿Por qué?

Estas preguntas lograron movilizar a los niños, les permitió además de responder, realizar comentarios sobre lo que observaban y mantener diálogos entre ellos sobre lo que les impactaba o llamaba su atención. En diferentes ocasiones no se les había hecho la pregunta y por sí mismos empezaban a dar sus puntos de vista sobre lo que estaban viendo.

6.6 Análisis

Para la presentación del análisis y de acuerdo a la información obtenida, se han organizado cuatro títulos que muestran lo que las niñas y niños expresaron y representaron sobre género una vez hicieron parte de los juegos y de los grupos de discusión.

En estos diferentes encuentros, se hicieron evidentes cuatro características que dejaban ver cómo, desde sus representaciones sobre la cotidianidad, niños y niñas establecían relaciones con la identidad, los roles y las expresiones de género.

En primera instancia, encontramos los roles y las expresiones de género que representaron las niñas y niños acerca del hogar. Como segundo punto, identificamos sus apreciaciones de género en relación con los roles de género en el mundo laboral. En un tercer punto, tenemos las expresiones de género en actitudes y comportamientos en lo que podríamos llamar estilo de vida, esto es, las relaciones fuera del hogar y del trabajo. Y como cuarto y último aspecto, tenemos los momentos y las expresiones en los cuales encontramos manifestaciones de la violencia de género a partir de sus representaciones e imaginarios en cada una de las actividades.

Roles y expresiones de género relacionados con el hogar

Uno de los juegos y de las representaciones gráficas más recurrentes llevados a cabo por niñas y niños, es el juego en el que simbolizan las dinámicas propias de la familia en el interior del hogar. En ese sentido, el escenario del juego de “la casita” constituye una oportunidad central para conocer sus identificaciones con los roles de género.

En los juegos observados, son las niñas las que se encargan de organizarlos y luego son los niños quienes se suman a ellos. Dentro de estos, se asumen roles de madres, de padres, de hijos, de esposos y de esposas. Las niñas muestran que coinciden con los estereotipos de género que tradicionalmente se le asignan a la mujer, además de no demostrar interés en proponer otro tipo de juego aunque se les cambien los juguetes a disposición. La reproducción de la distribución de roles sociales es preeminente, sin embargo, existen también aspectos en los cuales se evidencian algunas diferencias.

En principio, se evidencia una fuerte tendencia a jugar de acuerdo al “deber ser” social, esto es, al buscar formar familias y representar lo que ocurre en una casa en la que niñas se identifican con el rol de madre. Un aspecto a resaltar frente a este último punto es que los “bebés” estuvieron presentes todo el tiempo y su cuidado fue asumido tanto por las niñas como los niños. Aunque las niñas cuidaban en mayor proporción

a los bebés, no se vio restricción alguna por parte de los varones al jugar con ellos, los cargaron y los pasearon sin que se diera ningún comentario despectivo sobre ello.

La diferencia entre los niños y las niñas al usar los muñecos se encuentra en la forma como los asumen. Las niñas tienen la idea de hacerse cargo todo el tiempo de “los bebés”, ellas organizan las camas, o el lugar donde van a dormir los muñecos, distribuyen las cosas de la casa mientras que los niños son incorporados al juego, ellos no lideran este tipo de decisiones, son las niñas las que se encargan. Las niñas tienden a realizar más labores con los muñecos, los visten, los desvisten, los bañan, los arropan, los mantienen cargados, etc. Los niños en cambio los cargan, los pasean y a veces los alimentan para luego dejarlos por ahí. Las niñas por el contrario no los dejan, es su juego principal.

El espacio íntimo o privado del hogar ha sido identificado como uno de los fundamentos de las relaciones de poder entre géneros. En particular, la distribución desigual de las cargas sobre *el cuidado* en la sociedad, iniciando en el hogar, ha sido considerado como uno de los fundamentos de la distinción entre los roles de hombre y mujeres que tiene un potencial conflictivo y de inequidad (Aguilera, 2009; hooks, 2000).

En el juego de la casita vemos cómo las niñas asumen el liderazgo del juego, lo organizan y lo disponen, y dan un rol a la vez de subordinación y secundario a los niños, quienes asumen también esa posición que, a su vez, les otorga privilegios, como dedicar su tiempo a otras actividades de su interés. Sin embargo, no fue evidente que los niños tuvieran una especial reticencia a participar de estas labores, más bien

la configuración de la relación liderada por las niñas reforzaba la división de esos roles.

La familia que representan las niñas y niños, se acoge a un modelo tradicional. En el juego de la casita, principalmente fueron mamás o papás con bebés o hijos. También representaron a hermanos mayores y muy eventualmente a tíos. No se incluyeron otros roles como por ejemplo el de los abuelos. Las niñas, por ejemplo, en el juego de intercambio de juguetes en el que contaban con muñecos que tenían personajes de sexo masculino, tuvieron que asignar a alguno de ellos una identidad femenina, para cumplir con esta normatividad. Esta idea de familia también fue expuesta cuando en el grupo de discusión, en la imagen de una niña y un niño con un bebé, uno de los niños expresó lo siguiente:

“eso parece como una familia de verdad”, “como el papá, la mamá y el hijo es un muñeco”

Además de los roles nombrados, se puede adicionar el de esposo y de esposa, con los que catalogaron a algunos hombres y mujeres de los dibujos. Estos roles aparecieron también, cuando jugaron al matrimonio, en dónde reafirmaron la idea de la familia clásica, al insistir en que el niño que hacía de papá se debía casar con la niña que hacía de mamá.

Cabe decir que en un juego como el de la casita, cuyo fundamento es reproducir un escenario social, es de esperar que exista una tendencia hacia la representación y reproducción de los imaginarios y roles dominantes sobre la familia. Es llamativo, sin embargo, que aun cuando se presentan juegos simbólicos a partir de representaciones

no dominantes, se reproduzcan ideales de familia que no necesariamente están presentes en la experiencia y vida cotidiana de estos niños y niñas.

Las familias de Terrón Colorado, en muchas ocasiones, no están conformadas por el típico núcleo familiar. La mayoría de estos niños no viven con ambos padres, o conviven con otras personas que vienen a conformar su núcleo familiar más allá de la típica representación, padre, madre, hijos, mascotas. Aun así, en la representación de la casita, los participantes siempre tendieron a representar y reforzar ese “ideal” de familia expresando un mecanismo de refuerzo de la “norma” social. Una manera en la que nos propusimos indagar más a fondo sobre esa relación, hasta cierto punto disonante entre experiencias e ideales de género, es recreando escenarios que no busquen reproducir la norma social, sino conocer las reacciones de los niños y niñas frente a formas alternativas del ordenamiento social del género.

En el juego de “intercambio de juguetes”, a pesar de contar con elementos diferentes, es decir, supuestamente asignados y diseñados para “juegos de niños”, las niñas, optaron por jugar de la misma manera como lo hacen con sus propios juguetes. Al contrario de asumir nuevos roles o de crear versiones alternativas de sus identidades de género, las niñas adaptaron los juguetes a sus intereses. Un ejemplo de esto, fue el uso que le dieron a las palas y rastrillos, los cuales utilizaron como escobas para barrer, o cuando usaron los carros para simular que eran coches de bebés.

Imagen 12. Niña jugando a barrer con los rastrillos.



Fuente: Registro fotográfico de las actividades realizadas para la investigación.

Imagen 5 Niñas usando carritos como coches.



Fuente: Registro fotográfico de las actividades realizadas para la investigación.

La representación del entorno del hogar también se vio en el juego de los niños, durante la actividad de los juguetes intercambiados. Sin embargo, para ellos hubo un poco más de dificultad para adaptarse y aceptar los juguetes. En el juego en dónde solo participaron los niños, la mayoría de ellos, asumieron el rol de padre o de cocinero, sin ser lejanos a los juegos que puede tener un grupo de niñas.

Paradójicamente, a pesar de las dificultades experimentadas en principio, los niños se sintieron relativamente más libres que las niñas para asumir roles no tradicionales. Las propuestas de juego elaboradas por ellos tuvieron cierta correspondencia con los juguetes que se les suministraron, por ello, los niños terminaron haciendo representaciones de situaciones cotidianas que se dan en el hogar. Jugaron con las muñecas y los bebés, jugaron a preparar, a servir y a comer. Simularon servirse los unos a los otros, unos prepararon la comida y otros jugaron a traer el agua para las recetas. Jugaron a tomar café, té y utilizaron la losa para darle de comer a los muñecos.

En este juego, los niños tuvieron un rol diferente al que tradicionalmente se le asigna al hombre. Al parecer, el hecho de que no estuvieran las niñas, les hizo tomar ese papel y representarlo sin límites establecidos por sus pares. La situación varió, cuando se hicieron los juegos en conjunto, allí las niñas asumieron sus roles tradicionales y los niños permanecieron expectantes para involucrarse en el papel que les correspondía. A pesar de ver la forma en que los niños asumieron el rol de padre y de cocinero, cuando no estaban las niñas, se puede decir que esto no lo consideran cómo algo que deba ir en el perfil de hombre ideal.

Esto se evidencia en lo mencionado respecto a los dibujos que realizaron de la mujer y del hombre, especialmente sobre lo que hacían en el hogar, donde se observó una gran diferencia entre lo que pensaban niños y niñas.

Para el caso de las mujeres, 11 de los niños, dijeron que estas llegaban a la casa para hacer labores domésticas como hacer aseo, limpiar, preparar comida, barrer, trapear, etc., y aunque tienen la idea de una mujer que trabaja, ya no sólo como ama de casa, los niños siguen percibiendo a la mujer, como la que debe asumir las labores domésticas. Para ellos y de acuerdo a la forma como lo dijeron, es natural o común que la mujer tenga que encargarse de la casa a pesar de trabajar igual que lo hace el hombre. De los hombres dijeron en cambio, que llegaban a la casa a descansar, comían, tomaban jugo porque estaban cansados, veían televisión y dormían. Parecían hablar con consideración diciendo que estaban cansados y que llegaban a descansar, mientras que en el caso de las mujeres este asunto no fue identificado por los niños como problemático.

- *¿Qué hace el hombre cuando llega a la casa?*
- *Niño: Cuando va a la casa toma jugo porque está cansado, ve tv, luego va a comer algo con la mujer.*
- *Niño 2: Cuando no trabaja descansa en la casa. Se acuesta, ve televisión, sale a la tienda a comprar.*
- *Niña: Cuando llega a la casa descansa.*
- *Niña 2: Se acuesta y descansa un ratito.*

- ¿Qué hace la mujer cuando llega a la casa?
- Niña: ¿de trabajar? prepara la comida.
- Niña 2: Cocina, barre, arregla losa
- Niño: Cocinar, hacer el desayuno, y hacer el almuerzo, asear.

Por su parte, solo tres niñas de nueve, dieron respuestas diferentes sobre lo que hacían los hombres en el hogar. Una niña dijo: “*Cuando llega a la casa ayuda a la hija con una tarea*”, esta frase, muestra otra faceta del hombre como padre, que ayuda a los hijos. Otra niña también dijo, “*en la casa el hombre hace oficio, tiende la cama, barre*”, en su discurso, puso al hombre y a la mujer en la misma posición, ya que su respuesta para ambos fue similar. Finalmente, otra niña manifestó una idea más elaborada, en la que habló del hombre de la siguiente manera: “*En la casa ve televisión, juega fútbol en la cancha con los hijos y organiza la casa, trapea, lava losa*”.

Aquí no solo se ve que realiza labores domésticas, sino que el hombre tiene otra faceta, la de padre y que asume de manera activa, al tener una interacción cercana con los hijos que no se percibió en los dibujos, pero en los juegos sí. A pesar de encontrar estas respuestas alternativas siguen siendo pocas comparadas con las de los demás, que tienen la idea que el hombre en la casa no realiza los oficios domésticos.

Dos elementos que extraemos de este fenómeno es que, por un lado, más que una pre-determinación natural de los roles de hombres y mujeres, estos se construyen relacionamente –en la interacción entre hombres y mujeres en determinados escenarios sociales– a partir de patrones culturales existentes. Por el otro, que estos

patrones parecen estar más fuertemente establecidos en las niñas que en los niños, ya que se hace un mayor esfuerzo por reforzarlos, en y por ellas, por lo menos en el contexto de los niños de la comunidad de Terrón Colorado.

Hubo más variedad en las representaciones del rol del hombre en el hogar y más libertad por parte de los niños para asumir roles distintos a los tradicionales. Sin embargo, la contracara de este fenómeno es el reforzamiento del rol de la mujer en el espacio del hogar, en las labores de cuidado, y en general, en hacerse cargo de los hombres. El fundamento de la relación de poder entre géneros en el hogar se hace evidente, a partir de esta fundamental interacción llena de tensiones y contradicciones.

7.1.1 La cocina y su relación con el poder.

Relaciones de poder en los juegos compartidos relacionados con el hogar

En el juego simbólico llevado a cabo por las niñas y los niños, en el que representaron la cotidianidad del hogar, se evidenciaron algunas relaciones de poder reflejadas en el uso de ciertos juguetes. Dos de los juguetes que tuvieron mayor afluencia de niñas y niños, fueron “la cocina” y el “auto”.

Imagen 19 “La cocinita”



Fuente: Registro fotográfico de las actividades realizadas para la investigación.

Como se dijo en el apartado anterior, las niñas son las que se encargan de darle fuerza al juego de la casa. Ellas asumiendo el rol de madres, establecen la manera como se va a llevar a cabo el juego y se posicionan respecto a los niños, como aquellas que lideran el juego. Se podría pensar, que el espacio de la cocina, estaría destinado exclusivamente al juego de las niñas, siguiendo los patrones culturales tradicionales de género, sin embargo, no fue lo que se evidenció en los juegos desarrollados, pues varios de los niños intentaron ubicarse allí y proponer juegos.

Cuando la cocina fue ocupada por una niña, ella dirigía las acciones de los demás. Posicionada en su rol de mamá que cocina, en el juego compartido, no permitió que los varones interactuaran en este espacio a pesar de que quisieran hacerlo. Esto

muestra, cómo la niña se identifica totalmente con el rol que representa y busca seguir los estereotipos tradicionales de género, incluyendo la reproducción del machismo, en dónde se limita al hombre, en este caso, a los niños, a encargarse de las tareas domésticas.

A pesar de ello, fue curioso ver que los niños (varones), se interesaron en querer jugar en la cocina, en usar las ollas y los recipientes para cocinar. Ya se había dicho que el rol de cocinero emergió como un rol realizable para los niños cuando jugaron sin las niñas alrededor y se evidenció su deseo por ocupar este espacio también una vez las niñas estaban allí.

Después de que las niñas perdieron interés en manipular la cocina, los niños llegaron hasta este espacio y se notó un disfrute individual y colectivo, cuando tuvieron la oportunidad de mezclar, amasar y al utilizar la estufa, ya que dejaron de sentirse relegados y pudieron utilizar todos estos elementos sin restricción. En este sitio lograron jugar a compartir comida y buscaron la manera de relevarse para cocinar.

En lo observado, podemos decir entonces que *la cocina*, como espacio representativo de la casa, daba un cierto *poder* al que la ocupaba. Fue en la cocina dónde se ubicaron la niña o el niño que tenía cierto dominio sobre los otros. Cada que un niño o niña que se ubicaba en la cocina, no permitía fácilmente, que otro le quitara el puesto. El que se ubicaba, asignaba lo que podían hacer los que le observan y decidía qué tanto podían acercarse y coger elementos de ella. Este fue uno de los

espacios en los que se vio mayor movimiento y a su vez mayor conflicto por el poder que otorgaba.

Imagen 26 "El auto"



Fuente: Registro fotográfico de las actividades realizadas en la investigación.

El otro juguete que tuvo bastante acogida, fue “el auto”, una versión elaborada en cartón en la que las niñas y niños podían simular que se subían. Cuando este fue incorporado al juego, generó la atención de niñas y niños quienes observaron cómo se puso en la mitad del salón, sin embargo, rápidamente fueron los varones los que lo tomaron y empezaron a tratar de utilizarlo. Este juguete también pone en manifiesto las concepciones estereotipadas de género en el que los carros se asocian con los hombres y las prácticas que se esperan de éstos. Particularmente esta idea acompañó la mayoría del juego y solamente los niños, buscaron la oportunidad para encargarse de él.

Durante el transcurso del juego, los niños (varones) fueron los que asumieron el rol de conductor. En el juego de la casa, el niño que hizo de papá tuvo el derecho de ser el dueño del auto, asumió un poder solo por ocupar el rol por encima de los demás niños y fue él quien propuso quien debía continuar manejándolo. En dos oportunidades se observó que dos niñas se quedaron con el auto en sus manos y trataron de utilizarlo, pero no se esmeraron mucho en hacerlo y rápidamente cedieron el control, lo que llevó a que terminaran como pasajeras y no como conductoras. La mayoría del tiempo, pedían a los niños que las transportaran, más que fuera por presión de los niños que impidieran el uso del auto.

La idea que se percibió, entonces, fue la de que es el niño quien conduce el auto, no la niña. Se observó que las mismas niñas limitaron su participación y no necesariamente por encontrarse en desventaja o por encontrarse reprimidas por los niños, parece que ellas lo ven como un deber ser, el hecho de que los que se encarguen de la conducción del auto sean los niños. El carro tomó la forma de quien tenía el poder y el derecho de ser el papá del hogar y en ese caso, las niñas tomaban de nuevo un rol de subordinación.

Podemos decir que el “poder”, esto es, la capacidad de decidir, de establecer posiciones, y de estructurar el juego de roles estuvo representado en los dos juguetes, en la cocina y en el auto. Ambos son símbolos fundamentales de la intimidad y del establecimiento de roles de género en el hogar, núcleo del establecimiento de relaciones de poder. Sin embargo, lo que nos parece crucial, es haber podido observar

que, mientras el poder tejido alrededor de la cocina pudo ser desplazado de las niñas a los niños, el poder que daba el auto siempre estuvo en manos de los niños.

8 “Después de trabajar, va a la casa y la limpia”

Roles y expresiones de género relacionados con lo laboral

La mayoría de información recolectada relacionada con los roles de género en el mundo laboral, fue expresada por niñas y niños en los dibujos que realizaron de hombres y mujeres. El resto de la información se encontró en lo mencionado frente a las imágenes de mujeres proveídas durante el grupo de discusión.

Para niños y niñas, tanto hombres como mujeres se mueven en el sector laboral, es decir **trabajan**, no consideran que haya uno de los dos que trabaja y otro que se quede en el hogar. Esto indica que, en lo que se denomina identidad de género, un aspecto importante es el rol que pueden desempeñar las mujeres y los hombres en la participación en el mundo del trabajo.

La mayoría de los empleos que asignaron a las mujeres, fueron empleos que tradicionalmente se consideran propios de las mujeres. Son empleos en los que *cuidan a otros* o en los que *ofrecen un servicio* a los demás. Los empleos que nombraron para ellas fueron de: peluquera, maestra, veterinaria, vendedora de ropa, policía, escritora u oficinista. De los empleos que se nombraron, sólo uno se encuentra ubicado dentro de aquellas labores que habitualmente se han asignado a los hombres como es el ser policía, que fue asignado por un niño. Por ello, decimos que sus ideas de rol de trabajo para la mujer, giran en torno al asistencialismo, el servicio y el cuidado de los demás.

Por otro lado, solo una de las niñas, entre todos los que dibujaron, no habló de que la mujer trabajara fuera de la casa, en su relato habló que la mujer era mamá,

cocinaba y atendía a los muchachos, lo que permite inferir que, para ella, la mujer es ama de casa. Es interesante resaltar entonces que, hasta cierto punto en contravía con ideas más tradicionales del rol de la mujer, para los participantes la mujer no es vista como ama de casa sino como parte del mercado laboral en una proporción importante.

A pesar de lo anterior, cuando se presentaron las imágenes de mujeres trabajando durante el grupo de discusión, se encontró que, aunque las niñas y los niños no nombren empleos alternativos para los dibujos de hombres y mujeres hechos por ellos, al presentarles las imágenes de mujeres trabajando, mantuvieron una postura abierta respecto a los trabajos de las mujeres, contraria a la actitud que tuvieron frente a lo que vieron para los hombres, en dónde sus posturas eran más ceñidas a la tradición.

De igual forma que en los dibujos, se observó que, en los juegos, las niñas tampoco representaron una actividad laboral y conservaron la figura tradicional de la mujer que asume las labores del hogar. Esto conlleva a pensar, que su identificación, se encuentra fijada en el estereotipo porque se le reafirma constantemente, un ideal de mujer, que hace prevalecer el rol materno y el cuidado.

Como consecuencia de ello, las niñas no muestran interés por asumirse en un rol diferente y prefieren permanecer dentro de las posibilidades que se les han asignado.

Frente a las imágenes de las mujeres que laboraban en obras de construcción, en arreglos de calles, y también cómo bombero o cómo taxista, no se observaron reacciones desfavorables por parte ni de niñas ni de niños, no parecían extrañados con estos tipos de trabajos ni con las vestimentas que estas mujeres estaban utilizando. Se

dedicaron a describirlas y a explicar en qué trabajaban, relacionándolas con personas de su entorno cercano, como la familia, encontrando similitudes a partir del vestuario y de los accesorios utilizados por ellas. Uno de los niños habló del arnés que estaban usando porque su papá también lo utiliza, otro niño, habló de cómo les dan más dinero a ellas por hacer estas labores. Sobre el vestuario que llevaban puesto, varios de los niños, aclararon que la ropa que estaban utilizando era para trabajar y que cuando salían de allí utilizaban otra ropa.

La situación varió un poco cuando se presentó ante ellos una imagen con mujeres soldado. Inicialmente asociaron estas mujeres a la profesión de policía que, en los dibujos, ya la habían mencionado. En ambos grupos de discusión, fue una niña la que dijo que eran policías, luego un niño las corrige y les dice que no, que son soldados. En el grupo de discusión 1, uno de los niños describe en detalle lo que hacen los soldados y en un momento, parece que habla de hombres y no de mujeres.

A su vez, en ese mismo grupo de discusión algunos niños no estuvieron de acuerdo con el hecho de que las mujeres fueran soldados, argumentaron que era peligroso para ellas, que de pronto no sabían utilizar las armas o que les podían disparar, mientras que varias de las niñas aseguraron que si estaba bien que fueran soldados porque ayudaban a la gente. Frente a esta imagen, los niños se negaron por la idea que muestran tener de la mujer inexperta y débil, y por su tendencia a reconocerse como protectores de la mujer, mientras que las niñas encontraron que era bueno porque ayudaban a otros, de algún modo reforzando la idea de la mujer como cuidadora de los demás. En el grupo de discusión 2, sin embargo, no hubo ningún desacuerdo,

manifestaron que les parecía bien que fueran soldados al igual que los hombres pueden serlo.

Para el caso de los roles asignados a los hombres, se observó que los niños tienen la idea de que todos los hombres trabajan fuera de la casa, es decir, ninguno definió a ningún hombre como “amo” de casa. Los empleos asignados para ellos son diversos, trabajan cocinando almuerzos, en una gasolinera, arreglando motos, en una oficina, en una peluquería, como policías, en el computador, vendiendo panes y arreglando computadoras. Si observamos, algunos de estos empleos conservan la idea que los hombres son los encargados de arreglar de reparar o de construir cosas, esta idea se refuerza cuando en el transcurso de algunas conversaciones, se encuentran narraciones en las que algunos niños, hablan de ello, dijeron lo siguiente:

- *¿y que más hace este hombre además de trabajar?*
- *Cómo construyendo, construyendo otro baño, construyendo la cocina. Cómo cosas así.*
- *¿qué más hace él?*
- *El hombre construye un árbol cuando sea navidad*
- *El también arregla las casas, las construye, pa' toda la gente*

Uno de los empleos que llama la atención por ser una opción diferente, es el de cocinero. En los juegos simbólicos que se hicieron, como el juego con juguetes intercambiados y el juego de la casita, se vio que la actividad de cocinar no es considerada incompatible con el rol de ser hombre. Por el contrario, varios de ellos la representaron en sus juegos, asumiéndose de esta manera sin ningún tipo de rechazo.

Aunque es importante distinguir entre la profesión de cocinero, y asumir el rol de la cocina en el hogar, en ambos casos pareció no ser un asunto del todo problemático.

En las imágenes que se proyectaron, hubo una, de unos chicos practicando ballet, actividad que puede relacionarse con el rol de bailarín como un empleo, y otra dónde se mostró al hombre realizando los quehaceres del hogar y cuidando un niño.

En la imagen de los bailarines, las opiniones estuvieron divididas. Para varios niños y niñas, ellos no deberían bailar ballet porque este baile es para mujeres o niñas, o porque ellos no son mujeres. Una niña, recordando el baile que prepararon para el día de la familia dijo lo siguiente: *“no se puede porque no parece como bailar el baile del joropo porque los niños no pueden bailar así, como en ballet, los hombres no, no más las mujeres deben bailar ballet”*.

Ante la imagen, hubo más niños que se sumaron a los que venían rechazando aquello que piensan que es de niñas, dijeron cosas como:

- *¿qué piensas de eso?*
- *que no, porque son hombres, no mujeres.*

También hubo algunos que no le vieron nada de malo, en este caso, las niñas que mostraban conocer más sobre ballet, dijeron cosas como: *“otras son escuelas de ballet de hombres y otras de mujeres”*, *“porque algunas de las bailarinas bailan con los hombres”*.

Incluso justificaron sus apreciaciones hablando sobre el mismo baile del día de la familia: *“porque pro, hay unas escuelas que son de niñas, de niños, y alguna vez, los*

niños pueden jugar con las niñas, pueden hacer lo que ellos quieran, pueden bailar, como nosotros bailamos el baile”.

En la imagen del hombre haciendo las labores del hogar, hubo mayor aprobación y se dieron varias interpretaciones. Esto refuerza la idea expuesta antes sobre el mayor nivel de aceptación de los roles domésticos del hombre. Por ejemplo, en el grupo de discusión 1, los niños empezaron por relacionar al hombre como un “niñero” y más adelante con un padre. En el grupo de discusión 2, uno de los niños asoció esta imagen con una idea de familia, el niño dijo lo siguiente:

“el papá está haciendo oficio para que la mujer no llegue cansada, porque si llega cansada, encuentra todo desordenado, y ella cuando llega cansada dice: ay ¿por qué me toca lavar la cocina, ahh?”

En ambos grupos, se encuentra una idea, que también se evidenció cuando elaboraron los dibujos, en la que el hombre adulto, es una persona que tiene familia e hijos, es un papá, de ahí que no desapruében que el hombre se encargue de las labores domésticas. A pesar de ello no es una actividad que consideren como algo que realiza constantemente el hombre. De acuerdo a lo que expresaron en los dibujos, solo en 3 oportunidades se vio, que el hombre ayudara en las labores del hogar y en la crianza de los hijos.

En definitiva, mientras que en el ámbito laboral parece haber una mayor aceptación del papel de la mujer en actividades tradicionalmente reservadas a los hombres, así como de la posibilidad del hombre de hacerse cargo de las labores del hogar, resulta aún poco común que los niños y niñas consideren la posibilidad de que

los hombres asuman labores y actividades tradicionalmente reservadas a las mujeres. Sin embargo, apreciamos entonces un nivel de flexibilidad en la división de los roles entre lo laboral y el hogar, aunque el hogar parece estar más claramente establecido para la mujer, ahora entendida como trabajadora también.

Roles y expresiones de género relacionados con estilo de vida

En los roles y las expresiones de género relacionados con lo que llamamos estilo de vida, tomamos en cuenta aspectos que tienen que ver con el uso de la vestimenta, la apariencia física, el uso de juguetes, entre otras actividades desarrolladas fuera del hogar o del campo laboral.

9.1 Vestuario y apariencia física

Sobre el vestuario y la apariencia física, de acuerdo a lo descrito por los niños, se puede decir que hay continuidad en mantener los estereotipos tradicionales de género, tanto para el hombre como para la mujer.

En la actividad de los dibujos, para la mujer, mencionaron que usa vestidos, tiene el pelo un poquito largo, usa falda, moñas para el pelo, camisa con pantalones, maquillaje, tacones, bolsos, tiene perfume, labial, pelo largo. Solamente uno de los niños llegó a incluir en el vestuario otra alternativa, diciendo que la mujer tenía un vestido para jugar fútbol. A pesar de mostrar otra idea, luego de haber dicho esto, aclaró que la mujer, además usaba falda y tacones. Podemos ver que la idea convencional del vestuario para la mujer hace parte de la imagen ideal que se tiene del género femenino.

Entre otras cosas que dijeron, y que mostraron ideas que salían de la línea convencional sobre la apariencia física de la mujer, se encontró que otro niño mencionó que la mujer era musculosa y hacía abdominales. En ese sentido, sin embargo, otra de las ideas que salieron a flote, fueron aquellas que tienen que ver con la capacidad física de la mujer. En una de las descripciones, se encontró que una niña catalogó a la mujer como alguien que: *“no es fuerte porque las mujeres no son fuertes”*.

Esta niña muestra que ha creado una idea de la mujer desde el estereotipo que es débil, al compararla con el hombre, a quien en su mismo relato asume como fuerte. Tales ideales convencionales que tienen las niñas y los niños respecto a la apariencia física y el vestuario de la mujer fueron reiterados en expresiones marcadas de rechazo con relación a dos imágenes del grupo de discusión, una en donde se observa una niña con antifaz, capa y unas pesas, y otra en donde una niña levanta pesas.

De estas imágenes, se encontraron posiciones a favor y en contra, pero siguen predominando las que van en contra. Es importante, en estas divergencias, las diferencias expresadas entre niños y niñas. Un número amplio de los niños (varones), manifestaron estar conformes con lo que estaba haciendo la niña, dijeron que estaba haciendo ejercicio y que era “una súper héroe”, a pesar de ello, añadieron que el vestuario no les parecía y que le hacía falta usar una falda. A las niñas, en cambio, de entrada no les gustó cómo se veía la niña, sus respuestas frente a si les parecía que la niña estaba bien fueron negativas, y a la pregunta si la niña debería vestirse así, dijeron:

- *Niña 1: no porque eso es de hombre*
- *¿qué es de hombre?*
- *Niña 2: la capa, porque es de un superhéroe de hombre*
- *¿qué debería estar usando?*
- *Niña 3: una falda y una blusa*
- *¿Cómo se tienen que vestir las niñas?*
- *Niña 4: como una princesa*
- *¿Y por qué así no?*
- *Niña 5: porque la camisa es de niños*

En estas respuestas, se refleja la existencia de una idea sobre prototipo de súper héroe femenino, con falda y sin accesorios que puedan asemejarla a un niño. Incluso, llegaron a señalar, que lo natural sería que la niña ocupara el lugar de la princesa no de la heroína. Para ellos, niñas y niños, es mejor que las niñas, se vistan de princesas.

De la imagen de la niña levantando pesas, aunque les causó asombro, especialmente a los niños, se destaca que no la rechazaron de inmediato, la asociaron con una mujer que hace ejercicio. Dentro de los comentarios obtenidos, se resalta el que realizó una de las niñas: “...*debe estar haciendo ejercicio para bajar la barriga*”, se puede observar como ella, está asociando el hacer ejercicio con una idea de mujer, que debe ser delgada y que debe “bajar la barriga”.

Esta idea se ve contrastada con el comentario realizado por otra niña sobre la misma imagen, en dónde al preguntarle *¿cómo es la niña?* ella contesta rápidamente

“fuerte” y complementa su idea agregando lo siguiente: *“las niñas son fuertes porque son valientes y no tienen miedo”*.

El vestuario que mencionaron para el hombre y siguiendo en la tendencia de lo tradicional, fue el siguiente: pantalón, camisa, cinturón, tenis de hombre, usa zapatos de colores, con corbata, viste con camisetas, tiene un chaleco de policía, uniforme de cocinero y nombraron algunos accesorios como que necesita celular o que lleva maletín. Sobre la apariencia física, un niño y una niña fueron los únicos que hicieron referencia a la parte genital del hombre, el niño dijo que el hombre tenía parte íntima, y la niña que tenía pene, en ninguna otra descripción tomaron la parte biológica como elemento fundamental para identificar a un hombre o a una mujer.

Se puede ver que sus ideas, desde este punto, ya vinculan la concepción que el sexo de las personas está representado por su apariencia externa y por el vestuario y no por la parte física. Es decir, las connotaciones fundamentales para distinguir entre hombres y mujeres estarían dadas, en principio, más por las expresiones y roles de género que por aspectos biológicos.

Ahora bien, en contraste con este punto, también hablaron que el hombre tenía pelo corto, que usaba gel para el cabello, que era peludo, grande y que tenía pies grandes. Le atribuyeron otras características que colocan al hombre en ventaja respecto a la mujer, señalando que era fuerte, macho, guapo, lindo y musculoso, todos adjetivos que se siguen relacionando con los estereotipos de género, pero fundamentalmente relacionados con su aspecto físico.

A pesar de conservar una tendencia tradicional frente a las expresiones de género, se encuentra que las niñas y niños aceptan, en mayor proporción, el uso de prendas o elementos que pueden ser relacionados con lo masculino en las mujeres que en los hombres. En esto encontramos una similitud con lo visto en relación al ámbito laboral, donde había más aceptación por la flexibilización del papel de la mujer que frente al de los hombres. Cuando se mostraron a las mujeres ocupando roles en el campo laboral que históricamente, han sido ocupados por los hombres, en estas imágenes, se vieron mujeres con prendas no relacionadas con lo femenino. A pesar de ello, las niñas y niños, no mostraron inquietarse del todo.

Sin embargo, frente a los hombres, la situación se vuelve aún más drástica y las niñas y niños se cierran y no aceptan que el hombre pueda utilizar elementos que se relacionen con expresiones de género femenino. En una de las imágenes del grupo de discusión, cuando se les pregunta por la forma como están vestidos los hombres y notan que están usando falda, para varios de ellos, los hombres de la imagen están vestidos de mujer, y a la pregunta de si deberían vestirse así, la respuesta inmediata de todos es *no*.

Algunas expresiones para esta imagen fueron: “*se parecen niñas*”, “*No que feos, Se ven horribles*”, “*los hombres no usan falda*”, “*yo los veo un poquito mal*”

Frente a esta imagen, también aparece tenuemente la idea de “gay”, la cual hasta ahora no había tenido ningún lugar en las discusiones. Uno de los niños dijo que él veía un poco mal que los hombres usaran faldas, luego reflexiona y dice: “*¿Qué pasa? Que a veces los hombres son gays*”. El niño no quiso dar más información al respecto,

pero da la impresión que lo considera un tema del cuál no puede hablar abiertamente y al recibir la pregunta directa sobre ¿qué fue lo que dijiste? prefirió no repetir y empezó a variar lo que había dicho inicialmente, entre las cosas que dijo, habló que los hombres con falda se ven mujeres.

Se puede ver entonces una relación que estableció entre la palabra que usó, “gay” con un hombre que usa una prenda de vestir femenina como la falda, y sobre todo la ausencia de esa posibilidad como una alternativa de género no dominante, posible y aceptada. Por el contrario, para ellos, los hombres deben vestirse de hombres y cuando dicen esto, dan ejemplos mencionando prendas que sí deben usar, hablan de que los hombres deben usar camiseta y jean, pantalonetas, pantalones cortos, y se ponen ellos mismos como ejemplo de cómo debe vestirse un hombre, donde su idea de hombre va de la mano con el vestuario que usan. Para ellos, la falda y el pantalón son dos prendas que definen la identidad sexual de una persona. Aceptan que las mujeres usen ambas pero para los hombres es necesario que tengan un pantalón para definirlos como hombres y no aceptan que utilicen falda.

En otra imagen, la de un hombre con cabello largo, se percibió mayor aceptación, incluso hubo un niño que dijo: “gatau” y se emocionó con la figura de este hombre que algunos relacionaron con la figura de un pirata. A la pregunta si les parecía que se veía bien, la mayoría manifestó que sí, de hecho, uno de los niños al preguntársele que, si usaría el cabello así, contestó que *sí*.

En contraste, las niñas del primer grupo de discusión, no estuvieron de acuerdo con el cabello largo, ellas manifestaron que no se veía bien y que debía cortárselo, y

para justificar una respuesta que censura lo que están viendo, dicen: “*no, porque se ve feo*”. También hubo un niño que despreció el pelo largo por considerarlo como algo de una mujer visto en un hombre. Al ser preguntado por el cabello largo que tiene el señor de la imagen dice:

- *¿Usted si se lo dejaría así?*
- *no, se ve feo,*
- *¿Por qué se ve feo?*
- *R: porque parece una mujer*

Cómo se dijo anteriormente, la palabra “feo” termina siendo utilizada como mecanismo de restricción y límite sobre lo que no debe ser, pero esta vez, es asociado con el mantenimiento de la separación clara entre lo que es un hombre y una mujer. Hay una negación total respecto a las similitudes que se puedan encontrar, donde lo que es encontrado femenino en un hombre es catalogado como algo “feo”. El reforzamiento de la dicotomía a través de las expresiones de género, sirve así para mantener los roles, y no en menor medida, para cerrar las posibilidades a alternativas no dicotómicas de tipo transgénero, las cuales estuvieron prácticamente ausentes en la discusión.

9.2 Uso de juguetes

Al igual que con el vestuario y la apariencia física, se encontró que las niñas y los niños por momentos coinciden en apoyar los estereotipos de género en la expresión de su identidad y toman algunas posturas radicales de rechazo hacia otras alternativas. A pesar de ello, a su vez, surgen algunas posiciones que abren la puerta a nuevas identidades de género. En las imágenes que se presentaron para el grupo de discusión, se obtuvieron diversos comentarios sobre el uso de los juguetes, y se encontró que, para la mayoría de ellos, las niñas sí podían jugar con juguetes de niños como los carros por ejemplo o podían jugar fútbol.

Llamó la atención encontrar, si bien compagina con lo que hemos venido señalando, que especialmente para los niños (varones), hay juguetes mucho más exclusivos para ellos, como fue el caso de la moto de juguete, en una imagen en dónde se veía a una niña manejándola. Tienen la idea que la moto es un juguete que no pueden usar las niñas, más que los otros y utilizan este argumento para decir que está mal que ellas la utilicen.

La exclusividad sobre la moto fue además sustentada con el argumento de que son inexpertas para utilizarla y no cuentan con habilidad para hacerlo. Es decir, se vuelve a hacer uso de la idea de debilidad en la mujer, en este caso en la niña, la cual refuerzan cuando la comparan con un niño. Al respecto dijeron:

- *¿y si fuera niño?,*
- *no pasaba nada*
- *si fuera niño no se resbalaba*

Pero hubo una niña que habló basada en su experiencia, y defendió la posibilidad que la niña de la imagen usará la moto porque su mamá tenía una y no se caía.

“pro¹, mi mamá tiene una moto y pone cuidado”.

También dejó ver que ella tenía precauciones para no caerse, esto contestó cuando un compañero afirmaba que la niña se podía resbalar,

“porque yo no, yo me monto en la moto de mi mamá y yo no cojo las llaves de ella”

Pero como decíamos, existen algunas instancias que desafían estas versiones dominantes. Por el lado los niños, se vio que depende del escenario en el que estén inmersos, permiten para ellos el uso de ciertos juguetes que consideran que son de niñas. En el grupo de discusión se observó la imagen de un niño jugando en una cocina y otra de un niño con un bebé al lado de una niña. Para estas imágenes no hubo descontento y es aceptado que los niños usen estos juguetes, en el primero porque el escenario de la cocina durante las diferentes actividades lo han considerado pertinente para ellos y en el segundo porque estaba jugando con la niña.

La imagen con la que estuvieron en desacuerdo, fue aquella en la que se veía jugar a un niño con un bebé y un coche sin nadie que le acompañará. En ese escenario, en dónde no había una niña que justificará la presencia de los juguetes, volvieron a

¹ Durante el texto, los niños y niñas utilizan la expresión “pro”, que acorta la palabra profesora.

retomar sus ideas estereotipadas. Dijeron que estaba usando juguetes de niña y que él debería jugar con cosas de niño:

- *Ese niño que tiene un coche, no debe jugar con él, porque ese coche es de mujeres*
- *No puede jugar con cosas de niña porque tienen que jugar con carros o con juguetes de niño*

Hasta se pusieron en su lugar:

- *Si solo tiene juguetes de niña se aburre con esos juguetes*

Pero también aparecieron posturas y algunas reflexiones de los que sí apoyaban el juego y que demuestran ideas diferentes sobre el uso de otros juguetes.

- *¿Qué piensas de ese niño?*
- *que, sí puede jugar, porque las niñas y los niños sí pueden jugar con muñecas*
- *Nosotros sí podemos jugar con juguetes de niña, porque los hombres cuando seamos grandes, seguro queremos tener un bebé y si no sabemos como los cuidamos, tenemos que buscar juguetes de niñas para buscar una experiencia*

En esta última frase, en la que habló un niño, parece que logró encontrar una razón que justifica que un niño pueda jugar con cosas de niña, a pesar de ello, él fue uno de los niños que no participó del juego con los juguetes de niña que se realizó para esta investigación.

De lo encontrado sobre los juguetes, y de acuerdo a lo que expresaron, se nota que a los niños (varones), en casa, se les restringe cuando van a usar juguetes de niñas, esto en comparación con lo que expresaron las niñas, que no hicieron ninguna anotación al respecto.

En el juego con juguetes intercambiados, para los niños fue más difícil hacer uso de los juguetes, porque se autoimpusieron las mismas normas que manifestaron les decían en la casa y se notaban imposibilitados para iniciar el juego, decían cosas como: “*son juguetes de niñas*” y esperaron bastante, sin embargo, fue solo hasta que la maestra aprobó que jugaran que se permitieron explorar y utilizar los juguetes.

Este fue el diálogo que se dio:

- *o sea que pro, las mujeres juegan con los juguetes de los hombres y los hombres con los juguetes de las mujeres*

Cuando la maestra asiente, otro niño pregunta:

- *¿entonces podemos jugar eso de mujeres?*

La situación en el juego compartido, cuando están con las niñas, como se dijo anteriormente, los niños se cohíben menos porque hay justificación para usar los juguetes de ellas. Sin embargo, en esta actividad, fueron ellas o el niño con mayor liderazgo, quienes restringieron o avalaron el momento de uso de algunos juguetes.

9.3 Otras actividades

Respecto a otras actividades asociadas a los roles de género, en lo mencionado por niñas y niños, especialmente en las descripciones de los dibujos, se encontró entre las variadas respuestas que dieron los niños, que la mujer salía a hacer ejercicio, jugaba fútbol, salía a rumbear, a bailar, salía con sus amigas de compras. Las actividades, muestran una imagen de mujer activa, con vida social, no la encasillan solo en el hogar, sino que muestran opciones diversas adicionales al rol que pueda ejercer en su trabajo o en la casa.

Para el hombre, las actividades que se expresaron, estuvieron relacionadas con, descansar, dormir, salir de fiesta, ir a rumbear, beber licor, construir un árbol de navidad, construir cosas en la casa (un baño, una cocina), ver televisión, salir con los amigos. En lo mencionado para el hombre, se observa también, una variedad de actividades que incluyen vida social, ocio y trabajos extras. Al hombre, a diferencia de la mujer, se le asigna como actividad recreativa el beber alcohol.

En los juegos simbólicos en cambio, incluyeron solo dos actividades sociales, el paseo a la playa y la realización de una fiesta, ya que el resto de juegos giraron en torno a las actividades del hogar. En la representación del viaje a la playa se vieron pocos detalles, de lo que se pudo ver, se puede decir que sus roles se movían en ser madres que llevan a los hijos a la playa. En el juego, las niñas interactuaron con los niños a través del uso del auto como medio de transporte, ellas pedían a los que hacían de conductores que las llevaran a la playa. En otro momento, los que hacían de padres y madres también dijeron ir a la playa, pero esta vez el que las transportaba era el que asumió el rol de papá.

En la realización de la fiesta, los roles cambiaron, los muñecos fueron utilizados como personas adultas y no como bebés. En ese juego dejaron de comportarse como madres para representar a las parejas o a los grupos de amigos que viajaban en los autos. También mostraron como los muñecos se sentaban, socializaban y hasta bailaban. Las expresiones de género en estas actividades tuvieron relación con lo que se mostró todo el tiempo, situaciones convencionales que no permitieron evidenciar identidades alternativas.

Manifestaciones de violencia de género

Como señalamos en nuestro marco teórico, cuando hablamos de violencia de género, nos referimos no solamente a las expresiones de violencia directa perpetradas entre géneros, sino también al ordenamiento de las estructuras sociales que mantienen la explotación entre géneros y a los patrones culturales que legitiman esa violencia. A través del estudio de las concepciones que, sobre roles, identidades y expresiones de género, tienen los niños de transición, hemos podido conocer de qué manera los niños sostienen algunos patrones dominantes, cómo las relaciones entre niños y niñas también dan forma a esas identidades, y algunas divergencias que muestran en sus propias concepciones frente a esas formas dominantes.

En este aparte, destacamos expresiones referentes a violencia de género en su expresión más “directa”, es decir, donde se presentaron o se describieron varias situaciones donde los estudiantes reconocen su existencia, pero a su vez, intentamos vincularlo con las ideas que tienen los niños sobre roles, expresiones e identidades de género que reproducen desigualdades, justifican la inequidad, y las formas como lo expresan y lo representan en el contexto educativo.

10.1 Violencia cultural

De violencia cultural, se encontró que niñas y niños, y especialmente estos últimos, son guiados por la familia, a seguir un patrón específico de determinados comportamientos para expresar su identidad como hombre, hasta el punto que en diferentes oportunidades se les reprime.

En una de las entrevistas del grupo de discusión, cuando se hablaba de si estaba bien que los niños (varones) jugaran como lo hacía el niño de la imagen con un bebé y un coche, los niños expresaron cosas como:

- *Niño 1: mi abuela dijo que los hombres no pueden jugar con juguetes de niña, solo de niños. Porque si no, nos regañan*
- *Niño 2: mi mamá también me dice eso*
- *¿si no hubiera nadie que te regañara?*
- *Niño 1: a mí sí me regañan*
- *Pero, ¿si no hubiera nadie que lo hiciera?*
- *Niño 1: jugaría, pero si no hubieran*
- *Niño 2: pro, si yo...con mi hermana que tiene juguetes de niñas voy a jugar con los juguetes de niñas, entonces mi mamá me va a ver, entonces me va a decir que me vaya a mi cuarto a jugar con los juguetes de niño*

Se observa que ellos por sí mismos, no encuentran una razón para no jugar con juguetes a los que denominan de niñas. La justificación que dan, se origina en la familia, que los cohibe y les obliga a seguir una conducta que no necesariamente comparten, el temor que muestran sentir es a ser reprendidos. Tal forma de represión de sus expresiones de género implica la imposición de un comportamiento, aún en

contra de los intereses o necesidades de los niños y niñas, así como una limitante a la expansión de sus relaciones con otras formas de vivir y relacionarse con el género.

Hubo otras imágenes del grupo de discusión que llevaron a que niñas y niños mostraran ideas que se mostraban de algún modo impuestas sobre ellos, en tanto ellos sentían que “tenían” que actuar de un modo u otro a pesar de sus propios sentimientos. Ese fue el caso con aquella en la que se veían a unos hombres llorando. Al ver la imagen, algunas niñas y niños, mostraron empatía ante una posible situación de dolor de estos hombres y empezaron a inferir acerca de por qué lloraban:

- *Hombres llorando, mmmm, perdió a su mujer*
- *profesora me da un pesar, están llorando, voy a llorar también*

Mientras unos se encontraban tratando de asumir una posición de comprensión, al tiempo, aparecieron comentarios en los que otros niños, hicieron explícita, una idea muy común que se tiene para los hombres:

- *los hombres no pueden llorar porque parecen mujeres*
- *los hombres no pueden llorar, porque son niñas*
- *porque se ven como bebés*

Esta idea se encuentra tan arraigada en ellos, que, aun encontrando justificación para ese llanto, en lo que decían, volvieron a incluir esta restricción de expresión de sentimientos para el hombre:

- *¿los hombres deben llorar?*
- *no*

- *¿Por qué no?*
- *porque... es que cuando pelean se ponen a llorar*
- *Por eso, pero ¿deben llorar o no deben llorar?*
- *no*
- *¿por qué no puede llorar? véalo, está llorando*
- *ahh, pero cuando se le muere la familia o le pegan un puño que ellos lloran, pero no pueden llorar*
- *¿Y no puede llorar por otra cosa?*
- *no por nada, si se le va la mamá*

Como se observa, esto conlleva a que las niñas y los niños chocaran en sus respuestas, a la vez mostrando empatía pero realizando un control social mutuo sobre las normas sociales de género. Aparece una tensión entre lo que ellos piensan y sienten, entre el deber ser impuesto como norma y sus sentimientos personales.

10.2 Violencia estructural

Sobre la violencia estructural, en este caso expresada en desigualdades o diferencias de género, se encontraron algunas ideas asumidas por las niñas o por los niños que muestran como ellos han naturalizado e incorporado tales distinciones a la hora de construir y expresar su identidad de género.

Un ejemplo claro de inequidad naturalizada fue expuesto en los dibujos, especialmente cuando hablaron sobre lo que hacían las mujeres y los hombres en la casa después de llegar de trabajar. Para 11 de los 15 niños y niñas las mujeres llegaban a la casa para hacer labores domésticas como hacer aseo, limpiar, preparar comida, barrer y trapear. Aunque tienen la idea de una mujer trabajadora, ya no de ama de casa, los niños perciben que la mujer debe llegar a la casa, y asumir las labores domésticas.

Inclusive, durante la charla, se percibió cómo varios de los niños, al hablar de los hombres, mostraron mayor consideración diciendo que estaban cansados y que llegaban a descansar, mientras que frente a las mujeres esto no fue evidente, pues solo tres niños dijeron ellas llegaban a la casa a descansar o a hacer otra tarea. Uno de los niños, se expresó de la mujer así:

- *Ella..., trabaja, trabaja mucho. Porque el hombre trabaja poquito..., entonces la mamá, la esposa trabaja mucho.*

Otra de las ideas sostenidas más recurrentes, fue la de considerar a la mujer como alguien débil o inexperta para, de esa manera, justificar que la mujer no puede desarrollar ciertas tareas o ejercer ciertos roles que, de acuerdo a lo expresado, debían ser ocupados por hombres.

Estas posturas salieron a flote cuando los niños dieron a conocer sus opiniones respecto a algunas imágenes que se presentaron en el grupo de discusión y en algunas descripciones de los dibujos. Aunque no todos estuvieron en desacuerdo, si hubo una cantidad importante que mantienen estas ideas de desigualdad. En la imagen de las

mujeres soldados, a algunos les preocupó que las mujeres pudieran ser lastimadas o que no fueran aptas para esa labor. Dijeron cosas como:

- *Les hago una pregunta, ¿las mujeres deben ser soldados?*
- *Nooo*
- *porque sería peligroso*
- *porque los soldados son hombres, las mujeres no son soldados*
- *profe, las mujeres no pueden ser soldadas porque a veces les disparan, algún francotirador y alguna queda herida*

En la imagen de la niña en la moto, también se presentaron desacuerdos, como se dijo en el apartado de los juguetes. Fueron los niños (varones) los que más mostraron rechazo a esta actividad, no solo porque consideraron que el juguete era para niños, sino por la falta de habilidad de la niña para utilizar la moto. Los niños de ambos grupos focales, dijeron cosas como:

- *si las mujeres juegan con una motocross de verdad, no saben utilizarla y se caen,*
- *porque si ella no pone cuidado se cae*
- *Porque cuando ella va a manejar, ella de pronto no pone cuidado y la embarra ahí.*

En estas frases, se observa que los niños dudan de la capacidad de la niña (mujer). Es tan marcada la desigualdad naturalizada que al preguntarles si en vez de una niña fuera niño, se recibió el siguiente comentario:

- *no pasaba nada*
- *Y ¿por qué al niño no le pasa nada y a la niña sí?*
- *si fuera niño no pasaba nada, porque las mujeres son más delgaditas y los hombres son más duros*

La postura aquí es mucho más precisa y no hay vacilación, el niño que la expresa la asume como una verdad.

En esta imagen también expresaron una idea muy propia del contexto actual, que impone a la mujer la idea de ser delgada. Una niña asocio que la de la imagen estaba haciendo ejercicio para bajar “la barriga”. Así mismo, en uno de las descripciones de los dibujos, hubo una niña que espontáneamente incluyó la percepción de debilidad de la mujer diciendo:

- *ella ¿cómo es?*
- *No es fuerte porque las mujeres no son fuertes.*

A la debilidad y a la falta de habilidad de la mujer, se le suman también otras dos ideas que muestran una cierta interiorización del estereotipo de género en las identidades de género, una es de delicadeza y otra de sumisión o pasividad. La idea de delicadeza se evidenció cuando en una imagen en la que se ve una niña vestida de superhéroe, niños y especialmente la mayoría de niñas, sintieron que ese disfraz no era para la niña porque contenía elementos que asociaban con los niños, como la camiseta azul, la capa y las pesas. Para ellos, la niña debía vestir de princesa o con falda, estos fueron sus comentarios al respecto:

- *¿te parece que esa es la ropa que ella debe usar?*
- *no*
- *¿Qué ropa debería usar?*
- *como ropa de otro personaje*
- *una falda y un vestido*
- *¿Por qué así no?*
- *Porque eso es para hombres*
- *Si no es así, ¿entonces cómo?*
- *como una princesa*

Aunque para las mujeres sigue existiendo una posibilidad menos restringida frente al vestuario que con los hombres, si se observa que hay colores (el azul) u otros detonantes que hacen que se permita o no el uso de ciertas cosas para las niñas, debido a que pierden su rol delicado. Igualmente, que existe un modelo ideal de lo que debe ser una niña, en este caso, ocupar el rol de princesa.

En los juegos, las niñas demostraron sentirse totalmente identificadas con su rol y el estereotipo tradicional de mujer pasiva, en dónde se asumen comportamientos coherentes con ello. En un episodio como el juego de la casa, a pesar de haber demostrado que tenían el poder de la cocina y ser las que dirigían el juego, dejaron el control del auto a los niños a pesar de quedarse con él en sus manos y prefirieron colocarse en el papel de ser llevadas. Así mismo, cuando tuvieron la oportunidad de jugar con juguetes de niños y explorar otro tipo de actividades, reprodujeron los mismos juegos convencionales. Desde ese punto de vista, ellas mismas asumen e

incorporan una forma de juego, la aceptan, se sienten identificadas y evitan salir de ahí.

10.3 Violencia directa

Finalmente, hablamos de aquello que normalmente tiene más resonancia en la opinión pública, la violencia de género como violencia directa. Respecto a lo que se encontró sobre violencia directa, se hablará en dos sentidos, el primero que tiene que ver con aquellas descripciones que las niñas y los niños hicieron respecto al trato de hombres y mujeres a otros. En el segundo, se evidenciará los episodios en los que los niños y las niñas, durante las actividades realizadas para la investigación, tuvieron manifestaciones de violencia directa de género a través del rechazo, el insulto, la exclusión y la amenaza.

10.3.1 Descripciones sobre maltrato

Dentro de las descripciones que hicieron las niñas y los niños sobre sus dibujos de un hombre y de una mujer, se encontró, que hubo algunos de ellos, que narraron situaciones de maltrato efectuadas por el personaje del que hablaban.

De todos los niños que realizaron el dibujo, se encontró que cuatro de ellos señalaron al hombre como maltratador o que no trataba bien a los demás. Dos de esos casos, hicieron referencia directamente al maltrato hacia la mujer. Cuando se hizo la

pregunta ¿cómo trata este hombre a los demás?, dos niñas y un niño dieron las siguientes respuestas:

- *Niño: Cuando trata mal a las mujeres, la mujer llama a la policía y se lo llevan a la cárcel.*
- *¿Cómo es este hombre? ¿Cómo trata a la gente?*
- *Niña 1: Es enojado, No trata bien a la gente, dice cosas feas, pega.*
- *Niña 2: A las mujeres las trata muy mal, a los hombres los trata muy bien.*
- *P: a ver, espera, a las mujeres. Y ¿Cómo así que las trata mal? ¿Por qué?*
- *Niña 2: Porque les pega cuando está borracho.*
- *P: ¿Y a los hombres?*
- *Niña 2: Los trata muy bien.*
- *P: Y ¿Por qué a los hombres no les pega?*
- *Niña 2: Yo no sé, porque son los amigos de él, y si toman con él.*

Las tres respuestas parecen tener un contenido cargado de experiencia vivida, estos niños hablan dando a entender que saben qué ha pasado en cada situación, lo que los ubica en espacios en donde han vivenciado el maltrato. La última respuesta, por su detalle, muestra que el hombre tiene una diferenciación de trato hacia los demás que no tiene con la mujer. Esta niña no alcanza a comprender el porqué de esta diferencia. Lo que es claro en todas estas intervenciones es que es el hombre quien es responsable y la figura perpetradora preeminente en el maltrato a la mujer.

Adicional a las respuestas anteriores, un niño dio una cuarta, pero la dio para la pregunta sobre cómo trata la mujer a los demás, en ella, dejó ver que se presenta un mejor trato por parte de la mujer que del hombre:

- *¿Cómo es ella? ¿Cómo trata a la gente?*
- *Bien. Más bien que el hombre.*

En el caso de la mujer, las respuestas en las que se referían a ella como alguien que no trataba bien o que maltrataba, aparecieron sólo en dos oportunidades. Lo particular de estas respuestas, es que, en ellas, los que sufren el maltrato no son los hombres sino los niños, sus hijos. En la última respuesta, además, se puede observar que se incluye al papá también como agresor.

- *¿Cómo trata la mujer a los niños?*
- *Niño: A veces cuando se portan mal, mal.*
- *Niña: Bien, pero a veces les tiene que pegar.*
- *¿Quién le pega?*
- *Niña: La mamá. La mamá le pega con la correa y los papás le pegan con la mano.*

Cabe anotar que estas respuestas las dieron los niños de forma naturalizada y justificada. Ellos como posibles víctimas de estas agresiones, en sus relatos mostraron que este tipo de violencia se justifica por su comportamiento, la madre o el padre deben pegar si se portan mal. Sobre esta temática no se ubicó más información ni en los juegos ni en los grupos focales porque no hubo representaciones de situaciones de maltrato ni de agresión física.

10.3.2 Manifestaciones de violencia directa de género

En este segundo punto, vamos a encontrar como algunos de los niños (varones) llevaron a cabo acciones en las que se evidenció violencia directa de género. Se habla de los niños, porque, en concordancia con lo que acabamos de señalar en torno al maltrato, fueron ellos los que desarrollaron tales acciones. Las niñas a pesar de mostrarse en desacuerdo con algunas de las cosas que observaron o de rechazar otras, no tuvieron este tipo de manifestaciones de manera explícita.

Dentro del proceso de construcción de la identidad de género y particularmente de los niños, se hizo evidente un ejercicio de normalización de las manifestaciones de rechazo hacia lo femenino, sustentadas en las cargas culturales que generan los estereotipos. Sin embargo, algunos de los niños que participaron en la investigación, no solo hicieron visible su rechazo, sino que además buscaron maneras de sentar su posición a través del insulto, del uso de palabras de desprecio y asumiendo el rol de represión hacia sus pares.

En el grupo de discusión, en dónde se mostraron las imágenes, niñas y niños utilizaron el término “feo” para justificar cualquier tipo situación que no se acomodaba a los estereotipos. Por ejemplo, para las imágenes en las que los hombres se veían usando falda o en la que un hombre tenía el cabello largo, se dijeron cosas como, *no debe vestirse así o no debe llevar el cabello largo porque se ve feo*. Aún más, aparecieron frases que no solo rechazaban, sino que empezaron a despreciar lo que parece de mujer, esto fue lo que dijo un niño en un diálogo:

- *¿El hombre debe usar el cabello largo?*
- *Niño: no, se ve feo*
- *¿Por qué se ve feo?*
- *Niño: porque parece una mujer*

En un momento del juego con juguetes intercambiados en dónde se les sugiere a los niños, acostar a los muñecos, apareció rechazo frente al cuidado de “bebes” o de hijos, por considerar que son cosas de mujeres. Esto puede verse como una evidencia de desigualdad en los roles de género entre hombres y mujeres, expresada por los niños, en donde ellos asumen que la mujer es la que debe cuidar a los bebés. Esto fue lo que expresaron dos de ellos:

- *niño 1: las mujeres cuidan los bebés*
- *niño 2: yo tampoco (los voy a cuidar), nosotros no somos mujeres*

Dejan la sensación que aquello que es de la mujer, no está bien, y crean la conexión entre el rol y su identidad de género entre los dos. Habría que preguntarse, ¿qué sienten las niñas de este grupo cuando escuchan a los niños referirse de este modo a cosas que se relacionan con ellas? Hubo, así mismo, tres niños que fueron más allá de usar la palabra feo y aparecieron otras expresiones acompañadas de gestos de enojo e irritación. Al ver una imagen en la que unos chicos de colegio están usando falda, uno de los niños dijo:

- *Porque no se ven la falda de tontos*

Y frente a la imagen de niños bailando ballet:

- *¿qué piensas de eso?*
- *que no, porque son hombres, no mujeres*
- *Porque se ven como bobos*
- *Porque se ven como tonterías porque las mujeres solo tienen que bailar, los hombres no*

También frente a la imagen del niño jugando con un coche y un bebe, dijeron:

- *yo no jugaría con ese juguete porque es una bobada*
- *a mi si me parece una bobada, porque son de niñas*

De nuevo encontramos que se da una desvalorización del objeto, y lo ponen como una *bobada*, porque es de niñas, aspecto que se repitió en el dialogo de cierre que se llevó a cabo después del juego con los juguetes intercambiados:

- *¿Les gustó jugar con los juguetes?*
- *Eran muy aburridos*
- *y que tenían de aburridos*
- *Que eran de niñas*
- *¿solo por eso?*
- *Cosas aburridas que juegan las niñas, las niñas juegan con cosas aburridas de niñas, los hombres juegan con tonterías de niñas*
- *¿por qué dices que son tonterías?*
- *porque las niñas juegan con barbies*
- *y ¿esas son tonterías?*
- *Sí*

Lo que no es similar o llena mis expectativas de género, entonces se descalifica como tonterías.

Aunque los insultos, hacen parte de un lenguaje sencillo, propio para la edad de los niños de la investigación, tontos, bobos, tonterías, no dejan de serlo y no dejan de tener una intención negativa. Los niños que dijeron estas frases, las usaron haciendo gestos de desagrado y de desaprobación. Es en este ejercicio retórico que el simbolismo fundamental del desprecio, el desagrado, y la separación se conjuga con las distinciones de género para justificar y legitimar su sostenimiento. En otras palabras, sus expresiones de rechazo estaban dirigidas a las imágenes, entonces surge la inquietud sobre qué pasaría si vieran a una persona que coincidiera con lo presentado en las imágenes, ¿le insultarían? ¿le rechazarían? ¿cómo se relacionarían a futuro con ellas?

En la actividad de juguetes intercambiados, también se presentaron este tipo de desvalorizaciones, pero además se presentó una pretensión de activamente reprimir a los otros. Dos de los niños que no quisieron jugar con los juguetes que se catalogan como de niñas, empezaron a manifestar su desagrado cuando notaron que los otros disfrutaban del juego. Parecía que les ofendía ver a los demás utilizando este tipo de juguetes. Manifestaron que, para ellos, utilizar juguetes de niña y representar juegos que convencionalmente hacen las niñas, son tonterías.

Aún más impresionante, fueron las expresiones de reacción, sustancialmente el miedo que sienten los niños por llegar a convertirse en niñas como consecuencia de jugar con cosas de niñas. Uno de estos niños, le dice a los demás:

- *todos se van a volver niñas*

Estos niños, además, tuvieron la capacidad de tratar de hacer presión social hacia un compañerito, amigo suyo. Le amenazaron con excluirlo de su “equipo”. Parece que la ofensa es tal que no aceptan que alguno de sus amigos utilice estos juguetes y buscan presionarlo de alguna manera para que cambie de opinión. La razón que dieron para hacerlo fue: *porque está jugando con cosas de niñas*.

Debemos enfatizar, sin embargo, que estas expresiones no provienen de todos los niños, y muchos no le restaron valor a los juegos de las niñas. En todo caso, las voces que sostenían estas expresiones eran fuertes, y no se encontraron con una oposición activa, más bien con una resistencia pasiva por parte del resto del grupo. Como se dijo antes, las niñas no hicieron este tipo de valoraciones, a pesar de jugar con los juguetes de los hombres y al igual que ellos, tener otras expectativas de juguetes. No pensaron que se convertirían en hombres, ni despreciaron su uso, quizás interpretando que los que hacen los hombres merece un respeto que no necesariamente consideraron sus contrapartes.

Al no enfocarnos solamente en el relato de sucesos violentos entre géneros, buscamos encontrar las conexiones entre estas situaciones y concepciones e identidades de género más amplias en los niños y niñas. Lo que encontramos es que para los niños existe un grado de naturalización de estas diferencias, y aunque no es prominente su justificación de la violencia directa, si existen expresiones de violencia cultural y estructural que ya tienen bastante interiorizadas y que manifiestan mediante el desprecio y menosprecio de cualquier cosa distinta. Hemos visto, además, que tales

expresiones no están igualmente presentes en niños y niñas, sino que en diferentes situaciones ellos o ellas asumen el rol de perpetradores, víctimas, o reproductores pasivos de estos hechos.

11 CONCLUSIONES

En la investigación se pudo observar que, para niñas y niños, es complejo separarse de los estereotipos de género que les impone el contexto cultural porque es lo que ven reflejado en su medio y porque son las únicas alternativas que éste, les brinda para comportarse, expresarse, vestirse y hasta jugar.

De ahí, que en las diferentes actividades que se llevaron a cabo para la investigación, predominaran las ideas convencionales, sobre aquellas expresiones de género, que resultaron ser menos rígidas.

Debido a lo anterior, quedó evidenciado cómo las niñas y los niños a pesar de su corta edad, aceptan ciertas formas de maltrato y lo naturalizan en su cotidianidad.

También se pudo observar cómo los niños varones desde tan pequeños, rechazan tajantemente lo que es diferente, y se muestran intolerantes y agresivos hacia lo femenino o hacia lo relacionado con la mujer. Y se puso en evidencia como intentan ejercer presión en sus pares desde el aislamiento y la amenaza, hacia aquellos que aceptan participar de juegos diferentes.

Después del análisis realizado y teniendo en cuenta lo encontrado en la investigación, es necesario plantear las siguientes recomendaciones, para que sean desarrolladas en futuras intervenciones pedagógicas y se pueda avanzar hacia la erradicación de las desigualdades y la violencia de género que se están reproduciendo en la socialización de la escuela, desde los primeros niveles de la escolaridad.

Para ello es necesario tener en cuenta lo que dice Aguilera (2009) en su texto, una aproximación hacia las teorías feministas:

“para erradicar el sistema de subordinación que nos subyuga, el primer paso es tomar conciencia de cómo se produce y cómo nos afecta para, posteriormente, definir una estrategia de actuación”

Urge proporcionar espacios dónde las niñas y los niños puedan compartir y jugar libremente, utilizando cualquier tipo de juguete sin ser castigados o censurados por hacerlo. En uno de los momentos de juego de la investigación en los que los niños no querían jugar con los juguetes catalogados para niñas, cuando pidieron la aprobación y lograron explorar nuevas formas de juego, valoraron aquello que juegan las niñas, experimentaron gusto por utilizar estos juguetes y se sintieron motivados para volverlos a utilizar.

“las niñas y los niños tienen la oportunidad de ver el feminismo en acción si sus cuidadores personifican un pensamiento y un comportamiento antisexistas. Cuando las pensadoras y las activistas feministas proporcionan a niños y niñas espacios educativos en los que los prejuicios antisexistas no son el estándar para juzgar su comportamiento, estos pueden desarrollar su autoestima de forma sana.”(Hooks, 2000, p.102)

Con ello se está dando la posibilidad de que los niños varones, no conviertan el rechazo que sienten hacia lo femenino en un odio y en una ofensa personal que en un futuro los convierta en maltratadores.

Si en la escuela se hablara de las diferencias y se propusieran actividades en las que los niños logaran ponerse en el lugar del otro, se obtendría un cambio genuino de perspectiva para dejar de rechazar lo diferente o por lo menos para dejar de juzgarlo.

Evidencia de que esto es posible, se observó en una de las actividades en las que los niños rechazaron la imagen en la que se veían a unos jovencitos usando faldas. Al explicarles el porqué de esta decisión, el cambio de actitud de las niñas y niños al entender la situación, fue notorio.

Pero este tipo de trabajo no se puede desarrollar solo con los estudiantes, sino que es indispensable hacer intervenciones en las que los adultos, padres y maestros, que conviven con ellos, reciban una sensibilización acerca de cómo se perpetúa la violencia y cómo se reproduce la desigualdad de género, para que no continúen exigiendo a los niños que acepten naturalmente la violencia y se adhieran obligatoriamente a estereotipos de género impuestos como única alternativa. De este modo, se podrían evitar episodios como los expresados por algunos niños durante las actividades de la investigación, en dónde manifestaron que su abuela o su mamá, les prohibían jugar con cosas de niñas.

Sobre lo anterior Hooks (2000) dice lo siguiente:

“Una de las principales dificultades que encontraron las pensadoras feministas al afrontar el sexismo dentro de las familias era que, la mayoría de las veces, eran las propias madres quienes transmitían ese pensamiento sexista. (p. 99)”

Es preciso que de la misma manera como se ha abierto la puerta de la escuela para la desigualdad y la violencia de género, se empiece a pensar en un currículo que de manera consciente y con propósito, evite que estos males sigan ingresando y quedándose entre nosotros.

12 REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Abad Molina, J y Ruiz de Velasco A. (2011) Libro El juego simbólico. Editorial Grao. Barcelona. Pag, 1-31 Recuperado de:
https://books.google.com.co/books?id=8zgrMuAB_3kC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Arias Peralta, J. (s.f.). Representaciones sociales de género en el contexto educativo rural. Recuperado de:
<http://cambiospermanencias.com/cyp/PONENCIAS/EDUCACION/genero.pdf>
- López Ch. I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19–37. Recuperado de: <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2014/01/JuegoEIP.pdf>
- Colin, A. R. C. (s.f.). La desigualdad de género comienza en la infancia. Recuperado de:
http://derechosinfancia.org.mx/documentos/Manual_Desigualdad.pdf
- Espinosa, M.A. (1980). La Construcción Del Género Desde El Ámbito Educativo: Una Estrategia, 1–10.
- Expósito, F., & Moya, M. (2005). Violencia de género. Aplicando la psicología social, 201-227.
- García L. P. (2005). Identidad De Género: Modelos Explicativos, 71–81. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2710/271020873007.pdf>
- Grado, T. F. I. N. D. E. (s.f.). EL JUEGO SIMBÓLICO COMO. Recuperado de:
<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1045/1/TFG-B.12 .pdf>
- Hernández Sampieri, (2014) et. Al. Metodología de la investigación. Mc Graw –Hill. México. Recuperado de: <http://www.elosopanda.com/2015/08/metodologia-de-la-investigacion-por.html>

Hooks, B. (2017). El feminismo es para todo el mundo. Traficantes de sueños. España.

Recuperado de:

https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map47_hooks_web.pdf

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE. Recuperado de:

https://www.iimas.unam.mx/EquidadGenero/papers/LA_PERSPECTIVA_DE_GENERO.pdf

Lamas, M. (2013). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. Recuperado de:

<http://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf>

La Parra, D., & Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. Documentación social, 131(3), 57-72. Recuperado de:

<http://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>

Las Heras Aguilera, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. Recuperado de: [https://e-](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8876/aproximacion_heras_RU_2009.pdf)

[archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8876/aproximacion_heras_RU_2009.pdf](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8876/aproximacion_heras_RU_2009.pdf)

Londoño Ortiz, N. (s.f.). Las representaciones sociales de género a través de los juguetes. Diferenciación de la feminidad y la masculinidad desde la infancia., 1–9.

Recuperado de:

http://www.colombianistas.org/Portals/0/Congresos/Documentos/CongresoXVIII/Londoño_Ortiz_Natalia.pdf

MEN (2016). Ambientes Escolares Libres de Discriminación. Recuperado de:

https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016_0.pdf

- MEN (2009). Documento No.10 Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. Recuperado de:
http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulos-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- MEN (2010). Documento 13. Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. Recuperado de:
<http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/5-MEN-Documentonumero13.pdf>
- MEN (2007) Lineamientos curriculares del preescolar. Recuperado de:
http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_11.pdf
- MINSALUD (2015). Encuesta Nacional de Demografía y Salud. Tomo 2. Recuperado de: <http://profamilia.org.co/docs/ENDS%20TOMO%20II.pdf>
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotski en psicología del desarrollo. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 271–296.
<https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.12>
- Pretil (2013) • Bogotá – Colombia • Año 11 • No. 29 • Páginas 17-30 • julio - Diciembre • Issn: 1692-6900 Recuperado de: <http://www.unipiloto.edu.co/wp-content/uploads/2014/09/29.pdf>
- Ramírez A, Fidel El género y su representación social en niños y niñas de una escuela en Boyacá • Fidel Mauricio Aristizábal y Ángela Patricia Martínez Cely.
- Secretaría de Salud Pública Municipal de Cali (2012) Informe epidemiológico de violencia intrafamiliar, violencia contra la mujer y violencia sexual.
- UNESCO (2016) Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002608/260891s.pdf>

UNESCO (2017) La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Recuperado de: <https://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf>

UNESCO (2014). Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>

13.1 Anexo 1. Planeación de las actividades de la investigación

Actividad 1 Juego con juguetes intercambiados

Para esta actividad se separarán los niños de las niñas. La actividad se programa, para que dure una hora con el grupo de niñas y otra hora con el grupo de niños. Se realizará primero el juego con el grupo de niñas y después con el grupo de niños. Se buscará que los niños y las niñas no lleven ningún elemento extra al espacio acondicionado.

Para las niñas, se organizará una caja con elementos culturalmente asignados a los varones como, carros, muñecos guerreros, espadas, armas, disfraces de superhéroes, herramientas.

Se les entregará la caja y se les dirá que hay una cantidad de juguetes con los que podrán jugar durante el tiempo que estén allí.

Momento 1

La consigna será que deben crear un juego con los elementos que tiene la caja. Si se niegan a jugar, se les insistirá para que busquen alternativas de juego y se inventen algo. Darles el tiempo para ver que hacen.

Se observará y se tomará registro de:

Las reacciones de las niñas al abrir la caja

De los comentarios que realicen

De las decisiones que tomen frente a los juguetes

De los juegos que organicen

De lo que hablan entre ellas

Para la actividad con los niños, se seguirán las mismas indicaciones que se realizaron en la actividad con las niñas.

La caja para los niños tendrá los siguientes elementos: muñecas, muñecos de peluche, vestuario para las muñecas, coches, cobijitas, elementos de aseo para bebés, ollitas, juegos de cocina, disfraces de princesas, juegos de maquillaje.

Las sesiones serán grabadas.

Terminado el espacio de juego, pedirles a las niñas que se sienten en círculo para responder las siguientes preguntas:

¿Qué ocurrió cuando abrieron la caja?

¿Qué pensaban que iban a encontrar? ¿Había lo que esperaban?

¿Qué piensan que debía haber?

¿Les gusto jugar con los juguetes encontrados? ¿Por qué?

¿Cómo se sintieron al jugar con estos elementos?

¿Volverías a jugar con estos objetos? si, no ¿Por qué?

Para la actividad con los niños, se seguirán las mismas indicaciones que se realizaron en la actividad con las niñas.

La caja para los niños tendrá los siguientes elementos: muñecas, muñecos de peluche, vestuario para las muñecas, coches, cobijitas, elementos de aseo para bebés, ollitas, juegos de cocina, disfraces de princesas, juegos de maquillaje.

Las sesiones serán grabadas.

Actividad 2 Juego de roles

Esta actividad se realizará tanto con las niñas como con los niños y tendrá una duración aproximada de 50 minutos.

El espacio que se representará en el juego es “La casita”, por ello se conseguirán juguetes y vestuario que se relacionen con este sitio. Se conseguirán elementos para la cocina, un auto, mantas, muñecos, ropa de mujer, ropa de hombre y mobiliario como sillas pequeñas y mesas.

Se ubicará a los niños en un espacio amplio en dónde puedan jugar sin interrupciones (el auditorio de la escuela o la cancha).

En esta actividad se observará lo siguiente:

¿Cómo se distribuyen los roles en cada escenario?

¿Qué niño o que niña toma el liderazgo?

¿A quién representan en la escena los niños y las niñas?

¿Cómo se caracterizan, cómo se visten para hacer la representación?

¿Qué objetos utilizan en esta caracterización?

Tener presente ¿cómo se relacionan?, ¿que se dicen?, ¿qué lugares ocupan las niñas y que lugares ocupan los niños?

¿Cuáles son sus diálogos? Si hay conflictos, ¿cómo los resuelven?

Una vez finalice el juego se escogerán algunos niños y niñas para que respondan las siguientes preguntas:

¿Cómo te sentiste en el juego?

Actividad 3 Grupo de discusión

El grupo de participantes para la actividad, serán 16 niños y niñas del grado transición B divididos en subgrupos de 8. Cada subgrupo estará compuesto tanto por niñas como con por niños elegidos al azar.

Esta actividad se puede realizar en el salón de clase.

Se escogen 8 participantes para cada grupo de discusión, tomando en cuenta que esa es la cantidad que se recomienda en el documento “Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas para transición del MEN, para desarrollar las actividades que allí se proponen para evaluar.

La sesión será grabada, pero de igual forma se tomarán registros escritos.
Se estima una hora para cada momento

Momento 1

Pedir a los niños que realicen un dibujo de “mujer ideal” y de “hombre ideal” y que luego mencionen sus características. Sus respuestas se anotarán en el mismo dibujo. Se le entregará a cada uno, una hoja dividida a la mitad, de forma que queden dos espacios para dibujar.

Consigna:

Vamos a hacer dos dibujos, uno de una mujer y otro de un hombre. Antes de dibujar piensa: ¿Cómo son ellos? o ¿Cómo quieres que sean?, ¿Qué hacen?, ¿Qué ropa llevan puesta? ¿Qué cosas usan?, ¿Dónde están? Ahora dibújalos.

Al terminar, se realizan las mismas preguntas para registrar en el dibujo realizado.

Momento 2

Para este momento se utilizará una presentación con las imágenes que van a acompañar la entrevista. Se proyectarán en el televisor, sino se puede, en el portátil.

Cuestionario de preguntas guía para la entrevista:

Para las imágenes de mujeres

¿Cómo se debe vestir una mujer?

Mostrar imágenes de mujeres usando prendas masculinas

¿Qué opinas de estas mujeres? ¿Así deben vestir? si, no ¿Por qué?

¿Qué cosas crees tú que hacen las mujeres, en que trabajan?

Mostrar imágenes de mujeres haciendo labores que se consideran propias de los hombres

¿Qué piensas de estas mujeres, te parece bien que estén haciendo esas cosas? si, no, ¿Por qué?

¿Qué piensas de esa niña?

Para las imágenes de hombres

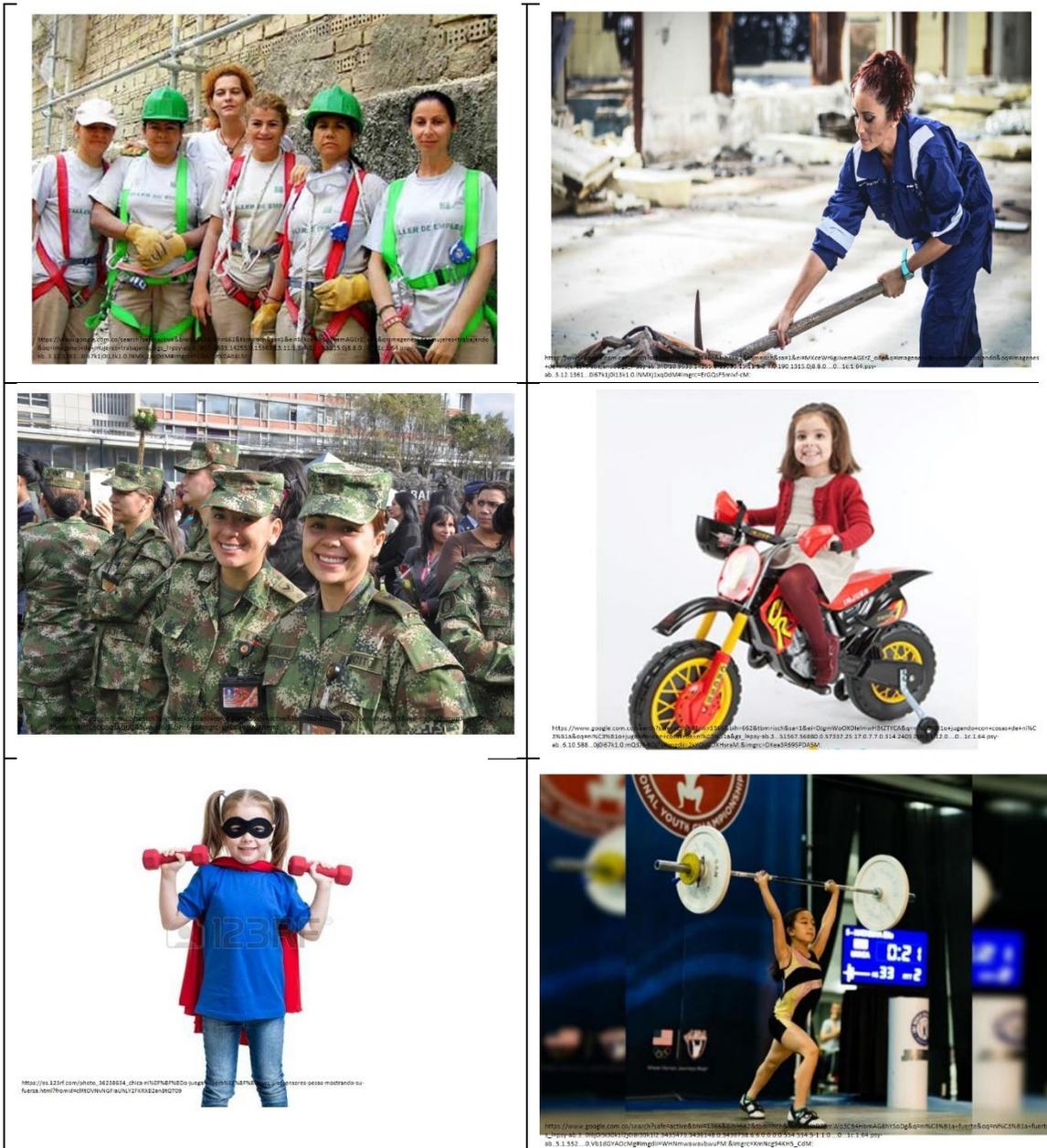
¿Cómo se debe vestir un hombre?

Mostrar imágenes de hombres usando prendas femeninas

¿Qué opinas de estos hombres? ¿deben vestir así? si, no ¿Por qué?

¿Qué cosas crees tú que hacen los hombres?, ¿en qué trabajan?
 Mostrar imágenes de hombre haciendo labores que se consideran propias de las mujeres
 ¿Qué piensas de estos hombres, te parece bien que estén haciendo esas cosas? si, no, ¿Por qué?
 ¿Qué piensas de ese niño? ¿Te parece bien lo que está haciendo?

13.1.1 Imágenes utilizadas en los grupos de discusión





<https://www.google.com.co/search?hl=es&safe=active&fromisich&bo=source&unh&sa=X&ved=0ahUKEwme27OPXAIv7ZYVh-DAN8QaQIUG&biw=1366&bih=662&imgcr=73&gdpht=7&it>



<https://www.google.com.co/search?hl=es&safe=active&fromisich&bo=source&unh&sa=X&ved=0ahUKEwme27OPXAIv7ZYVh-DAN8QaQIUG&biw=1366&bih=662&imgcr=73&gdpht=7&it>



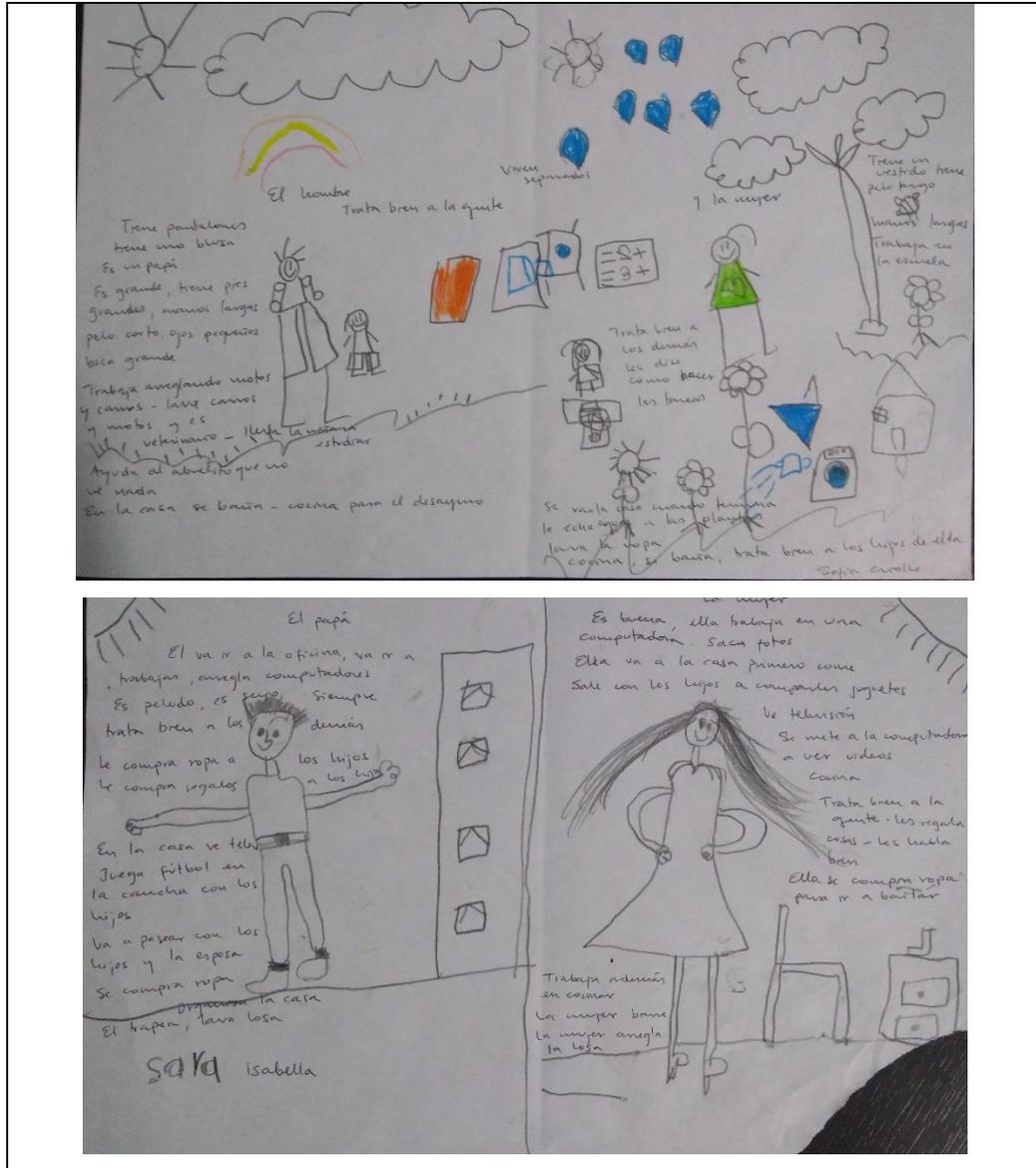
<https://www.google.com.co/search?hl=es&safe=active&fromisich&bo=source&unh&sa=X&ved=0ahUKEwme27OPXAIv7ZYVh-DAN8QaQIUG&biw=1366&bih=662&imgcr=73&gdpht=7&it>

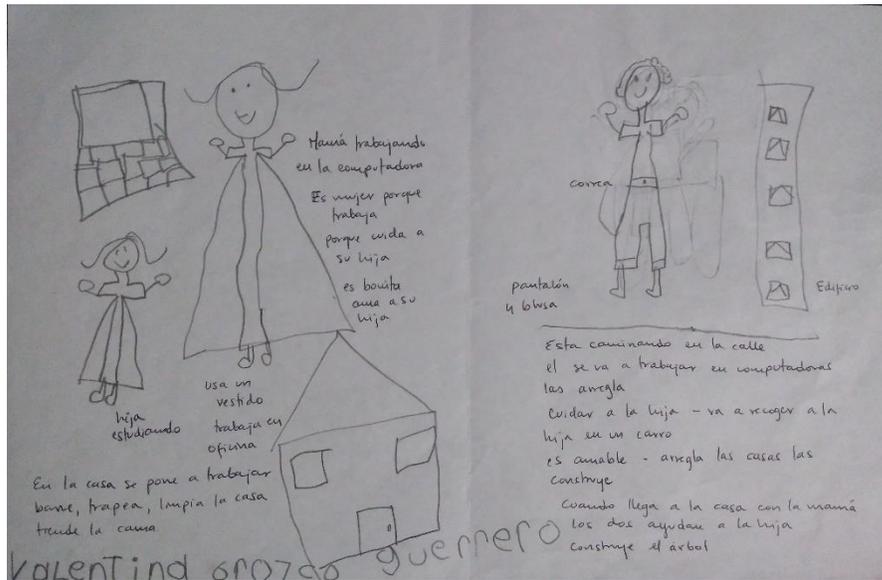
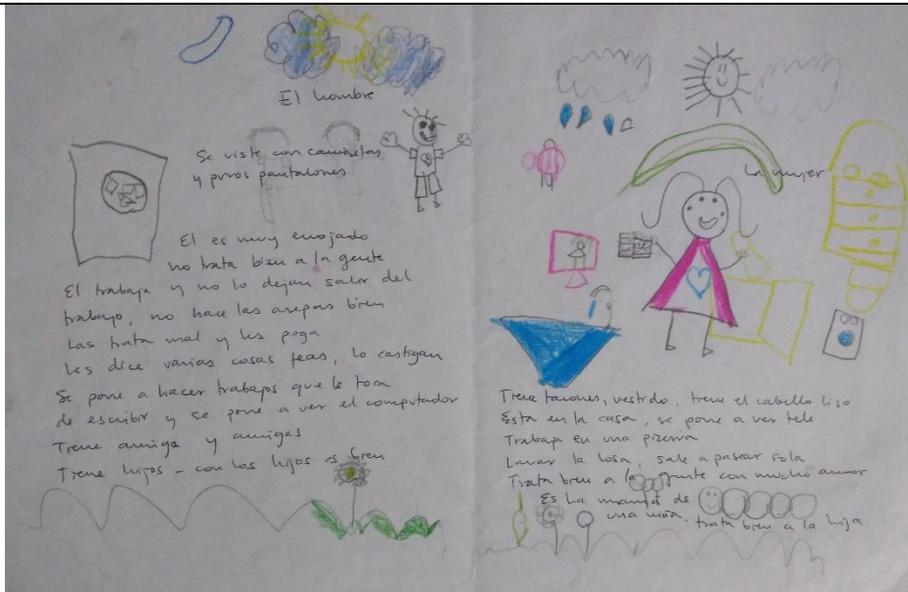


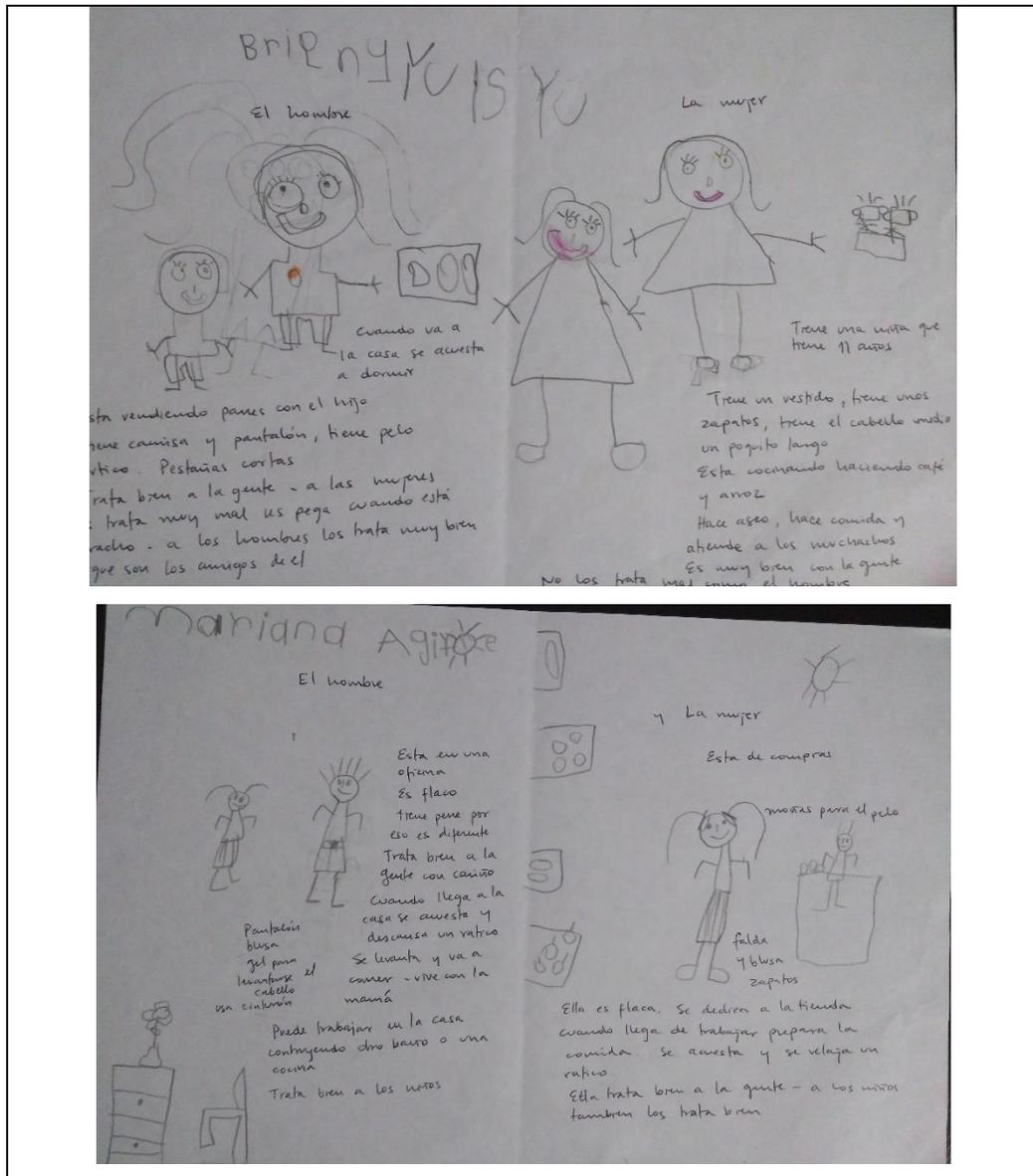
<https://www.google.com.co/search?hl=es&safe=active&fromisich&bo=source&unh&sa=X&ved=0ahUKEwme27OPXAIv7ZYVh-DAN8QaQIUG&biw=1366&bih=662&imgcr=73&gdpht=7&it>

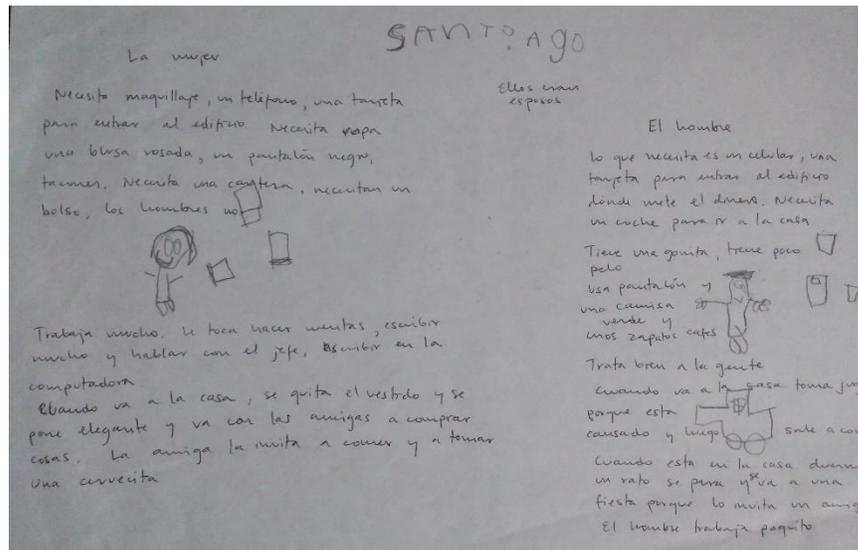
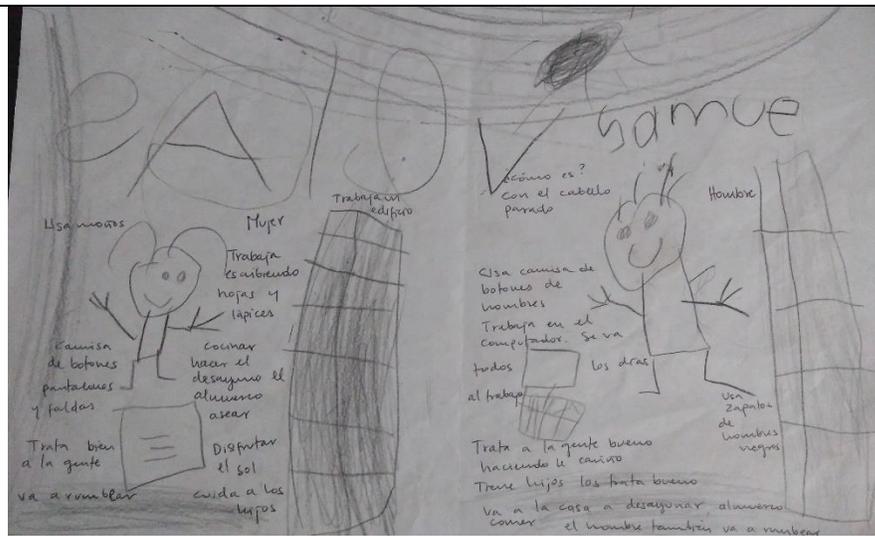
<https://www.google.com.co/search?hl=es&safe=active&fromisich&bo=source&unh&sa=X&ved=0ahUKEwme27OPXAIv7ZYVh-DAN8QaQIUG&biw=1366&bih=662&imgcr=73&gdpht=7&it>

13.1.2 Dibujos de las niñas y los niños como motivación para los grupos de discusión









PHI

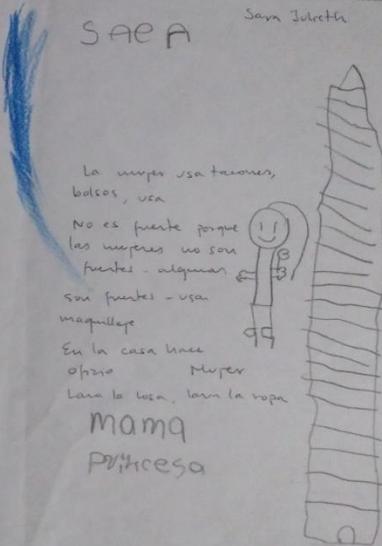


Hombre
es fuerte - es macho
trabaja en un edificio
es guapo haciendo el trabajo
¿Qué usa? lleva el maletín, lleva zapatos
En la casa hace opiso

Príncipe Tiene la cama
bueno

SAEA

Sara Juretha



La mujer usa tacones,
bolsos, usa
No es fuerte porque
las mujeres no son
fuertes - algunas
son fuertes - usa
maquillaje
En la casa hace
opiso Mujer
Lava la ropa, lava la ropa

mama
Princesa

POLICIA

Un hombre es musculoso
es un policia entrenando
Que llegue rápido del trabajo
Utiliza pesas
Tiene zapatos de colores
Tiene una persona grande
Trata bien a la gente
depende a sus amigos policia
usa pantalón azul, utiliza
camisa verde
En la casa
Descansa, toma algo y
vuelve a hacer ejercicio
Dormir
Tiene 12 años



La mujer

son puros

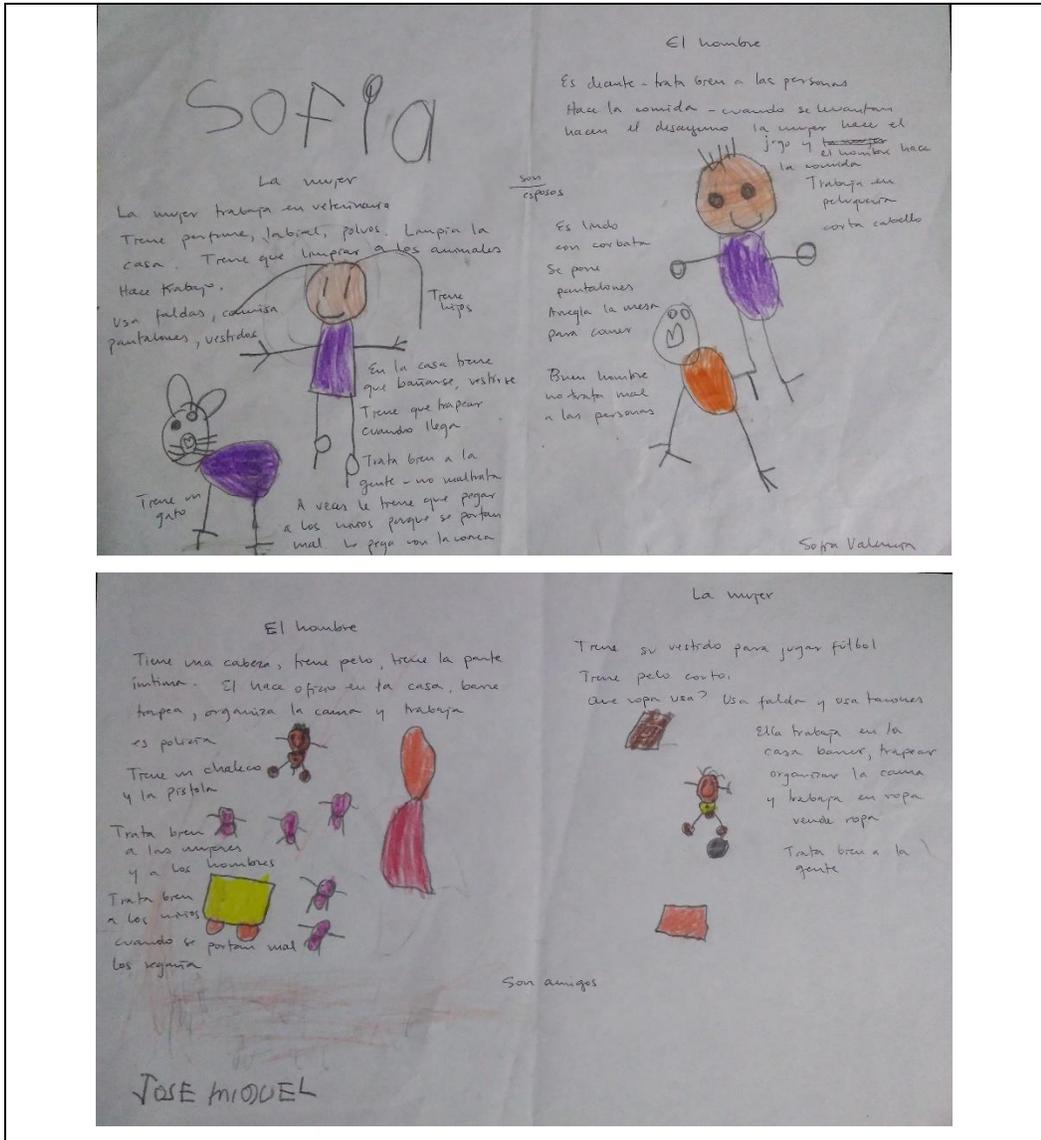


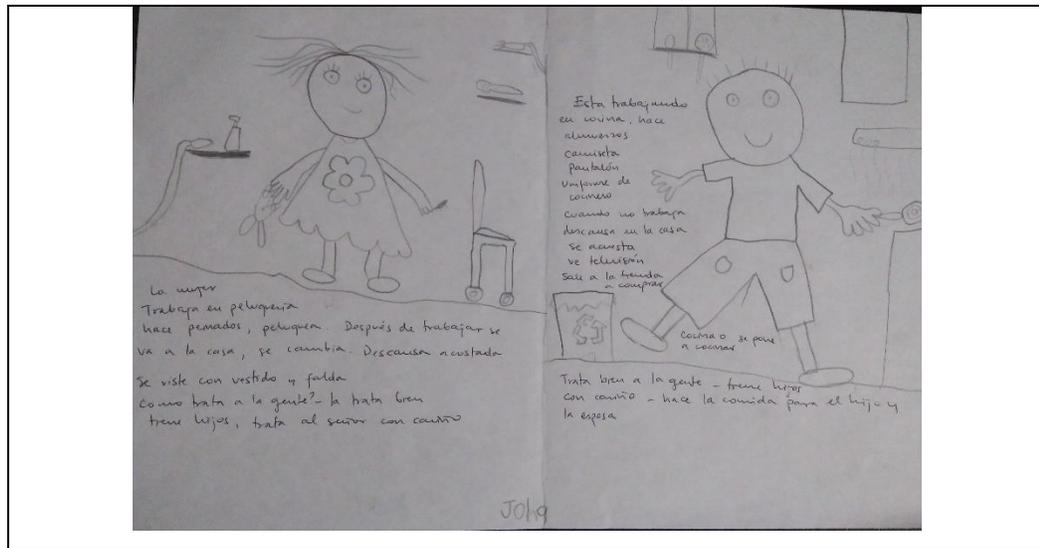
Hace abdominales
Ella es musculosa - hace pesas
Trabaja como policia
Trata bien a la
gente
mejor que el
hombre

ejercicio

va a la casa - descansa un poquito
y vuelve a hacer ejercicios

Tiana Jose Herra





Fuente: Dibujos elaborados por las niñas y niños, para la motivación del grupo de discusión.

13.2 Tabla con la información de los dibujos

Niño/Niña	¿Cómo es un hombre?	¿Cómo es una mujer?
Niña 1	Trabaja Arregla computadoras Cuida a la hija La recoge en carro Amable Arregla casas, las construye Usa pantalón y blusa Cuando llega a la casa ayuda a la hija con una tarea El hombre construye un árbol	Mamá Trabaja en oficina con una computadora Cuida a su hija Bonita Ama Usa vestido Después de trabajar va a la casa y la limpia
Niña 2	Vende panes-trabaja Tiene un hijo Es papá Usa camisa y pantalón Tiene pelo corto Trata mal a las mujeres, les pega cuando está borracho Trata bien a los hombres Cuando va a la casa se acuesta a dormir	Tiene un vestido Pelo un poquito largo Cocina Es mamá, tiene una hija Cuando va a la casa hace aseo Atiende a los muchachos Trata bien a los demás
Niña 3	Está en una oficina - trabaja Es flaco Tiene pene Trata bien a la gente Cuando llega a la casa descansas Se levanta y come lo que le hizo la mamá Construye Usa pantalones, blusa y gel para el cabello, usa cinturón	Esta de compras También trabaja en una oficina Ella es flaca Tiene una tienda Cuando llega a la casa prepara comida Después se acuesta un ratito Trata bien a la gente Usa falda y blusa, moñas para el pelo
Niño 1	Usa camisa, tenis de hombre	Trabaja escribiendo en hoja y papel

	<p>Trabaja en el computador Trata a la gente bien Tiene hijos Va a la casa a comer Va a rumbeo</p>	<p>En la casa cocina, hace desayuno, asea Cuida a los hijos Es mamá Usa camisa con pantalones y falda Usa moños en el cabello La mujer trata bien Va a rumbeo</p>
Niño 2	<p>Necesita un celular Va a trabajar Necesita un coche Tiene pelo y una gorrita, tiene pantalón y camisa, zapatos cafés Trata bien a la gente Cuando va a la casa toma jugo porque está cansado, ve tv, luego va a comer algo con la mujer. En la casa puede dormir, luego se para y se va a una fiesta Trabaja poquito Estaba medio borracho Esposo Habla de que le papá la última vez estuvo borracho</p>	<p>Necesita maquillaje Un teléfono Una cartera Trabaja Tiene una blusa rosada, pantalón negro, tacones pequeños Trabaja mucho Le toca escribir mucho, firmar, hablar con el jefe Cuando va a la casa se quita los zapatos y se pone un vestido elegante Se va con las amigas a comprar ropa Se fue a tomar una cervecita Esposa Ella toma mucho y queda mareada</p>
Niña 5	<p>Fuerte Macho Trabaja juicioso Es guapo Lleva maletín Zapatos En la casa el hombre hace oficio, Tiende la cama, barre</p>	<p>usa tacones, bolsos mamá princesa trabaja No es fuerte porque las mujeres no son fuertes En la casa hace oficio, lava la loza, lava la ropa</p>
Niño 3	<p>Musculoso Policía Entrena Trabaja Utiliza pesas, grandes Trata bien a la gente Defiende a sus amigos Usa zapatos de colores, pantalón azul, camisa verde En la casa duerme</p>	<p>Hace abdominales También es musculosa Va a la casa, descansa un poquito y vuelve a hacer abdominales Trata bien a la gente, más bien que el hombre Es policía -trabaja</p>
Niño 4	<p>Tiene parte íntima Hace oficio en la casa Trabaja de policía Tiene un chaleco y pistola Trata bien a la gente</p>	<p>Tiene un vestido para jugar futbol Además, usa falda y tacones Trabaja, vende ropa En la casa hace barrer, trapear Trata bien a la gente</p>
Niña 6	<p>Trabaja en peluquería El hombre es decente porque trata bien a las personas También hace comida, el desayuno</p>	<p>Veterinaria Tiene perfume, labial Limpia la casa Limpia los animales de la veterinaria</p>

	<p>Se viste lindo, con corbata, pantalones Es esposo</p>	<p>Usa faldas, camisas, pantalones, vestidos En la casa tiene que trapear cuando llega Trata bien a la gente A los niños a veces les tiene que pegar Es mamá</p>
Niña 7	<p>Viste con camisetas y puros pantalones Es enojado No trata bien a la gente, dice cosas feas, pega Trabaja Tiene amigos Tiene hijos papá</p>	<p>Tiene tacones, vestido Trabaja Lava losa Pasea sola Trata bien a la gente Tiene una hija Mamá</p>
Niña 8	<p>Trabaja en una oficina Es peludo Es serio Trata bien a los demás Tiene hijos En la casa ve televisión Juega fútbol en la cancha con los hijos Organiza la casa, trapea, lava losa</p>	<p>Es buena Trabaja Sale con los niños Cocina, barre, arregla losa Trata bien a la gente Se compra ropa Va a bailar</p>
Niña 9	<p>Tiene pantalones, blusa Es papá Es grande, tiene pies grandes, pelo corto Trabaja arreglando motos Es veterinario Lleva a estudiar a la niña Ayuda al abuelito que no ve En la casa se baña Cocina el desayuno</p>	<p>Tiene un vestido, pelo largo Trabaja en la escuela Trata bien a los demás Se va a la casa cuando termina de trabajar, le echa agua a las plantas, lava ropa, cocina, se baña Tiene hijos Es mamá</p>
Niño 5	<p>Tiene un chaleco Está estudiando Trabaja en una gasolinera Trata bien a la gente En la casa ve televisión, cuando se aburre se acuesta</p>	<p>Usa el cabello para un lado, largo Trabaja Trata bien Cuando llega a la casa se acuesta</p>
Niño 6	<p>Está trabajando Cocina almuerzos Usa camiseta, pantalón, uniforme de cocinero Cuando no trabaja descansa en la casa. Se acuesta, ve televisión, sale a la tienda a comprar Trata bien a la gente Tiene hijos Es papá Tiene esposa</p>	<p>Trabaja en peluquería Hace peinados, peluquea Cuando va a la casa, descansa acostada Viste con vestido, falda Trata bien a la gente Tiene hijos Es mamá</p>

13.3 Anexo 2 Formatos

13.3.1 Formato 1- Consentimiento informado para acudientes de las niñas y niños

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Institución Educativa: José Holguín Garcés

Sede: Ana María de Lloreda

Grado: transición B

Yo _____,

Yo _____,

mayores de edad, [] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante legal del
estudiante: _____

_____ de _____ años de edad, declaro (declaramos) que he (hemos) sido informado(s) acerca de los propósitos de las grabaciones de audio y video que realizará la docente Carmen Andrea Fajardo A., para adelantar su investigación sobre “ideas de género que tienen los niños de transición”, para optar por el título de Magister en educación de la Universidad ICESI, y en los cuales se requiere que la participación de mi hijo(a). Entiendo también cuáles son los propósitos de impresión, copiado y exposición de dicho material, reproducción y publicación en cualquier medio.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mí (nuestro) hijo(a) en la grabación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en el video no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación, como fuente de información y lo que dentro de este proceso se requiera.

- La docente garantizará la protección de las imágenes de mí (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente. No serán utilizados con fines comerciales.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO NO DOY (DAMOS) EL
CONSENTIMIENTO

para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en las grabaciones de video y audio de las propuestas para recolección de información de la investigación mencionada anteriormente, en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y fecha:

FIRMA MADRE

CC/CE:

FIRMA PADRE
REPRESENTANTE LEGAL

CC/CE:

FIRMA ACUDIENTE O

CC/CE:

