

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN INFANTIL EN PERSPECTIVA DE GÉNERO: UNA REFLEXIÓN DESDE LAS ACTIVIDADES RECTORAS DE LA PRIMERA INFANCIA

Pedagogical experiences for early
childhood education from a gender
perspective: a reflection from the guiding
activities of early childhood

Diana Catalina Parra

Magíster en Neuropsicología y Educación

Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD

catalina.parra@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5318-1963>

Colombia

Mónica Dueñas Cifuentes

Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD

monica.duenas@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0254-148X>

Colombia

Nathaly López Gutiérrez
Maestrante en Estudios de la Cultura con mención en Literatura
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
nathaly.lopez@unad.edu.co
<https://orcid.org/0009-0007-2909-2622>
Colombia

Diana Carolina Sosa Montaña
Maestría en Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
<https://orcid.org/0009-0003-3259-7235>
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
diana.sosa@unad.edu.co
Colombia

Erika Viviana Dlaikan Campos
Magíster en Educación, Magíster en Neuropsicología y Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD
erika.dlaikan@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-7382-0291>
Colombia

Palabras clave: experiencias pedagógicas; educación infantil; género; arte; literatura; exploración; juego.

Keywords: pedagogical experiences; early childhood education; gender; art; literature; exploration; play.

Introducción

La educación infantil es un momento crucial en la vida de las niñas y los niños, donde se sientan las bases para su desarrollo y aprendizaje, a la vez que se configura su identidad. En este contexto, la perspectiva de género desempeña un papel fundamental en la educación, ya que influye en la manera en que las niñas y los niños comprenden el mundo que les rodea, así como en la forma en que se relacionan con él.

El presente texto, aborda una reflexión profunda sobre la importancia de incorporar esta perspectiva a través de la estructuración de experiencias pedagógicas intencionadas, para ofrecer a las niñas y los niños la oportunidad de vivenciar interacciones que promuevan el desarrollo y el aprendizaje en un entorno que fomente la igualdad de género.

En este viaje pedagógico, se explorarán conceptos y provocaciones que llevarán a repensar la educación inicial y a considerar cómo proyectar experiencias pedagógicas enriquecidas, que permitan a las niñas y los niños construir su identidad, para así comprender las relaciones que se establecen desde los diferentes contextos en los que interactúan.

Como elemento central se plantea una ruta pedagógica desde la que se transversaliza la perspectiva de género en el currículo de la educación infantil, y se plantea inspirar a las maestras y maestros, padres y cuidadores a trabajar juntos para crear un entorno enriquecido desde las expresiones propias de la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, y así proyectar interacciones que acompañen a las niñas y los niños en su viaje hacia el descubrimiento de sí mismos y del mundo que les rodea.

Discusión

La perspectiva de género: del discurso a la acción

La incorporación de la perspectiva de género en el currículo de la educación inicial es un paso importante hacia la creación de una sociedad más igualitaria. Esta elección implica una toma de posición clara acerca de la función social de la educación, reconocida como una herramienta poderosa para desafiar y transformar las normas de género arraigadas en la sociedad.

Tradicionalmente la educación se ha concebido como un proceso de transmisión social de creencias, valores, normas y costumbres que garantizan la adaptación social de los individuos a su contexto, así como de conocimientos y destrezas que lo preparen o cualifiquen para su futuro desempeño productivo. Si bien estas funciones son legítimas, la reproducción sociocultural no puede considerarse como un valor absoluto en tanto no todos los productos de la cultura hegemónica —que

son los que la escuela transmite por excelencia—, son favorables para el desarrollo de condiciones de igualdad para todos.

Bajo el enfoque crítico y social que subyace en la perspectiva de género, la concepción de una educación alternativa nos recuerda que esta no es solo un acto de transmisión de conocimientos, sino también, un instrumento poderoso para contribuir a la transformación social y al avance de la humanidad. La educación conlleva la responsabilidad social de crear oportunidades para reconfigurar la cultura y los órdenes sociales existentes, al fomentar el desarrollo de las capacidades, talentos y potencialidades individuales. Además, empodera a las personas para que sean autónomas en la construcción de su propia identidad y de una ciudadanía activa y participativa en función de una sociedad más igualitaria y justa.

Como inferencia de este planteamiento, y en coherencia con el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, se considera que la formación desde la perspectiva de género exige a la escuela la adopción autónoma de una pedagogía crítica, esperanzadora y liberadora. Como punto de partida, esta pedagogía se fundamenta en el reconocimiento individual y colectivo de las maestras y maestros sobre los sesgos que se derivan de sus propios estereotipos de género, y que, al mismo tiempo que limitan su propia expresión y realización personal, permean el currículo oculto con el que se forma a las nuevas generaciones. Asimismo, implica la toma de conciencia sobre la naturaleza sociocultural de tales estereotipos y, por tanto, de su posibilidad de ser deconstruidos y trascendidos hacia la promoción de formas de interacción más igualitarias, incluyentes y liberadoras. Esta pedagogía crítica y esperanzadora se convierte en un faro que ilumina el camino hacia una educación que no solo instruye, sino que también empodera y transforma, contribuyendo a una sociedad más justa y equitativa para todos.

A partir de esta conciencia crítica y esperanzadora, que se fundamenta en la “convicción de que el cambio es posible” y reconoce que “la educación es una forma de intervención en el mundo” (Freire, 1997), surge la necesidad de un compromiso por parte de los maestros y maestras. Este compromiso se extiende tanto hacia sí mismos como hacia sus educandos, y tiene como objetivo principal la creación de una ruptura pedagógica con los sesgos de género que no solo perpetúan la desigualdad entre mujeres y hombres, sino que también excluyen o discriminan otras posibilidades de identidad y expresión humana, especialmente en lo relacionado con la diversidad sexual y las singularidades individuales.

Para el maestro, esto implica el desarrollo del pensamiento crítico, que le permite reflexionar y cuestionar la naturaleza arraigada de los sesgos de género. Este pensamiento crítico no solo le permite identificar y desafiar los estereotipos de género en sí mismos, sino también enseñar a sus niñas y niños a hacer lo mismo. Es un proceso de autorreflexión constante que busca crear un ambiente educativo que celebre la diversidad, fomente la igualdad y permita a cada individuo ser auténtico,

sin importar su género o identidad de género. Este compromiso de las maestras y maestros es fundamental para la construcción de una educación que empodere y transforme, impulsando un camino hacia una sociedad más inclusiva y justa para todas y todos.

En consideración al enfoque constructivista y la naturaleza sociocultural de la construcción del género, resulta pertinente abordar esta cuestión en el ámbito pedagógico. El enfoque constructivista concibe el aprendizaje como un proceso dinámico y dialéctico de construcción social de significados, que pueden ser reevaluados y resignificados. En este contexto, pese a que durante los procesos de socialización primaria, las niñas y los niños internalizan sesgos de género provenientes de su cultura circundante, es fundamental reconocer que dichos sesgos pueden ser reexaminados y transformados a través de nuevas y diversas interacciones.

Inicialmente, las niñas y los niños pueden asumir estereotipos de género típicos de su entorno. Sin embargo, gracias a la exposición, a una variedad de oportunidades de interacción y a la dinámica intrínseca de los procesos cognitivos individuales, cada niña y niño posee la capacidad de convertirse en un “constructor de su propio mundo social” (Yubero, 2003, p. 796). Lo cual implica la capacidad de reconfigurar sus percepciones y relaciones en articulación con el género.

Este proceso de resignificación es posible gracias a la plasticidad del cerebro humano, que permite aprender, desaprender y reaprender. Además, se facilita mediante la exposición a situaciones que plantean un conflicto cognitivo y la forma en que se aborda y resuelve.

Por lo tanto, retomando lo mencionado, una educación libre de sesgos de género no solo se logra mediante la conciencia de los educadores y su compromiso de fomentar interacciones y reflexiones de género saludables, sino también, a través de la planificación y ejecución de experiencias pedagógicas intencionadas. Tales experiencias proporcionan un espacio donde los educadores, las niñas y los niños pueden vivenciar, reflexionar y reevaluar sus ideas, actitudes y comportamientos relacionados con el género. De esta manera, se sientan las bases para una educación inicial más inclusiva y respetuosa, que empodera a las niñas y los niños para cuestionar y transformar las percepciones de género arraigadas en la sociedad.

Comprensiones sobre construcción de género en la primera infancia

La política de Estado para la atención integral a la primera infancia en Colombia, plantea como propósito de la educación inicial potenciar el desarrollo integral de niñas y niños, entendiendo que este no es lineal, ni igual para todos, que asume los momentos de desarrollo como procesos en permanente construcción que están determinados por diferentes factores biológicos, psicológicos sociales, culturales y contextuales. El lineamiento invita a las maestras y maestros a reconocer las particularidades y singularidades de las niñas y niños para generar acciones pedagógicas intencionadas, que deben partir del conocimiento del educador respecto a los momentos transformadores en su primera infancia, los cuales surgen de una observación sistemática y planificada para tomar decisiones sobre qué aspectos potenciar y cómo potenciarlos. Al respecto, señala que:

[...] las maestras y maestros en educación inicial, además de estar convocados a tener un alto conocimiento de niñas y niños, [también] puedan contar con elementos para [...] definir intencionalidades pedagógicas claras y pertinentes en las orientaciones que dan, cuidando que las experiencias y ambientes pedagógicos sean inclusivos y sin estereotipos, que promuevan el intercambio y el trabajo colaborativo mixto, orientados a generar experiencias equitativas para niños y niñas. (MEN, Siemens Stiftung y OEA, 2021, p. 104)

Por ello, para establecer la acción pedagógica a desarrollar en cuanto a la construcción de género desde los primeros años, los docentes deben conocer aspectos clave del desarrollo humano en ese tema, por lo que resulta importante retomar algunos postulados desde las teorías explicativas.

Freixas (2012) menciona que las teorías psicoanalíticas del aprendizaje social y cognitivo-evolutivo han abordado explicaciones en torno al desarrollo psicosexual, la comprensión del sexo, el desarrollo de la identidad de género y la influencia de los agentes de socialización en el proceso (p. 157).

En su estudio, esta autora también indica nuevas formulaciones teóricas que plantean propuestas explicativas acerca de la conformación de la identidad sexual y de género, a partir de los esquemas de género. Esta teoría propone que las niñas y los niños desarrollan esquemas de género basados en señales sociales y culturales, que luego moldean su comprensión y comportamiento relacionados con el género.

Dentro de este marco, Venegas et al. (2018) sugieren que el desarrollo de la identidad sexual y de género inician con la capacidad para reconocer que hay diferentes personas, el reconocimiento de sí mismo, el concepto de permanencia de identidad, las percepciones sobre comportamientos sociales asociados al sexo biológico (hombre-mujer). Este proceso de desarrollo se lleva a cabo en dos etapas: la primera de 0 a 3 años, y la segunda de 3 a 6 años.

En la primera etapa es claro que la influencia del medio y agentes de socialización inciden en las primeras concepciones que desarrollan las niñas y niños en torno a las formas de ser, vestir, jugar, con qué jugar y de los colores que se deben usar en la ropa, entre otros. En esta etapa

[...] se asimila la asignación y diferenciación o discriminación del género. Desde los 0 a 2 años el bebé llega a conocer que pertenece a un género, generándose identificación sexual, se diferenciará lo que socialmente se considera propio de un género y de otro con base en actividades, juegos y sobre todos aspectos externos (ropa, peinado, etc); de los 2 a 3 años, se autoclasificarán como “niño o niña” (concepto influido socialmente), comenzarán a discriminar el estereotipo de género y se producirá el “descubrimiento de los genitales y su exploración” (Venegas et al., 2018, pp. 104-105)

En la segunda etapa, de “afiliación de género”, es común que se observen segregaciones de niñas y niños durante el juego, así como inflexibilidad respecto a la interacción o conceptos sobre el género; también conductas diferenciales dadas por el desarrollo de la cognición y el pensamiento:

[...] el avance evolutivo en el nivel psicosexual dará lugar a que a los 3 años recurran a la identidad de género para aceptar y rechazar juguetes, vestidos, etc. Se observarán tendencias a valorar positivamente los aspectos del estereotipo propio del género con el que se ha autoclasificado, entre los 5 y 6 años habrán adquirido la noción de “constancia de género”, mostrarán rasgos de personalidad asociados a los estereotipos de género. (Venegas et al., 2018, p. 106)

Desde lo expuesto se puede concluir que la construcción de género es dinámica, inicia desde la primera infancia y está mediada por la socialización que ejercen los diferentes agentes educativos. Así, en razón de los procesos de enculturación, las niñas y los niños no solo van reconociendo que pertenecen a algún género, sino que también empiezan a internalizar preconceptos y prejuicios que pueden conducir a sesgos de género.

Al respecto, la investigación adelantada por González Barea y Rodríguez Marín (2020) en diferentes centros educativos de la región de Murcia, España, deja ver que, en relación con los personajes, los juguetes, las actividades y los espacios que prefieren, así como en las interacciones que establecen, “tanto las niñas como los niños de cinco años de edad poseen varios de los tipificados estereotipos asignados a cada sexo” (p. 134).

En razón de evidencias como esta, resulta imperativo reconocer que las maestras y maestros de educación inicial, como agentes de socialización primaria, están incidiendo en la forma como se configuran y vivencian los estereotipos de género. Como lo señala Aragonés (2021) citado en Castro y Meng (2022), a partir de la revisión de los estudios de Méndez, Villar y Permuy (2017) y de Azúa, Saavedra y Lillo, (2019),

“tanto el currículo oculto como el currículo obviado reproducen los estereotipos de género dominantes, por lo que el alumnado asimila inconscientemente los modelos de comportamiento o roles sociales pertenecientes a la heteronormatividad preestablecidos socialmente” (Aragónés, 2021, citado en Castro y Meng, 2022, p. 22).

Por ello, teniendo en cuenta que el género es una de las improntas culturales más fuertes en el desarrollo humano, la educación inicial en Colombia se propone participar en la “construcción de ser niña y ser niño con un trato equitativo, sin estereotipos, que son los que distorsionan las realidades, discriminan y desconocen los derechos” (MEN, 2014, p. 55). Sin embargo, es necesario que cada centro de educación inicial, a partir de las particularidades de su contexto y población, explicita en el currículo sus apuestas, intencionalidades y formas pedagógicas y didácticas a partir de las cuales se propone participar e incidir en la formación de este concepto en las niñas y los niños.

Propuesta para la transversalización de la perspectiva de género desde experiencias pedagógicas intencionadas

Desde el horizonte de sentido de la educación inicial en Colombia, se aborda el proceso educativo a partir de la concepción de un currículo basado en la experiencia, que “pone en primer plano las relaciones, los encuentros, el diálogo, la negociación y reconoce la naturaleza contextual y las dinámicas de la práctica misma” (MEN, 2017, p. 26). Por ello, invita a propiciar experiencias que permitan “conjugar la riqueza que deriva de las diferencias para enriquecer los procesos de desarrollo de todas y todos, posibilitando la exploración, la recreación, la acción y la transformación del mundo” (MEN, 2014, p. 50).

Ahora, en tanto en el campo educativo se ha abusado de la palabra experiencia, como bien lo precisa Larrosa (2006), es necesario tener claridad de que la experiencia no es “lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega” (p. 68). En igual sentido, Heidegger plantea que la experiencia no es lo que sucede sino el significado que le damos y el aprendizaje que se obtiene de ello, planteando que:

Hacer una experiencia con algo [...] significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. [...] Hacer una experiencia significa: alcanzar algo caminando en un camino. Hacer una experiencia con algo significa que aquello mismo hacia donde llegamos caminando para alcanzarlo nos demanda, nos toca y nos requiere en tanto que nos transforma hacia sí mismo. (Heidegger, s.f., citado en Acevedo, 2006, pp. 253-254)

La experiencia se produce por una acción reflexiva sobre lo vivido, reconociendo lo sentido y comprendido en ella, encontrando un significado particular para el propio yo. Por ello, no toda actividad puede llamarse experiencia ni toda actividad se convierte en experiencia para todos los participantes. En razón a ello, el papel

que desempeña el agente educativo es fundamental no solo en el diseño de las actividades, sino también en su desarrollo, como “constructora permanente de situaciones y ambientes que dan vida a las experiencias que las niñas y los niños viven; y las reconstruye, enriquece y reorganiza para generar nuevas acciones que les posibilitan nuevos aprendizajes”. (Dewey, 1970, citado en MEN, 2017, p. 27).

Para el MEN (2014), la acción pedagógica para la promoción del desarrollo de las niñas y los niños debe ser intencionada, potenciar las interacciones significativas y relevantes —entre las niñas y los niños y con los adultos que los acompañan—, y llevarse a cabo en ambientes enriquecidos, a fin de propiciar la libertad de expresión y su relación con el mundo. Por ello, considera fundamental que en las experiencias pedagógicas diseñadas por los agentes educativos,

[...] estén presentes el juego, la exploración del medio, el acercamiento a la literatura y a las expresiones artísticas, para provocar situaciones en las que las niñas y los niños jueguen, creen, inventen, imaginen, se relacionen, comuniquen, construyan conocimientos, planteen hipótesis, tomen decisiones, expresen sus emociones e ideas. (MEN, 2014, p. 79)

Dicho lo anterior, se reconoce que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio se convierten en las manifestaciones naturales de la primera infancia, y es a través de estas, que el currículo basado en la experiencia debe ser impulsado. En este sentido, el MEN (2014) propone que...

[...] se requiere de un conjunto importante de experiencias que promuevan la creatividad, el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y los niños. Para la maestra, el maestro y el agente educativo esto implica planear y decidir su quehacer con el fin de acompañar a niñas y niños —a manera de andamiaje— a relacionar su mundo personal y con el contexto social y cultural, en relación con las actividades rectoras de la primera infancia. (p. 70)

En concordancia con estos planteamientos y con los referentes pedagógicos expuestos, se considera pertinente el aprovechamiento del potencial implícito que tienen las actividades rectoras para generar experiencias pedagógicas significativas en torno la formación en género, desde una perspectiva crítica, constructivista, liberadora y orientada a la promoción de la autonomía en la construcción de la propia subjetividad, al pleno desarrollo integral y a la convivencia social en condiciones igualitarias e incluyentes.

El desarrollo integral de las niñas y los niños debe ser movilizado mediante interacciones que respeten sus derechos y singularidades, atiendan sus necesidades y se ajusten a sus formas básicas de relacionarse consigo mismos, los otros y el entorno. En Colombia se concibe la educación inicial como

[...] un proceso intencionado que favorece interacciones relevantes y significativas a través de ambientes y experiencias pedagógicas que promueven la construcción de la identidad de niñas y niños, el desarrollo

de su autonomía, su pensamiento crítico, la confianza en sí mismos, el ejercicio de su ciudadanía, el cuidado y el reconocimiento de sí, de los otros y del medio que les rodea, su participación, la libre expresión y comunicación, su creatividad y su curiosidad. (MEN, 2020, p. 38).

En este contexto, la construcción del género se considera un elemento fundamental en la formación de la propia identidad y autonomía, así como en la configuración de ciertos rasgos que influyen en las interacciones con los demás. En el ámbito de la educación inicial, se aborda el enfoque de género con el propósito no solo de asegurar la igualdad de derechos y oportunidades para las niñas y los niños, sino también para proporcionarles las condiciones necesarias para desarrollar su personalidad de manera libre, al mismo tiempo que aprenden a respetar y valorar la diversidad. Esto va más allá de las categorías binarias y opuestas que la cultura establece con relación al sexo y el género.

Para alcanzar este propósito, es esencial la creación de ambientes pedagógicos que incorporen de manera integral la perspectiva de género, con un enfoque crucial en el papel que desempeñan los agentes educativos en el acompañamiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje, que se favorecen en la educación inicial. En consecuencia, los educadores deben diseñar experiencias pedagógicas enriquecidas que posibiliten la comprensión y el abordaje de las percepciones, actitudes y comportamientos de las niñas y los niños, con el fin de minimizar los sesgos de género en las interacciones.

A continuación, se presenta la propuesta para transversalizar la perspectiva de género en la práctica pedagógica:

Figura 1. Experiencias pedagógicas intencionadas desde la perspectiva de género



Fuente: elaboración propia con IA Canva. Prompt: imágenes de niñas y niños.

El esquema propuesto busca orientar la planificación de experiencias pedagógicas intencionadas en las que habiten las actividades propias de la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Estas actividades rectoras posibilitan las interacciones entre las maestras, maestros, las niñas y los niños. Además, se busca que esta interacción sea transversal, incorporando la perspectiva de género en el entorno educativo.

En este enfoque, se reconoce que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las manifestaciones naturales de la primera infancia y, por lo tanto, son los pilares sobre los cuales se construye el proceso de desarrollo y aprendizaje. Estas actividades no son herramientas de aprendizaje, sino medios para que los educadores se conecten de manera significativa con las niñas y niños, comprendiendo sus necesidades individuales y sus intereses.

La transversalización de la perspectiva de género en el ambiente pedagógico es esencial para promover la igualdad y la equidad en la educación. Esto implica crear un entorno en el que se reconozcan y valoren las diferencias de género, y se promueva la participación activa y autoexpresión de todas las niñas y niños, sin importar su género.

En resumen, esta perspectiva busca enriquecer las experiencias pedagógicas intencionadas en la primera infancia al basarse en las actividades rectoras, y al mismo tiempo, fomentar la inclusión de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo y aprendizaje, promoviendo un entorno educativo más enriquecedor y equitativo.

A continuación, se describen las posturas que se entretienen a través de las actividades rectoras, para ampliar las propuestas de acción en torno a la transversalización de la perspectiva de género desde experiencias pedagógicas intencionadas.

Transversalización de la perspectiva de género en la educación inicial desde las actividades rectoras, arte:

El arte como actividad rectora en la educación inicial, desempeña un papel crucial en la transversalización de la perspectiva de género. A través del arte, las niñas y los niños tienen la oportunidad de explorar, expresar y comprender de manera única su mundo interior y exterior, de acuerdo con lo que hace referencia el MEN (2014):

El arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido. (p. 15)

En este marco, el arte se convierte en un poderoso medio para desafiar los estereotipos de género. Mediante expresiones artísticas como la pintura, el dibujo, la danza, la música y la dramatización, las niñas y los niños pueden construir su identidad, además de explorar su creatividad sin restricciones; ya que las expresiones artísticas permiten conectarse con las emociones, pensamientos y deseos de manera libre y sin prejuicios. Al fomentar la autoexpresión, el arte les brinda la oportunidad de cuestionar roles y expectativas de género preconcebidas.

Además, el arte en la primera infancia también puede servir como plataforma para la discusión y la reflexión sobre temas de género; por ejemplo, las obras artísticas creadas por las niñas y los niños pueden ser una base para el diálogo, permitiendo que maestras y maestros exploren junto a ellas y ellos, cuestiones asociadas a los estereotipos de género, promoviendo la comprensión y la empatía.

La integración del arte y la perspectiva de género en las experiencias pedagógicas que la maestra o el maestro propone, puede ser una forma efectiva de fomentar la reflexión, la comprensión y la discusión sobre las cuestiones de género, así como promover la igualdad, el reconocimiento de la diversidad y la equidad de género desde la educación inicial.

Las creaciones artísticas como un reflejo de la interioridad de las niñas y los niños

El arte proporciona a niñas y niños oportunidades únicas para el desarrollo de valores sociales, morales y autoestima. Posibilita la creación y el descubrimiento de un repertorio de sensaciones, rutinas y expectativas, confiriendo un sentido práctico a su mundo físico y social; es decir, empiezan a ser usuarios de símbolos, a desarrollar su uso y a darle significado a cada expresión que surge desde sus experiencias e interacciones.

Según Hargreaves (1991), “el desarrollo del mundo simbólico es fundamental, ya que las niñas y los niños comienzan a utilizar símbolos y signos para expresar su forma de estar en el mundo” (p. 45). El arte ofrece a las niñas y los niños un lenguaje rico y diverso para comunicar sus pensamientos, emociones y experiencias, convirtiendo sus creaciones artísticas en un reflejo de su interioridad. A través de la pintura, la música, el teatro y otras formas de expresión artística, las niñas y los niños pueden explorar y dar forma a sus propias identidades de género.

Además, el arte facilita la comprensión de las diferencias y la diversidad, promoviendo la igualdad y el respeto desde la primera infancia, en tanto que:

para las niñas y los niños [...] el arte es, primordialmente, un medio de expresión [...] Las niñas y los niños son seres dinámicos, el arte es para ellos un lenguaje de pensamiento. Un niño ve el mundo de forma diferente y a medida que crece su expresión cambia. (Lowenfeld y Brittain, 1980, p. 20)

Por lo tanto, generar experiencias pedagógicas en las que el arte acompaña las interacciones, es fundamental para el desarrollo de las niñas y los niños, ya que al posibilitar la expresión de sus sentimientos, favorece su reconocimiento e identidad y la interrelación con el medio natural en el que crecen, aprenden y se desarrollan.

Cuando el maestro o maestra orienta las expresiones artísticas como una oportunidad para que las niñas y los niños puedan expresarse con libertad, se da impulso al desarrollo de las individualidades y personalidades particulares de cada niño o niña. Así mismo, estas expresiones invitan a la creación en grupo y a la colaboración, donde las niñas y los niños pueden “afianzar” sus habilidades sociales. De esta manera, el arte no solo enriquece su mundo interior, sino que también contribuye a su desarrollo en sociedad.

Es por esta razón, desde la educación inicial se debe promover este vínculo con las expresiones artísticas a través de experiencias pedagógicas que estimulen el juego dramático, proporcionen acceso a una amplia gama de literatura, permitan el disfrute de ritmos y melodías, fomenten la expresión visual y plástica, y la participación de las niñas y los niños en entornos culturales. Así, se busca que el arte en la primera infancia se convierta en un componente esencial en las interacciones, contribuyendo a la construcción de la identidad y al desarrollo integral (MEN, 2014, p.15).

Lenguajes de expresión artística en perspectiva de género

El arte y las expresiones artísticas, como describe Lowenfeld y Brittain (1980), se revelan como actividades dinámicas y unificadoras con un papel de gran relevancia en la educación (p. 15). Mediante la creación de una obra de arte, las niñas y los niños emprenden un proceso complejo en el que fusionan diversos elementos de su experiencia para dar forma a un todo con un nuevo significado. Las expresiones artísticas facilitan, de este modo, procesos de resignificación al permitir que las experiencias previas adquieran un valor y significado diferentes. Este proceso es fundamental para la incorporación de la perspectiva de género en la educación inicial.

Las situaciones y vivencias de las niñas y los niños pueden ser abordadas a través de las expresiones artísticas para alcanzar nuevas comprensiones en relación con las experiencias vividas y, en consecuencia, trascenderlas. La adquisición de conciencia de estas situaciones, a través del arte, tiene el potencial de modificar la forma en que las niñas y los niños sienten, piensan y actúan.

En palabras de Lowenfeld y Brittain (1980), “en el proceso de seleccionar, interpretar y reformar experiencias, las niñas y los niños no solo ofrecen una expresión artística, sino que también nos proporcionan una parte de sí mismos: cómo piensan, cómo sienten y cómo se ven” (p. 15).

Este enfoque en el arte y las expresiones artísticas como medios para comprender, expresar y transformar la experiencia humana, es esencial para abordar la perspectiva de género en la educación inicial, fomentar la conciencia y la modificación de las percepciones y comportamientos en este contexto. Por ende, “cuanto mayor sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar los sentidos, mayor será la oportunidad de aprender”. (Lowenfeldy Brittain, 1980, p. 19).

Literatura: érase una vez... de las infancias sin voz a las voces y miradas diversas

Para el filósofo contemporáneo Giorgio Agamben, la infancia adquiere un sentido más amplio y potente, otorgándole una perspectiva desde la relación existente entre la experiencia de la infancia y la configuración del lenguaje. Desde esta mirada, brinda un estatus a estas experiencias —no necesariamente ligadas solo a la lengua y habla—, en tanto constituyen las diversas subjetividades, lo cual ubica a las niñas y niños en otro lugar de la historia y desde otra mirada. (Agamben, 2011).

Desde la perspectiva de las infancias críticas, se considera que el lugar de las niñas y los niños no se forja sin su participación activa en conversaciones que respeten sus imaginarios, enfoque que ha ido cobrando relevancia en campos como la antropología y otras disciplinas en tiempos recientes.

Es importante destacar que

las niñas y niños no constituyen un colectivo homogéneo, en realidad, poseen una diversidad de perspectivas sobre el mundo que merecen ser reconocidas. Además, recuperar sus voces puede plantear desafíos metodológicos, pero representa un paso fundamental para avanzar en los estudios socioculturales relacionados con la niñez, la educación y las comunidades indígenas, ya que a través de su enfoque multivocal, se esfuerzan por incorporar las perspectivas de las niñas y los niños. (García, 2015, p. 186)

Dicho lo anterior, se propone problematizar estos sentidos y significantes, que han incidido e inciden en la actualidad en las diferentes relaciones que se establecen en los procesos pedagógicos, así como construir un diálogo reflexivo en torno a la perspectiva de género y las experiencias pedagógicas dirigidas a las infancias, específicamente desde el campo de la literatura. Siguiendo esta línea, surgen varias preguntas: ¿Cómo se pueden entender las relaciones entre las diferentes nociones de infancia y las prácticas pedagógicas alrededor de los lenguajes expresivos y la literatura infantil?, ¿qué infancias se narran y leen en la literatura dirigida a niñas y niños? Pero sobre todo y fundamentalmente, ¿qué espacios se generan para

que las niñas y los niños expresen sus propias voces, miradas y sentires frente a estas representaciones? Partiendo de estas preguntas, se plantea la indagación y reflexión desde la relación de la perspectiva de género en relación con los procesos de mediación de la literatura como lenguaje artístico y estético, no desde la creación o crítica literaria de los mismos, puesto que el abordaje sería distinto.

El encuentro de diversos caminos para llegar a estas respuestas y propiciar otras preguntas generadoras, permitirá repensar las experiencias pedagógicas con y para las niñas y niños, y en las que la literatura, como lenguaje expresivo, garantiza su derecho cultural a participar como sujetos de lenguaje de las transformaciones del mundo desde sus propias voces, miradas, pensamientos e imaginarios.

El lugar indómito de las infancias: conversaciones en torno a la literatura infantil desde la perspectiva de género

Cuestionarse por el lugar de las infancias y las representaciones de los roles de género en la literatura infantil, hace parte de una discusión necesaria que interpela a las maestras y maestros de manera permanente frente a las formas cómo se narran las relaciones sociales y los modos en que se estructuran las subjetividades de las niñas y los niños, desde un campo pedagógico y cultural, puesto que, como afirma Rosalí León Ciliotta (2018):

Partiendo del reflejo de la sociedad que se presenta en los libros de literatura infantil, vemos los modelos de hombre y mujer a los que las niñas y niños se deben ajustar, lo que usualmente supone un conjunto de roles por cumplir y estereotipos que reproducir, los cuales se basan en la determinación biológica femenina o masculina de los personajes y, por extensión, de los jóvenes lectores (p. 348).

Resulta importante, entonces, no solo revisar ese lugar y las representaciones, sino también construir un camino desde el cual esas lecturas propicien conversaciones con las niñas y los niños. Es decir, apelar a esa perspectiva de infancias críticas que se ve reflejada en la propuesta de la antropóloga e investigadora cultural María Fernanda Moscoso, que consiste justamente en centrar la mirada en ese “mundo infantil” que se representa y que “aparece” en la literatura para, desde allí, devenir también en otras formas de entender el presente y las relaciones que se tejen con las niñas y los niños:

En las narraciones, la mirada infantil sobre el mundo resulta paradójica, pues no es usual que aquellos seres en quienes el mundo ha puesto las virtudes del género humano terminen por reflejar los sentimientos, la expresión de las emociones, incluso el reconocimiento de las vulnerabilidades en las niñas y los niños. En general, la comprensión del punto de vista de las niñas y niños sobre el mundo no es fácil, aunque lo parezca. Las representaciones sobre la infancia ofrecen respuestas,

muchas veces, pero, sobre todo, preguntas y es allí donde radica su sabiduría. (Moscoso, 2005 p. 15)

Partir de una construcción de sentido sobre la experiencia misma que es la lectura, convoca a pensar, crear y diseñar experiencias pedagógicas con y para la primera infancia, desde sus posibilidades literarias, estéticas, poéticas y simbólicas. La lectura no es solo la exploración (o decodificación) de un objeto cultural y artístico —que puede ser el libro infantil—, sino la consolidación de una experiencia humana, mediada, acompañada y transmitida culturalmente.

La lectura en la primera infancia es, sobre todo, acompañamiento emocional, demostración de las posibilidades simbólicas de los libros y estímulo para la curiosidad y el vínculo afectivo. Todo ello se constituye en el sustrato para querer leer en un sentido amplio, es decir, para participar en el encuentro de cada ser humano con la cultura a lo largo de la vida (MEN, 2014).

Comprendida de esta manera la experiencia pedagógica que se propicia desde la literatura, nos remite a un acontecimiento intelectual, afectivo y psíquico, que pertenece a la intimidad de cada lector y que además, es intransferible (Larrosa, 2006). En este sentido, es ineludible la tarea de generar espacios de conversación con las niñas y los niños, puesto que se hace necesario desplegar reflexiones más críticas que permitan que sus voces retumben en las nuestras.

En este punto, es importante hacer énfasis en que no puede hablarse de la primera infancia sin que ellas sean las protagonistas de sus propias voces. Por ello, la invitación es a leer con y para las infancias, lo cual implica disponer ese encuentro humano y sensible con lo conocido y lo desconocido, con la posibilidad de resignificar las historias o imaginar otras, ampliar o empequeñecer preguntas sobre el mundo que les rodea y sobre nosotros mismos, adentrarse en una conversación política sobre los derechos culturales de la infancia y reconfigurar mediante las prácticas pedagógicas, cuál es su lugar en el mundo, indómito —como lo ha denominado en este apartado— y donde su participación sea la base de la construcción de sus propias experiencias como sujetos de lenguaje y de derechos.

Libros como cuerpos y caminos diversos: experiencias pedagógicas intencionadas desde la literatura infantil

Como se planteó en el apartado anterior, la lectura es un encuentro con el mundo externo e interno. Es allí donde se escuchan como propias otras voces que nos narran esos mundos imaginarios o reales que se tejen con retazos, hechos de muchos otros relatos. Los libros también son para las niñas y los niños “lugares” donde se gestan encuentros, en los que se habita con palabras, gestos y símbolos — como si se entrara de visita a una casa— y se reconoce el vínculo con otros cuerpos. Pensar, por ejemplo, en cómo surgen los primeros acercamientos a los libros: una exploración sensorial que pasa incluso por leer a mordiscos ese objeto (cuerpo), que

recién se está conociendo. Los libros, con los años, pueden convertirse en espejos o caleidoscopios en los que se reflejan los cuerpos e imaginarios.

Las distintas maneras en que cada uno se relaciona con su propia infancia, el modo en que la repara y reconstruye día a día, esforzada y afanosamente, termina por dibujar una historia personal. Del mismo modo, las distintas maneras en que se han relacionado los padres con sus hijos e hijas en diferentes momentos de la historia de las culturas, la forma en que se plantean los adultos frente a las niñas y los niños en determinada sociedad, los variados modos que ha ido adoptando esa relación fundamental, terminan por dibujar nuestra historia de la infancia (Montes, 2018).

El reconocimiento de estas experiencias en las infancias y de la valoración de la literatura infantil como potenciadora de esos encuentros, es la clave para pensar las experiencias pedagógicas desde una perspectiva de género, puesto que no se seleccionan libros solo para abordar “un tema”, sino para potenciar esos encuentros y generar preguntas que lleven a comprender las otras realidades.

Se ha insistido en la importancia de propiciar conversaciones con las niñas y los niños sobre las representaciones y concepciones que se plantean en la literatura desde una perspectiva de género, pero una de las tareas, quizá más difíciles para las maestras y maestros, es seleccionar esos libros que se quieren dar a leer y cómo hacerlo. Por esta razón, se comparte una selección de libros claves para que esa labor sea significativa, a manera de un “minicanon”² que permita situarse también en la pregunta de cómo ha sido construido el concepto de infancia en los cánones de la literatura infantil, en tanto producciones culturales, cuáles son las líneas de pensamiento que las orientan y cómo han afectado (o afectan) también estos discursos sus subjetividades y las formas en cómo se construye el conocimiento con y para ella.

Así, es relevante ampliar las referencias de autores y libros específicos que desde sus propuestas estéticas y literarias permitan dialogar y reflexionar sobre cómo se narra a las niñas y los niños en las diversidades sexuales, las desigualdades de género y las experiencias del. Los libros relacionados en este listado no funcionan a manera de recetario, son recomendaciones de lecturas compartidas que pueden potenciar cada experiencia pedagógica, deben verse como oportunidades para crear ambientes de lectura donde las palabras y las ideas de todos y todas sean escuchadas.

² Los efectos más productivos del canon que han tenido lugar en los estudios literarios, no han surgido del canon maestro ni de la pluralidad de cánones, sino de la interacción entre ambos modelos. En esta interacción la mayoría de los nuevos y plurales minicánones han fracasado en desplazar el canon maestro de su centralidad empírica en las prácticas institucionales como la edición y la enseñanza, aunque han hecho que algunos trabajos y autores específicos hayan podido ser incluidos en el mismo. Sin embargo, su efecto más importante ha sido poner en entredicho, sino la centralidad empírica, al menos el anonimato conceptual del canon maestro (Sedgwick, 1998, p. 67).

Figura 2. Ilustraciones de páginas internas del libro “Julia, la niña que tenía sombra de niño”



Fuente: Bruel (2017).

Exploración del medio:

¿Por qué hablar de la exploración del medio como espacio de mediación para la construcción de identidades, subjetividades y equidad de género?

Cuando se aborda la importancia de la exploración del medio en la vida de las niñas y los niños de primera infancia, necesariamente se requiere visibilizar que gran parte de sus tiempos están dedicados naturalmente a explorar. Este término está estrechamente relacionado con sus intereses, motivaciones, sus cotidianidades y ambientes. En este escenario se entrelazan tejidos sobre la concepción de su ser en términos de sujeto, cada niño gesta su identidad en la relación consigo mismo y con el/la otro; construye su identidad y se configura la concepción de género desde la equidad.

En los primeros años es ineludible la inmersión a una cultura que, de manera intrínseca, adentrará a la niña y el niño en un mundo de posibilidades en el que desarrollarán sus capacidades en términos de habilidades emocionales, comunicativas, sociales que estarán en coherencia con su personalidad e identidad. Durante este trasegar, el adulto debe velar por generar espacios de confianza en el que se contemple que la exploración del medio es precisamente una columna que se debe priorizar como escenario para ayudar a las niñas y los niños en su proceso de desarrollo integral, la construcción de su realidad en miras hacia la libertad y la autonomía a través del cual se establecen esas acciones de reconocimiento del yo, como sujeto participe de una sociedad en la que necesariamente se debe escuchar su voz, de experimentación de emociones y sensaciones que van articuladas a procesos de pensamiento cada vez más complejos.

En estos procesos surge la necesidad de la niña y el niño por identificar y reconocer su entorno inmediato y las posibilidades que este le brinda, potencia su anhelo por el descubrimiento, mediante la manipulación de objetos, materiales y juguetes, que necesariamente implican acciones de movimiento que también involucran los

sentidos como tocar, mover, olfatear, degustar, entre otros. Todo ello conlleva a la creación de interrogantes que proveen en sí mismos oportunidades para conocer el mundo que los rodea, aprender a relacionarse y a convivir. “Las niñas y niños son co-constructores de conocimiento, cultura y de su propia identidad, actúan e interactúan con los demás grupos sociales participando activamente en el mundo” (Castro y Meng, 2022, p. 16).

En relación con lo anterior, es posible inferir que gracias a las posibilidades que brinda la exploración, las niñas y los niños vuelven tangible el mundo al experimentar las múltiples situaciones que se van propiciando. En ese marco, el ambiente se traduce en el espacio físico temporal en el que cada niño y niña desarrolla y experimenta sus propias experiencias de vida. Es aquí donde la curiosidad y la experiencia se va configurando como elementos esenciales en la construcción de identidad, lo cual no se da de manera individual, por el contrario, es resultado de una construcción colectiva. En coherencia con esta premisa Castro y Meng (2022), afirman:

Desde que nacemos lo hacemos dentro de entornos de sociabilidad de referencia que imprimen experiencias con las que se construyen nuestras identidades. Muchos de los patrones culturales que aprehendemos en esos años son ampliamente asentados en largas experiencias históricas de generaciones humanas, desde el lenguaje gestual hasta el verbal, que son formas de compartir pensamientos abstractos sobre cuánto nos rodea: el mundo. (p. 16)

En este proceso, la educación juega un papel crucial en dicha construcción, constituyéndose en un espacio privilegiado en el que se establecen o crean relaciones entre las niñas y los niños, así como los demás agentes partícipes del proceso formativo. En efecto, las instituciones deben articular las experiencias de aprendizaje que provoquen interés con ambientes enriquecidos y diversos, que permitan a las niñas y los niños establecer relaciones desde la diversidad, transformando ese lenguaje en una posibilidad de libertad. En este orden de ideas, la escuela debe ser el espacio de emancipación por excelencia, en el que se priorice la necesidad de generar experiencias de equidad, donde se reconozca a niños y niñas como sujetos de derecho, partícipes de la sociedad, en donde sus voces sean escuchadas, sus opiniones trasciendan y se generen transformaciones a partir de sus propias decisiones.

Respecto a lo anterior, es innegable reconocer las concepciones que se han tenido acerca del género y roles de género en las sociedades. Sin duda, el ámbito institucional no es ajeno a esta situación, en cuanto es en este espacio donde a partir de las prácticas tradicionales se han asentado aún más algunas acciones excluyentes, como lo define Saldana (citado por Castro y Meng, 2022), “reproduciendo sutilmente las pautas patriarcales y modelos androcéntricos que construyen de forma diferente la identidad de niñas y niños, además de definir los roles sociales diferenciados según el género” (p. 23). Entre estas prácticas, es posible evidenciar el uso distintivo de uniforme para niños y niñas, filas por género, cortes de cabello,

posición corporal al estar sentados en el aula, entre otros. Para tal efecto, las instituciones y el ejercicio docente deben estar orientados a mitigar la exclusión, a generar estrategias didácticas y metodológicas que estén encaminadas a propiciar escenarios de reflexión-acción que busquen sensibilizar no solo a las niñas y niños, sino a sus familias en búsqueda permanente de la igualdad afectiva, avanzando hacia prácticas experienciales que trasciendan desde el escenario académico hasta la comunidad y sociedad en general.

En efecto, la exploración del medio como actividad rectora de la primera infancia, es un pilar integral que se establece como un espacio de mediación en el que se debe propiciar la conciliación, el reconocimiento del otro/otra como sujeto autónomo, con voz propia, con el fin de generar promoción armónica de socialización, participación activa, donde se privilegie el uso de la palabra y la crítica constructiva como mecanismos para promover el empoderamiento de las mujeres desde niñas, alejado del rol de género por el que han sido estigmatizadas a lo largo de la historia de la humanidad.

Es en este proceso, donde en el reconocimiento del otro/otra y la exploración misma del entorno, se empiezan a presentar situaciones de conflicto como se enuncia en el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación en el Distrito de Bogotá* (2013):

A través de la exploración del medio, el niño y la niña empiezan a enfrentarse a situaciones de conflicto en las cuales deben acudir a su capacidad para resolver problemas. Si estas experiencias son valoradas positivamente y se presenta una intención que las convierta en oportunidades para potenciar el desarrollo, aprender, soñar y jugar, se convertirá en insumos y bases definitivas para que las niñas y niños establezcan nuevas relaciones con el medio y se enfrenten a las situaciones cotidianas de manera libre, creativa, propositiva y responsable (p. 67).

Respecto a la toma de decisiones y la resolución de conflictos, las interacciones son cruciales en el sentido de la posibilidad de que las niñas y los niños tomen acciones frente a determinadas situaciones específicas. Precisamente, el medio y su preparación le permiten conocer de manera cercana cómo decidir o actuar. La posibilidad de equivocarse, como parte del proceso de aprendizaje, les permite apropiarse aquellas acciones concretas que les servirán para la vida. En este sentido, las decisiones y la resolución de conflictos pasarán de ser un acto individual a ser una acción de comunidad, a pensar cómo beneficia o afecta esa decisión al colectivo.

En cuanto a oportunidades de aprendizaje, el error es esencial en los nuevos saberes. Para los grandes pensadores y conocedores de los procesos educativos y pedagógicos, el conocimiento se da cuando el aprendiz lo pone en práctica, lo lleva a su realidad y puede transformarla. En este orden de ideas, hay que reconocer que en la escuela se deben propiciar escenarios para aprender desde la realidad misma, reconocer el lenguaje como un elemento clave transformador dentro de la cultura.

Pensar en las concepciones que hay acerca de la perspectiva de género, sin duda, forma parte esencial del lenguaje con el que se aborda. El lenguaje verbal y no verbal tiene un impacto significativo que se configura en la medida que cada individuo lo incorpora en sus acciones. En efecto, el vocabulario que usa cada persona tiene unas implicaciones importantes en el receptor. En términos de educación inicial, es necesario que las maestras y maestros incorporen y, más que ello, naturalicen un lenguaje incluyente que esté libre de sesgos de género. Al respecto, Castro y Meng (2022) afirman:

En nuestro vocabulario abundan muchas formas de lenguaje y expresiones sexistas que construyen estereotipos de género, asociando a las personas con roles y expectativas sociales en torno a lo que deben ser y hacer las mujeres y los hombres, y esto se opone a favorecer que las personas podamos desarrollar nuestras competencias y habilidades con plenitud, uno de los fines de la educación. (p. 53)

La exploración del medio es una oportunidad para plantear situaciones en las que las niñas y los niños amplíen su vocabulario a partir de las interacciones. Así mismo, la formulación de preguntas que deben interpretar las maestras y maestros como manifestaciones de su pensamiento, implica preparación y rigurosidad. En definitiva, no es necesariamente dar respuesta a cada interrogante, es precisamente buscar estrategias para que se haga un ejercicio de indagación más profunda, generar espacios de diálogo entre pares, reconocimiento de los saberes previos y conocimiento por parte del docente acerca del desarrollo psíquico de las niñas y los niños de acuerdo con el momento de desarrollo en que se encuentren, de tal manera que no sea necesariamente el maestro o maestras quien dé la respuesta, sino que, por el contrario, se genere en el niño o niña el deseo por saber más y busque respuestas por sí mismo.

Esta acción implica una preparación del ser como docentes para romper estereotipos y prácticas centradas en el adulto. El reconocer los saberes previos como base esencial para propiciar espacios en los que se den nuevas posibilidades que conduzcan al saber a partir de las experiencias de vida y memorias, decantar sus sentires y necesidades de acuerdo a su realidad contextual, lo cual permitirá vislumbrar caminos donde es posible la igualdad en términos de perspectiva de género, donde todos las niñas y niños se sientan parte activa de la sociedad “en un mundo que los reconoce como iguales en derechos, deberes y oportunidades, pero diversos, diferentes y únicos en sus formas de pensar, sentir, expresar, hacer y convivir” (Castro y Meng, 2022, p. 54).

En este mismo sentido, se hace mención de la heterogeneidad y homogeneidad de los contextos. Las posibilidades que emergen a partir de la exploración de diferentes ambientes (lejanos y cercanos), propician que las niñas y los niños tengan acceso a conocer otras culturas y acontecimientos de otras regiones, países y continentes. Esto permite a las niñas y niños saber que hay otras expresiones, costumbres y tradiciones.

Este proceso implica necesariamente una actualización permanente, así como develar el hacer pedagógico en escenarios donde se propende por cualificar las concepciones de género como parte del currículo. Para ello, es necesario que el docente lea en introspección frente a sus propias creencias en cuanto al género (aprender y desaprender), y reorganice sus saberes y sentires sobre esta necesidad de reconocimiento de la diversidad y la transformación de roles de la última década.

En términos de equidad de género, igualdad y construcción de identidad de las niñas y los niños, desde lo cotidiano se establecen ambientes que les permiten la construcción de su ser, reconociendo la diversidad como elemento clave para vivir en sociedad. En este espacio de exploración del medio, las niñas y los niños desarrollan diversos procesos como “la manipulación, la observación, la experimentación, la expresión verbal y de expresión de lenguajes artísticos” (MEN, 2014, p. 21). Lo anterior, debe ser propiciado por todos los actores de la comunidad educativa en general (familia-escuela-comunidad). Esta triada deberá trabajar de manera articulada para garantizar que las acciones que se desarrollen mitiguen la exclusión y estereotipos de género, para así proyectar de manera consciente la concepción de infancia como la construcción social que la sociedad espera definir.

Para finalizar, es inherente al desarrollo del presente apartado hacer mención a algunas prácticas llevadas a cabo con la exploración del medio desde la perspectiva de género. Para ello, se hace mención a algunos aportes desde el Documento N.º 24 del MEN, *La exploración del medio en la educación inicial*, y de la propuesta de la Universidad de Cantabria, *Educación inicial con perspectiva de género, del pensamiento a la acción*.

En el primero, se detallan acciones pertinentes y experiencias de aprendizaje de acuerdo con cada etapa de desarrollo, descritas en el Documento N.º 24 del Ministerio de Educación Nacional (2014):

1. Entre nacer y caminar: en los primeros meses, la variedad de experiencias sensoriales que se le proporcionen a los bebés partirá de la exploración de su propio cuerpo.
2. Desplazarse por todos lados: las niñas y los niños cuando se sienten seguros se paran y caminan, ampliando cada vez más sus movimientos y posibilidades de desplazamiento.
3. Entre lo visible y lo invisible: las niñas y los niños al comprender las experiencias que viven más allá de lo momentáneo y cotidiano establecen relaciones no visibles que unen, ligan o separan a las personas.
4. Los por qué, las predicciones y los supuestos: cuando las niñas y los niños logran plantear predicciones, supuestos, hipótesis les permite actuar sobre el mundo de una manera más organizada (pp. 28-33).

El segundo documento hace mención a un modelo pedagógico con perspectiva de género, desarrollado desde la Universidad de Cantabria por Castro y Meng (2022):

1. La vida cotidiana. Acogidas, despedidas, alimentación, cuidados e higiene corporal, descanso y momentos de juego, es el marco en el que se

desarrolla la acción educadora, y responde a una planificación intencional de las condiciones de vida que queremos propiciar en la escuela. 2. La configuración de los espacios y los tiempos. En el planteamiento educativo espacios y tiempos se configuran como elementos esenciales, y la forma en que cada escuela los concibe condiciona, prefigura y conduce el devenir educativo de la misma: invita o dificulta las interacciones, los conflictos, los diálogos, crea hábitos y estilos de relación, y a su vez, también influye en la participación de las familias, conquista de autonomía, procesos de aprendizaje, exploraciones motoras, etc. 3. Los materiales y propuestas de juego desde el enfoque Steam. Los materiales y las propuestas de juego que ofrecemos a las criaturas en la Escuela Infantil son otros de los elementos clave de este modelo pedagógico con perspectiva de género, al que introducimos la perspectiva Steam, entendida esta como una oportunidad educativa para infancia. 4. El ambiente y las relaciones. El ambiente está íntimamente relacionado con la forma que tenemos de estar en la escuela, cómo nos comunicamos, nuestra corporalidad, nuestra forma de expresar las emociones, de reaccionar o de interaccionar. (pp. 38-56)

El juego. Juego y juguete infantil: aprendizajes desde la perspectiva de género

El género se concibe como una construcción social en la medida en que determina cómo se deben comportar los sujetos de acuerdo con su sexo (hombre, mujer), contribuyendo a una brecha social de desigualdades que se refleja en las interacciones, lo cual ha sesgado la posibilidad del ser y hacer natural de las niñas y los niños como seres auténticos que ven desde la multiplicidad de relaciones, diversas formas de ser sin juzgamiento ni expectativas de acuerdo a un rol determinado o por su género.

El conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es propio de los hombres (lo masculino) y lo que es propio de las mujeres (lo femenino). (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, 2021, p. 16)

El juego es una actividad libre, espontánea, un espacio de exploración y construcción de mundos en el que niñas y niños se divierten individual y colectivamente. Se ha convertido en una práctica de construcción social producto de la cultura que tiene sus inicios en el entorno familiar y luego en los diferentes espacios en los que transcurre su cotidianidad. Por eso, es un momento privilegiado de promoción y garantía de los derechos de niños y niñas para el reconocimiento de sus diversas infancias.

También, es un momento en el que se experimenta, vive, construyen aprendizajes, formas de percibir el mundo, de aprender a ser; a construir una identidad propia en términos de conocer gustos, miedos y relacionarse con el otro, se da desde las expresiones naturales de los sujetos, se juega con el cuerpo, las palabras, en los espacios cotidianos, con los amigos y los objetos del entorno, etc., pero se transforma su valor de libertad cuando entra a ser parte el juguete como elemento limitante del elegir, del imaginar, del construirse a sí mismo y a su identidad, por la idea de ser lo que socialmente se considera o concibe como correcto. La Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia menciona que “es importante comprender el juguete en sus diversas dimensiones, como objeto privilegiado del juego, como producto cultural, como objetivo de consumo y como producto del mercado” (p. 30).

Entonces, en esta necesidad vital relacionada con los procesos de desarrollo de niñas y niños, el juego y el juguete se consideran lenguajes que se viven naturalmente, se reflejan pensamientos, emociones, representaciones del mundo que lo rodea, especialmente desde su espontaneidad y libertad, acciones transgredidas por las imposiciones del adulto y la sociedad en general.

El juego y los juguetes transversalizados por las concepciones de infancias de los adultos, opacan las distintas experiencias y la forma del juego como elemento que da sentido a la experiencia, la imaginación, la simbolización de la realidad, de construirla a través del lenguaje, el modo de actuar y habitar en un espacio, en relación con lo que se juega y la disponibilidad y enriquecimiento de este. Por ejemplo, el sentido simbólico de los objetos, los juguetes que las niñas y niños dan a estos, abren una posibilidad de hacer cada vez un juego distinto en el que se tenga una propia visión y concepto de los juguetes, sin el condicionamiento a un determinado modo de jugar, es decir, que prime el juego, la experiencia y no el objeto en sí mismo, en el que se ponen etiquetas en términos de género y roles a los juguetes y juegos limitando e inhibiendo las múltiples posibilidades de ser, actuar y pensar.

De igual forma, la construcción de espacios con múltiples y variados elementos le permiten a las niñas y niños establecer desde su autonomía y libertad sus propios conceptos de las cosas, las situaciones, elección del juego y el juguete en espacios libres de condicionamientos como “aquí no se juega a esto”, “aquí no se juega con esto”, “aquí te comportas así”, y no de este otro modo “porque eres niño o niña”, el cual predispone el modo de pensar y vivir. Para evitar estas barreras es importante brindar diferentes zonas de actividad, pluralidad de experiencias, espacios diferenciados de juego que sean flexibles y provocadores, y por último y no menos relevante, estimular el juego y no enseñar a jugar, ni con qué, ni con quién, ni cuándo.

Entonces, vivencia, espacio, modo, experiencia, realidad, lenguaje, representación y aprendizaje, constituyen el juego y la puerta de entrada en el modo en que se observa, comprende, se da sentido y se participa de este; en un mundo de niños y niñas, y no de adultos, sin desconocer que estos pueden jugar y divertirse.

El juego y el juguete como parte de la cultura y aporte educativo

La cultura es un aspecto fundamental al que se le debe dar una mirada al hablar de juego y juguete, pues es desde allí que se construyen las identidades sociales y culturales que representan a los multicontextos en los que crecen y conviven las infancias, marcan la manera de ser niño y niña, sus múltiples formas de expresarse, sentir, pensar y construir su realidad a través del juego y las representaciones que se hacen a partir de los juguetes. La cultura es parte de la identidad de un lugar determinado, que transforma las interacciones dadas entre pares, adultos y el medio, considerándose como un modo de leer lo que sucede en el contexto y que ha de ponerse un valor en la comprensión y la construcción del mundo infantil.

Educar con pertinencia requiere fundamentalmente saber desde dónde, cómo y para qué se educa, por eso, un aspecto importante es que la cultura y el aporte educativo van de la mano en la medida en que no se puede hablar de la educación sin conocer lo que sucede en un espacio concreto. Por tanto, el juego entra en conexión con el proceso educativo como parte de la cultura en el que niños y niñas desde su necesidad de jugar no solo aprenden, también socializan, representan, expresan y dan sentido a las experiencias que viven diariamente en diferentes situaciones.

Se habla del juego y el juguete como aporte educativo para desarrollar habilidades que permitan construir la propia identidad, explorar el entorno, descubrir y reconocer fortalezas, debilidades, habilidades motrices y sociales, y a la imaginación, la creatividad, a ser independientes, actuar según experiencias socioculturales, la apropiación y construcción de normas, relacionarse con otras personas y desarrollar el pensamiento y el lenguaje.

Entonces, el juego es una forma natural de expresión y el juguete representa un elemento que, transversalizados en el currículo junto con las acciones pedagógicas aportan significativamente al proceso de formación de las niñas y los niños si se originan en entornos propicios y enriquecidos, con acciones intencionadas que promuevan el desarrollo armónico y respetuoso con los ritmos de aprendizaje y vivencias de niñas y niños. Puede que lo anterior se de si se enmarca en una mediación pedagógica, es decir, que se acompañe y promueva el aprendizaje a través del juego desde elementos considerados como la motivación, la reflexión, la acción y la transversalidad.

A partir de los aspectos mencionados, se permite que las niñas y niños generen su propio conocimiento desde la experiencia sin temor a la equivocación, donde el maestro es quien define objetivos, planifica y desarrolla estrategias propicias para el contexto, se puede decir, que es la persona que orienta las relaciones dinámicas que se dan entre los mismos niños, niñas y adultos. Por tanto, el juego puede llegar a ser una vía en que la mediación pedagógica cobre sentido al favorecer el aprendizaje desde las experiencias que se pueden tener con el entorno.

Conclusiones

Desde la reflexión de la acción pedagógica crítica y liberadora que se debe generar para fomentar la autonomía y la equidad de género en la primera infancia, destaca la responsabilidad de maestras y maestros en la configuración de estereotipos de género y en la promoción de una educación inicial libre de sesgos de género. También se reconoce el lugar de las actividades rectoras de la primera infancia: arte, literatura, exploración del medio y juego, en la construcción espontánea de la subjetividad de género en niñas y niños, y su potencial mediador.

En los últimos años, la educación inicial ha profundizado a nivel epistemológico y práctico, poniendo énfasis en la atención integral de la primera infancia, en el reconocimiento de niñas y niños como agentes y sujetos biopsicosociales que se desenvuelven en un contexto que influye en las formas particulares de comprender y apropiarse del mundo, que resulta imperativo analizar la existencia en los entornos escolares de acciones pedagógicas intencionadas que promuevan experiencias inclusivas y libres de sesgos de género que limitan a las niñas y los niños a asumir los desafíos de las sociedades contemporáneas.

La educación inicial en Colombia busca promover una educación libre de estereotipos de género. En ese propósito existen políticas y lineamientos que orientan el accionar docente, sin embargo, hay que destacar que cada centro educativo y cada maestro deben hacerlo en diálogo con las dinámicas de sus territorios, los modelos pedagógicos y la singularidad de su población para desarrollar sus propias propuestas educativas.

La política de atención a la primera infancia en Colombia considera las actividades rectoras como elementos fundamentales en la formación y desarrollo de niñas y niños: juego, literatura, arte y exploración del medio son ejes centrales para una educación integral y de calidad desde los primeros años. Estas actividades no solo son consideradas como simples prácticas pedagógicas, sino como formas particulares, naturales y espontáneas en que las niñas y los niños exploran, experimentan, descubren y construyen su conocimiento y su identidad en un entorno lúdico y enriquecido.

El juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, como mediadores pedagógicos, desempeñan un papel crucial en el fomento del desarrollo cognitivo, emocional y social de las niñas y los niños. Pero también pueden influir en la construcción de su subjetividad y su identidad de género, pudiendo hacerlo sin estereotipos o convertirse en vehículos de prejuicios y estereotipos que perpetúan normas sociales relacionadas con el género.

Comprender el arte como actividad rectora y la expresión artística como un propósito de formación desde una perspectiva de género, implica reconocer que, en las sociedades contemporáneas se están desafiando las concepciones tradicionales sobre la infancia, lo que constituye una importante oportunidad contra los estereotipos de género.

El arte permite a las niñas y los niños explorar y cuestionar, a través de la creatividad y las diversas expresiones y lenguajes, lo que se considera normal en cuanto al género y promover la igualdad y el respeto por las diferencias. El educador, en consecuencia, está llamado a hacer preguntas y resistir las normas preestablecidas, fomentando con sus acciones pedagógicas las necesarias transformaciones en la búsqueda de la equidad y el respeto por las diferencias de género.

Por su parte, comprender la literatura como actividad rectora, en perspectiva de género, implica reconocer las representaciones de género en la literatura infantil; es decir, develar cómo se narran y leen las infancias en la literatura destinada a niños y niñas y cómo se establecen identidades y representaciones de género en la literatura infantil. Las representaciones estereotipadas de hombres y mujeres en los libros infantiles pueden influir en la percepción de las niñas y niños sobre sus propios roles y posibilidades.

El potencial mediador de la literatura es su posibilidad de propiciar encuentros con el mundo interno y externo, convirtiéndose en un medio para que niñas y niños se relacionen con experiencias y realidades culturales, de ahí la importancia de seleccionar libros que promuevan conversaciones críticas con las infancias sobre género, diversidad sexual y la corporalidad, así como crear espacios para expresar voces y perspectivas frente a las representaciones de género presentes.

De la misma manera, la exploración del medio como actividad rectora de la primera infancia tiene relación con la capacidad de las niñas y los niños de experimentar curiosidad, observar, preguntar, establecer hipótesis y, a su vez, con el aprender a través del descubrimiento, de la indagación, del establecimiento de relaciones e interacciones, lo que inevitablemente contribuirá en la construcción de la identidad y la equidad de género.

Las interacciones desempeñan un papel fundamental y deben ser concebidas como oportunidades para movilizar la emancipación, para que se priorice la igualdad y se reconozca a las niñas y los niños como sujetos de derecho. Esto implica que se escuchen sus voces, se consideren sus opiniones y se generen transformaciones a partir de sus decisiones.

En consecuencia, el entorno educativo debe ser un contexto donde se promueva la igualdad de género, la autonomía, el reconocimiento de la diversidad y se trabaje para que todos las niñas y niños experimenten prácticas de convivencia e interacción con el mundo, libres de sesgos de género.

Por último, el juego como actividad rectora tiene enorme incidencia en la reproducción de prejuicios y estereotipos de género, las niñas y los niños debido a sus hábitos de crianza y consumo expuestos por la sociedad de mercado, experimentan la práctica de juegos y uso de juguetes etiquetados y segregados por género.

Las expectativas de género y las concepciones de la cultura ejercen una influencia significativa en la manera como las niñas y los niños se relacionan con el juego y los juguetes. A nivel de mediación pedagógica es importante brindar a las niñas y los niños espacios de juego, libres de condicionamientos de género donde puedan elegir y experimentar sin restricciones con el fin de superar las limitaciones impuestas por las expectativas de género y puedan explorar su entorno de manera libre y auténtica.

Referencias

- Acevedo, J. (2006). Heidegger: de la fenomenología a la experiencia. *Revista de Filosofía*, 15, 233-261. <https://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/11/Heidegger-de-la-fenomenologia-a-la-experiencia.pdf>
- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Argentina. Adriana Hidalgo editora .S.A.
- Bruel, C. (2017). *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*. CalibroscoPIO. <https://acortar.link/PNI0tY>
- Castro, A. y Meng, O. (2022). *Educación inicial con perspectiva de género: del pensamiento a la acción*. Editorial Universidad de Cantabria. <https://www.editorial.unican.es/libro/educacion-infantil-con-perspectiva-de-genero-del-pensamiento-la-accion>
- Colasanti, M. (2009). *Escribir para niños: un espejo interior* [Conferencia]. XIII Seminario de Literatura Infantil. Medellín, Colombia.
- Corredor, O. y Delgado, A. (2021). Del cómo las niñas y los niños tejen sus mundos a través del juego [Maestría, Universidad Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/27719/CorredorOjedaOlgaNancy2021.pdf?sequence=1>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores.
- Freixas Farré, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 155-164. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/402>

- García Palacios, M., Hecht, A. y Enriz, N. (2015). Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá). *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*, 64. Universidad de Buenos Aires.
- González, E. y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7607766.pdf>
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Ministerio de Educación y Ciencia; Ediciones Morata.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112. <http://hdl.handle.net/2445/96984>
- León-Ciliotta, R. (2018). Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil. *Desde el Sur*, 10(2), 347-362. <https://doi.org/10.21142/DES-1002-2018-347-362>
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Fundación Siemens Stiftung y Organización de los Estados Americanos. (2021). *Steam + género. Una propuesta para fortalecer la educación inicial con equidad*. <https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/guia-steam-genero>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento No. 20: Sentido de la Educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento No. 21. El arte en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_21.pdf
- 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.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_22.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento No. 24. La exploración del medio en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-341842_archivo_pdf_educacion_inicial_exploracion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

- Moscoso, M. (2005). *Al otro lado del espejo. El mundo infantil en el nuevo cuento ecuatoriano*. Editorial Abya Yala.
- Sambrano, D., Vidales, A. y Villarraga, M. (2019). Representaciones sociales de roles de género. [Tesis de licenciatura, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/41112/ROLES%20DE%20G%C3%89NERO%20TESIS%20.pdf?sequence=1>
- Sánchez, B. (2005). El aprendizaje de los roles de género a través del juego. *Padres y maestros*, (293), 31-34. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2152/10098>
- Sandoval Cabrera, L., Silva González, A., Orellana Calderón, L., & Alonqueo Boudon, P. (2023). Cognición e identidad de género en la primera infancia: una revisión sistemática integradora. *Teoría Y Praxis*, (42), 13-43. <https://doi.org/10.5377/typ.v1i42.15921>
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona. España. Ediciones de la Tempestad.
- Venegas Medina, M., Chacón-Gordillo, P. y Fernández Castillo, A. (2018). *De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género: reflexiones educativas y sociales*. Dykinson.
- Yubero, S. (2003). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 796-820). Pearson Madrid. https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/285580199_Psicologia_Social_Cultura_y_Educacion_Libro_descatalogado_2014/links/565f878708ae1ef929855c68/Psicologia-Social-Cultura-y-Educacion-Libro-descatalogado-2014.pdf.

Lecturas recomendadas

- Álvarez, N., Carrera, M. y Cid, X. (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*, (5), 330-333. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05>.
- Ariés, P. (1987). El descubrimiento de la infancia. En *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus. [1960].
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Ediciones Paidós.
- Bejarano, D., Valderrama, N. y Marroquín Sandoval, D. (2020). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito: actualización secretaría de educación del distrito*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3062>

- Benjamín, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, las niñas y los niños y los jóvenes*. Ediciones Nueva Visión [Traducido por Juan J. Thomas].
- Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Secretaría Nacional de niñez, adolescencia y familia. (2021). *Infancias, juego y género, herramientas para trabajar en territorio* (1.ª ed.). <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/dgdi-2021-promocionderechos-infancia-juego-genero.pdf>
- Díaz, J. R. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 113-140.
- Espinosa, M. (s.f.). Johan Huizinga (1872-1945): *Ideal caballeresco, juego y cultura*. 71-80. https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/09_iv_jul_2008/casa_del_tiempo_eIV_num09_71_80.pdf
- Figuroa-Céspedes, I. (2020). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 107-131. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1888>
- López Aguilar, D. (2013). Los lenguajes artísticos y el contexto cultural como mediadores pedagógicos y sociales. *Infancias Imágenes*, 12(2), 48-59. <https://doi.org/10.14483/16579089.5486>
- Machado, A. (1981, noviembre). El oficio de escribir para niños [Ponencia]. *I Feria del Libro Infantil*. Ciudad de México, México.
- Orbe, F. B., Bondía, J. L. y Sangrá, J. C. M. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 233-259. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11
- Rocha Sánchez, T. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 250-259.
- Sarlé, P. (2012). Juego y educación infantil. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar. *Revista Ludicamente*, 5(10), 1-2. http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/juego_y_educacion_infantil.pdf
- Sarlé, P. (2013). Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza. *Educación y Ciudad*, (24), 59-72. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/66/55>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel, S. A.

