

LA EDUCACIÓN INFANTIL DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: TEJIENDO UN PRINCIPIO PEDAGÓGICO

Children's Education from a Gender Perspective: Weaving a Pedagogical Principle

Diana Carolina Alberto Chapelles
Magíster en Desarrollo Educativo y Social
Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá
dalberto@usbbog.edu.co
<https://orcid.org/0009-0006-1380-8916>
Colombia

Palabras clave: *género; juego; juguete; estereotipos; identidad; educación infantil.*

Keywords: *Gender; game; toy; stereotypes; early childhood education.*

Introducción

El presente documento, pretende poner en diálogo el concepto de género y su relación con las aulas infantiles, el juego y los juguetes; privilegiando el lugar de interacción y representación de las infancias para posterior tensionar la mirada biologicista en la que se ha legitimado el asunto del género, reconociendo sus lógicas y estructuras para comprender los discursos heteronormativos presentes en las escuelas, los cuales se han venido instaurando en una sociedad de formas y moldes preestablecidos.

Lo anterior se realiza bajo una mirada crítico-reflexiva de las aulas infantiles en el marco del estereotipo y la diferenciación sexista en las que se acompañan a las niñas y niños que las habitan, lo cual es un llamado urgente a la reflexión para los educadores infantiles, otros profesionales que acompañan las infancias y las instituciones de educación superior que pretenden formar maestras y maestros, así como para la sociedad misma, pues las infancias como sujetos de derecho merecen adultos que les acompañen en la plena consciencia de su ejercicio como garantes de derechos y posibilitadores de experiencias.

De esa manera, se establecen las relaciones que se dan entre el juego, el juguete y el género; pues estos son elementos presentes en las aulas infantiles, por lo cual se reflexiona a la luz del impacto que tienen las representaciones sociales acerca de lo femenino y lo masculino, así como los distintos sentidos y significados que los adultos le otorgamos a la vida de las niñas y niños desde diferencias anatómicas y sexistas, lo cual se legitima en las escuelas, en las prácticas pedagógicas de las y los maestros, en los modelos pedagógicos de las instituciones y los currículos para la educación inicial y preescolar.

Discusión

Género: una mirada relacional en el marco histórico y normativo

Hablar de género implica una comprensión del concepto desde un campo de construcción histórico, político, cultural y social, por ello, se hará énfasis en que el género no obedece únicamente a la diferenciación sexual, contrario a ello, va mucho más allá de dicha diferenciación y requiere una mirada crítico reflexiva. Desde el punto de vista histórico, en sus inicios el concepto fue asumido en un marco biologicista y normativo, destacando “diferencias” entre hombres y mujeres, al asumir rasgos biológicos y características específicas que obedecen a un molde instaurado y legitimado como regla social, en donde se privilegia lo masculino y lo femenino, esto hace parte de un entramado cultural, político y social, en donde a partir de representaciones sociales se da lugar a la norma.

El género se conceptualizó como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino) (Lamas, 2000, p. 3).

Con lo anterior, el género visto desde la diferencia sexual no da cuenta de la integralidad del ser humano, sus formas, características y lugares de enunciación, pues esta diferencia no es más que un sesgo del concepto mismo, en tanto el lugar biológico que se ha privilegiado, no corresponde a las humanidades existentes, es decir, no es real que todos y todas estemos encauzados en un orden sexual organizado y caracterizado exclusivamente por el género femenino y el género masculino, ya que lo biológico no nos determina como sujetos.

Así, el género observado como una relación entre sexos (hombre-mujer), deja de lado las interacciones sociales en donde se evidencian otras formas de asumir, ser y habitar el mundo, por lo que es el género un concepto que se debe abordar como categoría analítica, pues es por ahora un lugar mucho más pertinente para el entramado que supone. De allí, que el género dentro del campo de las ciencias sociales se establece desde un escenario de constante análisis, reflexión y deconstrucción, no sin desconocer que áreas de conocimiento como la antropología y la psicología han venido trazando un camino importante en la comprensión y conceptualización al respecto.

La investigación, reflexión y debate alrededor del género han conducido lentamente a plantear que las mujeres y los hombres no tienen esencias que se deriven de la biología, sino que son construcciones simbólicas pertenecientes al orden del lenguaje y de las representaciones. Quitar la idea de mujer y de hombre conlleva a postular la existencia de un sujeto relacional, que produce un conocimiento filtrado por el género. (Lamas, 2000, p. 5)

Los distintos planteamientos posibilitan un espectro mucho más amplio que el biológico, en donde el género como construcción social, cultural y política empieza a develar otros lugares de enunciación. En ese sentido, es menester mencionar que parte de estas otras posibilidades se da gracias a las distintas perspectivas u olas del feminismo que surgen en el siglo XVIII, a partir de luchas lideradas por las mujeres se inicia una deconstrucción del concepto y la construcción de este, pues es en la medida en que se tensionan las primeras interpretaciones y sus lugares de normatividad, que se visibiliza otras perspectivas de género.

No obstante, se han venido estableciendo diferencias de orden conceptual en donde se considera necesario dar cuenta de lo que es sexo y lo que es género, por lo que caminar hacia una claridad y diferencia marcada al usar estos términos es fundamental, pues el primero obedece a un lugar de tipo biológico y orgánico, y el segundo, a un lugar cultural y de representación social, no sin decir que es una de

las múltiples miradas de estos dos conceptos, pues este es un asunto inacabado que está en constante transformación y movimiento.

Butler (1990) define el género como un proceso en el que las personas reciben significados culturales y con ello innovan los mismos, por lo que se podría decir que el género obedece a una connotación cultural, contrario al sexo que se asume desde características biológicas, físicas y de diferenciación para hombres y mujeres. En esa línea, Lamas (2000) refiere que es fundamental comprender que la diferencia sexual no es cultural, como sí lo es el género, por lo que no es posible situarlos en el mismo lugar, de hecho, confundirlos oculta la esencialidad del conflicto del sujeto con propio ser.

En Colombia se han tenido grandes avances al respecto y por fortuna hoy se establecen lineamientos ministeriales que invitan y orientan a las comunidades hacia acciones puntuales para dar lugar a la garantía de algunos derechos en un ejercicio de debate y discusión en torno al género, y allí, es fundamental reconocer que son las mujeres las que han posibilitado y trazado el camino para que esto hoy sea posible.

[...] La labor de muchos de los movimientos feministas se orientó a reivindicar el género como muestra de la incapacidad de las construcciones teóricas existentes para explicar las relaciones de desigualdad y subordinación entre los sexos. Por esta razón, la inclusión de una perspectiva de género a nivel de las políticas gubernamentales e intergubernamentales principalmente de desarrollo, constituye en la actualidad uno de los más importantes objetivos que las luchas por el reconocimiento de los derechos de las mujeres reivindican. (Mantilla, 1996, p. 157)

Es así como mucho de lo establecido acerca del género cobra sentido en las luchas lideradas por las mujeres en su búsqueda de paridad y reivindicación de derechos en una sociedad patriarcal, lo que ha puesto durante décadas a las mujeres en la esfera de lo privado, la sumisión y el no reconocimiento de sus derechos, por tanto, es inevitable mencionar sus lugares y resistencias cuando de género se trata.

Como ya se mencionó, en Colombia se ha venido trabajando de manera intersectorial para poner en diálogo la perspectiva de género, y desde distintas instituciones se han dado lineamientos para trabajar el enfoque de género, con aportes significativos al lugar y la reivindicación de los derechos de la humanidad, principalmente el de las mujeres.

En la actualidad, el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes), en abril del 2022, establece la *Política pública de equidad de género para las mujeres: hacia el desarrollo sostenible del país*; con la que se espera se garanticen las oportunidades para las mujeres, la participación, la paridad, la prevención de las violencias basadas en género y el rol de las mujeres en condición de ruralidad, entre

otros múltiples aspectos que contempla el documento mencionado, lo cual se convierte en un gran avance en materia de país para dar lugar al enfoque de género.

En este sentido, estamos llamados a realizar un análisis y una reflexión profunda de los discursos, acciones y patrones en los que nos encontramos como sociedad, para desde allí, empezar a realizar transformaciones importantes y necesarias que nos permitan caminar en encuentro y reconocimiento con los otros y con *lo otro*, pues justo romper con las brechas de desigualdad y de heteronormatividad desde el género posibilitará interacciones basadas en el respeto y la democracia, lo cual es uno de los posibles y oportunos caminos para acompañar a las infancias.

Construcciones identitarias en aulas infantiles y su relación con el enfoque de género

El aula es un lugar de encuentro en donde a partir de múltiples interacciones se establecen acuerdos, normas, patrones, sentidos y significados del mundo que nos rodea; en el aula transita gran parte de la vida de las niñas y los niños, allí se convive y se comparte con otros; por ello, nos centraremos en la forma en la que interactúan las infancias con el fin de develar cómo los discursos e interacciones de las escuelas que les acompañan, tienen perspectivas homogenizantes y heteronormativas, dejando de lado elementos fundamentales como el género, la diferencia, la interculturalidad, la diversidad, entre tantos otros fenómenos sociales que hoy son emergentes y urgentes por abordar en la escuela, por lo que habrá que ver con mayor análisis cuáles son los discursos presentes en las escuelas infantiles, y qué es lo que configura las mismas.

Las aulas infantiles están configuradas por infancias que no son iguales, son diversas y con sujetos únicos, lo cual permite una sociabilidad desde las diferencias, entonces, el aula es un espacio social en el que confluyen interacciones de distintos órdenes. En palabras de Bourdieu (1994), el espacio social se configura gracias a la forma en la que se asumen los distintos agentes o grupos sociales, con ello, se da lugar a lo común y lo distante de cada integrante.

Las interacciones sociales de las niñas y los niños son distintas a las de los adultos, sus diferenciaciones obedecen a acciones propias acordes a sus hitos de desarrollo, no sin desconocer que mucho de lo que no es semejante para las niñas y los niños tiene influencias desde los adultos, es decir, es el adulto que acompaña las infancias quien influye significativamente en esa toma de decisiones puestas en la diferencia, sin embargo, las niñas y los niños habitan con mayor tranquilidad en la diferencia, pues ellos sí que saben de amor, respeto y convivencia, cosa que a los adultos aún nos cuesta...

Elaborar el espacio social, esa realidad invisible, que no se puede mostrar ni tocar con el dedo, y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes, significa concederse al mismo tiempo la posibilidad de elaborar unas clases teóricas lo más homogéneas posibles desde la

perspectiva de los dos determinantes mayores de las prácticas y de todas las propiedades que resultan de ello. (Bourdieu, 1994, p. 22)

De acuerdo con el autor, las representaciones sociales y las interacciones dadas en el aula no son fácticas, no se pueden tocar, lo que hace que sean mucho más reales, pues eso que no está dicho ni escrito en ningún lugar es de lo más concreto y presente en el aula, es decir, el espacio social de las aulas no está en los currículos ni en los modelos pedagógicos de las instituciones. De hecho, poco se habla de ello en estos documentos, pero es justo la interacción social lo que le da vida, sentido y contenido a la escuela, es allí donde se puede evidenciar lo significativo de cada lugar.

En consecuencia, abordar las interacciones y sus formas de construcción implica reconocer que las niñas y los niños no ingresan a las instituciones con sus mentes y cuerpos vacíos; al contrario, ya traen un sinfín de significados que les hace únicos, con acciones y configuraciones que constituyen su identidad, lo cual les permite construir identidades colectivas.

Los sociólogos Berger y Luckmann (1968) en su texto *la Construcción social de la realidad*, muestran cómo habitamos los seres humanos en distintos mundos, tales como el mundo objetivo, subjetivo e intersubjetivo, lugares en donde los seres sujetos subsisten y construyen espacios sociales en el marco de la realidad, el conocimiento construido socialmente y legitimado por las comunidades y la certidumbre de los fenómenos sociales.

En esa perspectiva, la cotidianidad dada en las aulas infantiles tiene lugar en la intersubjetividad de los mundos presentes, por lo que las infancias en el espacio social denominado aula, se encuentran con otras realidades distintas a las propias, pero también con realidades similares.

Por ello, en las aulas infantiles se aprenden múltiples contenidos de tipo social y cultural, muchos de ellos reafirman los saberes que ya han ido construyendo las niñas y los niños, y otros son totalmente nuevos, por tanto, en estas aulas se establecen rutinas y normas que se refuerzan día a día, lo cual determina patrones establecidos y privilegiados por la escuela.

Dichas normas y rutinas hacen parte del lugar que se ocupa en una sociedad, principalmente la escuela forma para ser ciudadanos y las infancias no se escapan de ello, sin embargo, en las interacciones diarias y cotidianas existen momentos en

donde no siempre se responde a la norma, esta se tensiona y se pone en conflicto cuando la norma sea social u oculta no responde a los sentires propios.

Con lo anterior, es necesario abordar la socialización como eje fundamental en las interacciones, para lo cual Berger y Luckmann (1968) han planteado tres momentos importantes: la socialización primaria, socialización secundaria e internalización de la cultura. La primera entendida como el nicho socializador de los humanos, dado en sus primeros días y meses de vida y en la esfera de lo privado de cada entorno familiar.

Los autores refieren que no se nace siendo miembro de una sociedad, sino que se nace con disposición hacia la socialidad y luego se llega a ser miembro, por lo que las infancias en su primer momento de socialización construyen patrones desde la aprehensión de un mundo ya establecido, muchas de sus acciones están mediadas por sus significantes, es decir, por los adultos que los reciben en su ingreso al mundo; en ese sentido, la socialización primaria posibilita la construcción de identidades en las niñas y los niños a partir de múltiples estímulos dados en el primer socializador.

El segundo, hace referencia a los dos submundos constituidos en las escuelas, sin embargo, este nuevo mundo cobra igual relevancia e importancia que el primero, por lo que institucionalidades importantes como familia y escuela empiezan a entretenerse, pues esta socialización se da cuando las niñas y los niños salen de sus entornos familiares y empiezan a interactuar en aulas infantiles, generando así un contraste con su mundo base.

Como ya sabemos, el entorno familiar tiene diferencias marcadas con la escuela y las aulas, en las aulas infantiles surgen nuevos conocimientos, los cuales pueden ser asumidos como propios y ajenos, no obstante, estos nuevos saberes alteran los ya aprendidos, es entonces, en el ejercicio mismo de socialización que esos nuevos saberes se constituyen como reglas sociales y normas establecidas que con el tiempo, desde las acciones pedagógicas que hacen las maestras para acercar a las niñas y los niños a la regla y a la norma, se convierten en acciones familiares y por tanto cohabitan con la primera socialización.

El tercer momento hace referencia a la internalización de la realidad, que tal como lo plantean Berger y Luckmann (1968), obedece a las realidades objetivas y subjetivas de los humanos, es decir, se dan intersubjetividades con elementos propios de las dos socializaciones puestas en el mundo que se comparte con otros y con otras realidades, que quizás son conocidas para algunos y desconocidas para otros.

Allí es absolutamente necesario pensar en la comunicación y el diálogo, pues es en esta relación que se fortalecen los vínculos afectivos, las identidades, y como si fuera poco se legitiman las formas y los discursos de los que hemos venido hablando. Pero, ¿cuáles son esos discursos? Para intentar responder a ello, se empezará por decir que la escuela tradicionalmente ha privilegiado la mirada sexista del género, entonces, las acciones pedagógicas de las maestras están cargadas en una diferenciación de hombres y mujeres, de modo que desde la voz de las maestras,

las niñas y niños escuchan constantemente frases como: “Las niñas van primero al baño y los hombres después”, “Las niñas a la derecha y los niños a la izquierda”, “Los niños no lloran”, “A las niñas les gusta el rosa y a los niños el azul y el verde”, “Comportate como una niña, no seas brusca”, “¡Oye pasito! no ves que es una niña”.

Las anteriores expresiones son apenas unas de las tantas enunciadas con cotidianidad en las aulas infantiles, lo cual es muy lamentable; pues consciente o inconscientemente vamos contándole a las infancias que existen formas que corresponden a ser niño y ser niña, además, les cargamos con prohibiciones para unos y otros, entonces, se convierte en norma que los niños no pueden llorar, pero las niñas sí, adicional, existen colores que les “identifican” como el azul y el rosa, tiempos específicos para habitar los espacios, entre otras múltiples acciones cargadas de heteronormatividades y discursos biologicistas, lo cual no puede ser un asunto menor, pues las escuelas no pueden seguir legitimando estas formas, al contrario, están llamadas a trabajar por una educación infantil libre de sesgos de género.

La visión binaria de los sexos se apoya en la heterosexualidad normativa, ordenamiento social que define la sexualidad legítima o “normal” a partir de la idea de complementariedad entre hombres y mujeres con base en las funciones reproductivas. Como consecuencia de ello, las sexualidades que se apartan de la norma heterosexual son repudiadas u ocultadas; las personas con deseos e identidades sexuales no normativas son marcadas como diferentes, perversas o anormales. En ese sentido, la sexualidad puede ser entendida como un sistema de opresión que se articula con el género, pero tiene su propia lógica al establecer jerarquías entre la sexualidad normativa y las prácticas que se apartan de ella, estigmatizando a quienes las encarnan. (MEN, s.f., p. 30)

Hasta aquí, es evidente cómo los sesgos de género dados en las instituciones genera exclusión y no reconocimiento de las diversidades, así mismo, se ha venido pensando que abordar el género con las niñas y niños no es viable en tanto “no están listos para ello” o se confunde con lo que la sociedad ha llamado ideología de género, y esa no es ni debe ser la intencionalidad pedagógica, pues las aulas infantiles deben apostar a la no ideologización y al sesgo, ya que su tarea está en posibilitar acciones propias en donde cohabiten todos los mundos posibles sin ejercer sobre las infancias una mirada adultocéntrica que les niegue y les robe la participación.

Del mismo modo, pensar que el género no es un asunto que le compete a la educación infantil, es avalar una concepción desde la carencia, el desconocimiento de las habilidades y capacidades de las infancias, es pensar que son sujetos inacabados, sin posibilidad de decisión, lo cual no es real, pues en la educación infantil se ve con mucha claridad que las niñas y los niños son sujetos capaces de decidir, participar y configurar sus propias comprensiones acerca del mundo

que les rodea y los discursos que les permea, no obstante, somos los adultos los responsables de brindar información oportuna y adecuada.

Espacios de juego: niñas y niños que juegan

Como se ha venido conversando las niñas y los niños son sujetos activos y en constante interacción, por lo que no podría quedarse de lado el juego como actividad rectora de las infancias y como derecho fundamental, ya que el juego es reconocido como necesidad vital y connatural en el desarrollo de las niñas y los niños, es una acción impostergable.

En la Convención sobre los Derechos del Niño se establece que el juego es uno de los derechos fundamentales para las infancias, del mismo modo, en el artículo 44 de la Constitución Política de la República de Colombia de 1991, se establece la recreación —la cual hace parte del juego, pero no es el juego en sí—, como uno de los derechos fundamentales que los adultos y el Estado le deben garantizar a las niñas y niños.

Del mismo modo, Huizinga (2007) plantea el juego como parte de la cultura, refiere que el juego es diversión y un complemento de la vida misma, haciéndose imprescindible no solo para la persona sino también para la comunidad, en la medida en que se comparte por transmisión cultural.

Con el marco anterior, se reconoce que el juego está presente en la vida de las niñas y los niños y que se vive en las aulas infantiles, por lo que aquí centraremos la atención en los lugares que se le ha otorgado al juego desde la mirada biologicista del género, así como el asunto de la mercantilización de la infancia desde un sinfín de juguetes que han sido fabricados bajo roles de hombres y mujeres.

Generalmente las niñas y los niños juegan con juguetes, claro, también juegan con sus cuerpos y con objetos no estructurados, pero en la mayoría de las instituciones se privilegia el juguete como objeto, el cual no es creado por las familias, sino que es comprado en la tienda más cercana al entorno familiar.

Tiendas que ofrecen cocinitas para las niñas, autos para los niños, barbies y bebés para las niñas, aviones y excavadoras para los niños, cajas de herramientas para los niños y kits de maquillaje para las niñas; entre muchos otros, además de marcar una diferenciación por los colores azul y rosa.

Lo anterior trae implicaciones muy complejas para las infancias, pues el juego además de ser mercantilizado, es sexuado, está puesto en roles específicos como por ejemplo pensar que las niñas pueden jugar a ser amas de casa y los niños a ser constructores, lo que supone una separación de los grupos; entonces, las niñas juegan con las niñas y los niños juegan con los niños, y esto, por lo que responde al aula, pues en espacios abiertos las canchas son habitadas por los niños únicamente, puesto que el fútbol como deporte, ha sido históricamente marcado para los niños, por tanto, se van estableciendo lugares de juego propios de niños y de niñas.

Es necesario aclarar que puede que estas acciones que realizan las infancias no necesariamente obedezcan a una indicación por parte de las maestras, sin embargo, tampoco han sido acciones cuestionadas y tensionadas en la educación infantil, si bien algunas instituciones principalmente de educación superior ya se encuentran trabajando en el tema y han hecho aportes significativos al mismo, aún falta demasiado y es urgente que se llegue a las aulas infantiles y no se quede únicamente en la academia.

Ahora bien, existe un factor que hoy se convierte en trascendental y es que las niñas y los niños hoy se ven enfrentados a múltiples estímulos, principalmente tecnológicos, que usan sus necesidades y en este caso, su derecho fundamental al juego como posibilidad de consumo. En consecuencia, los educadores infantiles están llamados a realizar estas reflexiones en miras de no aportar a la lógica mercantil y sexista en la que las industrias involucran a las niñas, a los niños y a sus familias.

Las acciones dadas dentro de los juegos empiezan a concebirse como estructurantes dentro de las interacciones dadas, y aunque estas no son fácticas, son reales y perjudican de manera significativa a cada niña y niño que participa en un aula infantil. “Las formas por las cuales los niños y las niñas construyen coordinadas identificatorias en términos de categorías de género es mediante la marcación sexual de cosas y lugares” (Tomasini, 2009, p. 81).

De acuerdo con lo anterior, se reconoce que mucho del inmobiliario de los jardines infantiles obedece a estas lógicas, del mismo modo, se evidencian marcaciones importantes y develan un discurso homogeneizante y legitimado, no solo por el juego mismo, sino porque este va determinando los roles u ocupaciones en el que las niñas y niños se proyectan, pues las escuelas se han encargado de robarles sus momentos de infancia y les han impuesto la pregunta: ¿Qué quieres ser cuando seas grande? Como lo plantea Tomasini (2009), “a la hora de reproducir roles en los juegos las mujeres aparecen ocupándose de las tareas domésticas y los varones son los que «se van» a trabajar al espacio extradoméstico” (p. 79).

De modo que nos encontramos en un momento crucial para transformar estos patrones y posibilitar espacios de atención integral para los niños y las niñas con juegos y juguetes sin estas cargas, en donde la educación infantil sea un lugar seguro, propicio y libre de sesgos de género:

[Inicio de cita] Un juguete bueno es aquel que sin ser nada concreto puede ser todo. Facilitar juguetes a los niños que aporten variedad de juego tanto para jugar solos o con amigos, como para poder crear más de un juego con el mismo objeto: el barro, la pelota, piezas de construcción, las muñecas. (Tonucci, 2015, p. 9) [fin de cita]

Conclusiones

Los educadores infantiles estamos llamados a pensar y repensar cuidadosamente nuestras prácticas pedagógicas, es importante reconocer que somos referentes para las niñas y los niños, e iniciar con deconstrucciones personales alrededor de imposiciones hegemónicas, biologicistas y normativas que hemos venido compartiendo en las aulas infantiles, en miras de favorecer el desarrollo integral de las infancias, comprendiendo así la verdadera labor del educador infantil, trascendiendo del lugar de un maestro pasivo y sin ejercicios crítico reflexivos de la cotidianidad de las niñas y los niños, sus realidades y construcciones, los cuales se convierten en estructurantes de interacción y socialización.

Es fundamental abrir el debate y tomar postura en torno a estos aspectos, con el fin de replantear los juegos y juguetes, pero también, los recursos didácticos y pedagógicos que se usan con los niños y las niñas, pues es un llamado urgente y una de las necesidades actuales de la educación infantil. ¡Es tiempo de transformar patrones!

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama. Traducido por Thomas Kauf, 1997.
- Consejo Nacional de Política Económica Social [Conpes]. (2007). *Documento Conpes 4080. Política Pública de Equidad de Género para las Mujeres: hacia el desarrollo sostenible del país*. Departamento Nacional de Planeación. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4080.pdf>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens. Proeve fleener bepaling van het spel-element der cultuur*. Alianza Editorial.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18). <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Mantilla, J. (1996). La conceptualización del género y su importancia a nivel internacional. *Agenda Internacional*, 3(6), 153-167. <https://doi.org/10.18800/agenda.199601.006>
- Millán Cruz, N. y Alarcón Cortés, L. J. (2008). *Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento No. 22. El juego en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_22.pdf

Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá. <https://omeg.sdmujer.gov.co/>

Tomasini, M. (2009). El género como sistema de significación y la experiencia infantil. Un análisis de las marcas de género en los espacios y objetos de juego en ámbitos de educación inicial. *Diálogos Pedagógicos*, 7(14), 72-87. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/09/El-g%C3%A9nero-como-sistema-de-significaci%C3%B3n-y-la-experiencia-infantil.pdf>

Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Editorial GRAO.