



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Inicial

PARTES QUE ME CONSTRUYEN:

**LA CONSTRUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN LA PRIMERA
INFANCIA**

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Licenciada
en Ciencias de la Educación Inicial

Autoras:

KARLA ELIZABETH VIÑAMAGUA CUENCA

C.I. 110511109-8

WENDY VALERIA YANACALLO PILCO

C .I. 175346590-3

Tutora:

BLANCA EDURNE MENDOZA CARMONA

C .I. 015194149-9

Azogues, Ecuador

07-agosto-2019

Resumen

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo indagar en la construcción de los roles de género desde la mirada de las y los infantes que cursan el subnivel II de Educación Inicial en el Centro de Educación Inicial “Ciudad de Cuenca”¹; considerando las nociones de performatividad, reproducción y resistencia fundamentales dentro de este proceso. En este trabajo se reconoció a las y los infantes como agentes activos de esta construcción y no como seres pasivos que se limitan a recibir y reproducir estos roles.

La investigación tuvo un carácter cualitativo, partiendo de una etnografía escolar dentro del CEI “Ciudad de Cuenca”. Además de una observación participante, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas a un practicante y a una voluntaria de la institución que trabajan en este subnivel, y se implementarán técnicas participativas con los y las infantes; esto permitió obtener información para conocer cómo se construyen los roles de género en el contexto de Educación Inicial en Cuenca, Ecuador. La investigación buscó poner de relieve cómo los roles de género pueden influir en las decisiones e intereses académicos de las y los infantes, así como en las oportunidades que se les ofrece en el contexto escolar. A partir de los datos recolectados se pudo conocer que los y las infantes tienen un rol activo en la construcción de sus roles de género dentro del contexto escolar. Además, se pretendió generar una crítica y reflexión acerca de cómo el centro y otras instituciones de Educación Inicial abordan al género como un eje transversal.

Palabras clave: Roles de género, Primera infancia, Educación Inicial, Ecuador.

¹ De ahora en adelante CEI “Ciudad de Cuenca”.



Abstract:

Abstract

This research has as purpose to know how the infants of the grades 4 "B" and "C" of the sublevel II of Initial Education at the Center of Initial Education "City of Cuenca" construct their gender roles; considering the notions of reproduction and resistance as a fundamental part of this process. In this work, children are recognized as active agents of this construction and not as passive persons who only receive and reproduce roles. The study has a qualitative approach, based on a school ethnography within the CEI "City of Cuenca". In addition to a participant observation, interviews will be made with a probationary teacher and a volunteer of the institution, also participant techniques will be applied with the students; these will allow to obtain information to know how gender roles are constructed in the context of Initial Education in Cuenca, Ecuador. The research also seeks to highlight how gender roles can influence the decisions and academic interests of children, as well as the opportunities offer in the school context. In addition, it aims to generate a critique and reflection on how the school deal with gender as a transversal concept.

Keywords: Gender, gender roles, early childhood, Initial Education, Ecuador.

ÍNDICE

Resumen	2
Abstract	3
ÍNDICE	4
1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Planteamiento del problema de investigación	6
1.2. Justificación del proyecto	7
1.3. Objetivos	8
1.4. Una aproximación a la construcción de roles de género en el contexto de la Educación Inicial: Perspectivas nacionales e internacionales	9
2. MARCO TEÓRICO	13
2.1. Género e infancia: reproducción y resistencia en el contexto escolar	14
2.2. Performatividad y agencia	17
2.3. La perspectiva de género en la Educación Inicial	18
2.3.1. El juego simbólico y la construcción de roles de género en la infancia	19
3. MARCO METODOLÓGICO	24
3.1. Descripción del contexto de la investigación	24
3.2. La importancia de la sistematización de experiencias: perspectiva epistemológica de la investigación	31
3.3. Etnografía escolar para la investigación educativa	32
3.4. Técnicas e instrumentos de investigación	34
4. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS	38
5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	47
5.1. Negociación y resistencia durante el juego simbólico	48
5.2. La agencia de los objetos en su contexto	53
5.3. Rol de las docentes en la reproducción y la transformación	61
5.4. Las familias y los agentes extra escolares	63
6. CONCLUSIONES	65
7. BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE REFERENCIA	67
8. ANEXOS	70

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye un proyecto de titulación denominado **La construcción de los roles de género en la primera infancia**, el cual se desarrolla en el marco de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación bajo la modalidad de proyecto de investigación². El objetivo de central de esta investigación es conocer cómo las y los infantes que cursan el subnivel II de Educación Inicial construyen roles de género; con eso no se busca afirmar que la sociedad adulta, particularmente las docentes, las practicantes y las familias no tengan un papel determinante en esta construcción, sino reconocer la capacidad de agencia y autonomía que tienen las y los infantes.

La investigación se llevó a cabo dentro del CEI “Ciudad de Cuenca” (Ecuador), en el contexto de nuestras prácticas preprofesionales que se desarrollaron de octubre 2018 a junio 2019. Durante este periodo se realizó una observación participante en dos paralelos correspondientes al subnivel II, con infantes entre 4 y 5 años.

Los ejes teórico-conceptuales sobre los que se fundamenta esta investigación son: Género, en relación con los roles de género y las nociones de performatividad, reproducción y resistencia; Infancia, reconociendo la agencia de los niños y niñas; y Educación, contextualizada en el nivel de Educación Inicial y en cuanto a los procesos de performatividad, reproducción y resistencia a partir del juego simbólico.

La metodología parte de una etnografía escolar que nos permite conocer, describir e interpretar los diferentes procesos que acontecen en la escuela y tener una aproximación a lo que ocurre en el contexto familiar. A partir de la etnografía se realizó una observación participante que permitió obtener datos interesantes que orientaron esta investigación, además permitió la aplicación de otras técnicas que ayudaron a superar obstáculos encontrados durante este proceso. Para

² Este estudio entiende a la construcción como un fenómeno social que resulta en la producción de estructuras sociales, específicamente de roles de género e involucra dinámicas culturales, tales como la resistencia, reproducción y la performatividad.



complementar esta observación se realizaron entrevistas a un practicante y a una voluntaria del centro, para conocer sus perspectivas y situaciones experimentadas entorno al género. Finalmente, se llevaron a cabo técnicas participativas de investigación con los y las infantes con el objetivo de conocer sus opiniones sobre las acciones, y el significado que le dan a las mismas. Mediante la triangulación de estas fuentes y técnicas de investigación se obtuvo información sobre cómo son construidos los roles de género en este centro, partiendo de la idea de que las y los infantes son agentes activos que reproducen, pero que también resisten y construyen estos roles.

1.1. Planteamiento del problema de investigación

La construcción de los roles de género es un fenómeno que ha estado presente en el contexto de la Educación Inicial y que muchas veces pasa desapercibido debido a la naturalización de estos roles (Bourdieu, [1977] 2007). En este sentido, diversos estudios internacionales exponen cómo la figura del docente es clave en la construcción y reproducción de roles considerados “tradicionales”³; esperando que las niñas tengan actitudes más tranquilas, que se encarguen de ayudar a sus compañeros y a las actividades de limpieza, mientras que los niños deben ser más activos, “ruidosos” y se les debe vigilar más (Chick, Heilman-House y Hunter, 2002; Chen y Rao, 2011; Meland y Kaltvedt, 2017). Estas situaciones demuestran que los roles de género están presentes en las aulas de Inicial, y cómo estos pueden influenciar o limitar las oportunidades y la autonomía de los infantes. En el contexto ecuatoriano existen pocas referencias sobre este tema, sin embargo, sobresalen los aportes de Arias (2004) y Lliguicota (2017) quienes se enfocan sobre todo en el juego infantil de los y las infantes, pero desde la perspectiva de los adultos, ya que llevan a cabo entrevistas a las docentes consideradas como personas influyentes en la construcción de roles de género para conocer lo que pensaban acerca de las acciones y gestos de los y las infantes.

En el contexto de nuestras prácticas preprofesionales en el CEI “Ciudad de Cuenca” se han observado situaciones que se relacionan con los hallazgos expuestos en estos estudios. Se identificó que en ocasiones las docentes reproducen roles de género “tradicionales” a través del uso de

³ Tomando como referente el trabajo de Lliguicota (2017) en esta investigación se definen a los “roles tradicionales” o típicos de género como las características o ideas preconcebidas que tanto hombres y mujeres deben seguir. De acuerdo con esta idea las mujeres tienen que ser dependientes, débiles, emotivas, sumisas, hábiles con las asignaturas de ciencias sociales y lengua, gusto por las tareas domésticas y el cuidado de bebés, mientras que los hombres deben ser poco afectivos, agresivos, dominantes, valientes, deportista, hábiles con las ciencias y matemáticas y jugar con coches.



materiales didácticos o durante las actividades escolares. Paralelamente se ha observado cómo los y las infantes ponen en práctica ciertas actitudes, preferencias y comportamientos relacionados con estos roles. Sin embargo, también se han identificado situaciones donde los y las infantes muestran lo que esta investigación se considera como actitudes de resistencia, en línea con Rockwell (2006, 2011), quien enfatiza que esta se da cuando los y las infantes son capaces de contrastar sus propias experiencias con las reglas y normas de su entorno.

A partir de estas situaciones surge una pregunta de investigación de ¿cómo construyen los roles de género las y los infantes del subnivel 2 del Centro de Educación Inicial “Ciudad de Cuenca”? de esta pregunta se desprenden varias interrogantes que guiarán la investigación, tales como ¿qué impacto tienen los roles género en los intereses y decisiones escolares de las y los infantes?, ¿quienes participan en esta construcción? y ¿qué rol tienen los infantes en esta construcción?

En este sentido, el trabajo permite conocer las formas en la que los y las infantes construyen roles de género en relación con su propio entorno, con sus necesidades y con sus experiencias; considerándolos como agentes activos de su propia construcción y resistencia en la apropiación de estos roles.

1.2. Justificación del proyecto

El presente trabajo se realiza bajo la modalidad de proyecto de investigación y pretende conocer, mediante una investigación de carácter cualitativa y etnográfica, cómo los roles de género se construyen en el contexto de la Educación Inicial. Nuestra investigación es un estudio exploratorio vinculado a la línea de investigación UNAE de “Educación, cultura, sociedad, ciencia y tecnología”.

En el contexto de esta investigación se considera que ciertos roles de género que se reproducen en las instituciones pueden ser contradictorios con las realidades que viven los y las infantes en su día a día y con sus intereses personales y escolares. Además, algunos roles más “tradicionales” pueden limitar las oportunidades de los y las infantes a la hora de tomar decisiones sobre sus actividades e intereses. Eliot (2010) determina que hay varios factores que intervienen en los intereses y el desempeño académico de las y los infantes, por ejemplo, ella menciona que los padres motivan a realizar actividades deportivas más a los niños que a las niñas y que desapruaban cuando



sus hijos muestran interés por objetos femeninos como las muñecas “Barbie”, considerándolo como algo inapropiado. Mientras que, en el caso de las niñas, el estudio muestra que ellas tienen mayor interés por la lectura debido a que mantienen más conversaciones entre ellas y entre personas adultas en comparación con los niños, quienes por su parte son etiquetados y motivados a realizar actividades consideradas masculinas como el deporte y las matemáticas. Además, dentro de este trabajo se pone en manifiesto el análisis de los exámenes PISA (2010) que establece que en los países con mayor nivel de equidad de género las niñas obtienen mejores resultados en asignaturas como matemáticas.

Por esta razón se considera importante que el género se tome en cuenta dentro de Educación Inicial, no como un eje transversal o como parte del currículo oculto, sino como un enfoque implícito y consciente que el profesorado debe considerar a la hora de seleccionar estrategias y recursos para planificar sus actividades. Mediante este trabajo se pretende aportar con conocimiento relacionado a la construcción del género y la infancia en Educación Inicial que permitirá reflexionar acerca de cómo este tema es tratado en las aulas. Además, es un aporte muy significativo dentro del campo social y específicamente en el campo educativo debido a que permite reflexionar el papel que juega la institución, las docentes y las familias en la construcción de las identidades de los y las infantes. Por último, esta investigación permitirá generar una reflexión acerca de las situaciones que se dan dentro de la institución durante las actividades planificadas, en los momentos libres o de recreación.

1.3. Objetivos

Objetivo general

Conocer cómo las y los infantes del subnivel 2 del Centro de Educación Inicial “Ciudad de Cuenca” construyen roles de género.

Objetivos específicos

- Observar las interacciones y comportamiento entre las y los infantes, las docentes y los miembros de la comunidad educativa durante las actividades escolares y recreativas.
- Implementar técnicas de investigación participativas para conocer las percepciones que tienen los infantes sobre los roles de género.



- Identificar qué roles de género son reproducidos por las y los infantes a partir de su contexto familiar.

1.4. Una aproximación a la construcción de roles de género en el contexto de la Educación Inicial: Perspectivas nacionales e internacionales

En el ámbito internacional se han llevado a cabo varias investigaciones en torno a la perspectiva de género en la primera infancia, particularmente en el contexto de las instituciones de Educación Inicial⁴. Estos trabajos ofrecen un panorama sobre cómo los roles de género son construidos y apropiados por niños y niñas, así como los actores clave en la construcción de estos roles. Chick, Heilman-House, y Hunter (2002), quienes llevaron a cabo una investigación en un centro de cuidado infantil que acogía infantes desde los seis meses hasta los cinco años en Pensilvania, descubrieron que las interacciones entre las y los infantes influyen en las formas en cómo estos construyen roles de género.

En este trabajo se destaca sobre todo el rol de las docentes quienes en ocasiones reforzaban estereotipos y roles de género “tradicionales” entre sus infantes. Por ejemplo, mientras que las niñas del centro eran elogiadas por su apariencia (cabello y vestimenta) o por tener una actitud tranquila y desempeñar el papel de cuidadoras o ayudantes, los niños recibían mayor atención por parte de las docentes y eran elogiados con respecto a sus habilidades y fuerza físicas. No obstante, las autoras también descubrieron cómo algunas docentes en ocasiones creaban oportunidades para que las y los infantes reflexionaran y cuestionaran estos roles tradicionales. Por ejemplo, motivaban y animaban a las niñas a realizar o continuar practicando actividades deportivas y carreras dominadas por los hombres tales como fútbol y medicina.

En el caso del contexto chino, Chen y Rao (2011), en colaboración con dos investigadores, observaron que las docentes daban mayor atención, cuidado y beneficios a los niños por sobre las niñas. Por ejemplo, los investigadores observaron que en situaciones donde las niñas se mostraban ansiosas, preocupadas o enojadas, la docente no se acercaba a platicar con ellas; mientras que cuando esto ocurría con los niños, la docente inmediatamente se acercaba a indagar qué pasaba con

⁴ Ver Änggård (2011); Arias, M (2014); Chen y Rao (2011); Chick, Heilman-House, y Hunter (2002); Lliguicota (2017); Martínez (2018) y Meland y Kaltvedt (2017).



ellos. También, cuando los niños iban al baño la docente los vigilaba mientras que las niñas iban al baño por su cuenta, y al terminar de asearse ellas esperaban en silencio en el corredor el regreso de los niños y solo después de que ellos ingresaran al aula ellas lo hacían.

En esta investigación se descubrió que las docentes contribuyen en la socialización de roles de género durante las actividades diarias en la escuela y que a pesar de que los niños reciben mayor atención o una especie de “sobrepotección” por parte de las docentes, esta no era beneficiosa para ellos porque limitaba e impedían que adquirieran autonomía; este resultado surgió desde la perspectiva de los dos investigadores hombres.

En el contexto europeo, la investigación realizada por Meland y Kaltvedt (2017), en un centro preescolar de Noruega, reafirmó los mismos comportamientos y manifestaciones que las anteriores investigaciones habían descubierto con respecto a cómo las docentes y el personal de la escuela refuerzan los roles de género “tradicionales”, encasillando a las niñas a ser femeninas y tranquilas, mientras que los niños deben ser masculinos y bulliciosos. Sin embargo, las autoras también observaron situaciones en las cuales los propios infantes desafiaban y cuestionaban los roles de género impuestos por las docentes. Este descubrimiento pone en evidencia que los y las infantes no son “agentes pasivos” en los cuáles los roles de género son impuestos, sino que ellos mismos reproducen, pero también transforman y desafían estas ideas.

También dentro del contexto europeo, en Suecia, Änggård (2011) realizó un estudio etnográfico en un preescolar que trabajaba al aire libre, el propósito de esta investigación era descubrir qué prácticas de juego eran comunes cuando los infantes jugaban en la naturaleza por su cuenta y cómo se manifestaba el juego simbólico en estos espacios. Además, el estudio menciona que el entorno natural invita a los y las infantes a performar diferentes posturas de género en las diferentes formas de juego, en este sentido se podría decir que el ambiente les proporciona diferentes *affordance*, que se refiere a la agencia que tiene el espacio natural durante el juego simbólico e invita a los y las infantes a otorgar diferentes significados a los objetos de ese entorno.

Uno de los aportes más relevantes de esta investigación es el reconocimiento de las y los infantes como agentes activos en la construcción del género y de los materiales del entorno, dado que estos al captar su atención durante el juego son utilizados para representar objetos, conocimientos y



acciones aprendidas de sus contextos. Änggård (2011) identificó cuatro temas de juegos mientras las y los infantes estaban al aire libre: el juego de guerra y superhéroes, el juego de la familia, el juego de los animales, y el juego del físico. El primer juego incentivaba la construcción de la masculinidad; el segundo juego permitía la reproducción de la feminidad y heteronormatividad, pero también creaba oportunidades para que los niños realicen acciones no estereotipadas; el tercer juego permitía que tanto niñas como niños jugaran libremente siendo audaces y “tiernos” al mismo tiempo, además podían elegir qué roles querían desempeñar de acuerdo con sus intereses y fue la naturaleza la que influyó en el desarrollo de este juego. Finalmente, la naturaleza como agente de *affordance* permitió que durante el juego físico los niños y niñas realicen juntos actividades motoras, tales como correr, trepar árboles y deslizarse, porque se enfocaban más en el juego y en explorar diferentes posibilidades con sus cuerpos dejando de lado cuestiones relacionadas con roles de género.

El trabajo de Änggård (2011) invita a reflexionar sobre la capacidad que tienen las y los infantes de performar actos y gestos durante el juego al aire libre, debido a que es importante ver cómo ellos logran ser agentes activos de su propia construcción de género y cómo el contexto en el que están inmersos los apoya a generar nuevas conceptualizaciones y acciones que permiten un juego simbólico libre sin estereotipos.

En España, Martínez (2018) llevó a cabo un estudio etnográfico en un centro escolar de Educación Inicial, con el objetivo de comparar y descubrir el impacto que tienen el discurso y la conducta de los y las infantes durante el juego sociodramático en la construcción de la identidad de género. Además, se propuso observar qué roles tomaban durante el juego sociodramático, qué influencia tenían los juguetes y cuáles eran sus reacciones al presentarles otros modelos de masculinidad y feminidad. Se descubrió que durante el juego libre dentro del aula las niñas tenían que aceptar el papel y actividad que sus compañeros hombres les designaban si querían jugar con ellos, mientras que en el patio de juegos había espacios marcados por barreras invisibles que determinaban el lugar que los niños y niñas ocuparían.

Las niñas respetaban el espacio de los niños y solo accedían a este cuando corrían tras sus compañeros debido a un conflicto, en cambio los niños podían ingresar cuando quisieran a interrumpir o participar en el juego de las niñas. En una actividad relacionada con la lectura de un



cuento titulado “La princesa vestida con una bolsa de papel” se observó que los y las infantes creían que el cuento estaba mal escrito o que la lectora estaba leyendo mal porque la descripción de una princesa vestida con una bolsa de papel no correspondía con el imaginario que tenían de las princesas (que deben estar arregladas y ser débiles, mientras que los príncipes heroicos y fuertes). Con este estudio se descubrió que los niños y niñas realizan actividades y comportamientos estereotipados conforme aumenta sus edades y que quienes tuvieran pensamientos que transgreden a la norma suelen ocultarlos por temor a no adaptarse al grupo.

En el contexto ecuatoriano se pudo identificar los trabajos de Arias (2004) y Lliguicota (2017), sin embargo, es importante mencionar que han sido pocas las investigaciones que se han realizado en el contexto latinoamericano con una perspectiva de género o focalizadas en instituciones y centros de Educación Inicial, por esta razón la presente investigación permitirá ampliar los conocimientos en este campo.

En Ecuador, Arias (2004) realizó una investigación en 8 centros de Educación Inicial de una parroquia de Esmeraldas. Este trabajo se basó principalmente en la observación del juego libre de los y las infantes durante el recreo y se descubrió que entre los juegos preferidos por los niños estaba el fútbol y las carreras, mientras que las niñas escogían jugar con la cuerda o hacer rondas; además se encontró que se usaban expresiones sexistas durante los recesos, aunque los patios de la institución eran usados de manera equitativa por todos. La autora de esta investigación considera que es importante que se promueva la equidad e igualdad desde edades tempranas, en especial en los centros mixtos, porque en estos lugares se suscitaron más comportamientos conflictivos que en las escuelas de solo niñas o sólo niños.

Por su parte, Lliguicota (2017) desarrolló un estudio enfocado en conocer la relación existía entre el juego simbólico y la reproducción de estereotipos de género en una escuela de Quito, con infantes de 5 y 6 años. En esta investigación se descubrió que en el rincón de trabajo de Hogar y de Dramatización⁵, la mayoría de los infantes reproducen modelos tradicionales de familia y eligen los materiales de acuerdo con el color que se cree representa a cada género, por ejemplo, rosado

⁵ El MNEDUC (2014) mediante el Currículo de Educación Inicial 2014 define a los rincones o ambientes de aprendizaje como un espacio versátil el cual está organizado con fines pedagógicos por el docente y constituye un recurso educativo que responde a los intereses de las y los infantes.



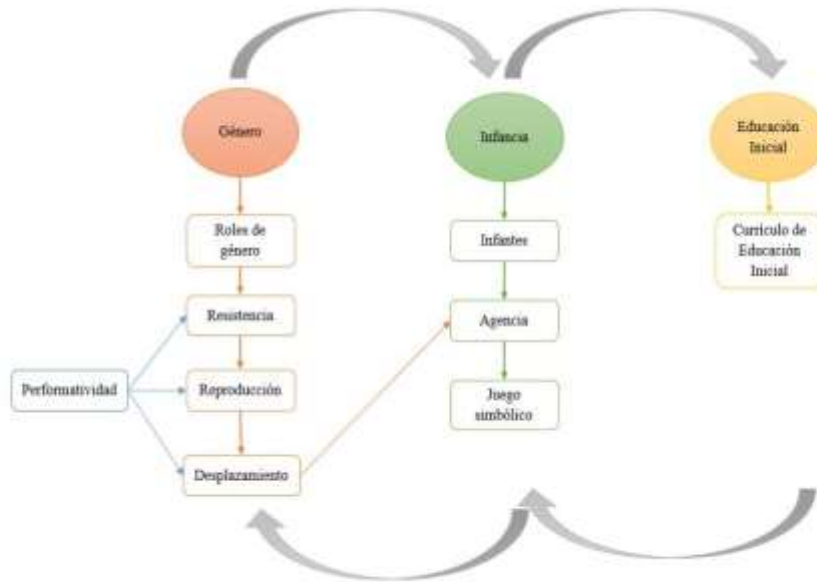
para las niñas y azul para los niños. Por otro lado, la autora descubrió que los niños eran quienes imponían sus ideas y tenían mayor influencia durante los juegos en comparación con las niñas, además los infantes preferían relacionarse con compañeros de su mismo género.

Un dato importante que arrojó esta investigación por medio de entrevistas es que las docentes de la institución, a pesar de no incluir actividades que promuevan la equidad de género entre los infantes, consideraban que era su responsabilidad procurar un ambiente respetuoso, libre de conflictos o actividades estereotipadas. La autora interpretó que la reproducción de estereotipos de género es un hecho que sucede frecuentemente y se evidencia en el uso de lenguaje sexista (que expresaba la idea de que las mujeres son débiles y los hombres fuertes), lo que a su vez provoca violencia y machismo en la escuela.

2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordarán tres ejes teórico-conceptuales que permitirán comprender los elementos involucrados en el proceso de construcción de roles de género en Educación Inicial: Género, Infancia y Educación Inicial. El primer eje ayudará a fundamentar la construcción de la noción de roles de género y qué aspectos inciden en su conformación durante la infancia; en el segundo eje se expone la noción de infancia como una cultura propia en donde las intervenciones y acciones proporcionan su desarrollo integral y finalmente, en el tercer eje se establece una relación entre género e infancia en el contexto educativo, particularmente dentro del ecuatoriano.

Imagen 1. Estructura del Marco teórico



Fuente: elaboración de las investigadoras.

2.1. Género e infancia: reproducción y resistencia en el contexto escolar

Cuando se habla de género existe una confusión en cuanto al uso de este término, pues en ciertas ocasiones las personas llegan a confundir la palabra género con sexo, otorgándole el mismo significado, por ejemplo, cuando una persona biológicamente tiene órganos reproductores femeninos se asume que su género es femenino y de igual manera para los hombres a quienes se les otorga el género masculino. Autores como Camacho y Watson (2007) entienden al género como una construcción sociocultural que incide en el comportamiento de las personas y les asigna roles de acuerdo con su sexo. En contraste con esta idea, Lamas (1996) considera que el género es más bien una construcción simbólica, y que los estereotipos o “atributos naturales” de los hombres y las mujeres en realidad son características construidas socialmente que no están exclusivamente determinadas por la biología. Es decir, la predisposición o diferencias biológicas no son factores determinantes cuando se construyen estereotipos sino algo simbólico y cultural.

En el contexto de esta investigación se entienden a los roles de género como aquellas caracterizaciones sociales que son asignadas, interiorizadas y ejecutadas durante las acciones o actitudes que asumen las mujeres y los hombres en su cotidiano (Prentice y Carranza, 2002; Valentona, 2015), y que provienen de un orden biológico, social y cultural que asigna funciones determinadas a hombres y mujeres. Sin embargo, estos roles no son universales, es decir, dependen del tiempo y del contexto⁶.

A partir de estas breves definiciones se podría asumir que las personas tienen un papel “pasivo” en la construcción de sus identidades de género, y que esta identidad depende exclusivamente de la influencia social y cultural. En otras palabras, se entiende a las personas como actores “pasivos” que reproducen y asimilan los roles de género que son propios del contexto. Sin embargo, esto no es del todo cierto, ya que las personas son capaces de seleccionar o negociar las normas sociales que quieren performar o llevar a cabo; de igual manera, los infantes como actores activos son capaces de interpretar, aceptar o resistir los roles que les ofrece su contexto.

Para poder entender mejor este proceso de construcción de identidades de género que llevan a cabo tanto adultos como infantes, esta investigación utilizará los siguientes conceptos: reproducción, resistencia y performatividad. Antes de abordar estos tres conceptos es importante mencionar que este trabajo considera que la “identidad” está en un estado de constantes cambios, por lo tanto, no es algo estable o inalterable.

Para apoyar nuestra idea, se toma como referente el concepto de Browne (2004) sobre la identidad. Esta autora sostiene que todas las personas están en un constante proceso de construcción, interpretación y modificación de pensamientos sobre quienes son o su lugar en el mundo; también manifiesta que las personas no están conformadas por una sola identidad sino por una variedad de identidades que les permiten asumir diferentes posturas y desempeñar diferentes papeles en su vida cotidiana. Sin embargo, la autora enfatiza la idea de que se posible seguir usando la palabra identidad siempre y cuando se entiende que está en un proceso de constante construcción. Además, sostiene que estas múltiples identidades no son el resultado de un proceso de maduración

⁶ Estos roles han sido representados “tradicionalmente” de forma binaria en características y actitudes opuestas, por ejemplo, que las mujeres deben ser sensibles y los hombres fuertes. En cuanto a la particularidad de estos roles, no se puede afirmar que sean únicos y permanentes.



de los infantes, más bien son el resultado de las diferentes experiencias y vivencias que pudieron tener.

Por último, Browne (2004) no apoya totalmente la idea de que las y los infantes estén contruidos socialmente, por lo contrario, sostiene que ellos tienen control sobre cómo construyen sus identidades, es decir, se entiende al infante como un agente activo capaz de decidir si sigue las mismas prácticas sociales de los demás o por el contrario las negocia y las resiste.

Los tres conceptos mencionados anteriormente –performatividad, reproducción y resistencia– permiten entender de qué manera los y las infantes van construyendo sus identidades y cómo son performadas a través de sus cuerpos. Rockwell (1986) establece que en la vida cotidiana están presentes diferentes procesos tales como, la reproducción y la resistencia, los cuales influyen en el proceso de construcción de la identidad. La autora define a la reproducción como la continuidad de contenidos sociales en un contexto y tiempo determinado, sin embargo, esta casi nunca es “pura” sino selectiva, para que así sea posible incorporar estos contenidos en otras condiciones conservando su esencia. Para poder identificar lo que se está reproduciendo en el contexto escolar es necesario una conceptualización abstracta, es decir, delimitar las categorías que se van a observar. El problema con esto es que pueden pasar desapercibidas variaciones contradictorias a la continuidad. Por esta razón, para poder comprender mejor de qué manera ellas y ellos construyen sus identidades dentro del contexto escolar, es importante también abarcar el concepto de resistencia.

Con respecto a la resistencia, Rockwell (2006) establece que se manifiesta principalmente en la comunicación entre el docente y un grupo de estudiantes. Contraria a la idea de que es el maestro quien tiene mayor poder en las conversaciones y da órdenes indirectas por medio de preguntas retóricas, esta noción manifiesta que hay actitudes de los y las infantes, como quedarse callados ante una pregunta o no cumplir con las expectativas de los docentes, son en realidad una expresión de resistencia. La autora también explica que en varios estudios se ha demostrado que tanto los profesores como los niños y las niñas poseen herramientas para negociar lo que se hace y dice, es decir, que la rutina de la clase no es estática, sino que puede tener variaciones, por ejemplo, el silencio y el ruido de ellos y ellas pueden cambiar o suspender una actividad del docente. La autora



no define a la resistencia como el hecho “negarse a aprender”, sino como la manifestación o reclamo de su derecho a poder dudar de la veracidad y de los conocimientos del maestro.

En este sentido, los y las infantes en ocasiones se “resisten” de manera sutil a aprender las normas o roles que escuchan de los adultos (también de sus compañeros) porque para ellos estas ideas no tienen relación con sus intereses o vivencias.

Asimismo, Rockwell (2011) manifiesta que, aunque son los patios y los lugares recreativos donde es más fácil observar e identificar la construcción de la cultura infantil muy poco se sabe sobre la resistencia que “está presente todo el tiempo, (...) La resistencia radica en la energía potencial de la infancia y la juventud (...) Treinta o más niños juntos pueden ser (me consta) mucho más fuertes que un adulto” (p. 6). Es decir, los y las infantes en todo momento están construyendo sus identidades y son capaces de elegir que es correcto desde su perspectiva, así como de cuestionar lo dicho por los adultos y maestros, en este sentido se podría decir que ellas y ellos son agentes o actores activos en la construcción de sus identidades de género.

En este sentido, el silencio también puede entenderse como una expresión de la resistencia hacia las ideas implícitas que da el maestro, y esto se da porque cada infante está en contacto con una realidad diferente y ha vivido diversas experiencias. Finalmente, la autora sostiene que las y los infantes pueden apoderarse de diferentes espacios en la escuela para poder organizar actividades propias y resistirse, además “están involucrados en procesos de aprendizaje serios —tan serios como lo son los juegos infantiles— y a menudo usan conocimientos que son pertinentes incluso en función de la escuela y la sociedad” (p. 20). Esto quiere decir que, ellas y ellos infantes son capaces de elegir independientemente las normas que les ofrecen los adultos de su contexto y que, mediante actividades propias de la infancia como el juego, son capaces de construir sus identidades y performar las interpretaciones que han hecho sobre el mundo a través de sus cuerpos.

2.2. Performatividad y agencia

Esta última idea nos lleva al concepto de performatividad que se entiende desde los aportes de Gil (2002) quien la describe como una actividad mediante la que “el sujeto construye la realidad y su propia identidad mediante los actos que ejecuta, que interpreta, y a la vez éste (el sujeto) no posee una existencia previa a dichas acciones que lo conforman” (pág. 7). A partir de esta idea la autora



considera que los y las infantes también son capaces de performar, es decir, crear ideas y conocimientos propios que aportan en la construcción de su identidad. Asimismo, Butler (1990) entiende que la performatividad "no es un acto único, sino una repetición y un ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto del cuerpo" (pág. 15). Ellos y ellas infantes performan y demuestran sus interpretaciones mediante sus cuerpos los que permiten construir roles de género distintos a los que observan o por lo contrario reproducirlos.

El cuerpo es visto como medio por el cual una persona puede exteriorizar su identidad, son estos gestos y acciones los que evidencian su acto performativo. Para Butler (1990) los gestos y actos realizados por medio del cuerpo son performativos porque evidencian la esencia de cada persona, así como sus construcciones internas que son el resultado de la mediación e interiorización de una realidad externa. Por esta razón, el género se entiende como un "acto" corporal con intencionalidad y performativo, sin embargo, recalca la idea de que el género no es una identidad inalterable o estable, sino que puede variar en un tiempo o espacio determinado, es decir no existe un solo género que sea original o repetitivo porque este está en constante transformación por lo tanto los actos del cuerpo también cambian.

La teoría de la performatividad (Butler, 1990) establece que las personas tienen la capacidad de actuar o de tener agencia sobre sus acciones, pero no niega la idea de que el poder es una condición que limita o expande las posibilidades. A partir de este concepto, esta investigación entiende a los y las infantes como agentes activos de la construcción de sus identidades de género que pueden reproducir y resistir roles de género presentes en la escuela que puedan contradecir sus realidades e intereses.

2.3. La perspectiva de género en la Educación Inicial

En el contexto de la Educación Inicial se considera a las instituciones educativas como reproductoras de roles de género, sin embargo, Rockwell (1986) afirma en las escuelas se produce una reproducción que no se refiere únicamente a la continuidad de diferentes contenidos, sino que también involucra discontinuidad y resistencia. Esto quiere decir que las personas no solo adquieren roles de género, sino que son capaces de hacer sus propias interpretaciones a partir de



un mismo contenido. De la misma manera, los infantes son capaces de realizar los mismos procesos de reflexión, cuestionamiento y resistencia a contenidos curriculares o construcciones culturales preestablecidas, por lo tanto, son agentes activos en la construcción de roles de género. Los y las infantes tienen una forma particular de aprender el mundo a través de sus sentidos y de actividades propias de la infancia como el juego, sin embargo, casi nunca se reconoce a los infantes como personas capaces de tomar decisiones o producir conocimientos porque existe la idea de que la infancia es una etapa en la cual los infantes deben adquirir destrezas y habilidades que los adultos consideran que serán necesarias cuando crezcan. En este sentido, esta investigación retoma la postura del juego como una actividad propia de la llamada cultura infantil (Hoyuelos, 2015), que permite a ellos y ellas construir sus propios conocimientos; este tema se desarrollará a continuación.

2.3.1. El juego simbólico y la construcción de roles de género en la infancia

Antes de continuar, es importante mencionar que cuando se habla de la cultura de la infancia se están reconociendo las potencialidades y la autonomía que cada infante tiene en su propia construcción. Browne (2004) enfatiza la idea de que los y las infantes no deberían ser vistos como un *empty vessel* (vasija vacía), es decir, que deben ser llenados y completados mediante actividades de estimulación que violentan su ritmo de aprendizaje; por el contrario, se debería ver a los infantes como constructores activos y comunicadores de sus conocimientos e identidades. Además, menciona que existen diferentes formas o mecanismos que le permiten al infante expresarse tales como es el dibujo, el juego, las palabras escritas, el modelado, el movimiento y la música. Por esta razón, se considera al juego como una manifestación propia de la infancia mediante la cual se puede conocer las identidades de los infantes.

El juego es una de las manifestaciones propias y necesarias de la cultura infantil mediante la cual los niños y niñas son capaces de imaginar otros mundos y construir ideas simbólicas propias a partir de otras culturas. En el marco de esta investigación se considera que una de las formas para comprender y reconstruir una nueva imagen de infancia es mediante el juego, ya que como menciona Lollo (2012), el infante es capaz de expresarse y tomar decisiones por sí mismo, y es el juego la actividad que posibilita comprender su realidad y la dinámica con sus pares dado que durante el mismo el infante performan las representaciones simbólicas que tiene del mundo. No



obstante, dentro de la educación formal muchas veces el juego es considerada como una actividad de ocio y poco constructiva para los infantes. Según Hoyuelos (2015), cuando se habla de las y los infantes se refieren a “los aún-no competentes, fiables, con derechos, responsables; que son definidos por lo que carecen (...) o de los niños y niñas como consumidores pasivos de una mercantilización neocapitalista” (p. 116). Es decir, se entiende a los infantes como criaturas incompletas que deben ser protegidos y atendidos, incapaces de definir una identidad propia.

En las aulas de Educación Inicial, con la finalidad de “completar” a los infantes para la adultez, se les hace realizar actividades escolares y lúdicas que apresuran su madurez y desarrollo. En este sentido, Hoyuelos (2015) menciona que el currículo disminuye el tiempo de juego de los infantes, actividad que es provechosa porque les permite aprender y construir conocimientos de su mundo en conjunto con sus pares. Por esta razón es importante pensar en una nueva imagen de la infancia y del infante como un sujeto capaz de asumir una postura y cuestionar los roles que la escuela, familia y comunidad le dan. No obstante, es necesario ser conscientes de que cualquier descripción que se haga es una interpretación adulta que utiliza un lenguaje *impuesto* (Hoyuelos, 2015); dado que los infantes están en un estado de permanente cambio, los significados y el lenguaje de los infantes va a ser diferente y variar a cada momento, al igual que su identidad.

Es necesario reconocer que los adultos muchas veces no saben jugar de la forma en que lo hace un niño ya que es difícil realizar actividades que se consideran vergonzosas y las emociones del juego en ocasiones son fingidas (Vilanova, 2014). Sin embargo, esto no significa que no se pueda conocer la cultura infantil por medio del juego. Esta idea del infante como un ser activo y capaz tiene relación con la teoría de la performatividad de Gil (2002), quien menciona que “el sujeto construye la realidad y su propia identidad mediante los actos que ejecuta, que interpreta, y a la vez que éste (el sujeto) no posee una existencia previa a dichas acciones que lo conforman” (p. 7). Esto quiere decir que cada infante es capaz de construir (accionar) sus propios roles de género y estos pueden ser observados durante el juego y otro tipo de manifestaciones personales, como es el dibujo.

En el contexto de la Educación Inicial, las instituciones pretenden lograr el desarrollo integral de las y los infantes por medio de diferentes estrategias, tales como el juego, el mismo que puede llegar a tener diferentes significados dentro de la etapa infantil. Por ejemplo, se le puede describir



como una actividad en la cual los y las infantes están inmersos “en cuerpo y alma” en una situación que están realizando en ese momento.

Diferentes autores han intentado aclarar el significado de juego y cada uno ha expuesto su punto de vista sobre este concepto. Gil (2014) menciona que en el juego “destaca el papel de la representación mental de los conocimientos cotidianos con los que los niños juegan (...) repitiendo y reinterpretando los códigos apoyados en los legados culturales” (pág. 67). Es decir que durante el juego las y los infantes personifican situaciones cotidianas de su entorno tales como normas, estereotipos, conocimiento y valores culturales que han sido analizados e influyen en sus pensamientos e identidad.

Por ejemplo, en un contexto escolar, cuando los y las infantes tienen contacto directo con los espacios definidos como rincones de aprendizaje, empiezan a relacionarse y crear juegos simbólicos, es decir, cuando las niñas se dirigen al rincón de hogar ellas empiezan a asociar y a representar acciones que se dan en su hogar como: cocinar e incluso a tener cuidados maternos con sus compañeros que forman parte de su juego. Lo mismo pasa cuando los infantes se dirigen al rincón de construcción, ellos empiezan a crear objetos como pistolas, edificaciones y aviones que simulan estar jugando a ser pilotos o a destruir monstruos en el espacio.

Para Abad y de Velasco (2011), el juego simbólico es una acción espontánea en la cual el infante representa y comparte sus ideas y pensamientos subjetivos acerca del mundo exterior, por lo tanto, mediante el juego simbólico las y los infantes imitan y reflejan de forma consciente o inconsciente los simbolismos de los adultos. Este trabajo entiende por simbolismo a las acciones o conjunto de objetos que representan una imagen mental que surgen a partir de las experiencias. Además, este autor menciona que las escuelas son lugares llenos de simbolismos y que lo simbólico es una representación y construcción propia del infante. Ribes (2011) por su parte menciona que la representación fundamental del juego simbólico empieza cuando el infante logra retener imágenes y a estos objetos les logra crear un simbolismo, por lo tanto, mediante este proceso, el infante empieza a entender y conocer el mundo en el que está inmerso, a identificar, interpretar, estereotipar y construir sus conceptos del entorno.



En el contexto ecuatoriano el Ministerio de Educación⁷, por medio del Currículo de Educación Inicial 2014, define al juego como la “actividad más genuina e importante en la infancia temprana (...) esencial para el bienestar emocional, social, físico y cognitivo de los niños” (pág. 41), y es por esta razón que esta entidad establece que el profesorado deben organizar experiencias de aprendizaje lúdicas con base en el juego para potenciar la construcción de conocimientos de los infantes de forma experimental y creativa, atendiendo a sus necesidades y la diversidad.

Debido a que el juego es una actividad placentera que favorece al desarrollo integral del infante, el MINEDUC (2014) propone que las planificaciones deben contar con un sistema de estrategias didácticas que “posibiliten una educación integral basada en el juego, la exploración, la experimentación y la creación” (pág. 41). En otras palabras, el juego tiene un papel fundamental en la construcción de los conocimientos e identidad de los y las infantes, el contexto escolar tiene particular relevancia y no en su construcción ya que los y las infantes permanecen dentro de un centro educativo por extensas horas interactuando constantemente con todos los miembros institucionales, con los espacios físicos que conforman el centro y con sus pares.

En este sentido, es importante reconocer que durante el juego los infantes reinterpretan, construyen y performan las situaciones que han observado en los distintos contextos donde se encuentran, siendo el hogar y la escuela algunos de los más relevantes, aunque no los únicos. Por ejemplo, en el contexto escolar los infantes juegan a imitar las acciones que observan en casa, como cocinar, comer y comprar, utilizando distintos objetos de los espacios que ofrece la escuela, brindándoles distintos significado y funcionalidad, por ejemplo, si a un niño o niña se le presenta una taza de plástico puede asociarlo con distintas actividades, en este caso se habla de un tipo de juego específico denominado juego simbólico.

Con la finalidad de fomentar este tipo de juego, el MINEDUC (2014) propone rincones de juego trabajo que “proporcione material motivador que despierte el interés en los niños y organizados para responder a las características del contexto” (pág. 42). Estos materiales se organizan y contienen objetos que los infantes relacionan con su entorno y con la cotidianidad de su vivir, pero a su vez tienen una intencionalidad educativa que procura que el aprendizaje por medio de la

⁷ A partir de ahora MINEDUC



experimentación. En relación con los roles de género, LLiguicota (2017) establece que durante el juego simbólico se pueden observar e identificar aquellos roles que las y los infantes tienen en sus casas. En este sentido se entiende que durante el juego simbólico ellos y ellas performan los roles que han interpretado y construido por sí mismos.

Autores como Abad y de Velasco (2011) manifiestan que el juego simbólico es útil para comprender y observar -a la distancia- los momentos de interacción de los y las infantes, o en su acepción pedagógica: la “zona de juego libre”. Esta zona se apoya de materiales y espacios simbólicos, en donde el profesorado no interviene en la actividad y puede observar la naturalidad del desenvolvimiento en el infante, identificando los roles en los que están inmersos, cómo los representan y cuáles son los agentes más influyentes en la construcción de los roles. Durante estas acciones se puede destacar cómo los infantes van adquiriendo y construyendo roles de género desde temprana edad, considerando a la familia como el principal agente influenciador de los mismos, debido a que mantienen contacto directo desde su nacimiento. Por otro lado, el segundo agente viene a ser el contexto educativo del infante, es por tal razón que la escuela debe estar consciente del rol que desempeña y procurar un ambiente neutral en relación con los roles de género, es decir, no direccionar a las niñas a rincones como hogar y a niños a rincones como construcción.

En este capítulo se ha puesto en discusión como el juego simbólico es una actividad que permite al docente identificar los roles que las y los infantes están construyendo a partir de los materiales que le son proporcionados por el entorno. También como la familia y la escuela, como instituciones sociales, tienen un papel fundamental en esta construcción pues los materiales proporcionados guiarán las actividades o el juego que se esté llevando a cabo, es por esta razón que se ha resaltado, sobre todo, la importancia del juego simbólico en el aprendizaje y construcción de la identidad de las y los infantes dado que los adultos deben estar conscientes y atentos a los objetos que existen en los diferentes espacios. A continuación, se presenta el diseño de nuestra metodología.

3. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, ya que busca describir e interpretar fenómenos sociales, en este caso relacionados con la educación. Albert (2007) expone que esta perspectiva toma en cuenta los discursos de los sujetos investigados a la hora de interpretar las acciones y los significados que se les atribuyen; mientras que los datos se recolectan de manera natural en el lugar que ocurre el fenómeno ya sea escuchando, preguntando u observando las dinámicas de los sujetos de estudio. En cuanto al análisis, este se hace teniendo en cuenta los discursos, las acciones, narraciones orales y el contexto de los sujetos. Esto quiere decir que la investigación cualitativa busca entender la perspectiva de las personas investigadas a partir de la observación y el contacto directo.

3.1. Descripción del contexto de la investigación

El Centro de Educación Inicial “Ciudad de Cuenca” pertenece a la Coordinación de Educación Zona N° 6. Se encuentra ubicada en la provincia de Azuay en la ciudad de Cuenca, dentro de la parroquia Bellavista y Gil Ramírez Dávalos, específicamente en el barrio María Auxiliadora, en la zona centro de la ciudad. A los alrededores de la institución existen varios comercios que hacen del sector una zona bastante movilizadora.



Imagen 2. Vista de la escuela desde la calle Gaspar Sangurima
Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.



Imagen 3. Vendedora del parque María Auxiliadora
Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

El CEI tiene una larga trayectoria institucional pues, según la certificación de la Dirección Provincial de Educación del Azuay, fue creada en el año de 1974 en lo que hoy es el edificio de la Alianza Obrera del Azuay. Con el tiempo el número de infantes aumentó por lo que en el 2011 el CEI tuvo que trasladarse a las instalaciones de la antigua escuela “Honorato Vásquez”, donde se encuentra ahora.



Imagen 4. Infraestructura antes de la reubicación del centro
Fuente: Google Maps.



Imagen 5. Infraestructura antes de la reubicación del centro
Fuente: Google Maps.

Para mejorar la calidad educativa del CEI, el 31 de Julio de 2013 la Coordinación de Educación Zonal 6 realiza una resolución con N° 198 –ROE-CEZ-6 en donde resuelve el reordenamiento de



Universidad Nacional de Educación

UNAE

la oferta educativa de la institución a partir del año 2013-2014, con el objetivo de crear seis paralelos de Inicial I y nueve paralelos de Inicial II. Además, se comunicó a través de una resolución con N° 023 el 20 de marzo de 2014, el cambio de nombre de la institución educativa a Centro de Educación Inicial “Ciudad de Cuenca” (PEI, 2017).



Imagen 6. Acuerdo Ministerial, PEI
Fuente: fotografía tomada por las investigadoras



Imagen 7. Acuerdo Ministerial, PEI
Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.



Para garantizar la calidad educativa, el centro cuenta con diferentes ambientes de aprendizaje, distribuidos dentro del edificio principal y sus alrededores, los cuales son: Teatro de sombras, Construcción, Inglés, Computación, Biblioteca, Psicomotricidad, Hogar, Bellas artes, Audición y lenguaje, Pre-matemática, Juegos tranquilos, Modelado, Talleres creativos, Dramatización, Grafomotricidad, y Experimentación.



Imagen 8. Ambiente de biblioteca

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

Además, cuenta con espacios complementarios como el comedor, huertos escolares y áreas recreativas en las que destacan las canchas de fútbol, básquet, y una cancha de goma con juegos tradicionales e ilustraciones de números y vocales.



Imagen 9. Patio y juegos recreativos del CEI

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

A lo largo del ciclo en el centro se realizan varias actividades culturales y educativas como el Festival de la Lectura, Jornada de juegos tradicionales y el Festival de Cápac Raymi, que complementa la visión la institución en donde se proyecta como un referente de la Educación Inicial fundamentado en los principios de pedagogía, inclusión, género e interculturalidad.



Imagen 10. Festival de la lectura

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.



Imagen 11. Celebración por las fiestas de Cuenca
Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

El CEI cuenta con dos jornadas: la matutina que empieza a las 7 a.m. hasta la 1 p.m. y la vespertina que empieza a continuación de la primera jornada y culmina a las 6 p.m. En total se encuentran matriculados 283 niños y niñas, de los cuales 151 corresponden a la jornada matutina y 132 a la vespertina. De los 6 paralelos existentes en la institución, 3 corresponden a las niñas y niños de 3 a 4 años, y los otros 3 grupos para las edades de 4 a 5 años.

Los salones que se observaron durante la elaboración del proyecto son el paralelo 4 “B” y “C” pertenecen al grupo de 4 a 5 años. El paralelo 4 “B” está conformado por 26 infantes entre 16 niñas y 10 niños, 2 practicantes de la UNAE y 1 practicante de la Universidad Salesiana. El paralelo 4”C está conformado por 28 infantes entre 13 niñas y 15 niños, con 2 practicantes de la universidad UNAE, 1 practicante de la universidad Salesiana y 1 voluntaria extranjera.

Las y los infantes del paralelo B proceden en su mayoría de familias cuencanas las cuales son diversas pues hay desde familias nucleares (que están conformadas por padre y madre) hasta familias conformadas por otros miembros, por ejemplos los abuelos y tíos quienes se encargan del cuidado de ellas y ellos. De igual manera, las familias de las y los infantes del paralelo C son de origen cuencano o de pueblos cercanos como Gualaceo, sin embargo, un infante nació en



Venezuela y hace más de un 1 año migró a Ecuador. Las familias de este grupo son muy diversas ya que algunas son muy extensas mientras que otras cuentan con 4 miembros únicamente.

3.2. La importancia de la sistematización de experiencias: perspectiva epistemológica de la investigación

En este apartado se explicará cuáles fueron las categorías de análisis que orientaron el trabajo, de qué manera las investigadoras se posicionaron durante la investigación y por qué se aplicaron ciertos instrumentos, así como las dificultades que se presentaron durante este proceso. En cuanto a las categorías que se seleccionaron, en un principio estas respondían a las ideas y conocimientos previos que las investigadoras tenían sobre los y las infantes (*etic*); es así como durante la observación las investigadoras se centraron en detectar situaciones que evidenciaran la reproducción de roles por parte de las docentes ya que se partió del supuesto de que ellas eran figura clave en la construcción de los roles de género. Sin embargo, conforme avanzaba el trabajo las investigadoras se percataron de situaciones en las cuales las y los infantes mostraban su agencia y resistencia, lo que conllevó al surgimiento de categorías inductivas (*emic*)⁸. Estas nuevas categorías permitieron ampliar y enriquecer los datos que se estaban obteniendo y cuestionarse de qué manera es que se estaba llevando a cabo la investigación.

Al igual que el pensamiento postmoderno que menciona Mendoza (2013), este trabajo entiende que no hay un conocimiento transferible a otros contextos sino que éstos sufren variaciones en función del tiempo, espacio y las personas. Es así que las categorías con las que se partieron fueron sometidas a cuestionamientos, es decir si eran pertinentes y suficientes para poder entender lo que en realidad sucedía en la escuela y los significados que las y los infantes daban a sus acciones. También, las investigadoras conocieron otras perspectivas o formas de hacer investigación lo que les permitió adecuar o modificar sus instrumentos a las necesidades que tenían.

Por otra parte, los instrumentos que se plantean aplicar con los y las infantes resultaron insuficientes porque el discurso que daban contradecía las acciones que realizaban, lo cual no

⁸ Estos son términos que surgen de la lingüística, de los términos fonémico (*emico*) y fonético (*ético*). Estos luego son “tomados prestados” por la antropología social y adaptados. En esta línea, lo *emic* corresponde a las interpretaciones de los propios sujetos de la investigación mientras que lo *etic* corresponde a las interpretaciones de los investigadores o agentes externos.



significa que uno de estas dos acciones no aportaran a la investigación, sino que la manera de relacionarse de ellas y ellos era más compleja de lo que se pensaba. Por eso se optó escuchar el discurso que daban a partir del cuento leído y sus dibujos; observar sus juegos y los simbolismos que les otorgaban a los objetos o materiales con los que jugaban. Fue en este momento que se pudo ver que los roles que representaban cambiaban dependiendo del lugar, del tiempo y las personas, es decir estos no eran estáticos sino cambiantes. Cabe recalcar que durante este proceso de observación y aplicación de instrumentos ocurrió un brote de varicela en la escuela por lo que durante una semana aproximadamente las y los infantes no asistieron a la institución; esto interfirió con nuestro cronograma y el proceso de aplicación de instrumentos por lo que se tuvo que reestructurar algunas de nuestras técnicas y tiempos para la investigación.

Otro elemento que influyó en la construcción de esta investigación fue la presencia de otros actores dentro del aula, además de las docentes y los infantes. Estas personas eran los otros practicantes provenientes de otras universidades y a la voluntaria de nacionalidad extranjera cuya función era apoyar a las docentes en las actividades del aula. Estas figuras tuvieron un peso importante ya que muchas veces fueron los responsables del aula y de dirigir las clases debido a que tenían que realizar actividades administrativas. Por esta razón se decidió aplicar una entrevista a estas dos personas debido a la cercanía que tenían con el grupo y el tiempo que llevaban en la escuela.

Por último, se considera que estas situaciones han dado forma al diseño de esta investigación y también han ayudado a dar respuesta al ¿cómo? ¿por qué? y ¿para qué? Se está construyendo conocimiento sobre los roles de género en la infancia.

3.3. Etnografía escolar para la investigación educativa

La razón por la cual esta investigación se realiza mediante una etnografía escolar es porque este enfoque permite que se consideren las opiniones de los sujetos de estudio y no solo se limitan a la observación. Rockwell (2009), considera que la etnografía no es una técnica sino que constituye un enfoque o perspectiva que el etnógrafo asume durante toda la investigación e inclusive en los resultados/análisis. El etnógrafo se encarga de escribir de manera descriptiva lo *no-documentado* (lo oculto e inconsciente en lo familiar), es decir, aquellas dinámicas culturales de resistencias hacia la dominación que resultan en una construcción diferente a la cultura dominante, pero esto



“presupone un trabajo teórico previo necesario para construir una buena descripción” (p. 22). Es decir, la etnografía permite construir y analizar aquellas dinámicas que suceden en el aula de clases desde la perspectiva de los sujetos de estudio.

Además, durante el acercamiento etnográfico el investigador debe participar dentro de las dinámicas culturales y aceptar el rol que le den los sujetos a investigar. Como menciona Mendoza (2013) este rol puede variar dependiendo de la persona que está siendo observada o de la actividad que se esté llevando a cabo. Esto quiere decir que los etnógrafos viven las experiencias como si fueran parte de ese contexto y llegan a realizar un trabajo de campo donde la observación participante, las entrevistas, las fotografías y los mapas pueden efectuarse de otra forma dependiendo de su subjetividad. Por ejemplo, en este trabajo las investigadoras tomaron el rol no solo de etnógrafas sino también de docentes, ya que en muchos de los casos las actividades planificadas por la institución fueron dirigidas y ejecutadas por ellas y esta aproximación les brindó la oportunidad de generar espacios de comunicación que les permita retomar la cotidianidad de sus sujetos de investigación con el discurso teórico con el que se maneja esta investigación.

Otro aspecto importante a considerar es que el investigador durante el trabajo etnográfico es consciente de que fuera de la escuela existen otros contextos y no todo lo que han aprendido las y los infantes viene de su círculo escolar, sino de interacciones y vivencias sociales que logran generar en los sujetos sus propias construcciones conceptuales.

Además, Mendoza (2013) establece que antes de entrar al campo de estudio el investigador ya posee unas preguntas que se han construido gracias a los aportes teóricos que guían su investigación, las cuales pueden ir cambiando de acuerdo con el avance de su investigación, es importante considerar que la perspectiva del investigador en su trabajo de campo influye en la observación que realiza el etnógrafo.

Finalmente, es importante considerar que el caso que se está estudiando no puede ser generalizado o llevado a otros contextos porque cada fenómeno es diferente dependiendo del lugar y el tiempo en el que esté sucediendo. Esto quiere decir que esta investigación se realizó a partir de los aportes y el entendimiento que se tiene acerca de la etnografía. Además, pueden existir construcciones conceptuales que pueden generar una crítica consciente y apoyar la estructura



conceptual de acuerdo con los contextos globalizados o locales en los que están inmersos los sujetos, es decir, el análisis de la investigación puede cambiar de acuerdo al contexto local.

3.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Con la finalidad de dar respuesta a nuestro objetivo de investigación que es conocer cómo las y los niños del subnivel II de Educación Inicial construyen roles de género, se han elegido y aplicado diversas técnicas e instrumentos para la recolección de datos cualitativos que se explicarán a continuación.

Para aproximarse a la realidad de los sujetos de investigación se llevó a cabo una observación participante dentro de dos paralelos correspondientes al subnivel II de Educación Inicial. Esta técnica reconoce a las investigadoras como agentes activos dentro de las propias dinámicas y construcciones de los y las infantes. En este sentido, Díaz de Rada (2011) menciona que durante la observación participante el etnógrafo “no puede dejar de ser de una manera o de otra partícipe de esa situación (...) es por lo tanto un copartícipe, por irrelevante que pueda ser o parecer su participación concreta” (p. 16). La observación se llevó a cabo en los periodos 2018 y 2019, correspondientes a las prácticas preprofesionales de octavo ciclo, en horarios de 8 a 12 de la mañana, de lunes a viernes; y de noveno en el cual los días de prácticas disminuyen a cuatro. En cuanto a la información obtenida de la observación participante, esta se sistematizó en notas de campo elaboradas en libretas de observación que constituyen los diarios de campo que alimentarán el análisis y los resultados de la investigación.

En cuanto al juego simbólico, esta es una actividad en la que los y las infantes pueden expresar de manera libre las construcciones que tienen entorno a los roles de género y por ello es importante observar esta actividad. Abad y Velasco (2011) entienden al infante como un individuo “capaz de realizar analogías de pensamiento y asociaciones de ideas (...) que determina al juego simbólico como ejercicios mentales que le ayudan a interpretar la realidad a partir de sus experiencias” (pág. 31). Es decir, mediante el juego simbólico el infante es capaz de simbolizar y representar sus ideas de manera corporal y física, por lo tanto, se podrá observar e identificar los roles de género que los infantes han construido a lo largo de su vida y analizar cómo cada detalle del entorno influye en esta construcción. Para obtener información sobre el objeto de estudio se observaron los momentos donde los y las infantes desarrollaban el juego simbólico para identificar y descubrir las posibles



construcciones “ocultas” que ellas y ellos poseen sobre los roles de género, esto se observó tanto en los momentos del recreo como dentro de las actividades escolares.



Imagen 12. Juego simbólico sobre los animales

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

Además, se diseñaron y aplicaron entrevistas semi-estructuradas a un practicante y una voluntaria que trabajan en cada uno de los paralelos para conocer sus perspectivas sobre el género en el contexto de Educación Inicial. Como se mencionó anteriormente, se tomó la decisión de entrevistar a este actor debido a que tenían más contacto con los y las infantes dentro de la escuela (Ver apartado 3.2). Con respecto a la entrevista, Díaz de Rada (2011) sostiene que es el diálogo que se da entre el etnógrafo y las personas seleccionadas del campo de investigación con la finalidad de obtener un discurso verbal. Este autor considera que es importante que el etnógrafo tenga en cuenta cual es la intención de la entrevista, es decir, con que finalidad se obtiene un discurso y sobre qué tema en particular. Por otro lado, el etnógrafo durante una entrevista no debe fijarse o tomar apuntes de otros detalles ajenos al discurso verbal, sino que debe escuchar de manera atenta qué temas surgen durante la entrevista. Las entrevistas realizadas tenían como objetivo conocer la perspectiva de estas dos personas sobre cómo la escuela y las docentes construyen el género y los roles durante las actividades escolares, para lo cual se partió de 5 preguntas relacionadas con los intereses personales, roles de género, formas de enseñar o materiales utilizados por las docentes, situaciones y diferencias observadas con respecto a otras instituciones.



Con la finalidad de complementar los datos obtenidos de la observación y aproximarnos a las perspectivas de las y los infantes, se llevaron a cabo una serie de técnicas participantes relacionadas con el dibujo y las entrevistas a partir de cuentos.

En cuanto al dibujo Cox (1996), sostiene que esta es una técnica recomendada cuando se pretende “rescatar saberes locales” (p. 41), además de que está orientada a culturas tradicionalmente orales, en lugar de escritas, es decir es una técnica adecuada para conocer la subjetividad de las personas mediante narraciones orales. Por esta razón, se considera que el dibujo es una técnica adecuada para conocer el pensamiento subjetivo de los infantes ya que su cultural se basa principalmente en los diálogos antes que, en la escritura formal, también porque cuando ellas y ellos dibujan acerca de un tema específico plasman sus experiencias al tiempo que se divierten, por lo tanto, esta no es una actividad frustrante, sino una manera de desahogarse. Pero además durante esta actividad es posible entrevistar a los y las infantes acerca de sus dibujos y los significados que les dan y ellos a su vez pueden narrar las historias y experiencias que tienen relación con estos.

Esta técnica se desarrolló en diferentes clases que tenían con los siguientes temas: la familia, las regiones y la nacionalidad. Se les pidió a las y los infantes que dibujaran sus familias, objetos u animales con los que se sientan identificados o así mismos en una de las regiones para de esta manera conocer cuáles eran las ideas que tenían de cada uno, pero además si durante la actividad compañeros y compañeras influían entre sí.



Imagen 13. Reproducción de roles de género mediante el dibujo

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

Para complementar la investigación se realizaron entrevistas a las y los infantes, pero dado que esta técnica se aplica frecuentemente a los adultos se consideró importante adaptar la entrevista etnográfica y aplicarla mediante cuentos. Esta actividad consistió en narrarles a las y los infantes libros sólo con imágenes y a partir de las mismas se les planteaba preguntas relacionadas con los roles o actividades que realizan sus familias en sus hogares.



Imagen 14. Técnica participativa, cuento-entrevista

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

4. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

En este apartado se explicará el proceso de análisis de nuestros datos, el cual se dio a partir de la triangulación de diferentes técnicas como: las tablas de hechos en común de la observación participante, una red de codificación de los diarios de campo y las transcripciones de las entrevistas semi-estructuradas. Las prácticas preprofesionales permitieron la participación en todas las actividades escolares y extracurriculares (tales como, las fiestas de Cuenca, el Kapak Raymi, Navidad, programa por el día del niño y la niña), y la adquisición de la confianza para entablar relaciones con los miembros de la comunidad educativa y los y las infantes del CEI “Ciudad de Cuenca”.

En este sentido, la observación participante no se limitó a ver y escuchar lo que sucedía dentro del centro en los momentos libres de las y los infantes, dado que las investigadoras tenían que desempeñar diferentes roles y en ocasiones dirigían las actividades que estaban planificadas por las docentes. Para sistematizar los datos obtenidos de la observación se realizaron diarios de campo de los dos periodos de prácticas, pero también se tomó en cuenta la descripción de las técnicas



participativas que se aplicaron con los grupos. Los datos de los diarios de campo fueron analizados a través de una tabla de hechos en común que consistió en agrupar aquellas situaciones que tuvieran relación con las categorías dentro del marco teórico, esta tabla fue dividida en dos secciones: la categoría y el dato relevante. A continuación se presenta un ejemplo de esta tabla.

Tabla 1. Hechos y sucesos en común a partir de los diarios de campo

Hechos en Común	
Categoría	Dato relevante
Juego y actividades guiadas	<p>En el programa por el día del niño, la docente que dirige el programa hizo un comentario acerca de los disfraces: Hemos traído princesas para las niñas y superhéroes para los niños.</p> <p>Además se ha presenciado que cuando es una actividad enfocada en el dibujo, los infantes empiezan a reproducir los gustos del infante más influyente del grupo. Por ejemplo, cuando esta niña estaba haciendo un retrato de sí misma con aretes largos y sus compañeras al ver estos aretes empezaron a copiar y repetir los aretes y sus colores en sus dibujos, pero además compitieron por quien tenía los aretes más largos.</p>

<p>Contexto familiar</p>	<p>Los niños realizan actividades fuera de la escuela, ya sea por interés personal o por influencia de sus familias, por ejemplo: existe el caso de que un niño ayuda a llevar la bandeja de comida porque la mamá le dice que lo haga (la mamá tiene un restaurante) Además algunos infantes colaboran con la limpieza de los espacios escolares por iniciativa de ellos, ya que en su hogar lo realizan para ayudar con las tareas. Existe un infante que pertenece a una escuela de ballet por interés y existe un infante que practica baloncesto por influencia de su hermana.</p> <p>Estamos en un sistema social de representaciones simbólicas en donde el género.</p>
<p>Reproducción de roles de género</p>	
<p>Juegos guiados</p>	<p>Los docentes dan un discurso de familia tradicional de hombre y mujer a los infantes durante las actividades de clase.</p> <p>Durante una actividad planificada, la docente dio la instrucción de que los y las infantes elijan un animal de peluche que viva en el Ecuador. Un infante sin temor eligió un conejo de color rosa fue entonces que su compañera de al lado manifestó que ese color solo es utilizado por las niñas, sin embargo, sostuvo su postura y sin duda alguna resistió al comentario de su compañera y se dirigió a jugar con sus compañeros sin incomodidad.</p> <p>Cabe mencionar que esta misma situación se ha visualizado en otros niños en donde ellos resisten a comentarios de sus compañeras en acciones que realizan las mujeres como: barrer, limpiar y pintarse las uñas y los labios.</p>

<p>Juegos libres</p>	<p>Los y las infantes conviven con mayor frecuencia dentro del hogar con una figura femenina, entonces para las infantas es más fácil reproducir y representar el rol que tiene una madre en el hogar. Por ejemplo: Las niñas en varios grupos realizan y juegan a la casita, en donde una de ellas asume el rol madre y las otras infantas son las hijas. Otro ejemplo claro, es cuando todas las infantas del grupo son las mamás de sus bebés (bebé representado con los abrigos de la escuela). Mientras que en los infantes no es muy evidente este tipo de acciones, ya que la participación del rol de padre puede ser menos frecuente dentro del hogar.</p> <p>Las infantas también resisten a los juegos mayoritario de la representación del rol de madres y muestran mayor interés hacia deportes como baloncestos, fútbol y a las luchitas.</p> <p>La estigmatización del color rosado para y las niñas y el azul para los niños.</p>
<p>Affordance</p>	<p>La presencia de objetos que son traídos de casa (los labiales, carritos, gorras, diademas, pintura, prenda de ropa, papel crepe) son materiales que permiten a los y las infantes performar roles que asumen en su contexto. Pero además existen materiales naturales que les posibilitan una representación de roles que están ligados a la mujer como: maquillaje, uñas, de princesas.</p>
<p>Negociación en el juego simbólico</p>	<p>La capacidad de agencia que tienen los y las infantes al momento de decidir quién participa en sus juegos. (Negociación). Toda esta acción depende mucho del contexto en el que ellas y ellos inician su juego.</p>

Fuente: realizado por las investigadoras.

Para realizar el análisis a las entrevistas realizadas al practicante y la voluntaria se transcribieron las grabaciones que se obtuvieron a partir de la autorización de estas personas antes



de iniciar la conversación. Cabe recalcar que durante la transcripción no se cambiaron las palabras o expresiones usadas por estas personas, es decir, se respetó la manera de expresarse. La transcripción consistió en primero escribir la pregunta y el aspecto más relevante de la misma, luego se redactó la respuesta. Para el análisis se resaltaron los datos más importantes que tuvieron relación con el objetivo de la investigación. Además, se iba contrastando esta información con lo observado, la red de codificación y las situaciones vividas con los y las infantes dentro de la institución. A partir de esta nueva información surgió una nueva categoría que tenía relación con la figura masculina como rol del docente en el centro, pues la incorporación del practicante fue un suceso que no impactó a los y las infantes del aula, pero sí a sus familias y algunos miembros institucionales.



Imagen 15. Transcripción de la entrevista

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

Finalmente, para el análisis de los datos obtenidos de la aplicación de las técnicas participativas se observaron y escucharon los videos, los audios y las fotografías de las actividades que se realizaron. En este punto las categorías seleccionadas en la tabla de hechos en común fueron de utilidad para poder identificar aquellos momentos más importantes que surgían de los diálogos de las grabaciones de audio y video de las entrevistas realizadas a partir del cuento leído, de los dibujos y del juego simbólico de las y los infantes.



Imagen 16. Análisis de la técnica participativa, cuento leído

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

Por un lado, se elaboró un documento en donde se especificaba el nombre y los minutos exactos del video o del audio para transcribir dicha información, luego se clasificaron y seleccionaron los aspectos más relevantes utilizando la red de codificación elaborada a partir de los diarios y también de la tabla de hechos en común. Esto se realizó de esta manera porque los audios y videos a diferencia de las imágenes contaba con mucha información que no siempre estaba relacionada con el tema de investigación y es por esto que fue importante escuchar y revisar constantemente el material documentado evitando pasar por alto aquellos sucesos vinculados con la construcción de roles de género.

En cambio, para el análisis de las fotografías se hizo una selección de las imágenes que tenían relación con la información de los diarios de campo, se nombraron a las imágenes con palabras claves y por último se colocaron los comentarios que se habían documentado en los audios, en los videos o los diarios. En cuanto a la técnica del dibujo, al igual que las fotografías se seleccionaron aquellos que fueran más relevantes desde la perspectiva de las investigadoras y junto a la imagen se colocaban los comentarios dichos por las y los infantes.

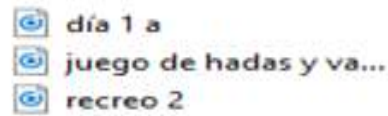


Imagen 17. Selección de audios

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.



Imagen 18. Selección de fotografías

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

A partir de la triangulación entre las distintas técnicas e instrumentos aplicados se ha podido elaborar un corpus de códigos y categorías que se interpretaron y condensaron en una red. Cabe mencionar que esta investigación partió de categorías de análisis ya establecidas tales como el género, roles y Educación Inicial, que se consideran como categorías *etic*, ya que corresponden a las propias interpretaciones de las investigadoras. Sin embargo, en el transcurso de la observación participante surgió información interesante que valía la pena tomar en cuenta, por esta razón fue necesario establecer otras categorías emergentes que permitieran entender cuáles eran los fenómenos sociales que intervienen en la construcción de roles de género y qué mirada se tenía acerca de nuestros sujetos de estudio, estas se consideran como categorías *emic*.

La red de codificación se elaboró a partir de los códigos y categorías obtenidos del análisis y triangulación de los datos más importantes acontecidos en las prácticas preprofesionales, los cuales tenían relación con la teoría del marco teórico, pero además surgieron otros aspectos a considerar que no se trabajaron dentro del marco teórico sino en otros capítulos de resultados; con esta red se pudo establecer conexiones entre los diferentes sucesos documentados e interpretarlos.

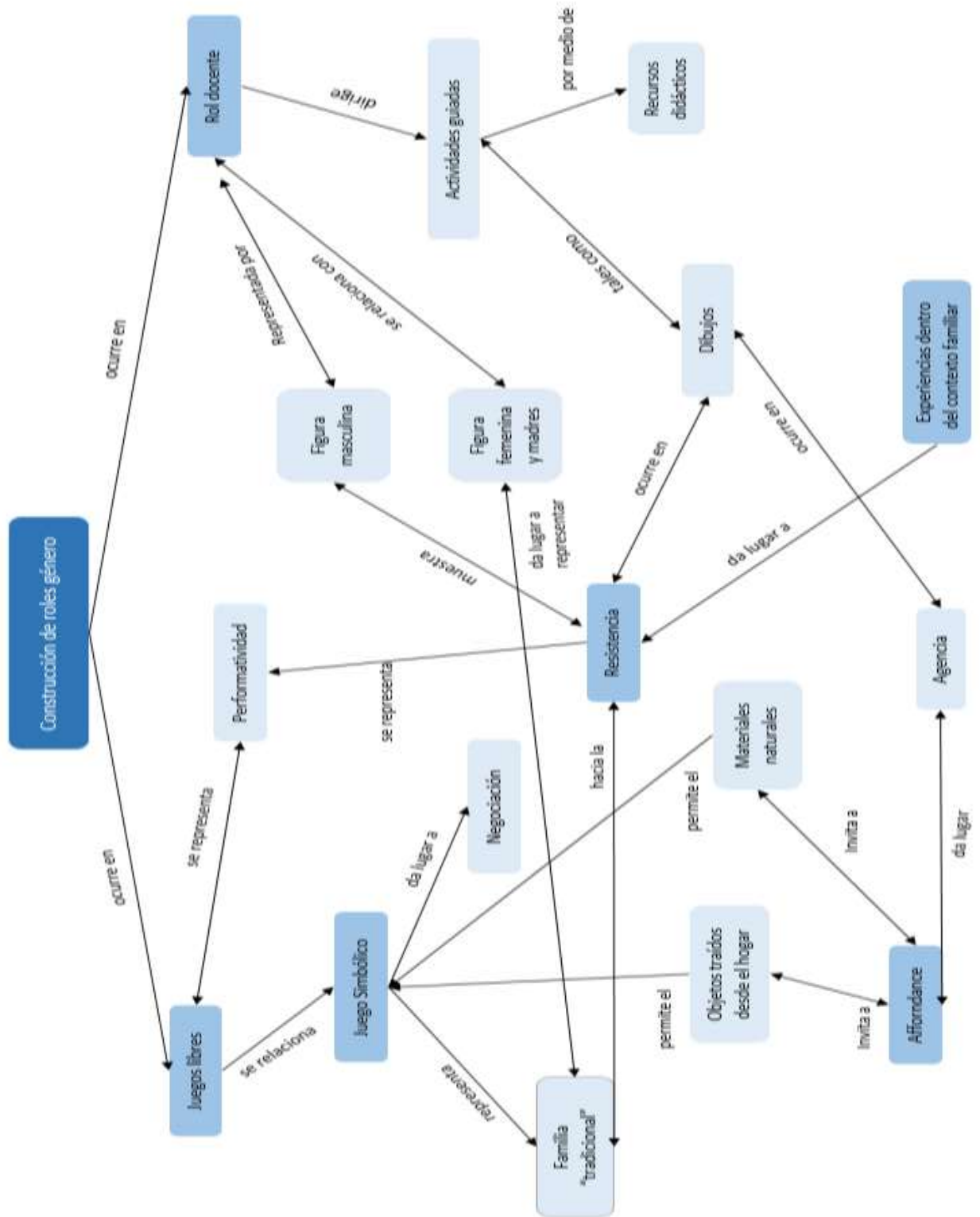


Imagen 19. Red de codificación de análisis

Fuente: elaborada por las investigadoras

También, es importante aclarar que antes de elaborar la red de codificación ya existían resultados preliminares que surgieron de los datos obtenidos en el anterior periodo de práctica. No obstante, al contar con mucha información el proceso de análisis se dificultó y tornó confuso, pero gracias a la red de codificación la sistematización de toda la información recopilada (diarios de campo, entrevistas, técnicas participativas como el cuento leído y de videos), se volvió más fácil de analizar porque esto permitió distinguir los sucesos más relevantes de aquellos momentos que no tenían relación con el objetivo de la investigación.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación surge a partir de diferentes situaciones relacionadas con el enfoque de género en el contexto de la Educación Inicial y de situaciones observadas durante las prácticas preprofesionales en diferentes Instituciones Educativas dentro de las provincias de Azuay y Cañar. Los resultados que se presentarán a continuación se clasifican en cuatro temas centrales que son: la negociación y resistencia durante el juego simbólico, la agencia de los objetos en su contexto, el rol de las docentes en la reproducción y la transformación y las familias y los agentes extra escolares.

En el primer epígrafe se describen e interpretan aquellos sucesos que ocurrieron durante los juegos de las y los infantes en el aula y el patio de juego, pero también las acciones performativas que reflejan su agencia y resistencia; en el segundo epígrafe se explica la importancia de los objetos y el cuerpo durante el juego simbólico y la construcción de roles de género: en el tercer epígrafe se describen las actividades realizadas por las docentes y el practicante las cuales tienen relación con el género; y en el último epígrafe se describen las acciones que realizaron las y los infantes a partir de sus vivencias en sus hogares o fuera de la escuela.



5.1. Negociación y resistencia durante el juego simbólico

A partir del análisis de los datos obtenidos durante las prácticas preprofesionales se ha descubierto que durante actividades dirigidas por las docentes o las practicantes, las y los infantes manifiestan resistencia hacia las ideas y comentarios que ellas y sus compañeros manifiestan, pero también en otros espacios como el patio donde se da el juego simbólico. Según Rockwell (1986) la resistencia se da en los contextos escolares cuando las y los infantes no siguen las normas o cuestionan comentarios emitidos por sus compañeros o por la docente.

Este fenómeno se presentó cuando en una actividad dirigida por una practicante en el ambiente de dramatización, mencionó a los y las infantes disfrazarse sobre una cultura del Ecuador, dejando a libre elección la vestimenta y un animal representativo del mismo país de acuerdo a su gusto. El hecho importante se dio cuando uno de los infantes de manera natural eligió un poncho de color rojo y un conejo de color rosa. Entonces la infante que se encontraba a su lado, mostró asombro por la elección que había hecho y rápidamente dijo el siguiente comentario “¿¡por qué eliges un peluche de niña!?” y “déjalo” con voz de autoridad.

Sin embargo, para este infante el comentario de su compañera no fue relevante pues mostró ninguna reacción y luego tomó sus objetos disponiéndose a charlar y jugar con otros compañeros quienes por su parte no hicieron ningún comentario acerca de su conejo rosa y jugaron con normalidad.



Imagen 20. Resistencia del juego simbólico

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

Es importante aclarar que la resistencia no solo se presenta en actividades dirigidas por las docentes sino que también en actividades espontáneas dentro de la institución como por ejemplo: cuando un infante se dispuso a ayudar a la practicante a limpiar el comedor después de la hora del recreo porque su papá también lo hace en su casa. En este sentido Lamas (1996) menciona que el género se da a partir de los “atributos naturales” o estereotipos que responde a las características que son construidas socialmente, pero se ha observado que para las y los infantes de esta escuela no existen tareas específicamente ligadas únicamente a las mujeres o a los hombres, sino que son acciones que performan de acuerdo con el contexto.



Imagen 21. Infante limpiando el comedor

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

De igual manera Butler (1990) menciona que los actos que se realiza con el cuerpo son evidencias performativas de la esencia de cada persona y que todas estas construcciones son interiorizadas y externalizadas de acuerdo a las acciones que vive los y las infantes en su realidad. Entonces la acción del infante de disponerse a ayudar con la limpieza del comedor tiene relación con la experiencia que vive fuera de la institución, ya que en su hogar es su papá es aquella persona que muestra disposición en ayudar con esta tarea.

Además de la acción de mostrar resistencia con sus cuerpos, los y las infantes también llegan a externalizar la resistencia que tienen frente a sus gustos, es así como una infante demostró su gusto por el superhéroe “Flash”, al llevar puesta la gorra de este personaje o con un el discurso de otras infantes al decir que les gustan los superhéroes.



Imagen 22. Infante utilizando antifaz de “Flash”

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

La reacción de los y las infantes frente a este objeto fue más sorprendente para las niñas pues ellas empezaron a preguntarle sobre lo que llevaba a lo que ella se dispuso a explicarles a sus compañeras sobre su gorra; a esta charla se unieron otros niños que aportaron diciendo que es un “superhéroe que corre rapidísimo”. Al escuchar tal comentario, una de las niñas se mostró impactada y dijo que “eso solo lo utilizan los hombres” pero ella respondió diciendo “eso lo pueden ver hombres y mujeres porque yo lo veo con mi hermano”. Otra situación muy parecida se presentó cuando al colocarle a un niño un pañuelo en el cuello dijo que parecía ser un superhéroe y que él era una súper mujer con el cabello largo.

Toda esta acción se conecta con la idea de Bruner (2004) acerca de la construcción de las identidades, pues este autor toma a los y las infantes como agentes activos que son capaces de decidir si siguen las prácticas sociales que los rodea o simplemente las resisten, esto nos ayuda a entender que la construcción de su identidad está en constante cambio de acuerdo a su entorno,



pues los y las infantes pueden llegar a negociar y crear actos performativos con sus compañeros de acuerdo a sus gustos. Esas pequeñas acciones y argumentos que manejan los y las infantes frente a un objeto extraño a su género, muestran cómo el entorno en el que están rodeados influye en la construcción de su personalidad e incluso de su propia identidad, demostrando que existen momentos en donde los y las infantes logran romper cualquier estereotipo planteado por la sociedad.

Dentro del aula también se da el juego simbólico, por ejemplo cuando las cuatro infantes de un grupo estaban jugando a pintarse las uñas, pero además incluyeron a uno de sus compañeros a quien por lo general dejan participar en sus juegos con quien negociaron y llegaron al acuerdo de pintarle solo una uña. Cabe mencionar que este mismo infante juega básquet en los recreos e intenta incluir a sus compañeras (aunque algunas no aceptan) dado que practica con su hermana este deporte, por lo tanto, las experiencias fuera de la escuela influyen en los comportamientos y decisiones que tomen las y los infantes. Con respecto a estas experiencias se pudo evidenciar que las y los infantes tiene la capacidad de elegir y negociar los roles que quieren performar.



Imagen 23. Negociación dentro del juego

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

A partir de esta actividad se pudo descubrir que las niñas manejan diferentes discursos sobre sí mismas y ejercen una agencia diferente dependiendo del lugar y de las personas que las rodean, porque en un primer instante ellas jugaban con sus compañeros a las peleas, actividad que se podría pensar que es para hombres, pero ellas no lo veían así; al contrario, lo realizaban en conjunto con algunos niños que ellas habían escogido y dejado participar. Es decir que previo a esta actividad las niñas y los niños negociaron quienes podían participar y por esta razón cuando llegaron otros compañeros la actividad se detuvo y ellas tomaron otra postura diciendo que no juegan con “hombres”. Con esto se puede evidenciar que las niñas y los niños no manejan una sola identidad y género, así como mencionan Browne (2004) y Butler (1990) sino que por el contrario en su vida cotidiana desempeñan diferentes papeles que influyen en la construcción y reconstrucción de sus roles.

La construcción de roles de género es un fenómeno complejo en el cual las personas tienen un rol activo, pero de igual manera los objetos también tienen una agencia pues como se ha observado durante esta investigación muchos de los juegos se dan porque los materiales que se disponen o encuentran en la escuela invitan a realizar un juego con temas específicos.

5.2. La agencia de los objetos en su contexto

El patio de juego es el lugar en el cual convergen las niñas y los niños de los diferentes paralelos de la institución, además cuenta con diferentes materiales tanto naturales, por ejemplo: flores, frutas de nogales, piedras, ramas y agua, con objetos traídos desde el aula o de las casas, como: gorras, carros, abrigos, legos, labiales, esmaltes, pistolas, etc.



Imagen 24. La agencia dentro del juego

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

En este espacio se ha observado que el juego simbólico es una actividad que realizan las y los infantes de manera espontánea sin intervención de los adultos pues como menciona Abad y de Velasco (2011) y Hoyuelos (2015) el juego es una actividad espontánea y propia de la infancia mediante la cual las docentes pueden observar de manera natural sus desenvolvimientos y las representaciones que realizan, sin embargo, en esta escuela no fue posible observar directamente el juego de las y los infantes debido a que la presencia de las profesoras y practicantes significaba la culminación del juego, además de que eran conscientes de eran observados mientras jugaban.

El juego simbólico es una actividad espontánea de los y las infantes que consiste en la representación y manifestación de las interpretaciones y pensamientos subjetivos que tienen del mundo. Por otro lado, Ribes (2011) menciona que durante el juego simbólico las y los infantes asocia sus ideas con los objetos de su alrededor o con sus propios cuerpos.

En este sentido, con base en la observación participante y las fotografías se ha descubierto que como las conviven con mayor frecuencia dentro del hogar con una figura femenina, entonces es más fácil reproducir y representar el rol que tiene una madre en el hogar. Es por esta razón que el juego de las mamás o el de la casita lo realizan en varios grupos en donde una de ellas asume el rol



madre y las otras infantiles son las hijas o por el contrario todas las infantiles del grupo son las mamás de sus bebés usando sus abrigos para formar estos bebés.



Imagen 25. Juego de la “mamás”

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.



Imagen 26. Juego de la familia

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

No obstante, en los infantiles no es muy evidente este tipo de acciones, ya que la participación del rol de padre puede ser menos frecuente dentro del hogar. Los objetos desempeñan un papel



importante en el juego simbólico porque estos posibilitan que las y los infantes representen a través de estos materiales sus pensamientos. Änggård (2011) mencionan que el entorno y los objetos poseen un *affordance*, es decir posibilitan e invitan a las y los infantes a jugar simbólicamente con estos. En relación con esta idea se ha evidenciado que las infantes hacen uso de labiales, pinturas, cintas, esmaltes o sus propias manos cuando están jugando a la peluquería representado y reproduciendo de esta manera los roles que tienen y están construyendo sobre sí mismas.



Imagen 27. Objeto traído desde casa

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.



Imagen 28. Juego de salón de belleza (objeto)

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.



Imagen 29. Juego de salón de belleza (cuerpos)
Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

Además, las infantes hacen uso de ramas, flores y frutas del nogal para llevar a cabo este juego, esto se observó dentro del aula cuando dos infantes estaban jugando a maquillarse usando una rama como una brocha y un tocte como la paleta de sombras y mientras su compañera simulaba maquillarla la otra niña cerraba sus ojos como si esta acción fuera real.



Imagen 30. *Affordance* en el juego simbólico

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

En otro momento se presenció que un grupo de niños jugaban a los policías y ladrones usando pistolas y tablas. Aunque pareciera que el *affordance* de los materiales hace que las y los infantes reproduzcan únicamente roles “tradicionales”, como el rol de las mujeres de ser mamás y arreglarse mientras que los niños prefieren juegos relacionados con la violencia y el uso de armas (como pistolas de juguete), también hay momentos en cuales se evidencia una resistencia hacia estos roles.



Imagen 31. Juego de policías y ladrones

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

Por ejemplo, en el patio se observó como las infantes jugaban con otro un compañero a las varitas mágicas que les permitían “hacer portales mágicos, convertir sirena, convertir mariquitas para que vuelen y mariquitas para que vuelen, hago lodo, también árboles y semillas, hacemos todo con las varitas, yo soy la reina, las mujeres pueden ser reinas”.



Imagen 32. Juego de las hadas

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

Este acontecimiento reveló dos hechos interesantes el primero que las infantes tiene una agencia durante sus juegos, es decir, son ellas quienes deciden quién participa en sus juegos pues no a todos



los infantes se les permite jugar con ellas. También se descubrió que las y los infantes son conscientes de la presencia de los adultos cuando están jugando; esto se observó cuando una infante dijo a una de las practicantes “podemos jugar si tú te vas”. Además durante otro juego cuando una de las infantes empezó a explicar el juego sus compañeras la reprendieron y dijeron “oye no debías decir eso; era nuestro secreto”. Por esta razón consideramos que no siempre el juego simbólico permite que se conozcan los roles que los y las infantes tienen ya que hay espacios a los que los adultos no podemos acceder.

Es importante señalar que el juego simbólico no solo se da a través de objetos sino también a través del cuerpo y como mencionan Butler (1990) y Gil (2002) es el cuerpo el que posibilita que las y los infantes realicen actos y gestos que construyen y evidencia la construcción de sus propios roles, esto se observó cuando en un grupo grande de infantes estaban jugando a las peleas usando sus cuerpos nada más, mientras que las infantes afirmaban haber ganado los infantes también lo hacían, sin embargo cuando otros compañeros se unieron al juego sin ser invitados la actividad se detuvo y una de las infantes empezó a decir “yo solo juego con chicas no con hombres, porque son peludos y asquerosos” y al cabo de un rato empezaron a decir entre todas “las chicas ganaron y no los hombres, porque son más fuertes”. Durante este juego se pudo observar que las infantes performan diferentes roles de género y que esto depende de las personas y el lugar, además se descubrió que la imagen de mujer que tienen sobre sí mismas es diferente al rol tradicional el cual representa a la figura femenina como alguien débil comparada con el hombre y que los juegos de “niños” como las peleas, también los pueden realizar las infantes sin la necesidad de vincular esta actividad con los roles masculinos.

Este apartado se han centrado principalmente en describir e interpretar las acciones y comentarios que las y los infantes dan cuando están representado y construyendo sus roles de género, de igual manera se detalló cómo los objetos y el cuerpo juegan un papel importante, sin embargo es importante considerar que los adultos también cumplen un rol en esta construcción y es por esta razón que los siguientes apartados describirán situaciones en las que las docentes y otras personas de comunidad educativa realizan actividades o emiten ideas vinculadas con los roles de género.

5.3. Rol de las docentes en la reproducción y la transformación

La construcción de roles de género es un fenómeno complejo que sucede no solo en la escuela o el hogar, sino que se da en otros espacios y con diferentes materiales. De igual manera a pesar de que las y los infantes tienen un rol activo en esta construcción los adultos que los rodean también influyen de diferentes maneras. Es así que se ha evidenciado que durante las diferentes actividades o mediante diferentes materiales las docentes reproducen estereotipos de género hacia las y los infantes. Por ejemplo, en uno de los Centros de Educación Inicial de la provincia de Cañar una practicante por solicitud de la docente entregaba bandejas de trabajo de acuerdo al color con el género, es decir, color rosa a las niñas y color azul a los niños. Además, se observó que la reproducción se da también entre pares al momento de interactuar, jugar y realizar actividades escolares, situación que se evidenció en un salón de la misma institución durante el diálogo entre dos infantes cuando una niña le decía a su compañera que “a las niñas no les gusta los súper héroes” y además buscaba el apoyo de la practicante para convencer a su amiga con esa idea, es decir los y las infantes performan ciertos roles considerando a los adultos que los rodeas y esperando obtener su aprobación.

De igual manera, situaciones parecidas se han evidenciado en los paralelos 4 “B” y “C” del CEI “Ciudad de Cuenca” ubicado en la provincia del Azuay, donde se observó que las docentes durante las actividades emitían comentarios enfocados a “enseñar” roles de género. Un ejemplo, se presenció durante una actividad cuando la docente hizo preguntas sobre cómo deben ser las y los infantes, luego se describieron las características que a su parecer correspondían a cada uno: “los niños usan pantalones, las niñas falda y deben tener el cabello largo”. Además los y las infantes aprobaban las ideas de las docentes porque querían satisfacer la demanda de ella; no obstante como se ha mencionado anteriormente (revisar apartados 4.1 y 4.2) en muchas ocasiones se evidencia la resistencia a estas ideas cuando los adultos no están presentes o no están atentos a los juegos que se dan en los diferentes espacios de la institución.

En este punto es importante mencionar que, durante tres periodos universitarios, se han realizado prácticas preprofesionales en la misma institución, en donde se ha evidenciado que cuando se tratan temas como el de la familia, las docentes muestran el modelo tradicional de familia (un papá, una mamá e hijos) y hacen que los y las infantes representen acciones de estos roles en clases. Durante



estas representaciones una de las docentes hizo que las y los infantes jugarán a la familia dándoles a las niñas el rol de mamás y quienes debían servir los alimentos a sus esposos que en este caso eran los niños y estaban viendo la televisión. Además, se evidenció en la Planificación Curricular Institucional (PCI) y en la microplanificación que realizan las docentes de la institución, en las que el género es abordado durante las actividades al hacer que los y las infantes representen acciones en función de los roles, los materiales y acciones que son apropiadas si se es “niño” o “niña”.

A partir de estos datos se puede decir que las docentes de la institución manejan y reproducen durante sus actividades el concepto de la familia “tradicional” en la cual cada miembro tiene un rol establecido, no obstante estos estereotipos no solo se dieron cuando se trataron estos temas sino también cuando se incorporó a la escuela un practicante hombre, información que se obtuvo de la entrevista aplicada a esta persona.

En un principio la incorporación de una figura masculina dentro del centro no resultó extraño, pues dentro de la institución ya existió un referente masculino como docente de la institución. Sin embargo, al inicio los miembros institucionales pensaban que el practicante estaba realizando sus actividades como docente de Cultura Física y no por la carrera de Educación Inicial. Al crear diálogo y aclarar el malentendido, las docentes sintieron cierta preocupación por la reacción de los representantes de los y las infantes al ver a docente, debido a que existen estigmas hacia los docentes de figura masculina cuando trabajan en inicial.

Asimismo, cuando el practicante se presentó a las familias del grupo con el que trabajaría, la mayoría de los padres no mostraron objeción, excepto una madre quien manifestó su incomodidad por la incorporación de un hombre dentro del aula, debido a que desconfiaba del cuidado que él daría hacia su hija. Sin embargo, cuando esta madre participo como observadora en las actividades escolares, observó el trato, la manera en cómo dirigía y al ver como su hija buscaba al docente para resolver conflictos entre pares, empezó a confiar, a dialogar con el practicante y a crear una relación profesional en donde cada vez que se lo encuentra, la madre de familia pregunta sobre el estado estudiantil de la infante. Con esto se puede decir que para las y los infantes no representa un problema tener un docente de figura masculina, pues no tienen estereotipos hacia los hombres que son docentes de Educación Inicial o que su presencia no representa un problema en su proceso de aprendizaje, pues el trabajo diario dentro de sus clases se lo realiza con naturalidad.

De igual manera aunque las docentes en la escuela reproduzcan estas ideas es importante considerar que los y las infantes viven y realizan otras actividades fuera de este contexto. Es por esta razón que se considera que la familia también tiene un rol dentro de la construcción de roles de género porque las experiencias que acontezcan dentro del hogar impactan en las decisiones e ideas de las y los infantes.

5.4. Las familias y los agentes extra escolares

En un principio se creía que en el hogar de las y los infantes las familias solo reproducían roles de género tradicionales o que las actividades que realizan reforzaban los mismos. Conforme avanzaba el trabajo se observaron situaciones que manifiestan una resistencia a estos roles o la imagen de familia manejado por las docentes, también se observó una reproducción de los estereotipos sociales todo esto a través del dibujo. Y al igual que Cox (1996) se considera que el dibujo es una técnica ideal para conocer el pensamiento subjetivo de los y las infantes, pues es una actividad placentera que incentiva a expresar sus experiencias y pensamientos vividos en su contexto.

Esta experiencia se dio dentro de las prácticas preprofesionales, cuando una de las practicantes dirigió una actividad de los practicantes de psicología que pertenecían a la Universidad Católica, la cual tenía como objetivo analizar qué percepción de la familia tienen los y las infantes del centro. La instrucción de la practicante fue: “vamos a dibujar una familia”.

El resultado de esa actividad fue muy interesante pues se pudo observar que en ciertos infantes aún se mantienen el concepto de una familia tradicional (mamá, papá e hijos/as) y relacionan a cada uno de sus integrantes con un color referente a su género. Por ejemplo, en la imagen dibujada por una infante se puede identificar que la madre estaba representada por el color rosa, seguidamente de su padre con el color azul mientras que a su hermano le asignó el color morado y ella se representó de color naranja con rojo. Además, sucesos parecidos ocurrieron cuando estas infantes y sus amigas juegan con materiales, pues por lo general ellas escogen el color rosa y se maquillan durante sus juego como se mencionó en los anteriores apartados. Considerando lo observado se podría decir que el rol o la imagen de la mujer que se maneja en el grupo la representa como una persona que debe arreglarse y gustarle colores alegres, no obstante esto no significa que deba ser débil pues como se vio anteriormente (ver apartado 4.2) para ellas las mujeres son más fuertes que los hombres. Todo esto se relaciona con lo que Lamas (1996) menciona acerca del género y como las construcciones sociales generan atributos o estereotipos a las personas.



Por otra parte, una infante a partir de dibujo empezó a contar sobre su familia e integrantes quienes eran su mamá, abuela, hermana y ella, pero no contaba con una figura paterna porque su padre se había ido. Es decir, esta infante manejaba un concepto diferente de la familia en la que solo las personas que están presentes forman parte de ella de lo contrario no. Además de este caso, también se pudo evidenciar que existen infantes con ideas diferentes sobre las familias, dado que en el dibujo añadieron a otros miembros diferentes de sus mamás y sus papás e incluso uno de los infantes dibujó a sus mascotas como parte de su familia y lo explicó diciendo que era “porque mi gato vive conmigo”.



Imagen 33. Familia con un gato

Fuente: fotografía tomada por las investigadoras.

Otra infante en cambio dibujó a su perro con parte de su familia. Con base en lo observado se puede ver que las y los infantes tienen diferentes imágenes de la familia y de los roles de género en cada miembro, por ejemplo en el primer caso para la infante su mamá no solo cuida su familia sino que también es quien proporciona al hogar los suministros para mantener la familia (rol que en muchos casos se otorga a los padres). Mientras que en los otros casos se pudo observar que las ideas que se construyen cambian dependiendo de sus familias.

Cabe mencionar que el acercamiento que se tuvo con las familias de los y las infantes no fue directo sino que se dio mediante la observación, el dibujo y la técnica participativa del cuento leído. Por ejemplo, con el cuento y la observación se pudo conocer que en algunos hogares son los papás quienes levantan a sus hijas e hijos y preparan la comida, y que esta es la razón de que hayan infantes que participan y realizan actividades que se relacionan con el rol tradicional de la mujer,



por ejemplo ayudar a limpiar el comedor o jugar con sus compañeras a pintarse las uñas o maquillarse.

Además, esta investigación en sus inicios se iba a centrar en las docentes y la reproducción de roles de género pero dado la complejidad de este fenómeno los sujetos de estudio cambiaron al igual que las categorías de análisis, destacando que los roles no solo corresponde al contexto de la escuela sino que también interviene la familia, los y las infantes e incluso la interacción que tiene con los objetos que llevan a popularizarse a través de los medios de comunicación. Por ejemplo, en YouTube y otros medios las y los infantes observan comerciales en los cuales se trata de vender productos específicamente para las niñas y los niños, pues cuando se tratan de comerciales de maquillaje o de cocina son mujeres las que realizan la promoción de estos productos, mientras que cuando se exponen carros, robots o materiales de construcción son los hombres quienes toman acción de esta publicidad. No obstante esto no quiere decir que las y los infantes asuman y acepten estas ideas, debido a que se detienen a analizar, a performar y a cuestionar los roles de género que observan ya que los y las infantes van construyendo su identidad dependiendo del contexto y de los sujetos con los que interactúan.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación tiene como objetivo principal el conocer cómo las y los infantes construyen sus propios roles de género considerando su contexto y la interacción que tienen contacto con varios materiales.

A partir de este trabajo se puede concluir que la construcción de roles género es un fenómeno que está en constantes negociaciones debido a que las y los infantes, cuando están con las docentes, performan roles diferentes tratando de cumplir o seguir las ideas otorgadas por ellas pero cuando están jugando sin la intervención de un adulto tienen más libertad de elegir y representar roles específicos que dependen del juego, el tipo de juego, del tiempo, el material y hasta las personas que están interactuando dentro de su contexto.

También se pudo conocer que en ocasiones las y los infantes prefieren mantener sus juegos y comentarios en secreto, es decir, durante la observación participante de las actividades, los y las infantes detenían su acción y empezaban a representar otro tipo juego. Por esta razón, las técnicas



participativas que se aplicaron durante la investigación fueron adaptadas de acuerdo a la situación cambiante que representaban los y las infantes y a las respuestas inestables que generaban de acuerdo a las personas que participan en su contexto.

De igual forma, se ha identificado que los y las infantes tienen diferentes tipos de familia en las cuales se realizan diversas actividades que influyen en las decisiones y preferencias que comparten entre ellos y ellas. Tal es el caso de los y las infantes que colaboran con la limpieza de la escuela sin etiquetar esta acción como un rol que es vinculado directamente con la figura femenina, o cuando las infantes tienden a arreglarse o pintarse como lo hacen sus mamás, manteniendo la postura de sí mismas como alguien capaz de construir su identidad que represente un sujeto fuerte y no débil.

Con base al análisis de los resultados se puede concluir que la construcción de roles de género es un fenómeno complejo en el cual los y las infantes tienen un rol activo, pero dado la importancia del consentimiento por parte de los adultos sobre las acciones y opiniones que realizan los y las infantes, en ocasiones tienden a ocultar o negar sus ideas. Por esa razón es importante considerar otros factores dentro de la construcción de roles de género como los medios de comunicación que logran interiorizar e influenciar sobre las decisiones y preferencias de los y las infantes.

7. BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE REFERENCIA

- Abad, J., y de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid, España: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA.
- Änggård, Eva. (2011). Children's Gendered and Non-Gendered Play in Natural Spaces. *Children, Youth and Environments*, 21(2), 5-33. Retrieved from: http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.120151.1358777152!/menu/standard/file/CYE%20Gendered%20and%20non-gendered%20play%20in%20natural%20spaces.pdf
- Arias Estupiñan, María Fernanda. (2004). *Análisis del juego libre desde una perspectiva de género en los niños y niñas de tres años en la parroquia 5 de agosto* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Esmeraldas.
- Aune, H. (2013). Deltidsarbeid : vern mot diskriminering på strukturelt og individuelt grunnlag [Part-time employment: Protection against discrimination on structural and individual basis]. Noruega, Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice (Cambridge Studies in Social and Cultural Anthropology)*. Recuperado de: https://monoskop.org/images/7/71/Pierre_Bourdieu_Outline_of_a_Theory_of_Practice_Cambridge_Studies_in_Social_and_Cultural_Anthropology_1977.pdf
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Recuperado de: <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/bourdieu-el-sentido-practico.pdf>
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós, 2001.
- Camacho, L. y Watson, H. (2008). Reflexiones sobre Equidad de Género y Educación Inicial. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 8 (14), 33-48. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/666/66615071004.pdf>
- Centro de Ecuación Inicial "Ciudad de Cuenca". (2017). *Proyecto Institucional Educativo* (2017). Cuenca, Ecuador.



- Chen, E. S. L., y Rao, N. (2011). Gender socialization in Chinese kindergartens: Teachers' contributions. *Sex Roles*, 64, 103–116. Recuperado de:
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11199-010-9873-4.pdf>
- Chick, K. A., Heilman-House, R. A., y Hunter, M. W. (2002). The impact of child care on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29, 149–154.
- Cox, R. (1996). *El saber local. Metodologías y técnicas participativas*. La Paz, Bolivia: NOGUB-COSUDE/ C AF.
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid, España: UNED.
- Eliot, Lise. (2010). The Myth of Pink and Blue Brains. *Educational Leadership*, 68 (3), 32-36.
- Galet, Carmen. (2014). El juego como aprendizaje social de género en la infancia. *Revista de Educação e Letras*, 16(32), 64-87. Recuperado de:
<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1246>
- Gil Rodríguez, Eva Patricia (2002). ¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 2, 30-41. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/n2-gil/50-pdf-es>
- Hoyuelo, A. (2015). Cultura de la infancia y ámbitos de juego. En Hoyuelo, A., y Riera, M. (Ed), *Complejidad y relaciones en educación infantil* (pp. 113-130). Barcelona, España: Octaedro.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección* 47(8), 216-229. Recuperado de: http://www.inesge.mx/pdf/articulos/perspectiva_genero.pdf
- Lliguicota, C. (2017). *El juego simbólico y la reproducción de estereotipos de género en niños y niñas de primer año de educación general básica de la Unidad Educativa réplica "Juan Pío Montúfar"* (Tesis de maestría). Universidad Central del Ecuador, Ecuador.
- Lollo, A. (2012). Ñawiniña: mirar el mundo con los ojos de los niños. En Venturoli, S. (Ed), *Espacios, tradiciones y cambios en Conchucos. Ecos desde la Escuela de etnografía del Proyecto "Antonio Raimondi", Anchas Perú* (pp. 143-168). Bolonia, Italia: Universidad de Bolonia



- Martínez-García, Lindsay. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil un estudio etnográfico. *Revista complutense de educación*, 29(3), 919-934. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/496307>
- Meland, A. y Kaltvedt, E. (2017). Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care*. DOI: 10.1080/03004430.2017.1302945.
- Mendoza, B. (2013). *Las competencias interculturales. Aproximaciones críticas y analíticas a la construcción de sus significados dentro de la Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Totonacapan* (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana, México.
- Ministerio de Educación (2014). *Currículo de Educación Inicial 2014*. Quito, Ecuador: El Telégrafo.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2010). *PISA: Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. Recuperado de: www.sourceoecd.org/education/9789264063945
- Rockwell, E. (1986). Cómo observar la reproducción. *Revista Colombiana de Educación*, 17, 109-125.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. (ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, (44), 13-39. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982006000200002>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Batallán, G.; y Neufeld, M. R. (Ed), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp. 27-51). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Vilanova, M. (2014). *Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los “niños” ante “formas otras” de conocer y vivir* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.

8. ANEXOS

Notas de campo

Educación Inicial subnivel 2

Rango de edades: 4 a 5 años

Aula 4 “C” Muestra de 15 niños y 13 niñas (Wendy)

22/10/2018

El cuadro de actividades de la clase mostraba que la experiencia de aprendizaje de la anterior semana fue “¿Soy niño o niña? Cuando la docente les hizo preguntas sobre cómo deber ser los niños y las niñas, ellos describieron las características que a su parecer correspondían a cada uno. Los niños usan pantalones, las niñas falda, además deben tener el cabello largo. La docente manifestó que los niños no debían tener el cabello largo, esta aclaración puede hacer pensar a los infantes que los hombres que usen el cabello largo están “mal” o no son “normales”. Este puede provocar estereotipos hacia las personas indígenas que por su cultura tienen el cabello largo, o hacia travestis que eligieron por tener el cabello largo por motivos personales.

Cuando los infantes pintan escogen el color rosado para colorear la vestimenta de las mujeres (las niñas del aula o sus madres) lo cual no está mal siempre y cuando no se estigmatice como color representativo de las mujeres (cada persona es diferente, si es de su gusto puede usar ese color pues esas diferencias constituyen la diversidad del aula).

23/10/2018

“A las mujeres no se les maltrata” este tipo de expresiones son las frecuentes y es necesario que los infantes sean conscientes de que no está bien herirse, pero también es necesario que esta idea se expanda y se reflexione sobre el daño no solo a las niñas sino a todas las personas. El niño que dijo esta frase, tal vez desde la perspectiva (sus padres o la docente tienen un efecto en esta idea), las niñas son seres frágiles y delicadas que lloran, mientras los niños si son golpeados regresan el golpe, pero se debe considerar que ya sea niño o niña ambos lloran y sienten.



Entre los juegos más frecuentes está el de las mamás, niñas simulando cargar a sus bebés (hechos con sus sacos al envolverlos) y hablando entre ellas sobre cómo comes o cuidando a sus bebés para que no se lastimen.

El modelo tradicional de familia, un hombre y una mujer es la idea que la docente enseña y hace representar a los infantes en clases. Ella explica a los niños que para que nazca un bebé es necesario que haya un papá y una mamá, pero no les cuenta sobre los otros tipos de familia que existen, en especial en ese contexto (padres divorciados o familias separadas por la migración).

26/10/2018

Cuando se va a realizar una salida pedagógica, las docentes colocan alrededor del cuello de los infantes pañoletas de diferentes colores. Al colocarle la pañoleta a uno de los niños, este manifestó lo siguiente “capas como los superhéroes” y “soy la super mujer (además, moviendo su cuerpo exagerada como si agitara una larga cabellera”. Ante esta situación una compañera que estaba a su lado solo le dijo que no podía ser mujer, al preguntarle por qué ella dijo que las mujeres tienen el cabello largo. Luego, traté de explicar a las niñas que las mujeres también tener el cabello corto porque depende del gusto de cada persona, pero no le dije que los hombres también tienen el cabello largo lo cual fue una buena oportunidad para explicarle a cerca de otras culturas y costumbres del país.

31/10/2018

Cuenca que trata de mantener sus costumbres y tradiciones para esto la escuela realizó un programa por motivo de las fiestas de la ciudad a la cual asistieron los familiares de los infantes, en el transcurso de la jornada un grupo de madres conversaban sobre su hija (la hermana menor de un niño del aula) y la madre de la niña la llamó “machona por el hecho de que ella correteaba y jugaba mucho para su edad y considerando que lo “normal” es que las niñas sean tranquila. Ella contaba a sus amigas que esta situación no le resultaba incómoda, pero en cambio a su marido le producía inseguridad, “se le cae el alma al piso” fue la frase que dijo. A todos los infantes les gusta explorar y jugar esto no cambia por el hecho de que sean niñas, es importante deshacernos de la idea de que las niñas prefieren sentarse y conversar mientras que los niños prefieren saltar y correr si queremos brindar a todos las mismas oportunidades para jugar y aprender.



Como el turno de nuestro grupo era el último para presentarse los infantes empezaron a jugar y a conversar, un grupo de seis niñas realizaron una ronda colocando sus cestas con flores en el centro uno de los niños al ver esto quiso participar de esta actividad, pero una niña no lo dejó entrar y él solo se alejó, a continuación una profesora les dijo a las niñas que se sentaran porque bloqueaba el camino.

6/11/2018

La docente presentó a los infantes un perro de peluche, les pregunto si les gustaba y si querían tenerlo, todos se mostraron emocionados y luego ella pidió que alzaran la mano quienes querían nombrar al perrito, dos niñas y un niño dieron sus opciones: cereza (la niña), “Lupita López (nombre falso porque la niña dio su nombre y apellido) y Jack (el niño). El nombre que ganó fue “Cereza” por mayoría de votos (se debe considerar que en el aula hay más niños que niñas) todos se mostraron alegres y conformes, excepto quienes habían dado las otras opciones.

En el recreo tanto niños como niñas querían jugar con el peluche, le daban besos, abrazos y caricias (¿Qué hubiera pasado si en lugar del peluche se les presentaba a los infantes un bebe? ¿Acaso las docentes escogieron el peluche con la intención de que sea del gusto e interés de todos?)

7/11/2018

En el recreo los infantes salen a jugar y las docentes y practicantes deben cuidar áreas específicas de la escuela, al estar cerca de las aula y los baños pude escuchar que infantes de otra aula decían que se había acabado el papel del lado de los niños (hay dos rollo de papel cada uno colocado en la entrada de los baños de las niñas y los niños respectivamente) entonces unos niños fueron a coger un poco de papel de lado de las niñas, unas niñas que pasaban al ver esto me dijeron “profe, ellos están cogiendo el papel de niñas”. Esta situación nos permite percibir que desde pequeños los infantes determinan y dan roles incluso a los objetos, esta situación puede ser el resultado de que en la televisión hay propagandas de “productos de asea para hombres y mujeres”, pero hasta ahora no he visto una sobre papel de mujeres y de hombres. Las frases de las niñas puede ser el resultado de las propagandas y la disposición de los objetos. La solución que ofrecí fue recordarles que el papel sirve para limpiarse y que puede ser usado por todos.



Más tarde un niño (de mi aula) se me acercó y trató de explicarme que una niña había pegado a su compañero o él había sido quién golpeó a la niña, como esto sucedió cerca de la dirección la directora salió y se dirigió a solucionar el problema, al volver ella me explicó que la niña fue quien golpeó al niño y para tranquilizarlo le dio una leche. La acción de la directora me pareció pertinente porque trata de crear un ambiente libre de conflictos donde nadie pega a nadie.

Hay un niño de mi aula (él que dijo ser la super mujer) que no sigue los roles que se esperan de los niños, al ofrecerle tiza de color celeste y rosado escogió el rosado y lo hizo en otras ocasiones. Sería interesante conocer a los padres (o familiares que vivan con él) para saber porque el niño no tiene prejuicios hacia el color como otros infantes tienen.

8/11/2018

En el ambiente de hogar los infantes empezaron a contar uno por uno sobre las profesiones de sus padres, ya casi al final una niña contó que uno de sus padres cortaba el cabello la docente dijo “una peluquería será que me puedo ir a cortar allá mi cabello” (a los demás infantes no les expresó comentarios, tal vez porque estaba teniendo una actitud seria y fría ya que los infantes no habían escuchado las instrucciones de las practicantes de otra universidad y se habían escapado). Una compañera que se sentaba junto a una niña hizo gestos de exagerados modelando las uñas de sus manos y empezó a hablar con ella jugando con su cabello.

9/11/2018

La experiencia de aprendizaje de esta y la próxima semana es “¿Quiénes son mis vecinos?” se hablaron de las profesiones y lugares que ofrecen servicios? La planificación de la docente decía que debíamos presentar a los infantes la canción de las profesiones y bailar con ellos. La canción hablaba sobre un niño carpintero, barrendero y peluquero y solo al final habló de dos niñas que tejían después de repetir la canción por tercera vez nos detuvimos a descansar entonces un niño hizo un comentario sobre la canción y de las mujeres al acercarme a preguntarles el me dijo que en la canción no hay niñas que trabajan porque se lastiman, esta fue la reflexión a la que llegó el niño tras escuchar la canción se puede que el recurso que se utilizó no tenía un enfoque neutral del género pues minimizaba e invisibilizaba el trabajo que hacen las mujeres.

14/11/2018



En la última hora se presentaron a los infantes imágenes de personas realizando diferentes oficios, pero lo interesante de estas imágenes era que mostraban que las personas podían realizar diferentes profesiones sin importar si son hombres o mujeres entre estas profesiones estaban el policía, cocinero y peluquero, la cuestión de roles pueden ser abarcada en E.I de forma progresiva y lenta porque como ya se ha visto en clases anteriores los infantes son muy perceptivos en cuanto a temas de género y roles.

Luego cuando los infantes representaron las profesiones que vieron en las imágenes detrás de una cortina (ambiente de sombras) no se sintieron incómodos cuando un niño interpretó un bailarín y una niña fue un soldado.

20/11/2018

Cuando se les entregó a los infantes regaderas para trabajar en las áreas verdes hubo un niño que se incomodó y negó a recibir un regadero de color fuxia mientras que dos niñas enseguida pidieron tener esa regadera, pero luego de un rato la aceptó y fue a regar las plantas. Se evidencia que existe en él al menos un estereotipo con respecto al color rosado porque tal vez en su familia no haya visto a ningún hombre usar ese color o haya escuchado comentarios sobre el color haciendo alusión de que solo las mujeres pueden usarlo.

Luego cuando los infantes estuvieron jugando con las figuras geométricas un niño empezó a armar un castillo de princesa y se mostró contento por su trabajo, el niño que se sentaba a su lado al escuchar la respuesta de su compañero solo dijo yo estoy haciendo un robot nada más, pero no expresó ningún comentario negativo hacia el trabajo de su compañero, esto demuestra que los infantes tienen estereotipos a ciertas cuestiones mientras que a otras no.

21/11/2018

Los infantes estuvieron repasando una obra con base a un cuento visto en clases, cuando les dijimos que iban a actuar se mostraron alegres y empezaron a decir los papeles que querían interpretar había niños que decían que quería ser flores y mariposas, mientras que la niñas querían esos papeles, pero no se molestaron por tener que actuar de árboles u hormigas. Los papeles fueron diferentes y la docente comunicó a los padres para que alquilen o elaboren disfraces que ellos iban



a necesitar, ahora solo resta esperar al día de la función (viernes) para ver si los padres respetan la elección de los infantes en el caso del niño que quería ser una mariposa.

22/11/2018

Se está trabajando con el otro grupo para el diseño y aplicación de una lesson study, por esta razón fue posible observar y documentar las interacciones que se producen en el otro grupo. Los infantes se reunían en grupos para decorar tres carteles con figuras geométricas en uno de los carteles se reunió un grupo de tres niñas y un niño se les unió a continuación fue entonces cuando una de las niñas empezó a usar solo formas de color rosadas y el niño al ver esto dijo “los hombres no podemos coger esto”, pero la niña reaccionó diciendo que sí pueden, si la respuesta de la niña hubiera sido diferente tal vez el niño habría dejado de jugar con ellas y con el color rosa mientras que la respuesta ofrecida por la niña permitió que este grupo de infantes siguiera jugando con los mismos materiales y misma libertad.

23/11/2018

En cuanto a la obra de teatro el niño que manifestó el deseo de representar una mariposa pudo hacerlo, pues cuando las familias vinieron a cambiar a los infantes el papá del niño llegó con el disfraz de mariposa que consistía en un pijama con unas alas grandes negra con detalles de color rosado con brillos. Cabe recalcar que el niño es algo inquieto (porque hay actividades que no le gustan) y en ocasiones tiende a ser agresivo, pero con esta actividad el mostro mucho interés y compromiso. Dejando de lado esto, es importante recalcar que es la familia quien limita los sueños de los infantes o quienes dan libertad a la imaginación de los mismos, fue evidente que los padres del niño respetaron su deseo porque para él las mariposas son más geniales que un león o jaguar.

Considero que la disposición tanto de los padres como de la maestra es importante si se quiere construir un ambiente en el que los infantes se puedan desarrollar por igual teniendo acceso a las mismas oportunidades respetando sus opiniones, es decir la voz de los infantes que muchas veces es ignorada.

28/11/2018



La docente durante las clases se dirige a los infantes como “ustedes” casi la mayoría del tiempo o por su nombre.

29/11/2018

Un niño beso a otro niño cuando estaban reunidos y sentados en forma circular, al suceder esto el niño que recibió el beso empujó al otro y luego fue a decirle a la practicante que dirigía la actividad, ella le preguntó qué pasó y él le respondió que le habían besado “es que yo estaba quietito y el “nombre del niño” me beso” “¿y cómo te sentiste?” él dijo “no me gusto” y luego le hizo a él sentarse a su lado, a mi parecer el niño se molestó porque estaba concentrado y atento a la actividad y no por el hecho de que haya sido otro niño quien le beso porque entre ellos se abrazan y dan besos en ocasiones.

04/12/2018

El niño que en anteriores ocasiones había mencionado cosas como “yo soy la super mujer” o “yo soñé que estaba en un castillo”, ahora empezó a molestar a dos de sus compañeros para que lo siguieran gritando “niñita, niñita” al escuchar esto los dos niños empezaron a seguirlo por el aula, pero no lo atraparon. Esta simple palabra fue interpretada como una manera de insultar y ser insultado por ese grupo de niños, por un lado está el niño que usó la palabra “niñita” como una forma de provocar a sus compañeros antes no había manifestado ese tipo de comportamiento al contrario era de alguna forma libre sin encasillarse en ningún rol y por el otro los otros niños tomaron el hecho de ser niñita como un insulto porque ellos creían que les decían lentos y débiles, es decir el niño gritaba niñita porque sus dos compañeros eran muy lentos como atraparle, en conclusión son unas niñas. ¿En qué momento el niño cambió de parecer o donde aprendió esa conducta? Además, el niño que más se molestó y sintió mal fue aquel que en un momento cuando se le preguntó que quienes viven en el cielo él respondió “Diosito y los angelitos”, tal vez en su hogar son muy religiosos considerando el contexto.

5/12/2018

Volví a observar los besos entre un grupo de niños, pero en esta ocasión el niño que recibió el beso por parte de su amigo no se molestó o manifestó alguna emoción, esta acción pasó desapercibida



entre ellos tal vez porque este grupo de niños en especial es muy unido y para ellos puede ser interpretado de forma natural porque es alguien cercano y querido.

6/12/2018

Los infantes están emocionados por la idea de la Navidad, casi todos quieren que la fecha se acerque y cuando escucharon que vamos a presentarnos con un baile por esa fecha casi todos se pusieron felices (excepto un niño quien no le gusta disfrazarse) el tema que nos tocó fue "Rodolfo el reno" cuando estuvimos dialogando entre las practicantes surgió la idea de poner a una niña como Rodolfo, pero una de las practicantes no le pareció la idea y sugirió que colocaremos a un niño en su lugar porque a él le gusta actuar y logra meterse en su personajes, sin embargo la niña que sugerimos también es muy diestra actuando y bailando la idea de escoger a un niño sobre una niña me pareció injusta si a todos les preguntamos debimos haber hecho lo mismo para el personaje de Rodolfo o haber sorteado, tal vez a la practicante no le gustó la idea de una niña actuando como Rodolfo. Después de recreo los infantes se reunieron en su comedor para realizar una ensalada, la practicante a cargo decidió empezar la actividad con un "juego de roles" ahí pidió que pasaran un niño como el papá, una niña como la mamá y un niño como el hijo y les dijo que actuaran como lo hacían sus papás la niña empezó a arreglar a su hijo mientras que el papá se quedó sentado, pasaron tres familias pero el modelo que ejemplifican los infantes era el de una familia tradicional mamá, papá e hijo/a, a pesar de conocer sobre temas como el género, diversidad y la diversidad de familias aún se mantienen los modelos "tradicionales" de las mismas. Cuando la otra practicante intervino en cambio ella les preguntó a los infantes ¿En sus casas quién cocina? "Mi mamá, mi papá, yo le ayudo a mi mami, etc." "mi abuelito le ayuda a mi abuelita o mi papi cocina en mi casa" cuando la practicante escucho estas respuestas ella hizo un énfasis en la misma diciendo que también el papá cocinar y le preguntó al niño si cocinaba rico y el dijo que si, entonces ella de esta manera trata de cambiar los esquemas mentales de los infantes sobre la idea de que solo las mujeres (mamá, abuelas, tías, etc.) cocinan y mediante el ejemplo del niño ella demuestra que también los hombres cocinan o pueden encargarse de la casa.

11/12/2018

“¿Por qué es un hombre si es una mujer?” No se dio cuenta que en el fondo había una pareja de dos niñas



Ahora se acabó el papel del lado de las niñas mientras unas no tenían problemas en acercarse y tomar el papel del lado de los niños una niña no quiso acercarse y en su rostro se notaba lo incómoda que se sentía con esa idea.

20/12/2018

Familiares de Victoria le piden que pose ella anteriormente me menciono porque usaba corbata las mujeres no usan corbata a lo que su amiga acudió en su apoyo es verdad luego de solicitar de la asistencia de una compañera y mostrar que no era la única que utilizaba corbata ellas dijeron que lo sentían que no sabían que eso era posible

Los padres de las niñas para el disfraz de Rodolfo les confeccionaron faldas y no el pantalón negro como habíamos solicitado

Aula 4 “B” Muestra de 12 niñas y 13 niños (Karla)

23/10/2018

Una de las actividades que se llevó a cabo en el CEI “Ciudad de Cuenca dentro del rincón de hogar, se llevó cierta particularidad al momento de desarrollar dicha acción. La actividad consistía, en que los infantes sean partícipes y visionarios de los roles familiares y tipos de familia en los que están inmersos. La docente introdujo de cómo está conformada la familia y después los hizo participar con una pequeña actuación donde ellos son los protagonistas y cómo se desenvuelve dentro del hogar.

Se dieron ciertos criterios hacia las niñas que actuaban como (madre): “ya lleva tu familia y ve que haces con ella”, “tu marido ya llegó del trabajo dale de comer”, ciertas frases desconcertaban a la practicante debido a que no son frases que se deben utilizar en la actualidad, debido a que existen diferentes tipos familiares y visiones hacia ese punto. Sin embargo, la docente supo explicar a los infantes solo “la familia tradicional”, más no las que se han ido generando en la actualidad.

24/10/2018

Dentro del ambiente de música, se generó otra experiencia inusual dirigida por la docente a cargo. Se ingresó al rincón con normalidad, se indicaron las actividades que se iban a realizar y cómo se



lo iba a realizar. Al momento de introducir a la canción que se iba a enseñar “la familia” se lo hizo con normalidad y acciones positivas. Pero al momento de ejecutar una parte donde los infantes eran protagonistas, la docente hizo el reparto de instrumentos musicales y algunas expresiones que estigmatizan la libertad de pensamiento de los infantes, frases como “ las guitarras solo para los niños y para las princesitas tambores o panderetas”, se entiende que no generó mucha confusión bajo los ojos de niños pero si para la practicante, debido a que los niños a esta edad repiten y reproducen todas las acciones que ven y escuchan en su entorno y empezar a comentar esas frases, puede ocasionar en el infante cierto rol de género impuesto por su comunicación entre la escuela y la comunidad.

7/11/ 2018

En aquel día la jornada estudiantil se realizaba sin ninguna novedad. sin embargo, hubo un momento donde se presentaron comentarios relevantes para la investigación. En el comedor, la docente les presentó un peluche en forma de perro y les explicó que sería la mascota del salón. - Pero este personaje debe tener un nombre. ¿Cuál le ponemos? Las intervenciones de los infantes fueron importantes, pues existió uno que se destaca. -Profe, es una perrita y se llama Lupita. Rápidamente la reacción de la docente fue silenciar a los infantes y no tomar en cuenta la opinión de los mismos. - Él es un perrito, tenemos que ponerle un nombre de varón. (Aquella acción me dejo taciturna, pues empezó a generar su pensamiento sin el consenso de los participantes)

9/11/2018

Dentro de los últimos momentos de la jornada, se elaboró un espacio donde los infantes debían pintar cajas del color que ellos deseen. Se brindó los materiales y las cajas que ellos deseen. Sin embargo, se pudo observar la insistencia de una pequeña frente al color fucsia (presentado en la actividad). Existieron comentarios de la pequeña como: "profe yo quiero el color rosado", compartiendo con sus compañeros surgió -ese es mi color. Al ver tal comportamiento la practicante se acercó a ella y empezó a charla con la niña, con preguntas como: ¿te gusta mucho ese color? a lo que la niña contesto, -sí, es mi color favorito. La practicante sigue charlando y entre esa conversación surge -"ese color es muy lindo y mi mami dice que es para niñas y es el color de la barbie"



El día Viernes, se les hizo la presentación oficial del nuevo integrante del salón. Los infantes al ver al integrante “un practicante hombre” no hubo reacción sorprendente bajo su contexto de enseñanza. Esta reacción se dio, pues en ocasiones anteriores ya habían presenciado una imagen masculina dentro de clase. Los pequeños le cantaron la canción de bienvenida y se incorporó a las actividades del salón.

19/ 11/2018- 22/11/2018

Durante esta semana, se a observado que el trabajo del salón a cargo del practicante hombre se sale del control, pues no logra captar el interés de los infantes. Sin embargo, se le está apoyando constantemente en las actividades escolares, para que poco a poco los infantes tomen el interés necesario y pueda dirigirse al grupo con mayor facilidad.

Dentro de las intervenciones dentro del aula, se está trabajando con otro grupo de infantes de la misma edad (4-5 años) se diseña y aplica actividades bajo la metodología de lesson study, la misma que nos permite observar diferentes acciones de los niños en su aprendizaje. A continuación, se muestra un pequeño contraste de los roles que tomaron los infantes en la actividad.

28/11/2018

El día de hoy se dio un diálogo con un infante en el momento del recreo. Uno de los niños llegó donde la docente a comunicarle que el padre de su amigo le prepara la comida, el infante sorprendido mencionó que efectivamente, él papá le preparaba sus alimentos. Después de una charla con el infante, se pudo destacar que, en su familia, en ciertas ocasiones la mamá es la que sale a trabajar y él papá cumple con el cuidado de él y viceversa. El infante se sintió un poco intimidado por la forma que le observaba su amigo, sin embargo, la practicante no hizo reacción alguna y lo tomó como algo natural, explicando que el rol de cocinar también lo pueden hacer los hombres y así hasta existen chefs hombres. El momento fue mucho más liviano para el protagonista y los compañeros lo tomaron con más calma y normalidad.

30/11/2018



El día de hoy las actividades surgen con gran cotidianidad. Sin embargo, existió un momento en donde se les entregó las pinturas para realizar la actividad planificada por el docente, cuando de repente un infante se pintó los labios con el color rojo, inmediatamente uno de sus compañeritos mencionó “Matías parece mujer, tiene los labios pintados” es ahí en donde la practicante se acerca a ver qué sucedía para solucionar. Cuando la practicante escuchó el comentario de su amigo, inmediatamente expresó sus ideas acerca del uso del labial o bálsamo de labios, se propuso que el labial no es solo para mujeres, sino que en la actualidad también lo utiliza el género masculino, pues puede que a alguien le guste y eso no lo hace más ni menos en una sociedad. El comentario fue recibido con gran apertura por el infante con sus preguntas ¿O sea profe que los hombres si usan labial de mujer? a lo que la practicante contestó, ¡¡¡CLARO!! el bálsamo labial no solo es para brindar color, sino que existen uno en donde cumplen la función de proteger de la resequead los labios y no precisamente es de mujer.

06/12/2018

En esta ocasión los infantes tenían que dramatizar los roles de las personas que conforman una familia dentro del rincón de hogar. La actividad iba muy bien, pero “tradicional”, en toda representación familia existía una madre con un bebé en brazos. Sin embargo, solo un grupo de infantes marcó la diferencia, pues, aunque existía mamá y papá, en esta ocasión la madre cocinaba, pero él papá está presente en la cocina ayudando o barriendo la zona, todo este cambio hizo que los infantes tengan pregunta acerca de los roles. Existieron preguntas como ¿profe, el papá debe estar sentado y no molestar en la cocina? ¿El papá si puede ayudarle a la mamá? y así preguntas de asombro hacia el infante. La practicante tomó el control de las dudas y empezó a explicar que en la cocina todos pueden ayudar, incluso existen hogares en donde los padres son los que preparan los alimentos o como comúnmente se ve, la madre; pero que todos pueden hacer ese tipo de tareas.

Clasificación de videos

Videos de la aplicación del cuento

1:49: Una infante es consciente de que la están grabando y mantiene disciplina en la actividad, sin embargo se acerca a dos compañeras que estaban jugando y les menciona que les están grabando.

Quinto video

0:08: Mi mamá hace el desayuno y mi papá me despierta

0:51: Mi papá tiene un despertador y con eso me despierta

Sexto video

2:40: Me gusta el azul y rojo porque se aparece al Spiderman, así con su tela arma pshh

4: 57: Un infante juega con el cabello de una niña

Séptimo video

3:51: Una infante empieza a jugar con el cabello de su amiga.

Guion de entrevistas

Voluntaria

What is your job or what did you do before you came to Ecuador?

Why do you like work with children?

How old were the children you worked with?

What do you usually do at school?

What do you think about the teachers and the activities they do?

What the most interesting situation that you observed during this time with the teacher and children?

Are there differences between this school and the place where did you work? Can you explain these?

Are or were there uncomfortable situation during the class?

Entrevistas Semi-estructuradas

Preguntas para el practicante

¿Por qué decidiste estudiar esta carrera?

¿Cómo te ha parecido la metodología de las docentes al aplicar las clases con los infantes?

¿Has llegado a tener prácticas en otras instituciones? ¿Has notado algún cambio metodológico, trato social o influencia de acciones?

¿Durante las prácticas has tenido alguna experiencia inusual con los infantes? Por ejemplo, cuando alguna docente brinda objetos de color rosado solo a las niñas y azul a los niños.

¿Has notado si alguna docente ha llegado a estereotipar alguna acción de los infantes?

Entrevista al practicante

¿Por qué decidiste estudiar esta carrera?

Vocación porque para ser maestro lo principal que se necesita vocación de llame la atención de trabajar con niños de esta edad desde que son pequeñitos.

Influencia familiar: NO

Siempre me gustaron los niños, educarlos a los niños.

¿Cómo te ha parecido la metodología de las docentes al aplicar las clases con los infantes?

Al ser un inicial puro es grato, porque trabajar en diferentes ambientes de aprendizaje genera más aprendizaje. La metodología es buena porque trabajas en diferentes ambientes y por ende aprende mejor

Nuestro grupo tuvo 3 cambios de docente

Yo cuando llegue los niños se portaban de la forma correcta, trabajaban bien y cuando me quede a cargo del grupo fue una experiencia grande trabajo duro pro gratificante poder ayudar y sentirte útil

Tuvieron más cambios

Llegue y era sorpresa y no querían trabajar bajo orden y se portan de una forma inadecuada, sale de las manos el control del grupo

La influencia de la profe, en las mentes cerradas y pensamiento antigua



Yo creo que los docentes no hemos dicho con tal color los niños o niñas, las niñas por ser niñas aman el color rosa incluso en las clases es el color rosa, en cambio en los hombres les das una orden y ellos eligen el color que ellos quieren.

¿Has llegado a tener prácticas en otras instituciones? ¿Has notado algún cambio metodológico, trato social o influencia de acciones?

En otra institución si se pudo notar, ambiente pequeño, que los casilleros de color rosa eran para las mujeres, los marquitos de las fotos e incluso los forros de los cuadernos y el color azul para hombres. Yo pienso que no lo hizo para distinguir por estereotipos, sino para saber clasificarlos.

Metodologías es diferentes en cada lado. Pero esa acción fue por iniciativa de la docente el de los colores.

¿Durante las prácticas has tenido alguna experiencia inusual con los infantes? Por ejemplo, cuando alguna docente brinda objetos de color rosado solo a las niñas y azul a los niños.

Experiencia en cuanto a los juguetes, en el ambiente de hogar las niñas y el ambiente de construcción los niños, igual el ambiente era reducido. Niñas con muñecas ollas y hombres carros y herramientas.

Dentro de la institución. Me llamo la atención cuando empecé a dar clases en hogar porque yo les pedí que cocinen el plato típico que estaba dentro de la planificación los niños iban a cocinar sin resistencia, pero hay otros niños que se aíslan por influencia de los padres.

El mínimo no influyo a su compañero: no he visto, todos interaccionaban con todo, sin gesto de desagrado.

¿Has notado si alguna docente a llegado a estereotipar alguna acción de los infantes?

La formación de solo niñas y niños cuando dicen que van primero las niñas al baño o van primero las niñas al comedor, yo creo que es por enseñar a los niños un tanto caballeros, se vería como una discriminación. (Niño primero)

Tres o 4 cambios

Ninguna.

La profe Mónica era diferente

Como era diferente, las niñas no querían incluir a sus niñas a los juegos, pero ahora.

Los niños por la edad que tienen favoritismos, entonces las niñas van a querer llevarse con las niñas, ¿por qué?

Yo creo que viene de la familia, que les dice a los juegos de niñas y que tienen que jugar con niñas.



Si se integran, antes eran solo hombres y mujeres y ahora ya todos están entre todos

Cosas de casa.

Influye en el juego, cosas de adultos, las niñas la vanidad esta de forma innata.

La niña si trae un labial, va a inquietar a otra niña. Yo le quite un labial y un niño me dijo que se va a pintar usted.

Están acostumbrados a tener una maestra y no un maestro. Lo veía normal

Al llegar como reaccionaron, me presento como el profesor, muy gratificante, me quieren!

Cuando me quedé solo, pensé que influyo en ellos. Están acostumbrados a que su mama esté presente.

Los papas como lo tomaron:

Se hizo un compromiso para que no existan problemas, los padres confiaron en mí

No le puedo dejar a mi hija porque no sé qué le pueda pasar,

Profesora titular: la mama no le quiere dejar con ud, porque tenía miedo.

P: La mamá presencio el trato, observo la clase y confió en mí

Mi relación con los papás es muy bueno, los papas les quieren enviar a donde voy yo



Javier Loyola, 27 de julio de 2019

Yo, Karla Elizabeth Viñamagua Cuenca, autora del proyecto “Partes que me construyen. La construcción de roles de género en la primera infancia”, estudiante de noveno ciclo de la carrera de Educación Inicial con número de identificación 1105111098 mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción.

1. Cedo a la Universidad Nacional de Educación, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, reconociendo los derechos de autor. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.

2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

3. En esta fecha entrego a la Universidad, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato digital o electrónico.

Nombre: Karla Viñamagua

Firma



Javier Loyola, 27 de julio de 2019

Yo, Wendy Valeria Yanacallo Pilco, autora del proyecto “Partes que me construyen. La construcción de roles de género en la primera infancia”, estudiante de noveno ciclo de la carrera de Educación Inicial con número de identificación 1753465903 mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción.

1. Cedo a la Universidad Nacional de Educación, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, reconociendo los derechos de autor. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.

2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

3. En esta fecha entrego a la Universidad, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato digital o electrónico.

Nombre: Wendy Yanacallo

Firma





Javier Loyola, 25 de julio de 2019

A quien corresponda:

La suscrita, Ph.D. Blanca Edurne Mendoza Carmona con C.I. 0151941499, certifica que el proyecto de investigación titulado: **PARTES QUE ME CONSTRUYEN. LA CONSTRUCCIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN LA PRIMERA INFANCIA**, ha sido presentado por los/las estudiantes de la carrera de Educación Inicial: Karla Elizabeth Viñamagua Cuenca con C.I. 1105111098 y Wendy Valeria Yanacallo Pilco con C.I. 1753465903, y ha sido aprobado para su defensa ante el tribunal de la Universidad Nacional de Educación. Además, este trabajo ha sido revisado en el programa de antiplagio Turnitin obteniendo un 5% de similitud.

Atentamente,



Ph.D. Blanca Edurne Mendoza Carmona





Tesis

INFORME DE ORIGINALIDAD

5%	5%	2%	%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.uasb.edu.ec Fuente de Internet	1%
2	www.tandfonline.com Fuente de Internet	<1%
3	www.die.cinvestav.mx Fuente de Internet	<1%
4	www.11caas.org Fuente de Internet	<1%
5	www.intersaberes.org Fuente de Internet	<1%
6	atheneadigital.net Fuente de Internet	<1%
7	revistas.ucm.es Fuente de Internet	<1%
8	repositorio.uam.es Fuente de Internet	<1%
9	bonga.unisimon.edu.co Fuente de Internet	<1%



10	diposit.ub.edu Fuente de Internet	<1%
11	erevistas.uacj.mx Fuente de Internet	<1%
12	perio.unlp.edu.ar Fuente de Internet	<1%
13	ddd.uab.cat Fuente de Internet	<1%
14	www.scribd.com Fuente de Internet	<1%
15	documents.mx Fuente de Internet	<1%
16	aleph.uned.ac.cr Fuente de Internet	<1%
17	www.hartza.com Fuente de Internet	<1%
18	notivisionquirola.com Fuente de Internet	<1%
19	www.goodreads.com Fuente de Internet	<1%
20	www.mysu.org.uy Fuente de Internet	<1%
21	www.uis.no	

	Fuente de Internet	<1%
22	revistasjdc.com Fuente de Internet	<1%
23	Keegan Shepherd. " Breast tumors and bubble sheets: examining persistent gender stereotypes about standardized testing throughout ", Feminist Media Studies, 2018 Publicación	<1%
24	www.newworldencyclopedia.org Fuente de Internet	<1%
25	es.scribd.com Fuente de Internet	<1%
26	www.efdeportes.com Fuente de Internet	<1%
27	repository.javeriana.edu.co Fuente de Internet	<1%
28	su.diva-portal.org Fuente de Internet	<1%
29	helvia.uco.es Fuente de Internet	<1%
30	repository.unika.ac.id Fuente de Internet	<1%
31	www.iiss.es	<1%

	Fuente de Internet	<1%
32	www.fuentesestadisticas.com Fuente de Internet	<1%
33	www.redalyc.org Fuente de Internet	<1%
34	www.paralelo32.com.ar Fuente de Internet	<1%
35	www.monografias.com Fuente de Internet	<1%
36	www.laverdad.com.mx Fuente de Internet	<1%
37	uvadoc.uva.es Fuente de Internet	<1%
38	es.slideshare.net Fuente de Internet	<1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 10 words

Excluir bibliografía

Apagado



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Karla Elizabeth Viñamagua Cuenca, en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Partes que me construyen: La construcción de roles de género en la primera infancia", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 07 de Agosto del 2019



Karla Elizabeth Viñamagua Cuenca

C.I: 1105111098



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Wendy Valeria Yanacallo Pilco, en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Partes que me construyen: La construcción de roles de género en la primera infancia", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 07 de Agosto del 2019.



Wendy Valeria Yanacallo Pilco

C.I: 1753465903

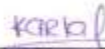


UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

Karla Elizabeth Viñamagua Cuenca, autor/a del trabajo de titulación "Partes que me construyen: La construcción de roles de género en la primera infancia", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 07 de Agosto del 2019



Karla Elizabeth Viñamagua Cuenca

C.I: 1105111098



Cláusula de Propiedad Intelectual

Wendy Valeria Yanacallo Pilco, autor/a del trabajo de titulación Partes que me construyen: La construcción de roles de género en la primera infancia, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 07 de Agosto del 2019



Wendy Valeria Yanacallo Pilco

C.I: 1753465903