

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

# EL CUERPO COMO LUGAR DE INVESTIGACIÓN: RELACIONES GÉNERO-INFANCIAS-JUEGO<sup>1</sup>

THE BODY AS A PLACE OF RESEARCH: GENDER-CHILDHOOD-PLAY RELATIONS

O CORPO COMO UM LUGAR DE INVESTIGAÇÃO: RELAÇÕES GÊNERO-INFÂNCIA-BRINCADEIRA

**Mariana Arbeláez-Cataño**

Universidad de Antioquia, Colombia, [mariana.arbelaez@udea.edu.co](mailto:mariana.arbelaez@udea.edu.co)

## RESUMEN

Como lugar de investigación, el cuerpo materializa lo subjetivo y se teje a partir de las experiencias. Por eso, en la exploración de las manifestaciones infantiles corporalmente performadas, la construcción del género toma un lugar central. Para indagar en ello, realizamos un estudio de caso con dos grupos en la primera y segunda infancia, en el cual participaron 14 niñas y 27 niños de una escuela privada de Medellín, Colombia. Las nociones plasmadas por ellas y ellos como evidenciaron la persistencia de concepciones binarias que aparecen desde el preescolar, pero surgen también en la primaria. Sus formas de jugar dieron cuenta de cercanías y distancias con las imposiciones culturales, y sus relatos reafirmaron la necesidad de darles valor a sus discursos tanto como a sus maneras de interactuar.

**Palabras Claves:** *infancia; espacio de juegos; coeducación; estudios sociales; investigación participativa.*

## ABSTRACT

As a place of research, the body materializes the subjective and is built from experiences. Therefore, exploring corporeally performed children's manifestations, the construction of gender takes a central place. To investigate this, we conducted a case study with two groups in early and middle childhood, where 14 girls and 27 boys from a private school in Medellín, Colombia participated. The notions expressed by them evidenced the persistence of binary conceptions that appear in preschool, but also emerge in elementary school. Their ways of playing showed proximities and distances with cultural impositions, and their stories reaffirmed the need to give value to their discourses as well as to their ways of interacting.

**Key words:** *childhood; playing fields; coeducation; social studies; participatory research.*

## RESUMO

Como um lugar de investigação, o corpo materializa o subjetivo e é construído a partir de experiências. Por esta razão, explorando as manifestações corporais das crianças, a construção do gênero toma um lugar central.

---

<sup>1</sup>Este artículo es producto de la investigación Construcciones sociales sobre el género en la primera y segunda infancia: dos estudios de caso alrededor del juego, el jugar y los juguetes, desarrollada entre agosto de 2021 y diciembre de 2022, gracias a la financiación del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia (código TG-001-2022). Fue presentado en el III Coloquio Nacional de Estudios Feministas y de Género (2022) y en el III Congreso Internacional de Pensamiento Educativo: Tensiones Éticas y Políticas en la Sociedad Contemporánea (2022). Área de conocimiento: Educación. Sub-área: Género e Infancias.

Para investigar esto, realizamos un estudio de caso con dos grupos na primeira e segunda infância, no qual participaram 14 meninas e 27 meninos de uma escola particular em Medellín, Colômbia. As noções expressas por eles mostraram a persistência de concepções binárias que aparecem na pré-escola, mas também surgem na escola primária. Suas formas de jogar mostraram proximidade e distância com imposições culturais, e suas histórias reafirmaram a necessidade de valorizar seus discursos tanto quanto suas formas de interação.

**Palavras chaves:** *infância; espaços de jogo; coeducação; estudos sociais; investigação participativa.*

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2023

Fecha de aceptación: 26 de marzo de 2024

## 1. INTRODUCCIÓN

Lo sustancial de las experiencias infantiles como generadoras de nuevos sentidos se esfuma cuando el sistema educativo homogeniza a las niñas y niños, arrebatándoles así su agencialidad (Pavez-Soto & Sepúlveda-Kattan, 2019). Es de este modo que surge un dilema ético ineludible referido a la presencia y el rol participativo de unos adultos que, tanto como ocupan un sitio en la escuela, también toman partido en los procesos investigativos donde la condición activa de las niñas y niños sigue considerándose un asunto reciente (Liebel & Markowska-Manista, 2021). Esto supone una encrucijada porque, aunque se investigue sobre y con ellas y ellos, las investigaciones siempre están a cargo de otros, y el testimonio de sus experiencias, en muchas ocasiones, es dado por sus docentes, o por familiares adultos (Argos et al., 2011).

Frente a este dilema, la posición que asumimos introduce el tema principal que aquí nos convoca, a saber, que las maneras de ser y actuar transmitidas a las niñas y niños no son las mismas de las de generaciones pasadas. Sin embargo, siguen sustentadas en un desarrollo biológico al cual se le suman las directrices de aquellos adultos que tantas veces pretenden explicarles el mundo (Argos et al., 2011). Por tanto, siendo este un estudio que analiza las construcciones de género en la primera y segunda infancia, esto nos demandó tener en cuenta las relaciones de saber y poder. De hecho, el darles la posibilidad de intervenir en el diseño metodológico e indagar con ellas y ellos sobre sus cuerpos como los lugares de investigación, fue algo que surgió de manera natural

tras plantear el problema que nos interesaba y encontrar los grupos con quienes lo haríamos.

No obstante, lo que aquí se desarrollan son resultados parciales de un estudio más amplio donde tuvimos categorías de análisis anexas a estas puntualizaciones sobre la corporalidad y los discursos de género. Por ende, las discusiones vigentes alrededor de estos tópicos de lo generizado (Thurén, 1993) y lo generacional nos exigió inmiscuirnos en la historia del concepto “género” desde un marco feminista postestructural (Zambrini & Iadevito, 2009; Zambrini, 2014), pero a su vez en las teorías sobre las infancias (Runge, 1999), el juego (Huizinga, 1972) y la educación escolarizada. A partir de esto, formulamos una pregunta por las construcciones sociales del género centradas en los espacios de juego e interacción de dos contextos escolares de preescolar y primaria, lo cual nos sirvió como guía para problematizar las normas correspondientes al hacerse niñas y niños. Todo lo anterior con el objetivo de encontrar el cuerpo como el primer lugar de enunciación y, por consiguiente, como el dispositivo de investigación.

## 2. INFANCIAS, UN CONCEPTO EN PLURAL

Para definir la categoría de “infancias” nos basamos en su denominación como una construcción histórica, social y cultural permanente (Norozzi & Moen, 2016). Esto implica el hecho de que el tiempo de las infancias no es el que nosotros creemos que es, sino el que determinan las niñas y niños por sí mismos (Skliar, 2012). Estas reconceptualizaciones han implicado conflictos entre

aquello que supone ser la infancia y su diferenciación con la niñez —así como la separación entre esta etapa y la adultez (Ariès, 1988; Runge, 1999). Pero, a pesar de las muchas versiones a través de las cuales se han estructurado las infancias, las consideraciones contemporáneas sobre las niñas y niños, en tanto sujetos de derecho, resaltan la novedad del término (Arias, 2017).

Por tanto, dentro de nuestra investigación fue importante atender a los lugares ocupados por las niñas y niños como infantes, pero, al mismo tiempo, como individuos diferenciados en función del género. Si bien las infancias se han visto recurrentemente relegadas a un trato como instrumentos y objetos de estudio de las disciplinas sociales, lo cierto es que ninguna vida infantil es igual a la otra, y esto permite afirmar que las infancias, tanto como el género, tienen muchas interpretaciones posibles, pues dependen de lo social, histórico y cultural (Alaniz, 2021; Norozi & Moen, 2016).

### 2.1 Niñas y niños que juegan a ser adultos

La problematización de los espacios de juego como el entorno donde se gestan las manifestaciones del género, se basa en el hecho de comprender el juego, el jugar y los juguetes como tres perspectivas sobre un mismo fenómeno (Agudelo, 2015; Barthes, 1999; Huizinga, 1972). Si consideramos que todo lo que hace un ser humano, de una u otra forma, es jugar (Huizinga, 1972), la socialización de las niñas y niños, particularmente en el contexto escolar, debe entenderse como un proceso de construcción de subjetividades.

Los juegos y el jugar incluyen, comúnmente, la mediación de los juguetes, pero es la intrínseca función objetual que se le atribuye a estos últimos lo que tipifica las relaciones que estos consolidan (Agudelo, 2015). Por ende, más que simples cosas, su relevancia se basa en la interacción de los sujetos jugadores con eso que usan al jugar, por lo cual decimos que los juguetes son objetos de juego, y esto los hace dispositivos sociales, culturales, políticos e ideológicos con un papel crucial en las construcciones subjetivas; como dispositivos, sus lógicas también instauran contraposiciones entre niñas y niños. No obstante, aun cuando reconocemos que el juego sue-

le tomarse como algo exclusivo de las edades infantiles, consideramos primordi al recalcar que esto no se reduce a los primeros años de vida, y que su presencia en la adultez y la vejez sigue siendo poco abordada.

### 3. EL GÉNERO EN UNA PERSPECTIVA FEMINISTA POSTESTRUCTURAL

La inquietud por el género en el marco del feminismo posestructuralista no fue un elemento aleatorio, pues desde ese punto de vista nuestras explicaciones ubicaron la construcción del género en tanto performatividad (Butler, 2007). De esta manera, hablar del género como una apuesta por la reivindicación requirió considerar su significancia tanto para la estructuración social de los cuerpos sexuados como en el sentido más primitivo de los sistemas de poder que limitan su lenguaje conceptual (Scott, 1988, 1992). Consecuentemente, la especificidad de lo corporal como foco de estudio con las niñas y niños delimitó las maneras de nombrarse y diferenciarse como un asunto suyo, el cual, desde nuestro rol, nos limitamos a acompañar (Liebel, 2007).

Las marcas relativas a la construcción del género están comúnmente ancladas en los saberes colectivos bajo la denominación de “roles” y “estereotipos” (Aina & Cameron, 2011), y estos se traducen en una lista de prácticas y formas de ser esencialmente binarias que se imponen sobre el jugar, el juego y los juguetes —e.g., la asunción caricaturesca de que las muñecas son para las niñas y los carros para los niños, o que las mujeres usan prendas rosas y los niños azules. Por eso, la perspectiva posestructuralista fue un punto focal alineado con la idea de la agencia infantil, pues entre tantas otras cosas, nos llevó a prestarle mayor atención a las palabras con las cuales clasificamos tanto lo propio de lo femenino como de lo masculino.

### 4. INVESTIGAR EN LA ESCUELA

Las niñas y niños tienen todas las capacidades necesarias para otorgarles significados propios a los discursos sociales. Sin embargo, como lo concluyó la investigación de Black-Delfin (2021), dicha autonomía se pierde al no

potenciarla. Por tanto, el papel de los adultos cuidadores podría ser mucho más valioso si cambiaran la perspectiva limitada y prohibidora por una que facilite la elaboración de saberes propios y emancipatorios (Black-Delfin, 2021). Asimismo, habría que problematizar la aparición de este tipo de mensajes que, a pesar de ser prejuiciosos, han sido y siguen siendo validados, aprendidos, adoptados y replicados.

Tal cual lo indicó nuestra investigación y otras que han sido publicadas, si bien las indagaciones de este tipo no son recientes, el protagonismo otorgado a las infancias supone cierta innovación en el campo y plantea la necesidad de prestarles más atención a sus preguntas e inquietudes. Además, los resultados arrojados por nuestras búsquedas nos permitieron concluir que las investigaciones enfocadas en la segunda infancia son reducidas en comparación con aquellas donde la primera infancia y los niveles iniciales de escolarización son tomados como los contextos de referencia (e.g., Álvarez et al., 2017; Baker et al., 2016; Martínez-García, 2018; Puerta & González, 2015).

Fue por eso que este estudio de caso con la primera y segunda infancia supuso un reto adicional para describir las experiencias infantiles, para atender a sus cambios desde el crecimiento y para categorizar las transformaciones entre el preescolar y la primaria. De todas maneras, esto no nos hizo perder de vista que el asunto primordial eran los bosquejos trazados por las mismas niñas y niños sobre sus cuerpos. Así, fueron sus elaboraciones orales, textuales y gráficas las que le dieron vida a nuestra mirada crítica sobre las diferencias de género. Estas evidencias se vincularon con las características de los contextos leídos, con la historia de dicha escuela y con el papel de las niñas y niños allí, así como con el peso ideológico de los discursos adultos que recaen sobre esas infancias.

A pesar de lo anterior, el haber observado con otros ojos nuestras teorías de base nos permitió darnos cuenta de que controversias académicas, como las de la búsqueda por modificar los sistemas de dominación y subordinación, reafirman que lo que tenemos ahora son lecturas alternativas; pero estas nuevas perspectivas, más que cambiar la situación, simplemente amplían las concep-

ciones anteriores (Escobar, 2020; Lagarde, 1996; Scott, 1988). Empero, cuando deconstruir implica los dilemas éticos del trabajo con y sobre las niñas y niños, las construcciones sociales, históricas y culturales que aún perduran, tanto como la redefinición propiciada por los discursos emergentes en el medio, requieren adoptar un tono diferente y novedoso (Lagarde, 1996; Scott, 1988).

El quehacer docente en dichas construcciones, y la necesidad de acogida, reconocimiento y visibilización exigida a las escuelas, no es un asunto menor, pues es por esto que la diversidad de expresiones de género dadas desde los primeros años requiere que las infancias sean pensadas desde la pluralidad (Aina & Cameron, 2011). Igualmente, encontrar en las niñas y niños la población propicia para aterrizar la teoría en la vía de lo práctico, las realidades y experiencias, nos dio paso a enfatizar en los vínculos entre el género, las infancias y las características de los espacios de socialización escolares.

Adicionalmente, consideramos las relaciones de poder y saber a las cuales están doblemente sometidas las infancias, dado el entrecruzamiento de estos problemas estructurales con la validación de las niñas y niños (Duarte-Duarte, 2013). Esta ambigüedad refiere, por un lado, a la condición de menores de edad —con todo el sentido social y legal que hay tras de ello (Arias, 2017)— y, por el otro, a la consolidación jerárquica del género; estos son dos puntos desde los cuales se reducen sus capacidades de decisión y participación social (Duarte-Duarte, 2013).

Deliberadamente, las reglas que establecen lo que puede o no hacerse en la constitución de subjetividades, coartan los procesos de emancipación a los que deberían apuntar espacios como los de las escuelas que, por definición, han sido creados para aportar al desarrollo integral de las niñas y niños (Escobar, 2020). Por ende, la posibilidad que tienen ellas y ellos de deconstruir su entorno no se podría dar sin permitirles ser agentes activos al investigar sobre sus experiencias, por lo que para conceptualizar lo que significa hacerse niñas y niños atendimos a sus relatos apoyados en algunos postulados teóricos subyacentes como los ya mencionados sobre el género, las infancias y el juego.

## 5. METODOLOGÍA

En estrecha relación con la trayectoria de las investigaciones en perspectiva feminista, esta fue una investigación cualitativa donde las niñas y niños participaron con su voz y sus producciones. Así, tuvieron un lugar tanto en el diseño metodológico, como en su consecución y en el valor dado a los resultados derivados de la propuesta, produciendo así saberes contextualizados (Liebel & Markowska-Manista, 2020).

Desde esta idea, fue importante priorizar las variables sociales más allá de los factores medibles, pues la decodificación e interpretación de los resultados se centró en los significados subjetivos (Hernández et al., 2014). Con esto situamos, primero, a la escuela como contexto, segundo, a las infancias como construcciones, y, tercero, a los juegos y juguetes como elementos adicionales de manifestaciones que, en su aparición conjunta, sirvieron para atender a las expresiones de género en la primera y segunda infancia.

Acorde con lo cualitativo, seleccionamos el enfoque del estudio de caso para concentrarnos, principalmente, en la producción de contenido y en los conocimientos de las niñas y niños. Esto, sin dejar de lado ni negar la intervención de algunos docentes, y nuestro propio rol como investigadoras mediando entre lo participante y lo no-participante (Stake, 1995). Lo que influyó en esta decisión fue el hecho de que un aula de clase no puede convertirse en un caso de estudio si todos los que habitan en ella no se vinculan activamente, aun cuando coexistan distintos personajes y funciones (Ellet, 2018). En este sentido, en el estudio de caso que aquí presentamos, los dos grupos de niñas y niños de preescolar y tercero de primaria representaron dos unidades de análisis sobre la primera y segunda infancia desde un mismo contexto escolar, pero separados por su edad y grado (Ellet, 2018).

### 5.1. Contexto y participantes

Hicieron parte de esta investigación 6 niñas y 16 niños de preescolar (jardín y transición) entre los 4 y 6 años; 8 niñas y 11 niños de tercero de primaria entre los 8 y 9 años; y 3 docentes —todos pertenecientes a una mis-

ma escuela privada de Medellín, Colombia. Si bien estos contextos no son muestras representativas cuyos resultados permitan hablar de las dos etapas de la infancia en sus generalidades, sí nos posibilitaron un acercamiento más íntimo a los dos grupos desde sus particularidades y complejidades (Stake, 1995).

Teniendo en cuenta estos criterios, hicimos una lectura del contexto de este estudio de caso pasando de lo macro a lo micro, es decir, desde una mirada del lugar, hacia la interacción con docentes y directivos, hasta llegar a compartir con las niñas y niños directamente (Giraldo-Gil, 2013). De este modo, lo que concebimos como técnicas interactivas fueron las estrategias didácticas a través de las cuales nos acercamos a sus espacios escolares, donde la mediación de la literatura infantil, el dibujo, la toma de fotografías y la escritura creativa fueron claves.

### 5.2. Métodos de recolección de información

En consonancia con las actividades propuestas, la recolección de información incluyó: (i) relatos (ii) dibujos; (iii) entrevistas semi-estructuradas; y (iv) fotografías. Lo anterior nos permitió desarrollar una investigación cercana a los entornos, menos distante y más involucrada, pero igualmente enfocada en mirar los contextos reales por los cuales nos preguntamos (Hernández et al., 2014).

Así, incluimos tanto las voces infantiles como las posiciones adultas expresadas en las entrevistas. En última instancia, lo que hizo de la escuela la unidad de análisis en la cual centramos toda la atención, fue el intento por vislumbrar los saberes provenientes de las niñas y niños con quienes elaboramos conocimientos colectivos sobre la construcción social del género en sus infancias (Giraldo-Gil, 2013).

## 6. RESULTADOS

Al delimitar el contexto de esta investigación y sopesar nuestras opciones, elegimos la escuela como el lugar para analizar las performatividades de género rescatando sus posibilidades —quizás desaprovechadas— para

propiciar prácticas alternativas. Desde las consideraciones éticas que nos exigió el estar con las niñas y niños, defendimos la escuela como el escenario donde más se da la interacción entre pares, donde transcurre buena parte de la vida diaria infantil y donde los recreos representaban para las niñas y niños ese momento de la jornada en el cual se libraban del mandato de las figuras adultas. Por eso, fue una investigación que tuvo lugar tanto en las clases como en los recreos.

Como ya lo expresamos previamente, lo que aquí se presenta son resultados parciales de la investigación, por lo que a través de la identificación de pautas reiteradas, de intereses y demás elementos sobresalientes, retomamos dos categorías de análisis: (i) el cuerpo como lugar y el lugar del cuerpo; y (ii) significados sobre el ser niñas y niños. Por medio de ellos, compartimos a continuación tanto precisiones derivadas de los relatos de género como de la corporalidad, donde desciframos el cuerpo al entenderlo como el primer lugar de enunciación y como el principal dispositivo de investigación.

La excepcionalidad de la primera y la segunda infancia en las cuales se encontraban las niñas y niños participantes fue determinante para conservar sus subjetividades a pesar de que en algunas ocasiones debimos contrastar la aparición de fenómenos en uno y otro grupo. Fue así como la comprensión de lo corporal se relacionó con las cargas simbólicas manifiestas en las concepciones de las niñas y niños sobre sí mismos, así como en las ajenas.

### 6.1. El cuerpo como lugar y el lugar del cuerpo

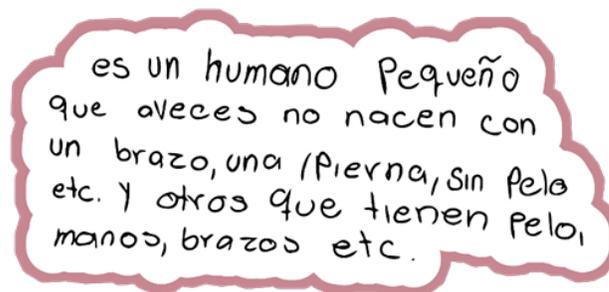
Al descubrir en lo corporal la posibilidad de leer y analizar las características de las niñas y niños, pudimos reconocer que para definir el cuerpo debíamos comprenderlo, no sólo como materia biológica, sino también como una coordenada especial, una construcción socio-material, un lugar que se habita y que, por ende, se construye y moldea. Pero, teniendo en cuenta sus edades, atender al nivel de reconocimiento de sus cuerpos fue diferente entre preescolar y tercero de primaria. En palabras de una docente: «...se van identificando porque obviamente el cuerpo de los niños es diferente al cuerpo de las niñas, entonces desde ahí empieza como a

marcarse la diferencia».

A través de las actividades, fotografías y entrevistas, la corporalidad apareció no sólo al conversar sobre el cuerpo propio y ajeno, sino también jugando, dado que, aunque no se implicara directamente como en las rondas o los juegos de manos, aparecía como un componente necesario de la cotidianidad. A propósito de esto, las figuras 1 y 2 muestran dos de las definiciones escritas en tercero de primaria como respuesta a las preguntas por ser niña y niño.

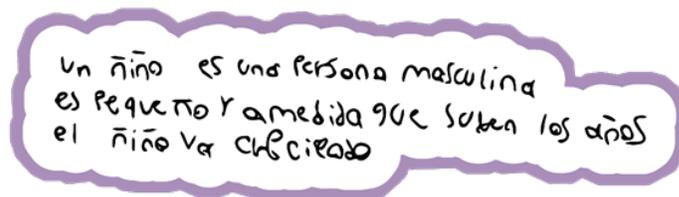
**Figura 1**

Definición de niña



**Figura 2**

Definición de niño



Asimismo, en los juegos preferidos por las niñas y niños a la vez (principalmente, el “escondidijo”, la “cocinita”, el saltar a la cuerda y el fútbol), todo el desarrollo de habilidades físicas, creativas e imaginativas se pusieron en escena. Sin embargo, esto se contrapuso a la preferencia por los dispositivos electrónicos, pues a pesar de las destrezas que requieran, sus disposiciones anulan el cuerpo más allá del movimiento de las manos usado al jugar en un computador, una consola o un celular. La quietud asumida por las niñas y niños al ocuparse en estas actividades resultó ser una variable equiparable al control sobre el cuerpo exigida dentro de las aulas para atender a una clase —aunque con actitudes dispares.

Uno de los métodos de recolección de información empleados fueron las fotografías, pero más que como registro de lo investigado, estos estuvieron en manos de las niñas y niños. Fue así como fotografiaron momentos de la libertad de sus tiempos de recreo y, al revisar detenidamente estas fotos capturadas, pudimos ver su

inclinación por retratarse posando frente a las cámaras, donde tanto niñas como niños se mostraron sonrientes, haciendo muecas y gestos con las manos, tal cual lo ejemplifica la figura 3.

En esas imágenes se encuadraron las diferencias entre

Figura 3

Ilustraciones a partir de fotografías tomadas por las y los participantes



niñas y niños por medio de sus juegos, por los subgrupos de amistades que formaban y por las actividades que les convocaban en los minutos de esparcimiento propios del recreo. Tanto como en la labor de fotografiarse, se ilustraron y relataron sus vivencias como niñas y niños. Adicionalmente, sobre los signos del cuerpo emergieron otras señales como las de la sensibilidad y cercanía con la cual se catalogaba a las niñas y, además, desde lo comportamental al caracterizar la agresividad de los niños, así como lo expresó una docente: «de pronto cuando estamos por fuera... en el espacio abierto del descanso... los niños son un poquito más bruscos». De ahí que el contraste entre estar en un recreo y estar en la clase estuviera innegablemente determinado por el control del cuerpo y por la posibilidad de ocio.

Los relatos y producciones relacionadas con el cuerpo propio y ajeno fueron un motivo para considerar lo producido como material de análisis sociológico más que para extrapolar interpretaciones sobre sus trazos y figuras. De esta manera, nuestras lecturas no sólo tuvieron de insumo principal lo que ellos relataron con sus

creaciones, sino que esto además lo tomamos como algo personal e imposible de generalizar aún dentro de los propios grupos, pues apostarle a sus capacidades supuso también ver en cada una de sus realidades la potencia por denominar cómo era ese cuerpo que habitan y que les define más allá del hecho de que el entorno les exija permanentemente tener que denominarse con un género asignado.

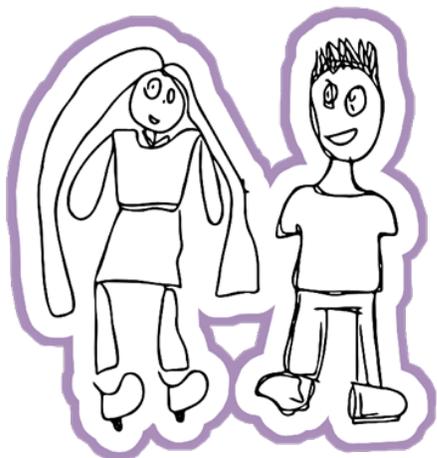
## 6.2. Significados sobre el ser niñas y niños

Por una parte, en los autorretratos de las niñas fue sencillo identificar patrones, pues desde la vestimenta, el cabello o la elección de lo que quieren ser cuando sean grandes, tanto las de preescolar como las de tercero de primaria tuvieron inclinaciones particulares. Por ejemplo, en las de 4-6 años, todas aparecieron siempre de falda o vestido y cabello largo e, incluso, con zapatos de tacón (figura 4); mientras que las de 8-9 años representaron su gusto por las artes (e.g., bailarinas, actrices, cantantes, pintoras) y por la educación (e.g., profesora

de inglés), lo cual no surgió con ninguno de sus compañeros.

#### Figura 4

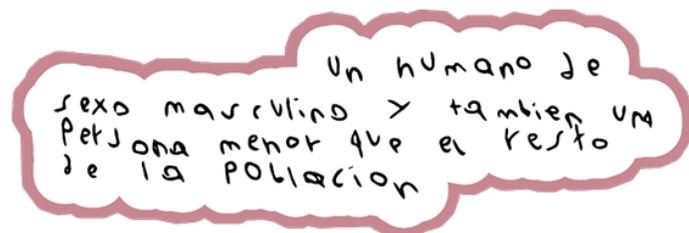
Autorretratos de una niña y un niño de 6 años



Por otra parte, sintetizar los lugares de enunciación tomando las elaboraciones de los niños, nos llevó a concluir que a través de sus dibujos, a pesar de lo abstractos que pudieran ser, se mostraron siempre de pantalón o pantaloneta y cabello corto (figura 4). Asimismo, la distinción entre ser niña y ser mujer la determinaron más por una noción de aprendizaje y de tamaño, que por la necesidad de trabajar —tal cual sucedió en el caso de los niños y hombres. Respecto a esto último, cuando entre ellas y ellos explicaron el significado de ser niño, se apegaron a las consideraciones de la masculinidad y, de manera muy similar, tomaron el sexo, la estatura y la edad como las particularidades propias, lo cual puede verse en la definición textual de la figura 5.

#### Figura 5

Definición de niño



Según varias personas de su entorno, la presencia de los códigos hegemónicos de la masculinidad como normas que rigen la vida de los niños existía tanto para los más pequeños como para los más grandes, pues más allá del trato dado por los docentes, reconocieron que el entorno de afuera y de lo que llegaba a la escuela a través de los demás, cargaba con esos mismos discursos. No obstante, en ambos grupos demostraron potestad para decidir si oponerse o no a dichas reglas, por lo que la importancia de deconstruir el ámbito escolar quedó explícita en los relatos y en la autonomía evidente de cada niña y cada niño —aunque no en todos por igual. Por eso, más allá de la dependencia adulta ligada a la vida infantil, su capacidad para nombrarse a partir de relatos individuales dio cuenta de sus construcciones particulares, y fue esto lo que consideramos como las subjetividades.

Afianzarse desde la capacidad de decidir cómo ser enunciado por los demás, pareció ser algo muy común, en tanto dijeron que son bastante notorias las características y preferencias diferenciadoras, más aún conforme vamos creciendo, como lo enunció uno de los niños en la definición de la figura 2. De todos modos, aunque parecieron estar erradicados tradicionalismos como los de que está prohibido llorar porque la sensibilidad y el sentimentalismo son cosas de niñas, las convenciones de los juegos siguieron vigentes en el hecho de que había muchos a quienes les gustaba el fútbol, pero además eran sólo los niños quienes ocupaban las canchas del patio en los recreos.

Igualmente, desde el preescolar esto fue más evidente con los juguetes que llevaron a la escuela, por su gusto hacia los carros y camiones, así como por la fuerza implicada en sus juegos cuando no participaban otras compañeras. Por el contrario, las niñas eligieron casi siempre a las muñecas como el objeto de preferencia y hablaron de jugar “a la casita”, a maquillarse y “a la mamá”. En este mismo grupo, otra de las actividades consistió en completar una silueta humana infantil con lo que le hacía falta para parecer una niña o un niño. Aunque muchos protestaron por la indicación aleatoria de tener que hacer una imagen aludiendo al género opuesto, uno de los niños, representando a una niña, dibujó sobre su cuerpo lo que después nombró como el pelo, los ojos, la nariz,

la boca, los senos, el ombligo, la vagina y los dedos de los pies, pues dijo que éstas eran las características físicas necesarias para identificarla; la figura 6 muestra este resultado.

### Figura 6

Dibujo de un niño de 4 años



## 7. DISCUSIÓN

Aunque partimos de una revisión de literatura basada en los estudios de género, feministas, y las teorías sobre el juego, esta investigación no tuvo una única hipótesis de trabajo. Sin embargo, estuvo fundamentada en una inquietud por cómo el cuerpo aparecer en tanto lugar de enunciación. Desde esa búsqueda por comprender las construcciones del género infantiles desde el hacerse niñas y niños, junto al hecho de que los estereotipos de género son construcciones sociales en sí mismas, la relevancia de lo que encontramos al poner en marcha este proyecto estuvo determinada por los patrones que catalogamos en medio de estereotipos tan afianzados como deconstruidos.

El debate en torno al cuerpo sigue siendo demasiado extenso, por lo que las relaciones entre el género, las infancias y el jugar que las niñas y niños manifestaron en sus performatividades trazaron nuevas aristas que pusieron ante nuestros ojos la necesidad de darle validez a su participación activa, sobre todo en el caso de la segunda infancia. De esta manera, la pretensión por describir los lugares de enunciación de las 41 niñas y niños que aportaron a la consecución de este trabajo supuso que, en

nuestro papel como investigadoras, nos encargáramos de gestar espacios de interacción y cercanía. Además, coordinamos el desarrollo de las actividades y participamos de la cotidianidad escolar.

De todos modos, la idea al proponer una textualidad del cuerpo y situarlo como lugar de investigación fue ir más allá de los argumentos biologicistas para darles paso a los procesos de enunciación infantiles. Sin embargo, si bien fue una decisión basada en la influencia que tuvo tanto la producción gráfica como la discursiva de las niñas y niños, desligarlos a ellas y ellos de los dilemas con lo anatómico, así como de las atribuciones inmediatas a los roles y estereotipos de lo femenino y masculino, fue complejo.

En esta dirección, tuvimos que pensar la corporalidad y las infancias junto con los juegos y, a su vez, con las imposiciones reflejadas sobre sus cuerpos, con los mecanismos de control que confluyen en los modelos educativos, y con el desarrollo físico y emocional que hace parte de los planes de clase. Igualmente, la instauración del cuerpo como toda una temática que diera cuenta de las realidades de las niñas y niños de ambos grupos tuvo mucho que ver con la reafirmación del feminismo posestructuralista que, precisamente, conceptualiza el género desde lo performativo que es el cuerpo (Butler, 2007).

El argumento de Butler (2007) al enunciar el cuerpo como estructura imaginaria, bien pudo transformarse a través de la realidad de las subjetividades infantiles, y fue por eso que, para resignificar estos fundamentos, recurrimos a las producciones de las mismas niñas y niños, pues aparecieron como interlocutores principales para oponerse a las disposiciones del contexto y, así, deconstruirlo (Butler, 2007). Como instancia esencial en el desarrollo infantil, vale la pena apuntar que el descubrimiento del propio cuerpo representa ya un campo de estudio, no sólo por la maduración física, el rápido crecimiento y la multiplicidad de cambios notorios de los primeros años de vida, sino también por el asunto de la imagen corporal (Ricciardelli y McCabe, 2001).

Es así como la cuestión de la apariencia resulta tan inquietante como la formación de la autoestima, por lo que la manera en que buena parte de los estereotipos se

alojan en el cuerpo ameritaría seguir investigando. Sin embargo, reconocemos que algunos estudios ya lo han explorado fundamentalmente desde los ideales transmitidos por los medios de comunicación y los sistemas de mercado (e.g., Ricciardelli & McCabe, 2001).

Del mismo modo, la potencia que tienen la psicomotricidad y demás actividades relacionadas con el descubrimiento y dominio del cuerpo, suelen contar con mucha resonancia en la educación inicial, pero muy poca en la primaria o en la adolescencia. En consecuencia, resulta importante revisar los vacíos en las indagaciones centradas en lo corporal desde las concepciones infantiles de niñas y niños más mayores. Por eso, quisimos pensar también en la transversalidad de los contenidos de las clases que hacen parte del currículo escolar y en la influencia de las tecnologías. Esto, además, no sólo en relación con el juego sino también en los imaginarios de género, lo cual queda latente como motivación para futuras investigaciones.

A su vez, en relación con otros trabajos que también se han desarrollado desde posiciones feministas, identificamos que las técnicas interactivas y la potencia de las niñas y niños dentro de estos procesos abren un nuevo camino para afianzar la agencialidad infantil (Alaniz, 2021; Pavez-Soto & Sepúlveda-Kattan, 2019). No obstante, al defender la apuesta de la participación activa de las infancias nos enfrentamos con los conflictos actuales del adultocentrismo (Liebel & Markowska-Manista, 2020).

En este sentido, la búsqueda por la horizontalidad en los vínculos intergeneracionales tuvo mucho que ver con lo generizado. Por eso, lo que nos llevó a indagar sobre el asunto del cuerpo en el que aquí profundizamos, fueron las relaciones de poder adultez-infancia, tanto como las interacciones entre los estudiantes de mayor edad y los menores, y también entre niñas y niños de unos mismos grupos etarios. Al respecto, nuestras reflexiones encontraron una vía de posibilidad en las ideas de Steinberg (2011) sobre el género y las infancias, pues la afirmación de la irracionalidad en el hecho de que en las culturas infantiles se mantengan tan arraigadas las diferencias por género, reflejó gran parte de nuestros resultados.

Teniendo en cuenta lo anterior, tener que decir que en

una época como la del presente se siguen perpetuando los mismos roles y estereotipos del pasado, pone en cuestión la proliferación de las apuestas por un cambio de pensamiento en relación con los roles tradicionales, pues pareciese que a las niñas y niños se les sigue transmitiendo un único sistema de valores y creencias. De acuerdo con esta última consideración, la cultura, la religión y demás costumbres anexas, nos dejan latente la inquietud por las influencias que pueden tener estos modos de asumir la vida sobre la comprensión del cuerpo en el periodo infantil.

De ahí que investigaciones como la de Puerta & González (2015) fueran determinantes para esta discusión, dado que demuestran que la expresión subjetiva, a pesar de ser una necesidad auténtica para legitimar lo identitario y darle preponderancia a lo individual, no resuelve las desigualdades estructurales. Esta fue, entonces, una de las oposiciones más notorias a las cuales nos enfrentamos, pues si bien abogamos por una perspectiva donde el género se alinearía con la deconstrucción —vista como una herramienta para irrumpir en el sistema de las representaciones de género—, llevar esto de lo teórico a lo práctico, aún requiere mayores elaboraciones.

Volviendo sobre el cuerpo, descubrimos que en la primera infancia, las niñas y niños fueron más reacios a describir o retratar a sus pares opuestos, mientras que en la segunda infancia esto fue indiferente e, incluso, les costó un poco más desarrollar las actividades cuando implicaron una autopercepción. De esta manera, podemos decir finalmente que las estrategias para construir, deconstruir y reconstruir deben exigir criticidad ante lo normalizado para darle cabida a un pensamiento alternativo, que mire desde otra perspectiva la participación social de los sujetos y sus subjetividades y, así, contribuya a disipar divisiones como las que reiteradamente notamos entre las niñas y niños.

## Referencias bibliográficas

- Agudelo, P. (2015). Cartografías artísticas: reflexiones acerca de los juguetes y la memoria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (45), 143-158.
- Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of Early Childhood*, 39(3), 11-19.
- Alaniz, L. D. (2021). El tratamiento de la infancia en las ciencias sociales: racionalidades e influjos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 5-38. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a2>
- Álvarez, N., Carrera-Fernández, M. V., & Cid-Fernández, X. M. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? La influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(5), 330-333. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2830>
- Argos, J., Ezquerro, M. P., & Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie5451651>
- Arias, B. E. (2017). La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico. *Ratio Juris*, 12(24), 127-142. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a6>
- Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (N. García Guadilla, Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1960).
- Baker, E. R., Tisak, M. S., & Tisak, J. (2016). What can boys and girls do? Preschoolers' perspectives regarding gender roles across domains of behavior. *Social Psychology of Education*, 19(1), 23-39. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9320-z>
- Barthes, R. (1999). *Mitologías* (H. Schmucler, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1957).
- Black-Delfin, A. (2021). The discursive and the material in early childhood play: co-constitution of gender in open and subversive spaces. *Gender and Education*, 33(5), 594-609. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1786012>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1990).
- Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 461-472.
- Ellet, W. (2018). *The Case Study Handbook, Revised Edition: A Student's Guide*. Harvard Business Review Press.
- Escobar, M. R. (2020). "Lo que está en juego es la vida": sobre "ideología de género", religión y política en Colombia. En A. Torres Santana (Ed.), *Derechos en riesgo en América Latina. 11 estudios sobre grupos neconservadores* (pp. 117-139). Ediciones Desde Abajo.
- Giraldo-Gil, E. (2013). *Acerca de la lectura de contexto. Documento de apoyo para el Programa de Formación sobre Desarrollo y Articulación de Proyectos Pedagógicos Transversales-Ser con Derechos*. Convenio Universidad de Antioquia-Ministerio de Educación Nacional.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). Editorial McGraw Hill.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens* (E. Imaz, Trad.). Alianza Editorial/Emecé Editores. (Obra original publicada en 1938).
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Horas y HORAS.
- Liebel M., & Markowska-Manista, U. (2021). Presentación. Cuestiones éticas y epistemológicas en la investigación con niños. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 1-4. <https://doi.org/10.5209/soci.74230>
- Liebel, M. (2007). Niños investigadores. *Encuentro*, (78), 6-18. <https://doi.org/10.5377/encuentro.v0i78.3661>
- Martínez-García, L. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en educación infantil: Un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 919-934. <https://doi.org/10.5209/RCED.54263>
- Norozi, S. A., & Moen, T. (2016). Childhood as a social construction. *Journal of Educational and Social Re-*

- search, 6(2). <https://doi.org/10.5901/jesr.2016.v6n2p75>
- Pavez-Soto, I., & Sepúlveda-Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Puerta, S., & González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la escuela*, (85), 63-74.
- Ricciardelli, L. A., & McCabe, M. P. (2001). Children's body image concerns and eating disturbance: a review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21(3), 325-344. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00051-3)
- Runge, A. K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la Pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(23-24), 65-86.
- Scott, J. W. (1988). 2. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. En *Gender and the Politics of History* (pp. 28-50). Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/scot91266-004>
- Scott, J. W. (1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. (M. Lamas, Trad.). *Debate feminista*, 5, 85-104. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1992.5.1556>
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 67-81.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Steinberg, S. R. (Ed.). (2011). *Kinderculture: the corporate construction of childhood*. Westview Press.
- Thurén, B. M. (1993). El poder generizado: el desarrollo de la antropología feminista. Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid.
- Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, (4), 43-54. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2014.36408>
- Zambrini, L., & Iadevito, P. (2009). Feminismo filosófico y pensamiento post-estructuralista: teorías y reflexiones acerca de las nociones de sujeto e identidad femenina. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, (2), 162-180.