



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**¿Qué está en juego, en el juego?
Continuidades y transformaciones
en los significados que intervienen
en la construcción de identidad de
género, socializados en el ámbito
familiar a través del juego**

Maritza Dianey Morales Torres

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social
Maestría en Trabajo Social con Énfasis en Familia y Redes Sociales
Bogotá, Colombia

2022

¿Qué está en juego, en el juego? Continuidades y transformaciones en los significados que intervienen en la construcción de identidad de género, socializados en el ámbito familiar a través del juego

Maritza Dianey Morales Torres

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Trabajo Social

Directora:
Doctora Eucaris Olaya

Línea de Investigación:
Familia y Redes Sociales

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social
Maestría en Trabajo Social con Énfasis en Familia y Redes Sociales
Bogotá, Colombia

2022

(“El hombre se produce a sí mismo”)

“Entonces me acuerdo que con las niñas ahí jugábamos, inclusive ellas llevaban sus muñecas, y llevaban esas cosedoras chiquiticas de chiqui, chiqui, chiqui.

Ellas hacían ropa, y yo ayudaba a cortar ropa, y todo. Las niñas me decían corte acá este pantalón y yo lo cortaba, y chiqui, chiqui, chiqui. Le pasaban la máquina y quedaba el pantalón hecho.

Y los niños que estaban ahí me decían: “¡ay! Se convirtió en niña, tan linda”, y yo les decía: ¡ay! déjenme no me importa”.

Relato de un padre de familia recogido en el presente estudio.

Agradecimientos

Soy el pensamiento, las manos, la boca, los ojos y los oídos que tejieron esta investigación, por esto agradezco a Dios, por su permanente compañía en los pasos que di para construir este camino; a la profesora Eucaris Olaya, quien como directora asumió una postura de compañera de travesía, ya que me brindó su apoyo en los aprendizajes académicos y en los de la vida; y como primera lectora de este estudio me aportó acertados comentarios desde un lenguaje apreciativo, que me alentaron siempre a continuar.

También, es importante destacar que los hilos con los que se tejieron este trabajo son los relatos de vida en torno al juego y los juguetes; historias detalladas e íntimas, tesoros de la memoria, aportados por los integrantes de las seis familias que participaron voluntariamente en esta investigación en el marco de encuentros en sus domicilios, a quienes quiero expresar mi más sincero agradecimiento.

Realizar esta investigación significa construir y recorrer un camino que no es lineal, pues se presentan conquistas y desafíos, por ende, es necesario ser constante, perseverante y principalmente estar rodeado de personas que creen en ti, te brinden su apoyo, su amor, y su comprensión. Por esto, doy gracias a mi equipo de vida: mi hija, mi compañero, mi papá, mi mamá, mi abuelita, mi abuelito, mis amigas, mis amigos, el papá de mi hija, y todas ellas y todos ellos que en un momento determinado desempeñaron un papel importante que contribuyó a continuar y culminar este estudio.

Resumen

¿Qué está en juego, en el juego?

Continuidades y transformaciones en los significados que intervienen en la construcción de identidad de género, socializados en el ámbito familiar a través del juego.

Esta investigación tiene como objetivo identificar y analizar en dos generaciones de seis familias nucleares residentes en Bogotá de los estratos socioeconómicos 3 y 4, las continuidades y transformaciones en los significados que intervienen en la construcción de identidad de género, socializados a través del juego, en niñas y niños de cinco a diez años en el ámbito familiar. Para el desarrollo de este estudio se adopta un enfoque construccionista en diálogo con la propuesta de performatividad del género desarrollada por Judith Butler; en este contexto, se emplea como técnicas de recolección de información: el relato de vida, el encuentro en domicilio, la entrevista semiestructurada y la observación participante. Como hallazgo en esta investigación se identifica que a pesar de que los juegos de las niñas y los niños en el escenario familiar presentan profundos cambios a raíz de los avances tecnológicos, los significados que intervienen en la construcción de identidad de género socializados en dos generaciones presentan sutiles cambios. Este fenómeno se da por la permanencia de la ficción del género como marca cultural que se incorpora en los cuerpos gracias a los dispositivos de anticipación y repetición, a través de los cuales se materializa y se actualiza continuamente la institucionalización del comportamiento femenino y masculino. Esto sugiere que los integrantes de las familias en su capacidad de agencia, tienen la posibilidad de transformar los significados que se adjudican al género en sus rutinas, sus actos, sus prácticas, sus hábitos, sus gestos, y sus interacciones.

Palabras clave: Juego, familia, socialización, performatividad del género.

Abstract

What is at play, in play?

Continuities and transformations in the meanings that intervene in the construction of gender identity, socialized within the family setting through play.

This research aims to identify and analyze, in two generations of six nuclear families living in Bogotá, inside the socioeconomic strata 3 and 4, the continuities and transformations in the meanings that intervene in the construction of gender identity, socialized through play, in children ages five to ten within their family setting. For the development of this study, a constructionist approach is adopted in dialogue with the proposition brought forward by Judith Butler of gender performativity; in this context, the techniques used for data collection were: the life story, meeting at home, semi-structured interview and participant observation. As its finding, this examination establishes that despite children's games in the family setting presenting deep changes stemming from technological advancements, the meanings that intervene in the construction of gender identity of two generations present subtle changes. This phenomenon occurs due to the fiction of gender lingering as a cultural marker that is embodied thanks to the devices of anticipation and repetition, through which the institutionalization of feminine and masculine behavior materializes and is continuously updated. This suggests that family members, through their agency capacity, have the possibility of transforming the meanings that are attributed to gender in their routines, acts, practices, habits, gestures and interactions.

Key words: Play, family, socialization, gender performativity.

Contenido

	Pág.
Resumen	VII
Lista de figuras.....	XI
Lista de tablas	XII
Introducción	1
1. Juguemos a ser la detective.....	3
1.1 Nace una idea.....	3
1.2 Seguir las pistas.....	7
1.3 Desentrañando las pistas en los documentos	10
1.3.1 Caracterización de los documentos desde la mirada de la educación y la pedagogía.....	11
1.3.2 Caracterización de los estudios realizados desde la mirada de las ciencias humanas	17
1.3.3 Caracterización de los documentos desde la mirada de las ciencias de la salud	24
1.4 Planteamiento del problema.....	25
1.5 Justificación de la investigación.....	28
1.6 Objetivos	31
2. Juguemos a mirar por diferentes lentes.....	33
2.1 Los lentes con los que observo el objeto de estudio.....	33
2.2 Fundamentos del construccionismo social.	34
2.3 Fundamentos de la perspectiva de género.....	38
3. El tesoro escondido	41
3.1 La socialización primaria y el conocimiento como realidad subjetiva.....	41
3.2 La construcción del significado.....	46
3.3 La construcción del género	52
3.3.1 ¿La estabilidad del género?.....	52
3.3.2 El género como un artificio ambiguo	54
3.3.3 Relación del género y la identidad	57
3.3.4 La matriz de inteligibilidad.....	58
3.3.5 El género como ficción reguladora.....	59
3.4 La construcción de la identidad de género	61
3.4.1 La identidad de género como práctica significativa.....	64
3.5 La familia como agente de socialización	65
3.6 El juego a través de diferentes lentes.....	70

3.6.1	El significado del juego como fenómeno cultural	71
3.6.2	El juego como factor básico del desarrollo	74
4.	Juguemos escaleras y serpientes	79
4.1	Perspectiva metodológica cualitativa	79
4.2	Conceptos y criterios de selección de las y los participantes	81
4.3	Técnicas e instrumentos de recolección	83
4.3.1	Relato de vida	84
4.3.2	Encuentro domiciliario	86
4.4	Modelo de análisis	89
4.5	Consideraciones éticas.....	91
4.6	Limitaciones.....	93
5.	¡Bingo!	95
5.1	Características sociales, económicas, culturales y educativas, de dos generaciones de seis familias residentes en Bogotá	96
5.2	El juego en el ámbito familiar de las niñas y los niños del pasado	100
5.2.1	Dinámicas familiares en los hogares de las madres y los padres de la generación (1) en su infancia.....	101
5.2.2	Mami me deja salir a la calle	106
5.2.3	En la casa... ¿a qué jugamos?	109
5.3	Transformaciones y continuidades en los juegos de niñas y niños en dos generaciones familiares.....	114
5.3.1	Dinámicas familiares en los hogares de niñas y niños de la generación (2)	115
5.3.2	Yo juego en mi cuarto.....	118
5.3.3	Nosotros estamos pendientes de lo que juegan en internet	126
6.	La detective resuelve el misterio	131
6.1	La incidencia de las dinámicas familiares en la construcción de estereotipos y roles de género, en clave de permanencias y transformaciones.....	131
6.2	El juego en el ámbito familiar, los contextos socioculturales y el espacio físico	140
6.3	Performatividad del género en los juegos y los juguetes de dos generaciones familiares.....	143
7.	Conclusiones y recomendaciones	152
7.1	Conclusiones	152
7.2	Recomendaciones	160
A.	Anexo: Genogramas de las familias	165
B.	Anexo: Juegos practicados por las niñas y los niños de la generación (1)	171
	Bibliografía	179

Lista de figuras

	Pág.
Ilustración 3-1 Teorías sobre el juego.....	71
Ilustración 4-1 Fases de recolección de información.	88
Ilustración 5-1 Tradicional Buggy	112
Ilustración 5-2 Superhéroes.....	120
Ilustración 5-3 Superhéroe Antorcha Humana.....	120
Ilustración 5-4 Princesas Ana y Elsa	121
Ilustración 5-5 Mujer Maravilla.....	121
Ilustración 5-6 Doctora Juguetes	121
Ilustración 5-7 Muñeca Pituka	121
Ilustración 5-8 Bebé de juguete	122
Ilustración 5-9 Cocina Fisher Price	122
Ilustración 5-10 Carro de mercado	123
Ilustración 5-11 Utensilios de cocina	123
Ilustración 5-12 Automóvil Barbie	124
Ilustración 5-13 Automóvil de Fuego	124
Ilustración 5-14 Plataforma de videojuegos FRIV para niñas.....	128
Ilustración 5-15 Plataforma de videojuegos FRIV para niños.....	128

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1-1 Bitácora de búsqueda	9
Tabla 5-1 Generaciones.....	97

Introducción

En torno al juego son numerosos los estudios que se desarrollan desde diversas disciplinas de las ciencias humanas; principalmente se enfocan en su carácter de actividad esencial en la infancia; así, en este campo de estudio, aparecen desarrollos investigativos que ahondan en su papel en la construcción de identidad de género de las niñas y los niños. Sin embargo, a pesar de que se reconoce la prominencia de la familia en los procesos de construcción de identidad de género a través de las prácticas lúdicas, la gran mayoría se enfocan en el ámbito escolar. En este escenario, pasa inadvertido, que el juego infantil, como práctica social y cultural, se encuentra inmerso en las dinámicas y las prácticas socializadoras de las familias.

En la actividad lúdica se conjugan: tradiciones, normas, valores, creencias, estereotipos, y roles de género, que se significan y resignifican en el marco de las permanencias y las transformaciones históricas y socioculturales de la familia y de la sociedad. En consecuencia, esta investigación, se propone identificar las continuidades y transformaciones en los significados que intervienen en la construcción de identidad de género, socializados a través del juego en el ámbito familiar. La dinámica de mantenimiento y cambio direcciona a un estudio intergeneracional, que en este caso alude a las relaciones que se establecen entre madres, padres, hijas e hijos, es decir entre diferentes generaciones, y a los procesos que se gestan entre ellas. Por tanto, esta investigación se realiza involucrando dos generaciones de seis familias nucleares residentes en la ciudad de Bogotá.

De esta manera, la investigación se inscribe en el campo de los estudios de familia; ya que, devela a través de los juegos los significados en torno a lo femenino y lo masculino, que se socializan a niñas y niños en el ámbito familiar en dinámicas de transformación social; en este sentido, se otorga un papel relevante a la actividad lúdica, se acoge como instrumento a través del cual se pueden leer las generaciones familiares en un sentido relacional.

En este contexto, la investigación adopta un enfoque construccionista en diálogo con la propuesta de performatividad del género desarrollada por Judith Butler. De acuerdo estos marcos conceptuales se emplea un conjunto de técnicas de recolección de información, que conjugadas permiten capturar elementos pertinentes al propósito de este estudio. En consecuencia, se utilizó: el relato de vida, el encuentro en domicilio, la entrevista semiestructurada y la observación participante.

Este documento se compone de siete capítulos, cada uno se nombra como un juego, que se utiliza a manera de metáfora de una etapa de la investigación. El primer capítulo - *Juguemos a ser la detective* - presenta el estado del arte sobre el objeto de estudio de esta investigación, la justificación y los objetivos. El segundo capítulo - *Juguemos a mirar por diferentes lentes* - describe los fundamentos centrales del enfoque cualitativo que se adoptan en esta investigación, y los aportes epistemológicos que se identifican en el diálogo entre la perspectiva construccionista y de género que guían el análisis del objeto de estudio.

El tercer capítulo - *El tesoro escondido* -, aborda los aportes teóricos respecto a las categorías: familia, socialización, performatividad del género, y juego, establecidas en la formulación del problema de este estudio. El cuarto capítulo - *Escaleras y serpientes* - describe la estructura metodológica que se compone las técnicas y los instrumentos que se emplean para la recopilación, clasificación, y análisis de la información. El quinto capítulo - *Bingo* - presenta los resultados de la investigación que se estructuran en tres subcapítulos; el primero describe las características sociales, económicas, culturales y educativas de las familias participantes desde una perspectiva intergeneracional; el segundo se concentra en la infancia de las madres y los padres a partir de sus relatos de vida; el tercero se realiza una descripción de los juegos de las niñas y niños en la actualidad, en clave de comparación con los juegos que llevaban a cabo sus madres y sus padres en la infancia.

El sexto capítulo ofrece los hallazgos centrales de la investigación, los cuales son discutidos a la luz de los aportes del estado del arte y del marco teórico de esta investigación. Finalmente, en el capítulo siete, presenta una reflexión final acerca del trabajo investigativo realizado, planteada como conclusiones y recomendaciones.

1. Juguemos a ser la detective

La comprensión de un fenómeno social deriva en el planteamiento de un problema de investigación, el cual exhorta a salir de lo conocido hacia lo desconocido, con el propósito de resolver un interrogante; es como si se jugara al detective, que consiste en que la o el participante debe encontrar las pistas para resolver el misterio. En la metáfora de jugar a formular el problema de investigación hay que pasar por distintas pruebas o retos: primero se concibe la idea en la que va a profundizar el estudio; segundo, se buscan las pistas, lo cual se logra a través de la elaboración del estado del arte, insumo que aporta los antecedentes en la literatura, esto permite afinar y estructurar formalmente la idea de investigación. Tercero, es necesario que la investigadora de cuenta de las razones que motivan el desarrollo de este estudio. Por último, se deben plantear los objetivos de la investigación, los cuales contribuyen a la consecución de la respuesta al problema planteado.

1.1 Nace una idea

En la metáfora del juego a formular el problema de investigación, su primer reto es concebir la idea en la que se va a desarrollar el estudio; la investigadora como jugadora cuenta con una gran variedad de fuentes que le permiten estructurarla; a continuación, presento cómo desarrollo este proceso, por ende, me permito hablar en primera persona. Como competidora en este proceso opto por dos fuentes; la primera obedece a mi experiencia personal en la participación como asistente en el proyecto de investigación: “Embarazo adolescente en condiciones de vulnerabilidad en la localidad de San Cristóbal – Bogotá” (2014); en las entrevistas realizadas a madres y padres adolescentes, en sus relatos sobre su experiencia estaban presentes estereotipos y roles de género, que determinan el deber ser y hacer, tanto de la mujer como del hombre, desde un marco heteronormativo y

monogámico. Esto me llevó a cuestionarme ¿cómo los seres humanos internalizamos los roles y estereotipos de género adscritos al sistema patriarcal?

Los valores, las actitudes, las expectativas y los comportamientos adjudicados socialmente a cada sexo se asimilan en cada subjetividad e inciden en la formación de la identidad; así, en la investigación señalada, en el caso de los padres adolescentes, ser proveedores y protectores da sentido a su ser masculino, mientras que para las madres adolescentes el ideal maternal fundamenta su ser femenino. Los relatos de estas últimas, refieren que en su infancia les gustaba jugar a “la mamá”, y al observar cómo estaban configuradas sus habitaciones, evidencio en sus juguetes un cochecito miniatura y muñecas que simbolizaban “sus hijas”. Esto me llevó a volcar la mirada en los recuerdos de mi infancia, y encuentro que en mi habitación también estaba el cochecito miniatura y mis muñecos los cuales fueron “mis hijos”.

La experiencia señalada me lleva a reflexionar en los juegos que practican en la infancia niñas y niños, en estos últimos cuarenta años; y me cuestiono: ¿Cómo a través del juego se socializan estereotipos y roles de género en niñas y niños? ¿Cómo estos inciden en la construcción de identidad de género de las niñas y los niños? ¿Cómo estos estereotipos y roles de género se socializan en las familias? ¿Permanecen intactos o se transforman en las distintas generaciones familiares?

La otra fuente que nutre la idea de esta investigación es el contexto sociopolítico de 2016 en el cual se destacan dos hechos. El primero se refiere a las marchas multitudinarias que se llevaron a cabo el 10 de agosto del año mencionado, en las que circulaban pancartas con mensajes a favor de la “familia según los mandatos de Dios”, y por “el derecho de la familia a educar bien a nuestros hijos”. Movilizaciones que se realizaron como consecuencia de la manipulación de la información en las redes sociales, en las que se comunicó que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estaba entregando a los rectores de los colegios un Manual de Preguntas Orientadoras a través del cual se exigía “tener en cuenta, en sus manuales de convivencia, condiciones, costumbres y actitudes de la comunidad LGBTI (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales)” (El Tiempo, agosto 14, 2016). Lo que en realidad se estaba entregando era una cartilla llamada “Ambientes escolares libres de discriminación”, que surgió con el propósito de “brindar elementos para fomentar los procesos de sensibilización, reflexión y transformación de los

imaginarios existentes, con respecto a los roles de género en los ambientes escolares” (El Tiempo, agosto 14, 2016).

El segundo hecho corresponde al voto en contra de los Acuerdos de Paz firmado el 26 de septiembre de 2016 entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo), en el marco de su refrendación popular vía plebiscito realizado el 2 de octubre de 2016. Uno de los factores que incidió en este resultado es que entre el electorado circuló el argumento tergiversado de que se estaba incluyendo la “ideología de género” en los acuerdos de paz (cuando en realidad era la inserción del enfoque de género). En consecuencia, organizaciones religiosas cristianas y civiles con posturas conservadoras, señalaron que en este contexto la educación de niñas y niños estaba en peligro, ya que el Estado estaba promoviendo la idea de que “no se nace siendo hombre o mujer, sino que a través del ejercicio de la libertad cada quien construye su identidad de género y determina su orientación sexual” (Semana, sep. 9, 2016), planteamiento que, en su concepto, atentaba contra la prolongación de la familia.

En los sucesos mencionados se evidencia la conflictividad social que existe en torno a la familia y al género, categorías que en la actualidad son terrenos de disputa ideológica, política, moral y académica. El clamor de las personas, que participaron en las marchas en oposición a las cartillas y que votaron en contra de los Acuerdos de Paz, era por el reconocimiento de la familia heteronormativa como la única posibilidad de prolongar la vida humana, y como el espacio idóneo para educar a las niñas, niños y adolescentes de la sociedad colombiana, planteamientos que estuvieron acompañados de la exaltación de las relaciones entre padres, madres, hijas e hijos, en las que priman el amor y las “buenas costumbres”.

Es claro, que la familia como realidad histórica es plural en sus formas de construirse, aún más en la actualidad. Sin embargo, los hechos mencionados sitúan a la familia heteronormativa en el centro de la discusión, bien porque algunas posiciones la exaltan como la “adecuada”, a partir del lugar otorgado como célula de la sociedad, o bien, porque ese tipo de familia es el centro de debate de quienes bajo el enfoque de los derechos humanos asociados especialmente con los niños, niñas y adolescentes, abogan por el reconocimiento de la diversidad y pluralidad familiar. De esta manera la familia se mueve hacia su visibilización progresiva en el ámbito público, como parte de la arena de debate,

dejando por lo menos a nivel del discurso el mundo privado al que estaba históricamente adscrita; en este escenario se erige como “garante de las buenas costumbres, los valores morales y la salvación del alma, [...] pero con una desafortunada referencia: institución en riesgo, por el peligro que representa para sus miembros y la sociedad la amenaza de su desintegración y disfuncionalidad” (Palacio, 2020, p. 25).

En el marco de las acciones colectivas por el reconocimiento de una sola forma de organización familiar (la nuclear, heteronormativa, monogámica), se invisibiliza que en su configuración vinculante se gestan relaciones de poder a través de las cuales se despliega la división del trabajo por el sistema sexo-género, generación, parentesco conyugal y filiación, estructurada en los simbolismos sociales acerca del deber ser y hacer del sujeto femenino y del sujeto masculino; lo que contribuye a la emergencia de inequidades, jerarquías y violencias entre los miembros de la familia. También, se desdibuja que esta institución es una construcción social e histórica que continuamente está permeada por el movimiento propio del tiempo y de los contextos sociales e históricos; desde esta perspectiva, se podría pensar que la presencia de los desarrollos en la educación en la familia nuclear podría transformar sus configuraciones relacionales en torno al género.

El contexto mencionado conlleva a reflexionar en el marco de la familia nuclear y heteronormativa, los siguientes cuestionamientos: ¿La familia es el único agente de socialización en la infancia? ¿Cuál es el papel de la familia heteronormativa en la socialización de roles y estereotipos de género? ¿En esta tipología de familia los roles y los estereotipos de género permanecen rígidos a lo largo del tiempo, de generación en generación? ¿La educación es un elemento clave en la transformación de estereotipos de y roles de género en la familia nuclear?

En conclusión, teniendo en cuenta los interrogantes que me surgieron de mi experiencia como asistente en el proyecto de investigación mencionado y de los dos hechos descritos, surge como idea explorar ¿cómo en las familias nucleares se socializan los roles y estereotipos de género, en niñas y niños a través de los juegos?; a partir del cuestionamiento señalado se desarrolla la revisión de los estudios relacionados con el tema que se han llevado a cabo desde diferentes campos del saber o disciplinas.

1.2 Seguir las pistas

En el juego a ser la o el detective se deben encontrar las pistas para resolver el misterio, así mismo, la investigadora en el juego de formular el problema de su estudio debe analizar la literatura existente en torno a la idea en la que va a profundizar, con el fin de extraer la información relevante y necesaria que contribuya a afinar y estructurar su planteamiento. En esta metáfora, se ofrece a la jugadora el estado del arte como el instrumento para auscultar la bibliografía pertinente, este se estructura en dos etapas: la heurística, en la cual se ejecuta la búsqueda, recopilación y organización del material documental; y la hermenéutica que corresponde a la clasificación sistemática de la información de los documentos recopilados y su posterior análisis.

El trabajo heurístico se desarrolla a su vez en dos fases: contextualización y clasificación; en la primera fase se definen los criterios para ubicar el material documental que compone el estado del arte. Se inicia con la identificación de los elementos distintivos del objeto de estudio, los cuales son: juego, identidad de género, familia, socialización, niñas y niños; por tanto, estos son tomados como descriptores para obtener el material documental relevante en las bases de datos bibliográficas y en repositorios institucionales.

En el marco de tiempo en el que se realiza este estado del arte (2016 – 2018) se establece para la revisión bibliográfica una delimitación temporal comprendida entre el año 2014 y el 2018, la cual obedece a dos hitos. El primero corresponde al hecho de que en esta época en el escenario político colombiano se intensificaron las discusiones frente a la familia, su papel en la sociedad, y el género¹; consecuentemente se espera que las ideas que animan

¹ Cabe resaltar algunos de los hechos que causaron controversia en Colombia entre 2014 – 2018: a) en 2014 la Corte Constitucional aprueba “que las parejas homosexuales puedan adoptar si alguno de los dos es el padre o la madre biológica del menor y quien quiera adoptarlo sea su compañero sentimental estable” (El País, 2014); b) en el segundo periodo como procurador (2013 -2016) Alejandro Ordoñez en diferentes escenarios refería que no se podía dar pie a las intenciones de las comunidades LGBTI “de interponer mecanismos ante las cortes de justicia del país, para reclamar lo que ellos consideran sus derechos en temas como el matrimonio homosexual y la adopción de niños por parte de parejas gay” (El Herald, 2014), puesto que esto según su opinión va en contravía del precepto que señala que una familia se conforma por un hombre y una mujer, y está destinada a la procreación y a la educación de los hijos; c) en el mes de julio de 2016 se desató una enorme polémica a raíz de una falsa información que señalaba que el Ministerio de Educación estaba entregando a los rectores de los colegios un Manual de Preguntas Orientadoras que “estaba propiciando una colonización homosexual” (El Tiempo, 2016) en los planteles educativos; d) el 2 de

estos debates sean insumo de las investigaciones en las diversas disciplinas académicas. El segundo hito obedece a que “el juego en las infancias urbanas contemporáneas en el ámbito familiar da cuenta de nuevas prácticas, significados y deseos construidos en torno a los nuevos dispositivos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)” (Duek, 2016, 195); por ende, se precisa de estudios recientes que aporten elementos a la investigadora pertinentes para conocer el acontecer actual de las prácticas lúdicas, y que permitan identificar los cambios y continuidades en relación a los juegos que se realizaban en la infancia cuarenta años atrás.

El tipo de documentos que se seleccionan son tesis de grado y artículos de revistas especializadas, cuyos estudios se desarrollan en países hispanohablantes, que presentan características sociales y culturales relativamente semejantes entre sí. También, se tomó en consideración que las poblaciones de estas investigaciones estén conformadas por niñas y niños cuyas edades se encuentran entre los cinco y diez años, y preferiblemente involucren los integrantes de sus familias.

En la fase de clasificación se realiza una bitácora de búsqueda; esta herramienta permite sistematizar en una tabla de Excel las consultas en las diferentes bases de datos. La recopilación de artículos de investigación y tesis de maestría inicia en los repositorios de las universidades a nivel nacional, y posteriormente se extiende a los desarrollos investigativos a nivel internacional; esta búsqueda se realiza en las bases de datos bibliográficas Google Académico, Scielo, Dialnet. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

octubre de 2016 se realiza el plebiscito para aprobar los acuerdos de paz firmados entre el gobierno y las FARC-EP en el cual ganó el voto por el No, uno de los argumentos era la información tergiversada de que supuestamente a través de estos se pretendía implantar la ideología de género la cual según organizaciones religiosas y civiles atenta contra la familia tradicional.

Tabla 1-1 Bitácora de búsqueda²

BITÁCORA DE BÚSQUEDA			
MOTOR DE BÚSQUEDA	DESCRIPTOR COMPUESTO	No. DE RESULTADOS (En orden de relevancia)	RESULTADOS RELEVANTES
Repositorio Universidad Pedagógica	"juego" y "identidad de género" y "niño" y "niña"	321	2 tesis
Repositorio Universidad de la Sabana	"juego" y "identidad de género" y "niño" y "niña"	4	1 tesis
Google Scholar	"identidad de género" y "juego" y "niño" y "niña"	4.900	6 artículos, 3 tesis
Google Scholar	"juego infantil" y "identidad de género" y "familia"	139	5 artículos
Google Scholar	"Infantil" y "estereotipos de género" y "juego"	3.700	6 artículos
Google Scholar	"estereotipos de género" y "juego y juguetes"	271	5 artículos
Scielo	"juego" y "identidad de género" y "niño" y "niña"	6	3 artículos
Dialnet	"identidad de género" y "juego"	56	2 artículos

Fuente: Elaboración propia

Se evidencia en la exploración que hay un gran número de artículos referidos a los descriptores utilizados que se realizan desde diferentes lecturas: la historia, la antropología, la jurisprudencia, propuestas en educación, propuestas en la ética del cuidado, literatura, entre otras, que si bien se relacionan con el juego y el género, no se ocupan del objeto de estudio de esta investigación, que indaga sobre cómo en el contexto familiar se socializan los roles y estereotipos de género, en niñas y niños a través de los juegos. Cuando se afina la búsqueda por orden de relevancia, se logra seleccionar los artículos que conciernen al objeto de investigación, como se muestra en la primera columna de la derecha, de la tabla No. 1.

En estas búsquedas exhaustivas se evidencia que no existe, al menos en la ventana de observación elegida, una gran producción investigativa que se relacione directamente con

² Es de resaltar que en el Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia hay investigaciones relacionadas con el juego que se desarrollan desde el campo del saber de la educación, la fisioterapia o la sociología, sin embargo, estas no se relacionan con el objeto de estudio de esta investigación, por tanto, este trabajo investigativo sería el primero de este orden en la Universidad Nacional de Colombia.

la construcción de identidad de género a través del juego en el ámbito familiar, y menos aún, que dé cuenta de los cambios que se producen de una generación a otra. Por otra parte, se seleccionan treinta documentos que brindan información pertinente y novedosa para este estudio, el material bibliográfico que se ausculta posteriormente no aporta nuevos hallazgos; en consecuencia, se determina una saturación de la información.

Con el insumo documental que se recopila se realiza la sistematización de la información y su análisis crítico; este proceso corresponde a la etapa hermenéutica, la cual se ejecuta en dos fases. La primera corresponde a la categorización, en la cual se almacena sistemáticamente la información de los treinta documentos en una tabla de análisis en Excel, estructurada de acuerdo a unas categorías de ordenamiento. La segunda fase es la comprensión en donde se analiza el contenido de los documentos compilados; este proceso se lleva a cabo en dos momentos: primero, se elabora la caracterización de los documentos, destacando los paradigmas, enfoques y métodos que se utilizaron en las investigaciones, sus objetivos, sus categorías, la población seleccionada, autores citados, hallazgos y conclusiones; y luego, se realiza el análisis crítico de la información obtenida. A continuación, se presenta los resultados de la etapa hermenéutica.

1.3 Desentrañando las pistas en los documentos

La investigadora inmersa en el juego de formular el problema como si fuera una detective, recurre a los documentos que poseen información trascendental sobre investigaciones que desentrañan misterios similares, que son útiles, porque le brindan las pistas pertinentes que le permiten establecer la ruta de exploración que debe seguir. En el marco de este trabajo el estado del arte es el instrumento a través del cual se recopila los documentos que presentan investigaciones enfocadas a examinar cómo se construye la identidad de género de niñas y niños a través del juego. Tras un primer análisis se identifica en los estudios seleccionados, son más numerosos los del campo disciplinar de la educación y la pedagogía con quince investigaciones; siguen los estudios realizados desde la psicología, con ocho investigaciones; de sociología cuatro, uno de enfermería, uno de terapia ocupacional y uno de trabajo social. Teniendo en cuenta el anterior hallazgo, se realiza una caracterización de la documentación agrupada respectivamente por áreas: educación y pedagogía, ciencias humanas, y las ciencias de la salud.

1.3.1 Caracterización de los documentos desde la mirada de la educación y la pedagogía

En el contexto de los estudios sobre la construcción de identidad de género en niños y niñas a través del juego en el campo de la educación, se analizan 8 tesis y 7 artículos de revistas especializadas. En su mayoría estas investigaciones se sustentan en el enfoque cualitativo y en el paradigma interpretativo-comprensivo, lo que contribuye a la exploración y el análisis de las subjetividades de los participantes en los estudios. En su mayoría, las investigaciones de este campo disciplinar utilizaron para el análisis de la información los siguientes métodos: la etnografía para la observación de las niñas y niños en sus prácticas lúdicas, la hermenéutica para interpretar y comprender acciones, gestos, narrativas que surgen en el juego o en las entrevistas realizadas, y la sistémica que visibiliza la construcción de identidad de género de la niña o del niño a través del juego en la relación entre microsistemas como la familia y la escuela.

Dos investigaciones adicionales (Bonilla, 2018; Solís, 2018) afirman hacerlo desde un enfoque mixto, aunque en realidad son trabajos eminentemente cuantitativos en los que se involucran muestras muy pequeñas que limitan el alcance de sus resultados. Los dos estudios utilizan encuestas con preguntas cerradas, hecho que les impide adentrarse en la comprensión profunda de los fenómenos estudiados: la incidencia de los estereotipos de género en los juegos tradicionales infantiles de los niños y niñas de 3 – 5 años (Bonilla, 2018), incidencia de los juegos en el concepto de género de los niños y niñas de la Unidad Educativa González Suárez (Solís, 2018); bajo estas consideraciones se pierde información relevante sobre las experiencias y percepciones de los sujetos en torno a las realidades que se pretendían auscultar. A pesar de estas limitaciones en el análisis, se tomaron en consideración aportes derivados de los marcos teóricos desarrollados, como se comentará más adelante.

En las investigaciones que se recopilaron del campo de la educación y la pedagogía siete investigaciones (Bonilla, 2018; Álvarez et al., 2017; Martínez, 2017; Alvarado et al., 2014; Serrano, 2018; Gil et al., 2014; García, 2014) se cuestionan sobre la incidencia de los estereotipos de género en el juego practicado en el ámbito escolar, considerándose la escuela como agente de socialización determinante en la construcción de identidad de género de niñas y niños, como elemento fundamental se vislumbra que en este ámbito “establecen las primeras relaciones con los que consideran iguales” (Martínez, 2017, p.

920) y con otros adultos diferentes a los de su entorno familiar, en este contexto se despliegan interacciones que moldean los comportamientos de la niña o el niño según los ordenamientos heteronormativos.

Cuatro estudios (Pineda et al, 2014; Solís, 2018; Galán, 2017; Álvarez, 2018) indagan sobre cuál es el papel del juego en la construcción de la identidad de género en niñas y niños, y en la fijación de estereotipos de género. Existe, además, otros estudios (Puerta y González, 2013; Trigueros, 2018) que realizan análisis comparativos de los comportamientos de niños y niñas en el ámbito escolar a través del juego. Es importante mencionar que el estudio de Álvarez (2018) toma en cuenta el ámbito familiar en el contexto urbano, para indagar si a través del juego los adultos reproducen patrones heteronormativos, y Pineda, et al. (2014) toma en consideración el ámbito familiar en el contexto rural para comprender el papel del juego como práctica que aporta a la construcción sociocultural de niños y niñas en la primera infancia, a diferencia de las otras investigaciones que se desarrollan en el ámbito escolar.

Las categorías comunes en estudios de esta área son juego, infancia, género y términos relacionados con esta última categoría, como: identidad de género, roles de género, estereotipos de género, performatividad de género, heteronormatividad. La población objeto de estudio son niños y niñas; algunos de ellos se centran en el intervalo de edad de tres a cinco años, otros en el intervalo de seis a diez años de edad, esta selección se relaciona precisamente con las etapas descritas por Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo infantil. La mayoría de las investigaciones se realizan con estudiantes de colegios públicos, con familias con un nivel social medio bajo; sólo en la investigación de Álvarez et al. (2017) su población son niñas y niños integrantes de familias de nivel socio-económico medio alto.

Los hallazgos relacionados con la categoría juego en las investigaciones que corresponden al área de la educación y la pedagogía muestran que esta actividad se explora principalmente desde dos perspectivas: una, como práctica social y cultural que permite a niñas y niños establecer relaciones con otros, por medio de intercambios de experiencias, afectos, y conocimientos; la otra perspectiva, visibiliza al juego como dispositivo a través del cual las niñas y los niños internalizan relaciones tradicionales de género, instauradas en sus ámbitos de socialización. También hay investigaciones como la de M. Martínez (2016) y L. Martínez (2017) que utilizan el juego como mecanismo para

la recolección de información en torno a las prácticas que realizan las niñas y los niños en función de su género.

Profundizando en la primera perspectiva, Pineda et al. (2014) y Galán (2017) en sus hallazgos identifican que juego es una práctica social y cultural, porque brinda a niñas y niños herramientas para incursionar en el desarrollo de las relaciones sociales, aprenden normas, costumbres, creencias, conductas, actitudes y símbolos. González y Puerta (2014) ahondan en este aspecto señalando que a través del juego de representación “los niños y niñas van poniendo en práctica lo que saben de sí mismos, las conductas que han aprendido del mundo social en el que viven, cómo han de relacionarse con las personas, cómo deben reaccionar ante distintas situaciones” (p.72). Los estudios mencionados coinciden en señalar que las experiencias personales de niñas y niños se almacenan en estructuras de conocimiento que despliegan principalmente en el juego sociodramático; en este se ejecutan ejercicios de interacción e imitación desde la imagen que elaboran de la realidad, los cuales inciden en la construcción de valores sociales, éticos y morales, elementos que hacen parte de la identidad de los individuos.

Pineda et al. (2014) y Galán (2017) afirman que el juego tiene un papel fundamental en los procesos de socialización primaria; en esta actividad se conjugan multiplicidad de experiencias corporales, emocionales, sociales y cognitivas, que se desarrollan en la interacción de la niña o el niño con los otros. Refieren que padres, madres y docentes identifican el juego como mecanismo que ayuda en la formación, se visibiliza como práctica educativa que constituye una fuente de aprendizaje significativo, que satisface y enriquece las experiencias vitales de las niñas y los niños. Las investigaciones mencionadas destacan que la conexión entre infancia, familia y juego, se establece en que las prácticas lúdicas son utilizadas por el adulto como un instrumento para educar, fortalecer los vínculos afectivos, y acompañar el desarrollo de las niñas y los niños.

Galán (2017) señala que en las prácticas lúdicas se desarrollan relaciones de afecto que se expresan a través de gestos y caricias entre adultos, niñas y niños; Pineda et al. (2014) enfocándose en el papel del adulto en el juego resaltan dos aspectos: a) las experiencias relacionadas con el juego en la infancia de los adultos, afectan los referentes de afecto que se comparten en el desarrollo de esta práctica, enriqueciéndolos más o debilitando sus posibilidades; b) a través del juego con niños, el adulto desarrolla relaciones de poder, ya

sea porque indica las reglas para la ejecución del juego o actúa como vigilante de forma pasiva (a través de miradas) o activa (a través de llamados).

En cuanto a la segunda perspectiva, la totalidad de estudios definen el juego como dispositivo a través del cual las niñas y los niños internalizan relaciones, roles y estereotipos de género; y señalan que esta práctica lúdica está altamente permeada por discursos heteronormativos, los cuales se instauran como justificación para elegir o no un juego o juguete; principalmente se enmarca en “eso es de niñas” o “eso es de niños”, “impidiendo muchas veces la libre exploración o manifestación de gustos e intereses que salen de lo preestablecido para cada sexo” (M. Martínez, 2016, p. 107). Estas investigaciones adoptan la categoría género como instrumento de análisis a través del cual se visibiliza las tipificaciones de lo femenino y lo masculino en el juego infantil.

Estos estudios coinciden en vislumbrar el género como construcción social y cultural, que permea la socialización de los individuos a través de discursos dispuestos en los medios masivos de comunicación, al interior de la familia, en las instituciones educativas y demás ámbitos de socialización; que legitiman la diferencia sexual, hasta el punto de lograr instalarla como si fuera producto de la naturaleza de cada sexo. Los estudios de Alvarado et al. (2014) y M. Martínez (2016) profundizan señalando que el género obra de manera performativa, toman como referencia los postulados de la filósofa posestructuralista Judith Butler, y señalan que los individuos asumen el género como “como producto de la repetición y asignación cultural, no como una esencia natural del cuerpo” (Martínez, 2016, p. 106).

Esta segunda perspectiva permite a su vez distinguir varios aspectos de interés en torno a la construcción de identidad de género en las prácticas lúdicas de niñas y niños, tales como: los discursos sobre el género institucionalizados como prescriptores de las conductas; el desarrollo de la identidad de género de acuerdo a la edad; preferencias relacionadas con el género de acuerdo a las dimensiones (espacial y social) del juego; percepciones de niñas y niños sobre los roles y estereotipos de género; sobre mecanismos de sanción social manifiestos en estas interacciones que reglan expectativas sobre comportamientos atribuidos a niñas y niños; y finalmente, los principales ámbitos de socialización en los que el juego participa en la construcción de identidad de género. A continuación, se comentan brevemente cada uno de estos aspectos.

La totalidad de las investigaciones resaltan que la escogencia de juegos realizados por niñas y niños, está más determinada por los roles y estereotipos de género establecidos socialmente, que por sus capacidades físicas. Los discursos de género actúan como prescriptores en la elección de juguetes, juegos y representación de personajes, desde los primeros años de la niña o el niño. González y Puerta (2014) y L. Martínez (2017) destacan que “las prácticas de juego desarrolladas por las niñas están dominadas por los discursos de lo doméstico, el cuidado y la belleza, mientras que en los niños vienen determinadas por discursos de poder, competitividad e independencia” (González y Puerta, 2014, p. 64).

Respecto a la edad y su vínculo con el género, Solís (2018) y Trigueros (2018) en sus hallazgos refieren que a partir de los tres años en adelante los seres humanos establecen tipificaciones en cuanto al género: “a esta edad las figuras parentales, la anatomía y el lenguaje definen su ser niño o niña, y es por eso que reflejan comportamientos determinados para cada sexo” (Solís, 2018, p. 65). Los juegos de las niñas y de los niños de tres años aún no están fuertemente influenciados por las normas sociales, mientras que a los “cinco años de edad, los infantes muestran una tendencia mucho más marcada cuando se trata de decidirse por unos u otros roles de género” (L. Martínez, 2017, p. 931), y a medida que van aumentando de edad, son más claras sus preferencias (Trigueros, 2018; L. Martínez, 2017).

V. Martínez y Moragón (2015) en un estudio respecto al juego en la escuela, encuentran que las preferencias de las niñas son distintas a la de los niños y viceversa, situación que se encuentra determinada por las construcciones sociales en torno al género. En los resultados de su investigación refieren que, desde la dimensión social del juego, la actividad lúdica se puede ejecutar de forma competitiva o colaborativa, las niñas prefieren desarrollarla con pares del mismo sexo o familiares de forma colaborativa, mientras que los juegos competitivos son del agrado de los niños que, igual, practican con pares del mismo sexo o sus familiares. La otra dimensión analizada se refiere a la espacial, se establece si el juego se ejecuta en un lugar cerrado o abierto. Las niñas prefieren los lugares cerrados donde el movimiento es de baja intensidad; mientras que los niños lo practican en espacios abiertos en los cuales la actividad lúdica requiere el despliegue al máximo de destrezas físicas. García (2014) llegó a conclusiones similares.

M. Martínez (2016) y L. Martínez (2017) se enfocan en explorar y analizar las percepciones de niñas y niños sobre los roles y estereotipos de género. Ambas investigaciones

presentan como hallazgo que tanto niñas como niños otorgan superioridad al estereotipo y rol masculino. Las niñas, destacan la forma descomplicada para vestir, la habilidad y experticia en acciones de velocidad y coordinación que realizan los niños; mientras que, para lo femenino, tan sólo nombran mayores posibilidades en su presentación personal, tales como el uso de accesorios, vestidos, tacones y la posibilidad de peinarse; L. Martínez (2017) refiere que las niñas de 5 a 7 años “toman el papel de “ayudantes” de sus compañeros en actividades en las que ellos son los protagonistas” (p. 926). Las acciones y objetos que se atribuyen a las niñas, son vistos por los niños como menos agradables o poco deseables; así pues, existe inferiorización del rol femenino.

Otro aspecto importante es el análisis de la sanción social en el juego. M. Martínez (2016), L. Martínez (2017) y Álvarez et al. (2017) coinciden en resaltar que es más fácil para las niñas transgredir lo instaurado sobre las normas del género, que los niños. La sociedad sobrevalora la masculinidad hegemónica y castiga duramente a aquellos niños/hombres que la rechazan para adscribirse a rasgos y roles asociados a la desacreditada feminidad tradicional; propiamente, en el juego que se lleva a cabo en el aula de clases “son más visibles y fuertes los reproches cuando son los niños quienes asumen roles que se creen de niñas” (M. Martínez, 2016, p. 111).

Por último, en cuanto a los ámbitos de socialización, el estudio de Bonilla (2018) señala que el acontecer cotidiano del aula de clase se enmarca en estereotipos y roles de género; principalmente las directrices de los docentes, los juegos y los juguetes, conducen a que los niños realicen acciones que socialmente corresponden a su rol masculino y a las niñas las encasilla en el rol femenino. En el ámbito familiar Pineda et al. (2014) refieren como hallazgo que los adultos estructuran su diario vivir en los roles y estereotipos de género propios de su contexto, se distribuyen actividades del hogar de tal forma que se genera desigualdad entre los integrantes de la familia; y así mismo, niñas y niños en sus prácticas lúdicas imitan lo que ven y escuchan de los mayores.

A manera de síntesis, en los estudios analizados de los campos disciplinares de la educación y la pedagogía se pueden señalar los siguientes elementos comunes: la mayoría adoptan como categorías analíticas: el juego, la infancia, y el género; estas investigaciones se desarrollan principalmente desde enfoques cualitativos y utilizan como principales métodos para el análisis de la información: la etnografía y la hermenéutica; en

general, se cuestionan sobre la incidencia de los estereotipos de género en el juego que se ejecuta en el ámbito escolar.

Después de este balance, se señalan los hallazgos que aportan a la construcción del objeto de estudio de esta investigación, ellos son: a) el juego es una práctica social y cultural; la niña o el niño al imitar roles y funciones de carácter social, incorpora normas, valores, costumbres propias del contexto en el que se desarrolla; b) a través del juego la niña o el niño construye su identidad, adquiere habilidades sociales, desarrolla sus capacidades intelectuales y psicomotoras, por medio de las interacciones con otros; c) la práctica lúdica es una fuente de aprendizaje en la que niñas y niños enriquecen su lenguaje, desarrollan su capacidad creativa e imaginativa, contando historias e imaginando mundos; d) el juego, analizado desde la categoría género, se identifica como un dispositivo a través del cual las niñas y los niños internalizan roles y estereotipos de género. Desde sus primeros años, según los objetos con los que juegan y los oficios que imitan, están representando los papeles de un género u otro, cuando sus preferencias lúdicas no corresponden a lo instaurado socialmente son corregidos por sus otros semejantes.

1.3.2 Caracterización de los estudios realizados desde la mirada de las ciencias humanas

En el área de las ciencias humanas se identificaron trece documentos de diferentes disciplinas: cuatro artículos corresponden a la disciplina de la sociología; cinco artículos y una tesis a la disciplina de psicología; y, una tesis de trabajo social. A continuación, se presenta las características y los resultados más significativos de los estudios mencionados.

- **Caracterización de los estudios sociológicos y sus resultados más significativos.**

En la información recopilada, tres investigaciones de sociología (Duek et al., 2017; Manso y Silva, 2018; Navone, 2016) se desarrollan en el marco del paradigma interpretativo-comprensivo, con enfoque cualitativo; para el análisis de la información los estudios mencionados utilizan las siguientes herramientas de investigación: observación participante, entrevista semiestructurada e historia de vida. González et al. (2018) realizan su estudio desde un enfoque cuantitativo, utilizando la estadística como herramienta de análisis para la información.

Los elementos comunes en las cuatro investigaciones son: a) identifican el género como construcción social y cultural, al igual que las investigaciones del área de la educación y pedagogía. García y Silva (2018), y Benítez et al. (2017) amplían lo referido a esta categoría; y, señalan que es transversal a otras variables como la raza, la edad y el nivel económico; b) en sus hallazgos establecen que las instituciones sociales y culturales dan las pautas para que un individuo pertenezca a un género o a otro. García y Silva (2018) menciona que “el sujeto las repite una y otra vez consecutivamente, hasta que las interioriza como suyas, como propias, gestando su identidad de género” (p. 581) lo que coincide con el estudio de M. Martínez (2016) del área de la educación y pedagogía; c) la socialización primaria interviene en la construcción de identidad de género; González et al. (2018) identifican que por medio de este proceso el individuo adquiere roles y estereotipos de género, que se establecen dependiendo del contexto en el que habita y de los intereses sociales, económicos, culturales del momento histórico en que se encuentra, “de ahí que lo normativo y lo desviado en los estereotipos y roles de género cambien a lo largo de la historia” (García y Silva, 2018, p. 581).

En el marco de sus objetivos, estas investigaciones se proponen identificar cómo inciden los estereotipos y roles de género que transmiten diferentes agentes de socialización, en la construcción de identidad de los individuos. En consecuencia, el juego no aparece aquí como categoría central, se reconoce como una actividad que realizan los individuos forjadora de capacidades o habilidades para su desarrollo social y cultural. Señalan que los juegos se han ido complejizando por la circulación de discursos que lo enriquecen, la aparición de múltiples plataformas y dispositivos electrónicos en los que se pueden encontrar diversas propuestas lúdicas. La investigación de Duek et al. (2017) explora las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en relación con el género, los niños, las niñas y los juegos; toman como foco los juegos virtuales como expresión de las TIC e identifican que en este espacio virtual se procesan diferencias de género, “contribuyendo a reproducir desigualdades existentes, pero también se habilita usos novedosos que tensionan los roles de género instituidos” (Duek et al., 2017, p. 168).

El estudio de Novone (2016) “reflexiona sobre la relación entre la estructura de juego, la narrativa y la simbolización de la diferencia sexual en tres videojuegos clásicos” (p. 242), Súper Mario Bros, la leyenda de Zelda y Metroid. Como hallazgo refiere que estos videojuegos son tecnologías de género, ya que reproducen representaciones vinculadas con la experiencia masculina épica, cuyo personaje central debe restaurar el orden social,

poner a prueba su virilidad a través de la competencia, y su historia está destinada a establecer un viaje al empoderamiento, teniendo como trofeo a la mujer (la princesa). De esta manera, los trabajos analizados plantean la importancia que tienen los juegos digitales en los procesos de construcción de identidad de género de niñas y niños.

Eventos encubiertos de violencia que perpetúan tradiciones patriarcales también han sido reportados en estos estudios. García y Silva (2018), analizan la influencia de los estereotipos de género en niñas de colegios públicos de San Luís – Maranhão e identifican que la construcción de identidad de niñas de 7 a 17 años se encuentra permeada por estereotipos de género clásicos, como la belleza, la delicadeza, la maternidad, la esperanza en el amor romántico, entre otros; sus actividades cotidianas están determinadas por la división sexual del trabajo; las niñas ven restringida su libertad para emplear el tiempo libre en otras actividades como el juego pues tienen que responder por demandas domésticas como la de cuidar a sus hermanos.

En este sentido, en palabras de los autores, sigue “intacta la tradición patriarcal; los espacios domésticos e íntimos son espacios femeninos en los que las niñas tienen el deber de ocupar su tiempo, con el desentendimiento de los hombres. Quienes ocupan espacios abiertos, públicos y de acción” (García y Silva, 2018, p. 606). En este sentido, los espacios familiares se constituyen en verdaderas agencias de reproducción del orden patriarcal a tal punto, que incluso los juegos practicados por niñas y niños se despliegan en el marco de estereotipos y roles que profundizan la división sexual del trabajo bajo ambientes constrictores.

Otro de los aspectos abordados es el papel de la publicidad en la construcción de la identidad de género. El estudio de González et al. (2018) refiere que la publicidad es un agente de socialización que ejerce una fuerte influencia en la audiencia infantil, ya que los lleva a asimilar, reforzar, reproducir roles y estereotipos de género. El estudio realiza una comparación de los anuncios de juegos y juguetes presentados en televisión en los periodos comprendidos entre el año 1990 al 2003 y del 2003 al 2017; se identifica que había y persiste aun, cierto sexismo en los anuncios de juegos y juguetes, se separa de forma marcada “el tipo de juguete según los sexos (vehículos y acción solo para ellos), el contexto (hogar sólo para ellas), y el aumento de la «afectividad» según lo que transmite el juguete (sólo para ellas)” (González, Cortés y Garcelán, 2018, p. 95).

En conclusión, en los trabajos de investigación del campo de la sociología se evidencia la centralidad que se otorga a la comprensión de las realidades de niñas y niños a través de la categoría género, teniendo en cuenta que se entrelaza con la clase social, la edad, y la raza, entre otras. Por otra parte los hallazgos que aportan a la construcción del objeto de esta investigación son: a) roles y estereotipos de género, que se establecen dependiendo del contexto en el que habita y de los intereses sociales, económicos, culturales del momento histórico en que se encuentra el sujeto; b) existen desigualdades de género en el acceso y la demanda de uso de las TIC; c) los videojuegos, por un lado, son tecnologías que reproducen en sus estructuras y narrativas, roles y estereotipos de género; por otro, habilitan usos novedosos que tensionan lo instituido para el sujeto femenino y el sujeto masculino; d) la familia es el principal agente de socialización de los individuos, en este grupo social se mantiene vigentes patrones tradicionales que principalmente centran lo femenino en lo doméstico, en el ámbito privado y la belleza.

▪ **Caracterización de los estudios de la psicología y sus resultados más significativos**

Se analizan seis artículos de investigación y una tesis; en su mayoría son estudios interpretativos-compresivos, en los que se adoptan enfoques cualitativos; como métodos de análisis de la información utilizan: la teoría fundamentada (Zambrano et al, 2020), la hermenéutica (Woloski et al, 2017; López y Lugo, 2016), la etnografía (Sánchez et al, 2020), la investigación acción participativa (González y Cabrera, 2013), constructivismo social (Bonilla y Carvajal, 2020). Sin embargo, dos investigaciones (Damián, 2016; Stefani et al., 2014) se desarrollan desde un enfoque cuantitativo.

En el análisis de la información se establece que unos estudios (Woloski et al, 2017; Bonilla y Carvajal, 2020; López y Lugo, 2016; González y Cabrera, 2013; Zambrano et al, 2020) se proponen describir el proceso de construcción de identidad de género en niñas y niños, observando patrones de conducta interiorizados en los contextos en los que se desenvuelven. En otros estudios el objetivo se centra en el juego desde tres perspectivas distintas: Zambrano et al. (2020) identifica cómo a través del juego se da el progreso de la función simbólica en niñas y niños, Damian (2016) describe los juegos que más practican niños y niñas de nivel preescolar en tres diferentes escenarios (colegio, casa o barrio y lugar favorito) y Stefani et al. (2014) describen y analizan las transformaciones lúdicas en distintas generaciones.

Los hallazgos de las investigaciones del área de la psicología giran específicamente en torno a dos temas: uno, es el ámbito familiar y el juego, y el otro, es la construcción de identidad de género a través del juego. En cuanto al primer tema, el estudio de Damián (2016) refiere que la elección de juegos en niñas y niños está marcada por el contexto en el que se encuentran, el entorno social, su edad, su género y sus intereses. Enfocándose en el ámbito familiar, señala que los juguetes son elementos determinantes en la elección de los juegos; estos son elegidos y proveídos en su mayoría por sus padres, quienes están influenciados por roles y estereotipos de género instaurados socialmente; en consecuencia, las niñas en sus casas juegan con sus muñecas y los niños juegan con sus carros.

La investigación de Stefani et al. (2014), refiere que en la actualidad se han dado cambios en los patrones de interacción familiar, uno de los principales factores es el ingreso de la tecnología al hogar. Esto ha traído como consecuencia la generación de una cultura de habitación; este espacio se convierte en un lugar privado, íntimo, rico tecnológicamente, allí las opciones ofrecidas la internet (redes sociales, plataformas de videojuegos, entre otras) se instauran como espacio de encuentro de niñas, niños y adolescentes, donde se establecen interacciones caracterizadas por la inmediatez y comunicaciones impersonales. Por lo anterior, los juegos virtuales adquieren mayor presencia en niñas, niños y adolescentes disminuyéndose notablemente los juegos motores, como la golosa, las escondidas, “cogidos”, entre otros.

En cuanto al segundo tema, los estudios de Zambrano et al. (2020), González y Cabrera (2013), coinciden en referir que todo lo relacionado con la construcción de identidad de género de niñas y niños está determinado por lo transgeneracional. A través de la socialización, abuelos, padres de familia y profesores perpetúan comportamientos, actitudes y creencias basadas en las diferencias entre el hombre y la mujer, en el marco de sus interacciones cotidianas. Zambrano et al. (2020) menciona en sus hallazgos que los estereotipos de género son transmitidos a través de los juguetes, pero aclara que estos en sí mismos no poseen una orientación de género, sino que es la sociedad la que la atribuye, y se encarga de establecer los juguetes para niñas y para niños, coartando su libertad de elección.

El carácter relacional en la construcción de la identidad de género también es rescatado por varios estudios. Bonilla y Carvajal (2020) refieren, que la identidad de género se

construye en las interacciones con los otros; no se nace niña o niño se aprende a serlo, este es un proceso que se lleva a cabo a través de la asignación de estereotipos y roles al sujeto femenino y al sujeto masculino, que se desarrolla principalmente en el ámbito familiar, a través de la observación de comportamientos de sus otros semejantes, las niñas y los niños aprenden de diversos patrones de conducta; interiorizan estas experiencias y las ponen en práctica en sus diversas actividades, principalmente en sus juegos.

Woloski et al. (2017) en los resultados de su investigación referidos a la constitución de identidad de género analizada a través de las experiencias lúdicas de padres, madres e hijos, evidencian la capacidad de las niñas y de los niños de categorizar o discriminar, a través del uso de etiquetas para sí mismos y para los demás, basadas en modelos y modos de comportamiento, ligados a diferencias de género establecidas en su cultura; este proceso es reforzado por sus padres y el entorno social quienes asumen el papel de transmisores. Respecto al juego Woloski et al. (2017) establecen que es un modo de expresión privilegiado a través del cual la niña o el niño da rienda suelta a su imaginación, ensayando roles, interactuando, satisfaciendo sus secretas ilusiones; y evidencian que en su desarrollo en el ámbito familiar persisten diferencias de género, por ejemplo: los juegos con los papás son más corporales, de mayor movimiento y mayor utilización del espacio, mientras que con las mamás se evidencia un juego de menor movimiento, orientado más a diálogos y en cuanto al tiempo más prolongados; este hallazgo es similar al documentado por Martínez-Bello y Moragón-Alcañíz (2015) del área de la educación y la pedagogía.

En síntesis, de los trabajos referidos en el campo de la psicología se rescata como aporte significativo para esta investigación que, en el análisis del juego en el ámbito familiar, se debe tener en cuenta los cambios que se han dado en la actualidad con relación a las relaciones intrafamiliares. Uno de los principales factores es el ingreso de la tecnología al hogar, hecho que lleva al enriquecimiento del espacio íntimo con artefactos tecnológicos que inciden en las interacciones entre los sujetos. También, la virtualidad caracteriza por la inmediatez en las interacciones se instituye como el espacio preferido para la socialización. Otro elemento a destacar corresponde a la elección de juegos que hacen niñas y niños, la cual es condicionada por las normas socialmente establecidas en función de los estereotipos y roles de género instituidos, en lo mencionado, se destaca que las madres y los padres, quienes ajustan a esas normas, son quienes median o inciden en esta elección.

En cuanto al proceso de construcción de identidad a través del juego, las investigaciones del campo de la psicología refieren que se desarrolla inicialmente en el ámbito familiar; uno de los medios que contribuye a este proceso es la imitación, así las niñas y los niños internalizan diversos patrones de conducta de los adultos que están en su entorno. En este mismo sentido, la construcción de identidad de género de niñas y niños está determinada por lo transgeneracional: abuelos, padres de familia, profesores, perpetúan roles y estereotipos de género a través de la socialización primaria, en consecuencia, los seres humanos en sus primeros años de vida se apropian de estos y desarrollan la capacidad para identificar los atributos femeninos o masculinos en las historias que elaboran en sus juegos. La continuidad mencionada en el marco de lo transgeneracional depende de otros elementos relacionados con la continuidad de los contextos culturales y socio-históricos.

- **Caracterización del documento de Trabajo Social**

El estudio cualitativo de Barreto y Puyana (1996) titulado: “Sentí que se me desprendía el alma”, pretende comprender desde una perspectiva de género los procesos de socialización. El foco se sitúa en la construcción particular de la identidad de un grupo de mujeres de sectores populares urbanos, que da cuenta del contexto de Bogotá, al finalizar el siglo XX. La investigación se desarrolla en clave de cambios y continuidades, por ende las investigadoras indagan sobre los procesos de socialización de estas mujeres en su infancia, y los comparan con los procesos de socialización de las mismas con sus hijas o hijos; utilizan una metodología predominantemente cualitativa, ya que en un primer momento se desarrolla un estudio socioeconómico y demográfico de las familias de las mujeres escogidas (Madres comunitarias de los Hogares de Bienestar de la ciudad de Bogotá), y en un segundo momento, se analiza las historias de vida narradas por las mismas mujeres, a lo que se le da mayor relevancia.

Como hallazgo central de esta investigación señalan que la socialización en la infancia de estas mujeres las inscribe en un destino para el sufrimiento, en: sus relaciones de pareja, el significado de su maternidad, las condiciones corporales de la mujer. Proceso que es relativamente diferente a la socialización de sus hijas e hijos, en “la que confluyen los deseos de introducir nuevas actitudes, valores y criterios de educación con la tendencia a repetir las prácticas vividas en su propia infancia” (Barreto y Puyana, 1996, p. 139).

1.3.3 Caracterización de los documentos desde la mirada de las ciencias de la salud

Se seleccionan dos artículos de investigación, uno de enfermería y otro de terapia ocupacional. Los dos estudios exploran desde el paradigma interpretativo-comprensivo cómo se construye la identidad de género en niñas y niños. Como método Sellán et al. (2017) utilizan el interaccionismo simbólico, mientras que Aravena et al. (2017) lo hacen a través de la teoría social crítica, para analizar las actividades que realizan las niñas y los niños en los juegos que desarrollan en el colegio.

El estudio de Sellán et al. (2017) explora cómo se construye la identidad de género en las y los estudiantes de siete a once años de educación primaria. A través de las actividades lúdicas propuestas por los investigadores, constatan que las niñas y los niños construyen su identidad de género con base en roles y estereotipos de género tradicionales. El estudio de Aravena et al. (2017) identifica que la sociedad tiene una potente repercusión en el proceso de construcción de la identidad de género de los seres humanos en sus primeros años de vida; a través de un ordenamiento sustentado en la heteronorma que exige modelos femeninos y masculinos fijos, los cuales restringen determinadamente su ser y sus acciones.

Los dos estudios reiteran elementos ya reconocidos en las áreas analizadas. Se señala que la educación actúa como transmisora de roles y estereotipos de género, lo que incide en las actividades cotidianas de las niñas y los niños; esto se evidencia en los juegos que desarrollan los docentes en el salón de clases en los que se socializan roles y estereotipos sexistas. Estas conclusiones son consistentes con varios de los hallazgos reportados en la literatura y aunque no ofrecen aportes nuevos, sí podrían estar indicando que la revisión documental realizada consiguió captar los elementos centrales de la discusión contemporánea en torno a las relaciones existentes entre el ámbito institucional (de preferencia la escuela), el juego y la construcción de identidad de género de niñas y niños.

Se hace evidente en la literatura revisada que hay tópicos aún no suficientemente dilucidados. A pesar de que la mayoría de investigaciones señalan la centralidad que tiene el espacio familiar en los procesos estudiados, sus hallazgos están situados principalmente en el ámbito educativo. En este escenario, en la exploración y análisis de las narrativas institucionales de la escuela se identifica que reproducen el discurso hetero-normativo y patriarcal, específicamente en cuanto a los estereotipos y roles de género, lo cual incide

en el proceso de formación de identidad de niñas y niños. Sin embargo, estos estudios no informan a profundidad sobre el papel de la familia y los mecanismos que poseen para incidir en la construcción de identidad del sujeto femenino o el sujeto masculino.

En la mayoría de las investigaciones analizadas en el estado del arte, no se profundiza o se pierde de vista: a) los cambios en las relaciones intrafamiliares, los cuales inciden profundamente en la construcción de identidad de género en niñas y niños, hecho que constituye un vacío protuberante; b) los cambios en las dinámicas familiares, principalmente los generados por la presencia de las tecnologías que vienen transformando formas y esquemas convencionales. Es posible señalar que es necesario ahondar en estas transformaciones, que sin duda han afectado las dinámicas de socialización primaria e inciden determinadamente sobre los procesos de construcción de identidad de niñas y niños.

Teniendo en cuenta los hallazgos del estado del arte, y regresando a la metáfora de la formulación del problema como el juego al detective, se puede concluir, que en la documentación recopilada se encuentran pistas determinantes que contribuyen a resolver el caso. Los hallazgos de estos estudios amplían el campo visual de la investigadora, en cuanto a los aspectos fundamentales que debe tener como ejes en su exploración de los significados de identidad de género que circulan en los juegos de niñas y niños en el ámbito familiar, y los vacíos que declaran la necesidad de ser explorados. En consecuencia, se establece que este estudio debe acoger una perspectiva generacional que permita vislumbrar las continuidades y los cambios intergeneracionales relativos a las dinámicas familiares y al juego, y su incidencia en los procesos de construcción de identidad de género; para lo cual es pertinente realizar una comparación entre los juegos llevados a cabo en el ámbito familiar de niñas y niños de esta época y los realizados por sus madres y sus padres en su infancia.

1.4 Planteamiento del problema

En el juego al detective, el competidor después de haber recopilado la máxima información de otros jugadores que han desentrañado enigmas similares, logra resolver el misterio de manera más precisa. Así mismo, en la metáfora del juego de formular el problema, la investigadora retomando los cuestionamientos surgidos al estructurar la idea inicial de investigación, y rescatando los aportes más significativos de los desarrollos académicos

de diferentes disciplinas consultados y analizados, realiza el planteamiento del problema de esta investigación. En este orden, a continuación, se presenta los elementos fundamentales del estado arte, y posteriormente se enuncia el problema de este estudio.

En los trabajos investigativos examinados se evidencia como fundamento común el reconocimiento de la identidad como proceso histórico y social que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida del ser humano; así, controvierten la idea de una identidad estática que acompaña al sujeto en toda su existencia, y que está determinada de manera natural por el orden biológico (concepción que corresponde a posturas esencialistas y metafísicas sobre el ser humano). Por consiguiente, al explorar cómo las personas construyen sus identidades de género, se identifica que este proceso es determinado por los cambios que se dan en el contexto histórico, social y cultural; la sociedad contemporánea al ser cada vez más plural y diversa, genera transformaciones en: las dinámicas familiares, la división sexual del trabajo, las relaciones heteronormativas y las tradicionales formas de organización social; que inciden en la subjetividad del individuo. De esta manera, en lo señalado se identifica un campo de reflexión dinámico, inacabado, y en continua transformación, que debe ser explorado desde las diversas disciplinas de las ciencias humanas.

Otro hallazgo en las investigaciones recopiladas en el estado del arte es que se identifican dos posturas frente a la construcción de la identidad del ser humano. Una asume que es un proceso evolutivo, la otra lo identifica como un proceso dialéctico y dinámico en el que se interrelacionan factores internos y externos. La primera postura que se menciona se sustenta en las aproximaciones teóricas del desarrollo infantil de Freud, Piaget, Kohlberg y Erickson que han sido empleadas para entender los complejos procesos de cognición, desarrollo emocional, moral y conductual que eventualmente pueden aportar elementos para la comprensión del proceso de construcción de identidad de género. La segunda postura se sustenta en los aportes de Bronfenbrenner y Vygotski que refieren que el desarrollo psíquico del ser humano en sus primeros años de vida es un proceso dinámico y dialéctico determinado por la apropiación de las distintas formas de la experiencia social que comienza generalmente en la familia, y más tarde en la escuela y la sociedad.

Explorar la construcción de identidad de género en las niñas y los niños es interpelar su proceso de socialización, en cuanto al papel de los adultos, a los contextos institucionales en los que se lleva a cabo, y las actividades cotidianas que realizan, principalmente en el

juego visto como esfera significativa de este proceso. En este último elemento, se evidencia que las investigaciones recopiladas en el estado del arte, se limitan en su mayoría a identificar los estereotipos y los roles de género que emergen en las prácticas lúdicas de las niñas y los niños. Pero, por una parte, no se cuestionan por el juego como un medio o instrumento para la socialización, lo que exhorta a explorar su función en sí y los aprendizajes que posibilita; por otra, no se vislumbra como mediación, como proceso intermediario, en la medida en que no sólo hay un instrumento sino un espesor cultural, hay significados y sentidos que intencionalmente arbitran y actúan en la experiencia lúdica para moldear la realidad que debe aprender el sujeto femenino y el sujeto masculino.

Los trabajos investigativos examinan las diversas experiencias lúdicas de las niñas y los niños, e identifican que en esta actividad emergen diversas etiquetas de género, éstas clasifican los comportamientos aprobados o rechazados socialmente para el sujeto femenino y el sujeto masculino, que el ser humano en sus primeros años de vida va aprendiendo a emplear para sí misma/o, y los demás. Sin embargo, estos estudios se limitan a la actualidad, pero es necesario analizar qué sucede con los estereotipos y roles de género en una ventana de tiempo más amplia, que permita identificar si estos son inmutables, se transforman, o desaparecen. Esto se logra observar a través de un estudio que involucre dos o más generaciones desde una perspectiva familiar – relacional; desde esta óptica padres e hijos son testimonios de eventos históricos vividos, en específico a los referidos a sus experiencias propias y comunes sobre el juego en el ámbito familiar; en consecuencia, se abre la posibilidad de analizar los estereotipos y roles de género en un lapso de tiempo más amplio.

Por otra parte, investigaciones como la de Navone (2016) y la de Duek et al. (2017) registran crecientes procesos de innovación tecnológica que hacen presencia en múltiples esferas sociales, entre ellas la familia. En las últimas dos décadas artefactos como el computador, el celular, la tablet, entre otros, han entrado a formar parte de los dispositivos cotidianos que están en manos de los integrantes de hogares de diferentes condiciones socioeconómicas, producto de la expansión y masificación de los consumos cibernéticos. Estas investigaciones plantean que la tecnología está generando un profundo cambio social que ha venido incidiendo en las rutinas de la vida familiar, afectando los procesos de socialización de niñas y niños, lo cual incide de manera determinante en la construcción de su identidad. El contexto descrito incita a indagar cómo los desarrollos tecnológicos y las nuevas dinámicas de las familias, inciden en las permanencias o cambios que se

pueden dar en la construcción de identidad de las nuevas generaciones; en el marco de este cuestionamiento se vislumbra que hay un campo incipiente para la investigación.

Por último, se identifica que las investigaciones reducen su campo visual al espacio escolar. A pesar de que reconocen el papel preponderante que tiene la familia en los procesos de construcción de identidad de género a través del juego, se enfocan en explorar: la dimensión social y espacial del juego en el colegio desde una perspectiva de género, el papel de los docentes como transmisores de estereotipos y roles de género, y de sus pares como agentes que despliegan la sanción social. Por tanto, no hay estudios que analicen los juegos que desarrollan niñas y niños en el ámbito familiar; los significados de género que transmiten los adultos de su entorno a través de ellos; y los cambios o las continuidades que estos pueden tener en dos o más generaciones; aunque es de resaltar que se encontraron incidentales alusiones en algunos documentos (Pineda et al., 2014; Bonilla, 2018).

En este punto, teniendo en cuenta los elementos fundamentales del estado del arte de esta investigación y los cuestionamientos que aparecen en el contexto en el que surge la idea de este estudio: ¿La familia es el único agente de socialización en la infancia? ¿Cuál es el papel de la familia heteronormativa en la socialización de roles y estereotipos de género? ¿En esta tipología de familia los roles y los estereotipos de género permanecen rígidos de generación en generación? ¿La educación es un elemento clave en la transformación de estereotipos y roles de género en la familia nuclear? Se enuncia como pregunta de investigación: ¿Qué continuidades y transformaciones hay en los significados que intervienen en la construcción de identidad de género de niñas y niños, socializados en el ámbito familiar a través del juego, en dos generaciones de familias nucleares con madres y padres profesionales que viven en Bogotá?

1.5 Justificación de la investigación

El juego al detective, debe presentar a la competidora o al competidor el reto que tiene, el cual consiste en desentrañar un misterio, este funciona como encanto que apasiona al jugador; en otras palabras, presenta la justificación de por qué es interesante jugarlo. De este mismo modo, la investigadora en la metáfora del juego a formular el problema, en su recta final debe justificar por qué es conveniente realizar esta investigación. Por consiguiente, se señala que este estudio pretende analizar los significados de género que

son transmitidos en el escenario de la familia a niñas y niños, y cómo se lleva a cabo su socialización.

Lo cual es conveniente, porque los significados que se construyen en torno al género en determinado grupo social se nutren de los roles y estereotipos de género, los cuales, en el marco de un pensamiento binario que jerarquiza y establece un orden, se erigen como referentes que determinan lo que es inteligible como humano y lo que no; por ende, se transfiguran en límites a las posibilidades que tienen las personas para construir su identidad. Esto tiene efectos perversos tanto en mujeres como en hombres, porque estas generalizaciones restrictivas que clasifican a las personas se transmiten a niñas y niños principalmente en la familia, lo cual mina su libre desarrollo de capacidades, emociones, deseos y experiencias, creando complejas tensiones a nivel intrapsíquico y relacional.

En este contexto, la socialización tiene un papel central, ya que es el proceso a través del cual el ser humano en las interacciones con sus otros semejantes, aprende e interioriza un conocimiento objetivo (creencias, normas, valores, etc.) que le permite integrarse al mundo social. Este proceso se desarrolla a través de diferentes dispositivos, uno de ellos es el juego, actividad que goza de gran importancia en el escenario familiar porque se establece como instrumento que; por un lado, contribuye al desarrollo de habilidades físicas, psicológicas y sociales de las niñas y los niños, y por otro, se utiliza por madres y padres para transmitir pautas de comportamiento y fortalecer los vínculos afectivos con sus hijas e hijos. Desde esta perspectiva, esta investigación se enfoca en el juego desarrollado en el escenario familiar, con el objeto de comprender cómo circulan en esta actividad los significados en torno al género, este análisis contribuye a identificar si el juego determina roles y estereotipos en torno a lo femenino y lo masculino en niñas y niños, o, a través de esta actividad las niñas y los niños refuerzan los roles y estereotipos de género que les han sido socializados.

En esta línea, este estudio a través de un análisis intergeneracional pretende: primero, comprender en dos generaciones familiares, si los significados en torno al género que circulan en los juegos de las niñas y los niños en el ámbito familiar son flexibles a los cambios sociales, y cómo se lleva a cabo esta adaptación que contribuye con la perpetuación de un régimen patriarcal que instaaura el deber ser y hacer del sujeto femenino y del sujeto masculino, que se naturalizan e inciden en el despliegue de jerarquías, desigualdades y violencias.

Segundo, identificar las transformaciones que ocurren de una generación a otra en el proceso de socialización primaria en el ámbito familiar, lo que se considera conveniente, ya que se reconoce que este proceso está profundamente permeado por los cambios sociales en la historia de la humanidad, el lugar que ocupan en la sociedad los miembros de la familia, y su idiosincrasia. Tercero, determinar los cambios que se han producido en los juegos de las niñas y los niños en dos generaciones familiares; ya que, la actividad lúdica es ser una práctica que refleja el contexto histórico, social y cultural, permite rastrear la incidencia de los desarrollos tecnológicos y las transformaciones socioculturales en las dinámicas familiares y en el entramado relacional de diferentes agentes en torno al juego.

Por otra parte, esta investigación que se desarrolla en el marco de la Maestría de Trabajo Social con énfasis en Familia y Redes Sociales, adopta como línea de investigación la relación Familias y Redes Sociales. Por consiguiente, pretende ser un aporte a los desarrollos académicos generados en torno a los significados que las familias construyen en sus interacciones íntimas y con la cultura, en el contexto de las dinámicas de cambio social, en el marco de este propósito, este estudio acoge el construccionismo social y el enfoque de género como esquemas analíticos para desentrañar la incidencia de las relaciones de poder entre el sujeto femenino y el sujeto masculino en la construcción de significados en las interacciones intrafamiliares.

Por último, esta investigación es un aporte al Trabajo Social que se podría señalar como novedoso, ya que centra su foco en la conexión entre juego, socialización primaria y familia, que como se evidenció en el estado del arte, es un objeto de estudio poco explorado por esta disciplina. Y en específico abre el horizonte a las y los profesionales del Trabajo Social para explorar el juego en el ámbito familiar desde la investigación o la intervención, ya que este estudio permite establecer que la actividad lúdica tiene múltiples aristas, algunas de ellas son: a) práctica social y cultural que permite a niñas y niños establecer relaciones con otros y desarrollar su capacidad mental; b) dispositivo a través del cual el ser humano en sus primeros años de vida internaliza el ordenamiento cultural; c) mecanismo que a través de la representación permite la recolección de información en torno a las prácticas o rutinas en las que las niñas y los niños participan en su cotidianidad. Ya habiendo planteado las razones que justifican esta investigación, se procede a continuación a señalar sus objetivos.

1.6 Objetivos

El juego al detective propone un reto, un misterio que lleva a los jugadores a hacer todo lo posible para desentrañarlo. Así mismo, en la metáfora del juego a formular el problema, para que la investigadora lo gane o lo culmine, debe contar con tres elementos: la pregunta de investigación, la justificación y los objetivos de este estudio. En consecuencia, en este último apartado del capítulo se plantea el objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación, los cuales se vislumbran como los ejes orientadores.

Objetivo general

Comprender en dos generaciones de seis familias nucleares residentes en Bogotá de los estratos socioeconómicos 3 y 4, las continuidades y transformaciones en los significados que intervienen en la construcción de identidad de género, socializados a través del juego, en niñas y niños de cinco a diez años en el ámbito familiar.

Objetivos específicos

- A. Identificar los cambios y las permanencias en las dinámicas familiares en torno al proceso de socialización de las niñas y los niños, en dos generaciones de seis familias nucleares.
- B. Describir los juegos infantiles practicados en el ámbito familiar en dos generaciones de seis familias nucleares residentes en Bogotá, en clave de cambios y continuidades.
- C. Analizar los significados sobre las identidades de género, que emergen en los relatos de vida de las experiencias en torno al juego en el ámbito familiar de madres y padres en su infancia, y como agentes socializadores; y en las narraciones sobre los juegos que practican en el hogar sus hijas e hijos con edades entre los cinco y diez años.

2. Juguemos a mirar por diferentes lentes

Es interesante jugar a mirar a través de lupas, binoculares, microscopios, caleidoscopios y telescopios, ya que, sus lentes cambian la forma y el tamaño de lo que se observa, unos permiten ver objetos lejanos, otros ver en tamaño aumentado diminutas partículas, y otros ver imágenes ilusorias producidas en su interior. Por medio de estos artefactos es posible mirar un objeto de manera completamente distinta a la que ofrece el ojo humano; por tanto, estos lentes son prótesis mágicas que otorgan capacidades ópticas poderosas, hacen que lo común se vea diferente y extraño, ya que se logra ver un sin número de detalles y formas que a simple vista pasan inadvertidas.

Con relación a lo mencionado, la postura epistemológica de esta investigación, se plantea como un juego a mirar por diferentes lentes, cuya regla principal es realizar una elección precisa, dado que, a través de estos se expande un campo visual específico en el que emergen determinadas particularidades del objeto de estudio. La metáfora alude a la elección de los marcos epistemológicos pertinentes al propósito de este estudio, por consiguiente, se inicia señalando que este pretende ser un aporte a la producción de conocimiento del Trabajo Social en torno a la familia; cuyo foco se centra en explorar cómo inciden los significados de género que circulan en los juegos de niñas y niños en el ámbito familiar, en la construcción de sus identidades de género. En este escenario se adopta una perspectiva epistemológica construccionista en diálogo con la perspectiva de género; ya que, sus convergencias teórico-conceptuales aportan herramientas analíticas que contribuyen a un conocimiento más riguroso sobre el objeto de estudio de esta investigación. A continuación, se profundiza en lo mencionado.

2.1 Los lentes con los que observo el objeto de estudio

Para realizar la exploración del objeto de estudio de esta investigación se requiere poner en diálogo diferentes marcos epistemológicos. Esto es similar a conjugar diversos lentes,

para que en su complementariedad emerjan las particularidades del objeto que a simple vista no se logran observar. Por tanto, como se mencionó en el apartado anterior, esta investigación pretende ser parte de la producción de conocimiento del Trabajo Social en torno a la familia, en este contexto se resalta que se adopta un enfoque cualitativo; dado que, este asume “la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas” (Galeano, 2004, p. 18); fundamento que se estima pertinente a los objetivos de este estudio.

Por otra parte, se resalta que en las últimas décadas se ha incrementado en el escenario post-moderno el afianzamiento de la disciplina del Trabajo Social, en razón de que se han llevado a cabo numerosos desarrollos académicos desde el enfoque cualitativo. En este contexto uno de los principales campos de exploración es la familia, en el cual se realizan innovadoras investigaciones desde marcos epistemológicos emergentes. El construccionismo es uno de ellos, dado que, sus principios y prácticas compaginan con los fundamentos del Trabajo Social, específicamente, este enfoque exhorta “a definir los problemas sociales de nuestra época desde la concepción de la vida social como producto de la actividad humana” (Kisnerman, 1998, p. 14). En particular, el construccionismo por su atención especial a la comunalidad, a la participación, a las relaciones y al lenguaje, se adecúa para explorar y comprender las continuidades y transformaciones en los significados de género, socializados a través del juego, en niñas y en el ámbito familiar. A continuación, se realiza una descripción detallada de los fundamentos de esta perspectiva epistemológica que orientan este estudio.

2.2 Fundamentos del construccionismo social.

La investigadora al jugar a mirar por diferentes lentes, debe determinar cuáles son los pertinentes al propósito de su estudio, en consecuencia, este proceso se lleva a cabo profundizando en los principios del construccionismo en torno al conocimiento y al ser humano, por consiguiente, se parte del principal fundamento de esta perspectiva, que refiere que:

El conocimiento del mundo y del yo tienen su origen en las relaciones humanas. Aquello que se considera verdadero y no falso, como objetivo y no subjetivo, como científico y no perteneciente al mito, como racional y no irracional, como moral y no inmoral, ha nacido de grupos de individuos que tienen una situación concreta en la historia y la cultura. (Gergen, 2006, p. 48)

En este planteamiento, se advierte una “paradoja que consiste en que el hombre [es] capaz de producir el mundo que luego ha de [experimentar] como algo distinto de un producto humano” (Berger y Luckmann, 2008, p. 81), en lo señalado, se despliega una relación dialéctica entre “el hombre, productor, y el mundo social, su producto” (Berger y Luckmann, 2008, p. 81). Por consiguiente, el mundo susceptible de ser conocido es aquel que es significado por los individuos a partir de sus experiencias sociales y sus interacciones; así, el construccionismo social se aleja de establecer una verdad única, una lógica fundamental o esencialista, o un inventario de prácticas.

Con base en el principio mencionado esta perspectiva estructura sus postulados con relación al ser humano, al lenguaje y al saber. En cuanto al primero, acoge la concepción del yo relacional y, disiente de la del yo individual o el individuo cognitivo; dado que, establece que el sujeto no posee atributos intrínsecos que le confieren la capacidad para ser fuente de conocimiento, en consecuencia, la atención se enfoca “en lo que pasa entre, y no en lo que pasa dentro, en el interior” (Gergen, 2006, p. 65). Por tanto, el construccionismo social señala que la persona se construye en y a través de las relaciones, pues, todo vocabulario en el que se define a sí mismo (palabras a través de las cuales expresa qué piensa, siente, desea y espera), sólo cobra sentido en virtud del sentido que le confieren los demás. Lo mencionado dialoga con la teoría sociocultural de Vigotsky en la que refiere que “todo cuanto se halla situado en la mente [del ser humano] es un reflejo de la esfera social circundante” (Gergen, 2006, p. 56).

En la relevancia otorgada a las interacciones de las personas en el construccionismo, el lenguaje adquiere un lugar protagónico, dado que, se instituye como medio y mediación en la transmisión del conocimiento. En este contexto, esta perspectiva epistemológica acoge el aporte del Ludwig Wittgenstein, quien señala que las descripciones y explicaciones realizadas por las personas sobre el mundo cobran sentido si adoptan rigurosamente las reglas del lenguaje; este filósofo nombra a su planteamiento como los juegos del lenguaje, los cuales se mencionan a continuación, dado que se consideran elementos pertinentes en la comprensión de los significados:

- La primera regla del juego del lenguaje es que existe un “mundo mental” por un lado, y un “mundo material” por otro, (...) el primero puede reflejar el segundo”

(Gergen, 2006, p. 51). El lenguaje está compuesto por significantes que permiten comunicar significados, es decir, de palabras a través de las cuales los seres humanos se relacionan; por esta razón se trata como si fuera una imagen de lo real, sin embargo, este depende de la tradición común sobre la cual se estructura, pues “cada tradición tiene sus propios criterios de valoración” (Gergen, 2011, p. 19), sobre los que se coordina un lenguaje de un grupo social.

- Segunda regla, el lenguaje como un juego, es limitador. Esta metáfora permite mostrar que las palabras que utilizan las personas para comunicarse, “se encuentran insertadas dentro de sistemas de convenciones compartidas” (Gergen, 2011, p. 20) propias de una comunidad. Por ende, solo tienen sentido en condiciones muy específicas, de este modo, se transfiguran en reglas que restringen; en el mundo hay muchos juegos de estas, es decir, existen diferentes convenciones locales para manifestar las cosas.
- Tercera regla, las palabras impregnan las actividades, la forma de hablar y de moverse del ser humano. Por ejemplo, cuando se juega fútbol; gritar “gool” sólo tiene sentido en un contexto en el que las personas están llevando a cabo una actividad determinada, expresándose con un vocabulario propio de esta actividad (arquero, delantero, árbitro, etc.) y utilizando para ello objetos determinados (balón, uniformes, terreno de juego, tarjeta amarilla, etc.). Por tanto, las formas de conversación se hallan vinculadas a formas de acción y a un entorno material, es decir “sólo tienen sentido en condiciones muy específicas, que dependen de un conjunto de objetos y de seres humanos [...] concretos” (Gergen, 2006, p. 51).
- Cuarta regla, “al coordinar sus actos, los seres humanos a menudo obtienen un sistema de signos y palabras [...], constituyen la argamasa que une sus formas de vida o sus tradiciones” (Gergen, 2006, p. 52), por consiguiente, informan a las personas de lo que pueden hacer. Por ejemplo, si se muestra una estufa lo más probable es que se use para cocinar, pero si se expresa que es una antigüedad, las personas solo la admiran.

Otro elemento que adquiere relevancia para el construccionismo es el conocimiento, en razón del poder político que entraña. En este marco se parte por reconocer que posee un origen social y varía según las tradiciones comunitarias; específicamente “lo que se toma como real, se deriva de un acuerdo común, y, lo que se entiende como “verdad” sólo existe en el seno de esas relaciones personales” (Gergen, 2011, p. 22). Este planteamiento “pone

en duda el derecho a poseer la autoridad suprema del conocimiento que todo grupo particular se arroga, ya sea científico o de otra naturaleza” (Gergen, 2006, p. 52).

Cada comunidad crea su propia realidad; desde sus tradiciones, creencias y valores instauro hechos y maneras de razonar que se declaran como verdaderos y buenos para todos sus miembros, en este proceso “amordazan a las tradiciones alternativas” (Gergen, 2006, p. 53); así, cuando se habla de verdades universales o de cánones de lógica, se exalta una voz y se silencian otras. En consecuencia, la idea del conocimiento construido en las relaciones humanas, interpela la “objetividad”; los diálogos construccionistas advierten que:

Quando se describe la realidad, ningún ensamblaje de palabras resulta, forzosamente, ser más objetivo o preciso que otro. La exactitud, sin duda, se puede alcanzar en el seno de una comunidad o tradición dada, es decir, en conformidad con las reglas y prácticas que le son propias. (Gergen, 2006, p 49)

Así, la distinción entre hechos y valores, en que los primeros representan lo objetivo, lo no sesgado por los deseos, la política, la religión u otros factores; se diferencian de los segundos, dado que, estos se atribuyen a lo subjetivo, porque se adscriben la esfera privada de la persona; no tiene cabida en el construccionismo. Ya que, esta perspectiva señala que los hechos para que sean conocidos como tales deben ser relatados, y estas narraciones se apoyan en la tradición cultural de un grupo social particular; “en este sentido las descripciones exentas de valoración no existen” (Gergen, 2011, p. 22). Por ende, el construccionismo incita a adoptar una actitud de curiosidad y crítica en cuanto al aspecto político de las verdades objetivas, por ende, en el marco del estudio cuyo propósito es la comprensión de los significados en torno al género que se socializan en el ámbito familiar a través del juego, es fundamental cuestionarse: ¿Quién construye estos significados? ¿Quién se beneficia? ¿Quiénes son invisibilizados?

Por último, se resalta que el construccionismo social admite desdibujar fronteras y entablar diálogos entre marcos de conocimiento, lo cual permite ampliar el horizonte de conocimiento para explorar el objeto de estudio de esta investigación. Por consiguiente, retomando la metáfora del juego a mirar por diferentes lentes, en este escenario la investigadora conjuga el construccionismo social con la perspectiva de género, la cual

aporta una valiosa herramienta analítica “el género”, que “desprovisto de todo sesgo, aparece como una categoría relacional mediada por dispositivos de poder” (Scott, citada en Estrada, 2004, p. 56). Así, en la relevancia que otorga el construccionismo a las interacciones familiares en el proceso de socialización de niñas y niños, la perspectiva de género sitúa el foco en las relaciones de poder que se despliegan entre los sujetos femeninos y los sujetos masculinos del grupo familiar. En consecuencia, en el siguiente apartado se realiza una descripción detallada de los fundamentos de la perspectiva de género que dialogan con el construccionismo y que se tienen en cuenta para esta investigación.

2.3 Fundamentos de la perspectiva de género

En el juego a observar por diferentes lentes los significados de género que circulan en las actividades lúdicas de niñas y niños en el ámbito familiar; la investigadora establece que el construccionismo permite observar unas características específicas, mencionadas en el apartado anterior; pero, también advierte que el lente de la perspectiva de género enfoca y amplifica estos significados en su articulación al ejercicio del poder entre hombres y mujeres. Por ende, se acoge la propuesta de Joan Scott, en la que plantea la categoría “género” como un esquema analítico útil para explorar las relaciones de poder entre hombres y mujeres.

La historiadora feminista estructura su definición de esta categoría analítica en la conexión de dos afirmaciones: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1990, p. 44). En cuanto a la primera proposición, Joan Scott advierte que resulta pertinente examinar cuatro elementos que se entrelazan y son fundamentales para la exploración de las relaciones de poder que se despliegan entre hombres y mujeres. A continuación, se mencionan y se refiere su aporte para esta investigación:

- a) *Aspecto simbólico. Los símbolos culturalmente disponibles en un contexto determinado.* Son fundamentales para el análisis de la construcción de las relaciones de género, puesto que, invocan representaciones múltiples de lo femenino y masculino. Por ende, para esta investigación, este elemento orienta a

- identificar qué símbolos de lo femenino y lo masculino, emergen en las interacciones familiares, y en los juegos en el escenario familiar de niñas y niños.
- b) Aspecto normativo. Los conceptos normativos requieren ser explorados, ya que, “manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos” (Scott, 1990, p. 45), y se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, políticas o jurídicas; “afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino” (Scott, 1990, p. 45), como intento de reprimir posibilidades alternativas. En el marco de esta investigación este elemento orienta a establecer los conceptos normativos que discurren en el proceso de socialización de niñas y niños en el ámbito familiar.
 - c) Aspecto institucional. El análisis en torno a las relaciones de género según Scott “debe incluir nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales” (1990, p. 45). En consecuencia, este estudio investigativo pretende analizar cómo se construyen las identidades de género en el marco de las prácticas organizacionales de la familia.
 - d) Aspecto subjetivo. Referido a la identidad, establece la no existencia de identidades de género universales, “hombres y mujeres reales no satisfacen siempre o literalmente los términos de las prescripciones de la sociedad” (Scott, 1990, p. 47). Este punto orienta a investigar la construcción del sujeto femenino y masculino en el marco de una serie de actividades, organizaciones sociales, y representaciones culturales históricamente específicas.

Los elementos señalados operan de manera interdependiente, pero no de forma simultánea. En este contexto, entra en juego la segunda afirmación de la definición de género planteada por Scott: “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1990, p. 47), que corresponde a la teorización de la categoría. Esta proposición se estructura en el reconocimiento de que las diferencias biológicas y su relación con la división sexual del trabajo, operan “como la mejor fundada de las ilusiones colectivas” (Bourdieu citado por Scott, 1990, p. 48), las cuales se instauran como referencias para la distribución del poder “(control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, o acceso a los mismos)” (Scott, 1990, p. 48), desde la cual se estructura la percepción de las personas y la organización concreta y simbólica de la vida social.

Para proseguir este razonamiento, se destaca que en la oposición hombre/mujer, invoca una relación en que el poder se establece en lo masculino y se otorga un lugar de subordinación para lo femenino, lo cual es legitimado a través de en la ficción de que esto es parte del orden natural, por ende, se encuentra fuera de la construcción humana. “En esta vía, la oposición binaria y el proceso de relaciones de género forman parte del significado propio del poder, cuestionar o alterar cualquiera de sus aspectos amenaza a la totalidad del sistema” (Scott, 1990, p. 54). Sin embargo, Scott señala que esta ilusión reificada no es inmutable, el cambio puede aparecer de muchas maneras, como consecuencia de las conmociones políticas masivas, crisis demográficas, o modelos cambiantes de empleo que pueden alterar lo establecido en la oposición varón/mujer.

En esta línea, Scott advierte que la oposición varón/mujer es contextualmente definida, y repetidamente construida, por tanto, señala que ““hombre” y “mujer” son categorías vacías y rebosantes. “Vacías porque carecen de un significado último, trascendente. Rebosantes, porque aun cuando parecen estables, contienen en su seno definiciones alternativas, negadas o eliminadas” (Scott, 1990, p. 55). Por ende, se debe cuestionar de forma constante *qué está en juego en los conceptos que se socializan del género para explicar o justificar posturas*. Así, la segunda parte de la definición de género de Scott es un aporte vital para esta investigación, ya que es un fundamento que orienta la comprensión de las complejas conexiones entre las formas de interacción humana en el escenario familiar, que se configuran dos grandes líneas de relaciones de poder: “una generacional, que va principalmente de padres a hijos y otra de género, que se ejerce sobre hombres y mujeres” (Calveiro, citada en Puyana, 2007, p. 266).

En síntesis, enfocarse en el diálogo entre la perspectiva construccionista y la perspectiva de género, corresponde a conjugar los lentes adecuados para que a través de ellos se vislumbren las características que se precisan observar del objeto de estudio. En la interrelación de estos dos marcos de conocimiento aparecen las categorías analíticas y los conceptos pertinentes para la construcción del marco teórico y del modelo de análisis del presente estudio, presentados en los capítulos siguientes.

3.El tesoro escondido

Ya planteado el problema de la investigación, y la postura epistemológica que se adopta para explorar el objeto de estudio, el siguiente paso consiste en sustentar teóricamente el estudio. Ello implica revisar, recopilar, analizar e integrar las teorías desarrolladas y las conceptualizaciones que se consideran pertinentes para este estudio. Empezar el proceso de la elaboración del marco teórico es como jugar a la búsqueda del tesoro escondido, cada aporte teórico o concepto acogido brinda una pista; al conjugarlos y plasmarlos en el papel, aparece el mapa que muestra la ruta para llegar al lugar donde se oculta el tesoro, que para este caso es el conocimiento. A continuación, se describen los constructos teóricos que aportan las pistas para esclarecer la ruta que orienta el análisis del objeto de estudio de esta investigación.

3.1 La socialización primaria y el conocimiento como realidad subjetiva

La investigadora en esta etapa debe emprender un nuevo juego: “el tesoro escondido”, la primera pista para armar la ruta que la direcciona a encontrar los conocimientos pertinentes para la comprensión del objeto de estudio, se encuentra en las fuentes recopiladas en el estado del arte de esta investigación. En estas se identifica como categoría recurrente la socialización primaria, la cual, por una parte, es definida como proceso fundamental en la construcción de identidad del ser humano; y por otra, es abordada por los investigadores desde diferentes enfoques conceptuales desde mediados del siglo XIX. Por consiguiente, para el propósito de inmersión en esta categoría se acogen los aportes de Berger y Luckmann como fuente principal, al considerar, que estos autores presentan un análisis anclado al proceso de construcción del conocimiento social; reflexión que está estrechamente relacionada con los fundamentos del construccionismo social. Cabe señalar que otras fuentes fueron consultadas, sin embargo, muchos de los desarrollos

reconocidos en la literatura retoman aquella fuente clásica, denotando la centralidad que aún hoy conserva.

Como punto de partida Berger y Luckmann (2008) establecen que el ser humano no nace miembro de una sociedad, llega a serlo; en este proceso la internalización es fundamental, porque, a través de esta el individuo es inducido a participar del mundo social. Específicamente, constituye “la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger y Luckmann, 2008, p. 163). A través de este proceso de aprehensión, que se despliega en la relación dialéctica entre el individuo y el mundo social, se vuelven subjetivamente significativos para el individuo: la manifestación de las subjetividades de otros, y el mundo social en el que ya habitan. Cuando el ser humano ha llegado a este grado de internalización puede considerársele miembro de la sociedad.

En el proceso de internalización, adquiere un papel fundamental la socialización, que consiste en “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (Berger y Luckmann, 2008, p. 164). De esta Berger y Luckmann refieren dos tipos: primaria y secundaria; en aras de los objetivos de esta investigación se profundiza a continuación en la socialización primaria. Este es un proceso por medio del cual el ser humano se integra al mundo social, se lleva a cabo en los primeros años de vida, en consecuencia, se establece como la estructura básica de toda socialización secundaria; de este modo, este proceso goza de gran relevancia en la construcción de la identidad del sujeto.

En este contexto, Berger y Luckmann destacan que todo individuo nace dentro una estructura social objetiva, en la que encuentra a sus semejantes (padre, madre, cuidador, etc.) encargados de su socialización y que le son impuestos; estos:

Mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece “filtrado” para el individuo mediante esta doble selección. (Berger y Luckmann, 2008, p. 164)

La socialización primaria como aprendizaje cognoscitivo se efectúa en circunstancias de gran carga emocional, debido a que la niña o el niño se identifica con los semejantes de su entorno en una variedad de formas emocionales, de esta manera la internalización se produce solo cuando ocurre la identificación, que corresponde a la incorporación y apropiación de roles y actitudes de los otros significantes por parte del ser humano en sus primeros años de vida. En el marco de este proceso, la niña o el niño se vuelve capaz de reconocerse, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible (Berger y Luckmann, 2008, p. 165); en otras palabras, el ser humano en sus primeros años de vida, aprende que él es lo que los otros de su entorno le dicen, estos le adjudican una identidad que le otorga un lugar y un rol dentro de los límites de un mundo social específico.

A través de la socialización primaria, en la conciencia del individuo se da una abstracción paulatina que va de los roles y estereotipos que se encuentran en su entorno, a los roles y estereotipos en general; esta abstracción concretamente se denomina el otro generalizado. Para ilustrar, un padre le dice a su hijo: “los niños no lloran”, y a medida que otros (madre, tías, tíos, abuela, etc.) apoyan este mandato, el niño reconoce que la mayoría acepta la norma, por consiguiente, la asume, esto se evidencia cuando dice: “los niños no lloramos”; se presenta él mismo como parte de la generalidad.

La formación del otro generalizado en la conciencia del individuo, es una fase decisiva en la socialización, “implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida, y, al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua” (Berger y Luckmann, 2008, p. 167). Es importante señalar que cuando el otro generalizado se incorpora en el individuo, la socialización primaria finaliza, “a esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo” (Berger y Luckmann, 2008, p. 170); sin embargo, el proceso de socialización nunca termina, ya que el sujeto está en continua interacción con otros que amplían o transforman sus horizontes de conocimiento.

En el mismo proceso de internalización se cristalizan la sociedad, la realidad, y la identidad en la conciencia del sujeto, y se corresponde la internalización del lenguaje, que se identifica como la base de acopio colectivo de conocimiento primordial y el instrumento más importante para la socialización. Cuando el otro generalizado se ha cristalizado en la conciencia, se establece una “simetría” entre la realidad objetiva y subjetiva, así, “la realidad objetiva puede “traducirse” fácilmente en realidad subjetiva, y viceversa” (Berger

y Luckmann, 2008, p. 168), el vehículo principal de traducción en ambas direcciones, es el lenguaje. Sin embargo, la simetría entre estas no es total, porque siempre hay más realidad objetiva disponible que la que se internaliza en cualquier conciencia individual, ya que el contenido de la socialización está sujeto a la distribución social del conocimiento³.

En la socialización primaria no existe ningún problema de identificación, el ser humano se presenta ante un grupo predefinido de otros semejantes, a los que acepta en cuanto tales, y se identifica con ellos casi automáticamente; en la inevitabilidad de esta relación, este proceso se sustenta en la confianza, tanto en las personas de su entorno como en las definiciones que estas le transmiten; así, la niña o el niño internaliza un ordenamiento institucional que le da la certeza de que todo está bien. El individuo no tiene opciones de mundos, simplemente existe un único mundo; que una vez internalizado se implanta en la conciencia con mucha más firmeza. El lenguaje es el instrumento primordial a través del cual permite la internalización de diversos esquemas interpretativos definidos institucionalmente, los cuales varían de una sociedad a otra.

Por ejemplo, un esquema interpretativo en algunas sociedades caracteriza el actuar de la niña por su delicadeza y el del niño por su fortaleza; estos esquemas proporcionan programas institucionalizados (expectativas de ser y hacer) para la vida cotidiana, algunos son de aplicación inmediata, y, otros “anticipan el comportamiento socialmente definido para etapas biográficas posteriores” (Berger y Luckmann, 2008, p. 169). En el ejemplo mencionado en el caso del niño, la fortaleza le permitirá llevar un día cargado de pruebas por parte de sus pares y personas de su entorno, y también se requerirá más adelante, cuando probablemente se inicie como soldado. En este ejemplo, los programas, tanto el inmediatamente aplicable como el anticipatorio, establecen la diferencia entre la identidad propia y la de otros, en consecuencia, es distinto ser niña que niño. En sus primeros años de vida el ser humano internaliza las nociones básicas del aparato legitimador, es decir, aprehende por qué los programas son lo que son.

³ Berger y Luckmann, refieren que la distribución social de conocimiento en el ámbito subjetivo, “consiste en armonizar el sentido que tiene para mí mi propia biografía con el que atribuye la sociedad” (2008, p. 106). Y en el ámbito objetivo, corresponde al conocimiento de “roles” específico [que queda] reservado para ciertos tipos” (2008, p.106), lo que ocurre en el marco de la segmentación del orden institucional, que establece que únicamente ciertos tipos de individuos realicen ciertas actividades.

Por otra parte, “la socialización primaria comporta secuencias de aprendizaje socialmente definidas” (Berger y Luckmann, 2008, p. 170), para cada edad se establecen determinados programas institucionalizados que señalan actividades específicas, los cuales gozan de un reconocimiento social referido al crecimiento y la diferenciación biológica. Es necesario señalar, que estos se construyen en una variabilidad social, cultural e histórica, en la definición de las etapas de aprendizaje; en esta misma línea, estos programas probablemente tienen que definir las cuestiones en forma diferente, según se trate de niñas o niños.

De esta manera, la socialización participa directamente en la creación de identidades dentro de una estructura social determinada, pero cuando no hay simetría entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva se presenta problemas. Berger y Luckmann (2008) señalan tres situaciones: a) cuando se presentan accidentes biográficos, ya sean biológicos o sociales, la sociedad asigna una identidad objetiva que discrepa con la identidad subjetiva del individuo en esta condición; b) los otros semejantes encargados de la socialización primaria mediatizan una realidad común desde perspectivas distintas; c) obedece a la transmisión de mundos agudamente discrepantes realizado por otros semejantes, diferentes entre sí, que participan en la socialización primaria. Para el objetivo de esta investigación resulta importante profundizar a continuación en la segunda situación.

La asimetría entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva se puede presentar cuando los otros significantes (madre, padre, abuela, etc.) mediatizan realidades objetivas desde la particularidad de su biografía para la niña o el niño; específicamente, desde sus tipos sociales. Para ilustrar, se hace referencia a una sociedad patriarcal en la que hombres y mujeres se encuentran ubicados en posiciones diferentes dentro de la sociedad. Así ellos mediatizan para la niña o el niño estas realidades heterogéneas en la socialización primaria; la versión femenina y la masculina gozan de reconocimiento social diferenciado y esto también se transmite, en este contexto está instaurada la supremacía de la versión femenina para la niña y de la masculina para el niño, sin embargo, cada uno conoce lo instaurado para el sexo apuesto en lo que le transmiten los otros significantes, pero no se identifican con esa versión. Esto se define como “el lugar adecuado”; la niña y el niño se identifican subjetivamente con la realidad que se les ha adjudicado, ya que socialmente se instaure que la versión masculina no debe tener ninguna incidencia sobre la niña y viceversa.

En este escenario Berger y Luckmann (2008) señalan que la “anormalidad”⁴ se vuelve posibilidad biográfica si llega a existir una competencia entre definiciones de realidad, lo cual permite una opción entre ellas. Por ejemplo: en una variedad de razones biográficas, la niña o el niño puede hacer una elección que socialmente se comprende como contraria a lo establecido para su sexo; en este caso se presenta asimetría entre la realidad subjetiva y la realidad objetiva. En consecuencia, la sociedad proporciona como mecanismo para controlar estas situaciones, en primera instancia la sanción social, así “los niños socializados exitosamente ejercerán, como mínimo cierta presión sobre los equivocados” (Berger y Luckmann, 2008, p. 208), o las madres y los padres acuden a diversos procedimientos para que la niña o el niño internalice los programas institucionalizados y legitimados para cada sexo.

A manera de colofón, en el ejercicio de detallar la socialización primaria, se reconoce su importancia en la integración del ser humano al mundo social, ya que, a través de este proceso se transmite conocimiento objetivo sobre la realidad. Este se compone de significados los cuales tienen un lugar decisivo en el proceso de construcción de la identidad, y son mediatizados por los otros de su entorno, puesto que, “seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece “filtrado” para el individuo mediante esta doble selección” (Berger y Luckman, 1986, p. 164). Lo mencionado permite reconocer que el ser y el hacer de los individuos, se construye con base en los significados transmitidos por otros, lo cual orienta a la investigadora a profundizar en estos.

3.2 La construcción del significado

En la metáfora de jugar al tesoro escondido, la investigadora se adentra en la búsqueda del conocimiento, en su acercamiento a la primera pista: “la socialización primaria”, encuentra la segunda: “los significados”; así el mapa del tesoro poco a poco empieza a configurarse. En consecuencia, es preciso abordar las características de esta segunda

⁴ Es necesario señalar que esta investigación se distancia del término anormalidad, en razón de que se identifica como una construcción social que se utiliza como mecanismo de lectura entre personas, abarca diferentes aspectos (biológicos, físicos y psicológicos); y se construye como desvío de los programas institucionales de una sociedad particular, los cuales perfilan las identidades de los seres humanos, por ende, condicionan su comportamiento.

categoría desde uno de los lentes adoptados en esta investigación: “el construccionismo”; en este contexto se abordan los aportes de Kenneth J. Gergen, quien señala que, para comprender los significados existen dos orientaciones: la primera, cuenta con una tradición rica y venerable que centra su preocupación en el individuo. La otra, de origen más reciente, tiene por objeto superar por distintas vías las limitaciones de esa primera orientación. A continuación, se esboza de manera sucinta la segunda perspectiva, en la medida que en su elaboración argumental es posible reconocer aspectos fundamentales que contribuyen con el propósito de esta investigación que explora los cambios y continuidades en los significados de género que circulan en los juegos practicados por niñas y niños en el ámbito familiar.

Gergen (1996) en su exploración de los significados, encuentra que propuestas desarrolladas en la línea de la hermenéutica y de la teoría literaria que se inscriben aún bajo el enfoque tradicional se sustentan en la creencia fundamental de la significación individual, abrazan la idea de que el significado emerge en la mente del sujeto, este se expresa a través de palabras o acciones, y se descifra en las mentes de otros agentes; así el significado queda confinado al proceso de la intersubjetividad, en este marco, no habría lugar para la comunicación, pues no se puede ir más allá de lo inferencial de las palabras o acciones de otro. Por lo anterior, Gergen propone como alternativa abandonar al individuo como punto de partida y empezar el análisis a nivel de la relación humana.

A este cambio de dirección es afín Jerome Bruner, psicólogo y precursor de la revolución cognitiva, quien refiere que para ahondar en el significado no se puede partir del análisis del ser humano en su subjetividad, sino que se debe reconocer como sujeto social, que participa en la cultura y desarrolla sus potencialidades mentales a través de esta. En el marco de esta perspectiva, el significado es el resultado de las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos para construir y dar sentido no solo al mundo, sino también a sí mismos. Bruner en su análisis del significado en el nivel de las relaciones humanas establece:

En virtud de nuestra participación en la cultura, el significado se hace *público y compartido*. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. [...], El niño no entra en la vida de su grupo mediante la ejecución privada y autista

de procesos primarios, sino como participante en un proceso público más amplio en el que se negocian significados públicos. (1991, p. 29)

En esta exploración del significado en las relaciones sociales, Gergen por una parte, acoge una idea fundamental de la semiótica, la cual señala que: “la sociedad se mantiene unida, en efecto, mediante la participación común en un sistema de significación” (Gergen, 1996, p. 319), en consecuencia, establece que la comprensión social es un subproducto de la participación de los seres humanos en un sistema común de significación, “no es el individuo quien preexiste la relación e inicia el proceso de comunicación, sino que son las convenciones de relación las que permiten que se alcance la comprensión” (Gergen, 1996, p. 319). En otras palabras, el movimiento semiótico abandona la consideración del significado en la mente del individuo y establece que es en la comunidad en que se genera el significado al apropiarlo en su sistema de signos.

Por otra parte, Gergen acoge el principio de la teoría literaria deconstruccionista que refiere que ningún significante por sí mismo es informativo, es la cadena de remisiones entre significantes lo que genera el significado; en consecuencia, el significado de cualquier significante es contingente, dado que depende de la cadena de significantes en el que se encuentre inmerso. Ampliando los aportes mencionados a las relaciones sociales, Gergen (1996) refiere que “las palabras en sí mismas no llevan significado, no logran comunicar. Sólo parecen generar significado en virtud del lugar que ocupan en el ámbito de la interacción humana” (p. 320).

Con base en los fundamentos mencionados, Gergen determina las características del significado desde la perspectiva relacional; a continuación, se mencionan considerándose que estas son tomadas por la investigadora como principios que guían la exploración del objeto de estudio de esta investigación:

- a) “Una expresión verbal individual no posee significado en sí misma” (Gergen, 2011, p. 37). Cuando un sujeto enuncia una expresión esta adquiere significado en la interacción, en solitario, aunque se emite con un potencial de significación, finalmente queda indeterminada. Por ende, “El potencial para el significado se realiza a través de la acción complementaria” (Gergen, 2011, p. 37), una expresión verbal de un individuo tiene significado cuando otra persona añade un

complemento que puede ser una afirmación o una acción (una mirada, un gesto, entre otros). Por consiguiente, “comunicar es el privilegio de significar que otros conceden. (...) Cualquier expresión verbal se le puede otorgar el privilegio de ser significativa o, inversamente, de ser candidata al absurdo” (Gergen, 1996, p. 321). Esta característica puede ser complementada con el aporte de Bruner (1991), quien considera que el proceso de construcción del significado está determinado por la “acción situada”, específicamente, la conversación se encuentra instalada en un escenario cultural y en los estados intencionales (creencias, deseos, intenciones, compromisos) mutuamente interactuantes de los participantes.

- b) “Las acciones o complementos funcionan a la vez creando y restringiendo el sentido” (Gergen, 196, p. 68). La persona que habla, en su acción ofrece al otro la posibilidad de dar significado a sus palabras a través del complemento, el otro no existe antes de que una acción le invite a nacer, es necesario referir que esta acción tiene un potencial prefigurativo que en virtud de la historia habitual permite que se unan ciertos complementos y no otros, porque solo estos se consideran sensatos en el seno de una tradición; por consiguiente, “el complemento se produce en el contexto de la acción inicial, y ha sido creado y limitado por esa acción” (Gergen, 1996, 323). La acción complementaria funciona de manera posfigurativa y funda a quien habla como alguien que expresa una cosa o no la otra.
- c) “Cualquier complemento (o acción –y- complemento) es un pretendiente a una complementación adicional” (Gergen, 1996, p. 323). El complemento actúa de dos formas, primero confiere un significado a lo que lo antecede, y segundo, pasa a ser una acción que invita a ser suplementada (abierto a una especificación, clarificación u olvido), la función de complemento es transitoria.
- d) “Los significados están sujetos a una reconstitución continua a través del dominio en expansión de la complementación” (Gergen, 1996, p. 323). El significado padece una alteración constante a través del número siempre creciente de acciones y complementos. “Centrarse de manera exclusiva en la relación cara a cara es claramente insuficiente” (Gergen, 2006, p. 74), la capacidad que tiene el ser humano para significar en las relaciones microsociales se abastece de una red de relaciones pasadas en las que ha estado inmerso, es así, como este aborda toda relación con definiciones provenientes del pasado, a la vez que la relación cara a cara se desarrolla; esa red sirve para redefinir el sentido de ese pasado. También, toda relación depende de una red relacional más amplia, “no solo la de “aquí y

ahora” sino de nuestras respectivas relaciones con muchas otras personas, que a su vez están relacionadas con otras, y así hasta llegar al conjunto de relaciones que existen en la sociedad” (Gergen, 2006, p. 74).

- e) “Existe una estrecha relación entre significado y orden” (Gergen, 1996, p. 325). El intercambio de enunciaciones en la comunicación entre dos individuos no puede ser aleatorio, “la existencia de pautas de larga duración de intercambio en el seno de la cultura prácticamente garantiza que no “todo vale” (Gergen, 1996, p. 325), este orden es determinante en el proceso de significar de los participantes de la conversación. En este marco, el lenguaje se visibiliza como un sistema regido por reglas, que “pasa a ser el abanico que una cultura muestra de comprensiones sedimentadas o de sentido común” (Gergen, 1996, p. 325), lo que permite el funcionamiento efectivo de una relación; si el sujeto quiere ser inteligible en una cultura, debe actuar necesariamente con sus restricciones.
- f) “Las tradiciones nos dan las posibilidades del significado, pero no lo determinan” (Gergen, 2011, p. 39). Las coordinaciones tradicionales tienen la mayor reserva de significados, de ahí que las palabras y las acciones que utilizan los interlocutores para generar significado en una conversación, en gran parte las toman de otros tiempos y otros lugares, una enunciación que tiene significado para el público, es porque representa algo en la tradición de coordinaciones que se perpetúan a lo largo de la historia. Cuando los individuos “coordinan sus actos y sus suplementos, y acaban refiriéndose a ellos en la vida común y corriente, definen un modo de vida. Cuando un número suficiente de personas adoptan esta manera de coordinar las actividades durante un largo periodo, hablamos de tradición cultural” (Gergen, 2006, p. 69). No es que no haya lugar para nuevas palabras, en la cotidianidad los seres humanos están de cara a una explosión de nuevos términos, nuevos deportes, nuevas enfermedades, nuevas profesiones, entre otros; las situaciones y los contextos enfrentan al sujeto a nuevas palabras a las que debe darles un significado.
- g) “Si bien los actos y suplementos restringen, no determinan” (Gergen, 2006, p. 69), ello por dos razones: en primer lugar, los contextos y las condiciones en que las personas coordinan sus complementos o actos, pocas veces son los mismos; en situaciones nuevas, es posible importar palabras y acciones antiguas que adquieren un nuevo significado; por consiguiente “las palabras son polisémicas, ya que existen diferentes maneras de utilizarlas” (Gergen, 2006, p.70). Segundo,

Gergen (2006) señala que en la comunicación existe una libertad relativa de acción, ya que la creación de significado se produce siempre de forma local, y la coordinación se efectúa aquí y ahora, en situaciones momentáneas y fugaces: en la cocina, en la sala de conferencia, en la prisión, etc. “Estos esfuerzos de coordinación contribuyen al nacimiento de expresiones y acciones locales: un argot callejero, un lenguaje académico, un lenguaje de signos, etc.” (Gergen, 2006, p. 70). En estas coordinaciones los interlocutores por lo general proceden de tradiciones culturales diversas, lo que constantemente genera nuevas combinaciones; “de hecho heredamos un popurrí enorme de acciones potencialmente inteligibles, cada una de las cuales surge de una forma de vida diferente, y la colección no deja de aumentar” (Gergen, 2006, p.70).

El último punto mencionado se amplía con el aporte de Bruner, quien refiere que los significados en la cultura se encuentran investidos de canonicidad, que corresponde a “lo esperable y/o usual de la condición humana” (1991, p. 59) dotado de legitimidad. Cuando aparece la excepcionalidad o lo inusual, la cultura despliega un conjunto de procedimientos de interpretación que permiten que las desviaciones de lo legitimado cobren significado de acuerdo con los patrones de creencia establecidos, “la viabilidad de una cultura radica en su capacidad para resolver conflictos, para explicar las diferencias y renegociar los significados comunitarios” (Bruner, 1991, p. 59). Este aporte que dialoga con lo planteado por Berger y Luckmann (2008) frente a la función de los universos simbólicos de integrar significados discrepantes dentro de la vida cotidiana a partir de su propia referencia.

Para finalizar, es necesario señalar que este ejercicio de esbozar las líneas generales de los aportes de Gergen (2006) y Jerome Bruner (1991) en cuanto al significado como producto de las relaciones humanas; es la base que contribuye a establecer estos fundamentos como ejes orientadores para la comprensión de los significados sociales de género que se transmiten en el proceso de socialización primaria de niñas y niños, y que específicamente circulan en sus juegos. En este contexto, regresando a la metáfora del tesoro escondido, la investigadora encuentra la segunda pista, la cual permite avanzar en la búsqueda del conocimiento, ahora debe proseguir en su exploración para encontrar las otras pistas.

3.3 La construcción del género

En la metáfora de jugar al tesoro escondido, la investigadora continúa la búsqueda de las pistas que la conducen a encontrar el conocimiento pertinente para su estudio. Así, en el marco de este contexto, la tercera pista corresponde a la categoría género, la cual se plantea en el marco epistemológico de esta investigación (capítulo 3) desde el aporte de Joan Scott quien la señala como categoría útil para el análisis de las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Es de resaltar que para utilizar esta categoría en el estudio de diversos fenómenos sociales “se han empleado diversos enfoques” (1990, p. 30); por ende, la investigadora recurre a la bibliografía analizada en el estado del arte, y encuentra que la mayoría de estos desarrollos académicos acogen los aportes de Judith Butler en torno al género desde la teoría de la performatividad.

En consecuencia, a continuación, se aborda su análisis crítico sobre la idea esencialista de que las identidades de género son inmutables y encuentran su arraigo en la naturaleza, en el cuerpo y en un marco obligatorio de heterosexualidad normativa; con el propósito de encontrar nociones fundamentales que permitan explorar su objeto de estudio de esta investigación.

3.3.1 ¿La estabilidad del género?

Judith Butler en su exploración sobre el género parte de la idea: “la sexualidad normativa consolida el género normativo” (2007, p. 12) idea que infiere de su lectura de: “El tráfico de mujeres” de Gayle Rubin. En el marco de esta precisión se puede establecer que se es mujer u hombre en la medida en que se desempeñe como mujer o como hombre en la estructura obligatoria de la heterosexualidad. Sin embargo, las prácticas sexuales no normativas generan un profundo cuestionamiento a la estabilidad del género. Es en este contexto Butler analiza esta categoría desde la teoría de la performatividad, lo cual pone de manifiesto que la ficción del género como esencia interna se construye a través de dos mecanismos: *el primero corresponde a “la forma en que la anticipación de una esencia provista de género, origina lo que plantea como exterior a sí misma” (Butler, 2007, p. 17). El segundo, es “una repetición que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente” (Butler, 2007, p. 17).*

En el marco de lo mencionado, Butler parte por desvirtuar el género como expresión natural del sexo, o como “constante cultural que ninguna acción humana [es] capaz de modificar” (Butler, 2007, p.24), y lo reconfigura, en el marco de la performatividad, como aquello que los sujetos anticipan (que corresponde a las normas que establecen el deber ser de mujeres y hombres) y producen como “un efecto alucinatorio de gestos naturalizados” (Butler, 2007, p. 17), a través de actos corporales. La anticipación y la repetición tienen como pieza fundamental lo normativo, que en este escenario corresponde a “lo concerniente a las normas que rigen al género” (Butler, 2007, p.25), y, a lo que atañe a la justificación ética, que aborda cómo se establece el género, y qué consecuencias concretas se desprenden de él.

Lo normativo permite conocer lo que se acepta como género; lo cual ya reviste de una operación de poder, invoca lo que se considera como no subversivo y lo subversivo. Butler (2007) resalta que estas precisiones no pueden hacerse fuera de contexto, y deben formularse de manera que den cuenta del paso del tiempo (pues los contextos experimentan cambios a lo largo del tiempo); en consecuencia, las precisiones sobre el género no pueden ser estables o mantener su unidad esencial. Por otra parte, lo normativo direcciona a los siguientes cuestionamientos: “¿cómo actúan las suposiciones del género normativo para restringir el campo mismo de la descripción que se tiene de lo humano? ¿Por qué medio se advierte este poder demarcador?” (Butler, 2007, p. 27).

Butler para dar respuesta a los interrogantes mencionados, parte del ejemplo del travestismo. Señala que, si un hombre se viste de mujer, o una mujer se viste de hombre, usualmente se toma el primer término de cada una de esas percepciones como la “realidad” del género, y el segundo término se identifica como una ficción. Esto conlleva a reflexionar en “¿cuál es el sentido de “realidad de género” que origina de este modo dicha percepción?” (Butler, 2007, p. 27). Las personas basan su conocimiento en la anatomía, o en cómo se debe usar determinada prenda, que se fundamenta en una serie de inferencias culturales, algunas bastante erróneas. En este contexto, el conocimiento naturalizado del género actúa como una circunscripción, en la medida que:

Las normas de género (diformismo ideal, complementariedad heterosexual de los cuerpos, ideales y dominio de la masculinidad y feminidad adecuadas e inadecuadas, muchos de los cuales están respaldados por códigos raciales de

pureza y tabúes en contra del mestizaje) determinan lo que será inteligiblemente humano y lo que no, lo que se considera “real” y lo que no, establecen el campo ontológico en el que se puede atribuir a los cuerpos expresión legítima. (Butler, 2007, p. 29)

En el instante en que las percepciones culturales habituales fallan, es decir, no se consigue interpretar desde unas categorías legitimadas el cuerpo que se observa, se pone en duda la estabilidad del género; se cuestiona aquello que se instaura como “real”, por consiguiente, emerge la presunción de que se puede replantear. Por consiguiente, Butler interpela la idea que refiere al género como una esencia interna.

3.3.2 El género como un artificio ambiguo

Los discursos feministas interpelan el planteamiento que señala que “la biología es destino”, en razón de que establecen que “con independencia de la inmanejabilidad biológica que tenga aparentemente el sexo, el género se construye culturalmente; por esa razón el género no es el resultado causal del sexo ni es tan aparentemente rígido como el sexo” (Butler, 2007, p. 54). Si este constructo se establece con base en los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no se puede afirmar que un género únicamente sea producto de un sexo. En el sistema binario de géneros se instituye que el género refleja el sexo; en cambio, cuando esta categoría es una construcción cultural se teoriza como independiente al sexo y pasa a ser un artificio ambiguo.

En el caso de presuponer la estabilidad del sexo binario, entonces “hombre y masculino pueden significar tanto un cuerpo de mujer como uno de un hombre, y mujer y femenino tanto uno de un hombre como uno de mujer” (Butler, 2007, p. 55). Sin embargo, Butler refuta el carácter invariable del sexo, y plantea que está tan culturalmente construido como el género (2007, p. 55); en razón de que el género no solo es la inscripción cultural del significado de un sexo predeterminado, sino que también, indica el aparato mismo de producción mediante el cual se determinan los sexos en sí. En consecuencia, “el género no es a la cultura como el sexo es a la naturaleza, el género es el medio discursivo/cultural a través del cual (...) “un sexo natural” se forma y se establece como “prediscursivo”, anterior a la cultura” (Butler, 2007, p. 55).

Butler señala que cuando las teóricas feministas plantean que el género es una construcción cultural, “sugiere cierto determinismo de significados de género inscritos en cuerpos anatómicamente diferenciados, y se cree que esos cuerpos son receptores pasivos de una ley cultural inevitable” (Butler, 2007, p. 57). En este contexto, se establece que la cultura construye el género en función de un sexo prediscursivo que asegura de manera efectiva su dualidad; en consecuencia, el género se vuelve tan preciso y fijo, que hasta se puede pensar que la biología ya no es el destino, sino es la cultura. Para interpelar esta postura Butler acude a la premisa de Simone de Beauvoir “no se nace mujer: llega una a serlo”, en esta segunda parte, se evidencia que queda tácito un agente que adopta un género, pues se llega a ser mujer u hombre bajo la obligación cultural de hacerlo, por ende, queda supeditado a la cultura y no al sexo, por eso no hay nada que establezca que quien llega a ser mujer sea un cuerpo femenino, y quien llega a ser hombre sea un cuerpo masculino.

Si el cuerpo aparece como situación, entonces no siempre ha estado interpretado por significados culturales, podría pasar que el sexo no cumpliera con los requisitos anatómicos establecidos prediscursivamente, por consiguiente, Butler identifica que “el sexo por definición, siempre ha sido género” (2007, p. 57). Dentro de estos términos el cuerpo es una construcción, “como lo son los múltiples “cuerpos” que conforman el campo de los sujetos con género. No se puede afirmar que los cuerpos posean una existencia significativa antes de la marca de su género” (Butler, 2007, p. 58). Lo que se establezca del sexo o el género está determinado por un discurso que instaura una limitación lingüística sobre el pensamiento, que indica lo que es inteligible y lo que no; por consiguiente, el lugar de lo que no es inteligible es un indicio de que no todas las posibilidades están abiertas, las personas solo adoptan aquellas configuraciones imaginables del género dentro de los límites de una experiencia determinada por “el discurso hegemónico basado en estructuras binarias que se manifiestan en el lenguaje de la racionalidad universal” (Butler, 2007, p. 59).

De esta manera se despliega la restricción de lo que el lenguaje establece como “el campo imaginable del género” (Butler, 2007, p. 59); así, en estos límites el género es como una marca, concretamente, es el “significado que adquiere el cuerpo [ya] sexualmente diferenciado, pero incluso en ese caso ese significado existe únicamente en relación con otro opuesto” (Butler, 2007, p. 59). En este contexto, el género es una relación y no un atributo individual, sin embargo, Butler (2007) refiere que existen diferentes posiciones

frente al género, algunas teóricas feministas lo plantean como una relación, otras coinciden con Beauvoir en que el género es femenino y está designado como lo Otro, mientras que los hombres son portadores de la calidad Universal, y para Luce Irigaray las mujeres son lo no representable; en estos desarrollos interpretativos tienen en común que se encuentran atravesados por la asimetría entre los géneros.

Butler profundiza principalmente en dos posturas frente a lo “femenino”. Una es la de Beauvoir quien refiere que la mujer es “lo Otro planteado por lo Uno” (2016, p. 20), “ella” “se determina y se diferencia con relación al hombre, y no éste con ella; la mujer es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto” (Beauvoir, 2016, p. 18). Mientras que para Irigaray es una cuestión de ausencia lingüística, el “sexo” que no es “uno”, lo no representable, una ilusión permanente y fundacional del discurso masculinista. En ambas posturas se vislumbra una posición feminista humanista que considera el género como un atributo esencial, un ser “pre-social” masculino que posee la capacidad universal para el razonamiento, la deliberación moral o el lenguaje.

Esta concepción humanista es sustituida por posturas antropológicas e históricas que consideran “al género como una relación entre sujetos socialmente constituidos en contextos concretos” (Butler, 2007, p. 61). Este fundamento, por una parte, reconoce que el ser humano y el género son relativos a las relaciones que se establecen en el marco de un grupo social. Y por otra, que el género es un fenómeno variable y contextual, “no designa un ser sustantivo, sino un punto de unión relativo entre conjuntos de relaciones culturales e históricas específicas” (Butler, 2007, p. 61).

Enfocándose en el planteamiento de Irigaray sobre lo “femenino”, Butler a manera de crítica refiere que este se debilita al presentar una economía significativa masculinista transcultural que se mantiene a lo largo de la historia, pues considera que invisibiliza distintas formas de subordinación que coexisten (racial, de etnia, de clase, entre otras) que no pueden jerarquizarse de un modo sumario, por ende, no puede haber un único candidato puesto en la condición primaria de opresión. Siguiendo la línea de perspectivas totalizadoras que se despliegan en el campo del género, Butler refiere las afirmaciones universalistas que se generan en las discusiones feministas, que apelan a las estructuras compartidas de la dominación o estructuras aparentemente transculturales de feminidad, maternidad, sexualidad, cuyos planteamientos son normativos y excluyentes, ya que mantienen intactas las dimensiones de los privilegios de raza y clase, e invisibilizan la

multitud de intersecciones culturales, sociales y políticas en que se construye la diversidad humana.

Butler en su análisis sobre las posturas totalizadoras en torno al género establece que este no es un atributo monolítico, ni universal; esta categoría está en función de un discurso que regula sus posibilidades; “es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura de tiempo” (Butler, 2007, p. 70). Otro aspecto que legitiman las perspectivas totalizadoras es que a través del tiempo las identidades de género se mantienen iguales, unificadas e internamente coherentes, en consecuencia, Butler explora ¿cómo incide la idea del género como atributo monolítico y universal en la construcción de la identidad? Cuestionamiento que se considera fundamental para la exploración del objeto de estudio de esta investigación.

3.3.3 Relación del género y la identidad

En la comprensión del ser humano es erróneo pensar que primero se debe examinar la identidad y después la identidad de género, ya que “las “personas” sólo se vuelven inteligibles cuando poseen un género que se ajusta a normas reconocibles de inteligibilidad de género” (Butler, 2007, p. 70). En otras palabras, la coherencia y la continuidad de la persona en el mundo social se relacionan directamente con las normas de inteligibilidad socialmente instauradas y mantenidas; así, el ser humano se reconoce en el mundo social de acuerdo a los conceptos estabilizadores de sexo, género y sexualidad, y se pone en duda cuando no se ajusta a estos referentes identificatorios. “Los géneros “inteligibles” son los que de alguna manera instauran y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo” (Butler, 2007, p. 72), los seres “discontinuos” se conciben únicamente en relación a estas reglas de continuidad y coherencia que procuran crear conexiones causales.

El sexo “se crea a través de las prácticas reguladoras que producen identidades coherentes, a través de la matriz de reglas coherentes de género” (Butler, 2007, p. 72); la heterosexualización del deseo, exige e instaura una relación de opuestos asimétricos entre femenino y masculino. De esta manera se estructura la matriz cultural que hace inteligible unas identidades de género, y demanda que otras no puedan existir, “aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y, otras, en las que las prácticas del deseo no son consecuencia ni del sexo ni del género” (Butler, 2007, p. 72). En este punto es necesario

analizar cómo está conformada la matriz de inteligibilidad, con el objeto de identificar los elementos que se establecen socialmente para determinar las identidades de género inteligibles, los cuales son pertinentes para esta investigación ya que contribuyen en la comprensión de la configuración de las identidades de género de niñas y niños en dos generaciones familiares.

3.3.4 La matriz de inteligibilidad

Butler (2007) se adentra en las categorías sexo, género, y cuerpo que son los constructos en los que se estructura la matriz de inteligibilidad. En primera instancia aborda el sexo, y realiza un recorrido por distintas posturas, refiere que para Irigaray existe un solo sexo, el masculino, mientras que la mujer no se puede definir, es lo no representable en los sistemas de representación habituales de la cultura occidental; para Foucault es la relación de diferencia respecto a una economía de oposición binaria que regula la sexualidad, y para Wittig el sexo en condiciones de heterosexualidad obligatoria, siempre es femenino, mientras que lo masculino siempre es universal, no está marcado.

En estas posiciones frente a la categoría Butler evidencia una ontología de la sustancia, es decir, se da por sentado que hay un sujeto sustantivo portador de diferentes atributos esenciales antes de la acción, así el sexo se constituye dentro del lenguaje hegemónico como una sustancia (Butler, 2007, p. 74). Esta ficción se consigue mediante la acción performativa del lenguaje y del discurso, que elabora una realidad cuyas normas exigen sujetos coherentes con la gramática sustantiva del género que implica la relación binaria, y oculta el hecho de que “ser” de un sexo o de un género es imposible.

Esta gramática para Irigaray implica “una oposición binaria que de hecho disfraza el discurso unívoco y hegemónico de la masculino, falogocéntrico” (citada por Butler, 2007, p. 75); para Foucault demanda una relación binaria oficial entre los sexos que elimina la multiplicidad subversiva (Butler, 2007, p.75); para Wittig “la restricción binaria del sexo está supeditada a los objetivos reproductivos de un sistema de heterosexualidad obligatoria” (citada por Butler, 2007, p. 75). Estas posturas acogen el planteamiento de que poseer significado dentro del lenguaje por parte de los sujetos implica necesariamente adquirir una posición estable dentro de ese par binario, por ende, quedan atrapadas en la metafísica de la sustancia. Butler acoge la idea de Nietzsche que refiere que “el yo, el individuo son tan solo falsos conceptos, pues convierten las unidades ficticias en

sustancias cuyo origen es exclusivamente una realidad lingüística” (Haar citado por Butler, 2007, p. 78).

Las categorías “hombre” y “mujer” y ser “heterosexual”, es representativo de la metafísica de la sustancia que desdibuja su construcción en el discurso naturalizado y el lenguaje hegemónico de lo masculino, “que se legitimó a lo largo del tiempo, por medio de prácticas concretas que se vieron reflejadas en el cuerpo y en las manifestaciones sociales de este” (Piedra, 2018, 12). Bajo la visión sustancializadora, la marca del género hace que el sujeto adquiera significado dentro del lenguaje, designa personas, y “constituye una episteme conceptual mediante la cual se universaliza el marco binario del género” (Butler, 2007, p. 78), que se vislumbra como evidente por sí mismo, ya existe previo a cualquier orden social en la naturaleza.

En este contexto, la marca del género determina el límite de las posibilidades de los seres humanos dentro del marco obligatorio de heterosexualidad. Designa una unidad de experiencia de sexo, género y deseo, es decir, se interpreta que el sexo necesita del género como designación cultural del yo, y el deseo sexual se concreta mediante una relación binaria y de oposición, en consecuencia, se crea la ilusión de relación causal que naturaliza y racionaliza la heterosexualidad. En este escenario ¿qué sucede con aquellos atributos de sujetos que no encajan en esa relación causal entre sexo, género y deseo? A continuación, se ahonda en este interrogante, ya que permite vislumbrar otra arista de la matriz de inteligibilidad.

3.3.5 El género como ficción reguladora

En el marco obligatorio de la heterosexualidad se toma como cierto el supuesto de que el género preexiste como sustancia, lo que conlleva a reconocerlo como “natural”, por tanto, ahistórico. Esta noción es una construcción ficticia, a la que se le asignan una serie de atributos (reglamentación) que se elaboran de manera coherente con lo culturalmente establecido; cuando aparecen rasgos que se oponen a este marco prefabricado, se descubre que esta producción es una invención. Los rasgos disonantes, en este caso, funcionan para redefinir las identidades sustantivas y, para ampliar los atributos instaurados de género de modo que permitan posibilidades antes negadas. En consecuencia, el género es “una coherencia producida de modo contingente mediante la

reglamentación de atributos” (Butler, 2007, p. 84). Así, la ontología de la sustancia es una ficción y resulta superflua.

En este contexto Butler (2007) afirma que el género se produce performativamente, considerando que, la identidad se forma a través de las prácticas discursivas repetidas por los sujetos, reguladas por lo que se establece como lo coherente del género, mantenidas en un espacio sociocultural. En este sentido, “el género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción” (Butler, 2007, p. 84). Butler con base en los aportes de Nietzsche en “La genealogía de la moral”, acoge la idea que no hay un sujeto detrás de la acción, y señala que: “no existe una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se construye performativamente por las mismas “expresiones”” (Butler, 2007, p. 85).

Ahondando en el género desde la perspectiva de la performatividad, Butler (2007) acoge el aporte que realiza Wittig en el marco de las prácticas del lenguaje, donde refuta la temporalidad en algunas explicaciones que confunden la causa con el efecto. Es el caso del “mito de la mujer” que se vislumbra como la causa, sin embargo, es en realidad la marca del opresor, ya que esta como tal no existe antes de la opresión. El sexo como “marca” está significado y signado por la cultura heteronormativa y no es, en ningún caso, un hecho natural. No existe tal temporalidad, asumir esta distinción lleva de nuevo a defender una epistemología sustanciada y por tanto metafísica. Con base en este análisis, Butler (2007) establece que el sexo está inscrito ya en un orden cultural y emerge como “marca” que clasifica los cuerpos (hombre y mujer), y los inscribe en correspondencia con la cultura, de acuerdo con los dictados de la heterosexualidad obligatoria. En estos términos sexo y género no constituyen una separación, sino más bien una continuidad.

Butler nutre lo señalado con el postulado de Foucault, quien afirma que “la sexualidad y el poder son coextensos” (Butler, 2007, p. 91), pues es el sujeto es quien crea las prohibiciones, y estas funcionan de manera repetida e involuntaria, por ende, no es posible acceder a una sexualidad que esté antes (sexualidad infantil que en la perspectiva psicoanalítica Freudiana se reconoce como polimorfa), fuera (en el modo inconsciente) o después de la ley (sexualidad posgenital); es en el marco del poder que se establece las funciones jurídicas (normativas y prohibitivas) y las productivas (involuntariamente generativas) de las relaciones diferenciales.

Así, la sexualidad surge en el seno de la matriz de las relaciones de poder, el cual, en este contexto, se identifica “en función de convenciones heterosexuales y fálicas” (Butler, 2007, p. 93). Sin, embargo, no se trata de una mera copia de la ley misma, dado que, las producciones se distancian “de sus objetivos originales e involuntariamente dan lugar a posibilidades de “sujetos” que no solo sobrepasan las fronteras de la inteligibilidad cultural, sino que en realidad amplían los confines de lo que, de hecho, es culturalmente inteligible” (Butler, 2007, p. 93); en otras palabras, se abre la posibilidad de efectuar una repetición de la ley que no es su refuerzo, sino su desplazamiento. En este contexto, el género es consecuencia de una práctica que regula y uniforma la identidad de género mediante una heterosexualidad obligatoria sustentada en el marco naturalizado de la relación binaria disyuntiva y asimétrica de masculino/femenino.

En consecuencia, “el poder de esta práctica reside en limitar, por medio de un mecanismo de producción excluyente, los significados relativos de “heterosexualidad”, “homosexualidad” y “bisexualidad”” (Butler, 2007, p. 96) o los sitios subversivos de resignificación. El heterosexismo y el falogocentrismo adquieren importancia mediante la repetición constante de su lógica, en consecuencia “ser” mujer o “ser” hombre es un efecto, desde la perspectiva ontológica se comprende esta categoría como resultado de la producción discursiva; que instauro lo inteligible o lo que ocupa el lugar de lo “real”, y refuerza e incrementa su hegemonía a través de su autonaturalización.

En síntesis, la descripción realizada del análisis crítico sobre la categoría “género” de Butler, permite concluir que “ser” mujer o “ser” hombre son términos en procedimiento (un convertirse o construirse), de tal forma que no se puede establecer un inicio o un final, y como prácticas discursivas, están abiertas a la resignificación. Por ende, se establece que “el género es la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas (dentro de un marco regulador muy estricto) que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia” (Butler, 2007, p. 98), como una especie de forma natural de ser. Lo mencionado conlleva a indagar ¿cómo en el marco de esta suposición se configuran las identidades de género?

3.4 La construcción de la identidad de género

En el marco teórico la investigadora presenta los conceptos que explican el tema de su estudio, en este ejercicio identifica elementos esenciales que fundamentan el diseño de su

investigación. Que como ya se mencionó al inicio de este capítulo, es como si se tratara de la búsqueda del tesoro escondido, en esta exploración sucede que un concepto lleva a otro concepto, una pista direcciona a otra pista, por consiguiente, empieza a vislumbrarse la ruta a seguir. Hasta este punto el concepto de socialización primaria conduce a explorar en la categoría significado, y esta a su vez, en el contexto de este marco teórico, direcciona a precisar qué significados se requieren explorar, de esta manera se llega a la categoría género, y en planteamiento de sus principios y componentes fundamentales emerge la identidad de género, categoría que se estableció en el planteamiento de problema de esta investigación.

La estrecha relación entre género e identidad radica en que “las “personas” sólo se vuelven inteligibles cuando poseen un género que se ajusta a normas reconocibles de inteligibilidad” (Butler, 2007, p. 70), que se establecen de forma diferenciada para el sujeto femenino y para el sujeto masculino, como ya se había planteado en el apartado anterior. En este contexto es necesario explorar el lugar del cuerpo, en consecuencia, se parte del aporte de Butler (2007) que señala que en este se inscriben los significados del género; que “operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos” (Foucault, 2002, p.26). Lo limitan (lo encierran) de tal forma que se priva al individuo de su libertad de acción.

Para comprender cómo sucede la inscripción del género en el cuerpo, se acoge el aporte de Foucault, en el que señala que el alma actúa como “correlato actual de cierta tecnología del poder sobre el cuerpo” (2002, p. 29); se configura como un efecto ideológico, que “tiene una realidad, que está producida permanentemente en torno, en la superficie y en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre [...] aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige” (Foucault, 2002, p. 30). Desde esta perspectiva el género actúa como el alma que señala Foucault, es incorporado por los sujetos, lo cual produce cuerpos que lo significan como su esencia, su estilo y su deseo.

De esta manera, las prohibiciones que producen la estilización corpórea del género se consolidan como la “esencia” de la identidad. Esta regulación nunca se muestra como externa a los cuerpos que domina y subjetiva, su efectividad radica en que se presenta como evidente y latente; el sujeto incorpora esa ley como el significado de su alma, que “lo habita y lo conduce a la existencia, que es una pieza en el dominio que el poder ejerce

sobre el cuerpo. El alma, efecto e instrumento de una anatomía política; el alma, prisión del cuerpo” (Foucault, 2002, p. 30). Esta producción disciplinaria del género, por una parte, ordena al ser humano “para favorecer los intereses de la construcción y regulación heterosexuales en el ámbito reproductivo” (Butler, 2007, p. 265); y por otra, oculta las discontinuidades en que el género no refleja el sexo, y el deseo o la sexualidad en general no son consecuencia del género. Cuando lo desarticulado aparece, lo establecido para los cuerpos se altera, el modelo pierde su fuerza descriptiva y se pone en evidencia que es una ficción con apariencia de ley que regula el campo sexual.

Cuando se comprende como una ilusión a las identidades de género queda en evidencia que actos, gestos y deseos son performativos, en razón de que lo instaurado para el sujeto femenino y sujeto masculino son invenciones fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos “con el propósito de regular la sexualidad dentro del marco obligatorio de la heterosexualidad reproductiva” (Butler, 2007, p. 266). En este contexto, es fundamental señalar que el cuerpo con género también es performativo, porque es el efecto de un discurso público y social, que instauro una realidad de este para la inteligibilidad del sujeto. Butler refiere que:

Si la verdad interna del género es una invención, y si un género verdadero es una fantasía instaurada y circunscrita en la superficie de los cuerpos, entonces los géneros no pueden ser ni verdaderos ni falsos, sino que sólo se crean como efectos de verdad de un discurso de identidad primaria y estable. (2007, p.267)

Uno de los mecanismos clave mediante el cual se efectúa la construcción social del género es la personificación, así, la identidad de género original es objeto de parodia, se manifiesta en la relación de los significados originales acordados al género y la experiencia de género subsiguiente. La noción de parodia del género expresa que la identidad original sobre la que se articula esta categoría es una imitación sin un origen; Butler (2007) lo identifica como una copia inevitablemente fallida, un ideal que nadie puede personificar. En este escenario el cuerpo “es una práctica significativa dentro de un campo cultural en el que hay una jerarquía de géneros y heterosexualidad obligatoria” (Butler, 2007, p. 271), se impone el género a la carne, este determina y restringe las opciones; aparece como “estilo corporal, un acto, por así decirlo, que es al mismo tiempo intencional y performativo (donde performativo indica una construcción contingente y dramática del significado)” (Butler, 2007, p. 271).

El género se asume como “una actuación con consecuencias decididamente punitivas” (Butler, 2007, p. 272); se sanciona a quienes no lo representen bien. Este constructo oculta su origen, e instituye la credibilidad en sus producciones, en el encubrimiento del acuerdo de crear, actuar y garantizar géneros diferenciados y opuestos, y de la sanción que establece frente al hecho de no ejecutarlo. Así, la acción del género precisa de la actuación repetitiva de determinados significados instaurados socialmente, esta es la forma ritualizada en que se legitima y preserva el marco obligatorio de la heterosexualidad. “El efecto del género se crea por medio de la estilización del cuerpo y, por consiguiente, debe entenderse como la manera mundana en que los diferentes tipos de gestos, movimientos y estilos corporales crean la ilusión de un yo con género constante” (Butler, 2007, p. 274). Este yo con género constante se constituye en y a través de los actos reiterados que buscan acercarse al ideal ficticio de una base sustancial de identidad.

En síntesis, las formas en las que el cuerpo crea su significación cultural son performativas, no hay una identidad preexistente, “la demanda de una identidad de género verdadera se revela como una ficción reguladora” (Butler, 2007, p. 275), que demanda actuaciones sociales continuas, por ende, los significados de feminidad y masculinidad “verdaderos” se forman como parte de la estrategia que esconde el carácter performativo del género dentro de los marcos restrictivos de dominación y heterosexualidad obligatoria. En este contexto la identidad de género se puede visibilizar como una práctica en la que se repiten constantemente los significados instaurados en torno al sexo, al género, y al deseo. A continuación, se profundiza en este planteamiento.

3.4.1 La identidad de género como práctica significativa

La construcción de la identidad de género es un proceso que se sitúa en las prácticas de significación; en razón de que, las identidades culturalmente inteligibles son “el resultado de un discurso delimitado por normas, el cual se inscribe en los actos significantes mundanos y generalizados de la vida lingüística” (Butler, 2007, p. 281). La significación determina la “capacidad de acción” del sujeto, por ende, limita por anticipado sus alternativas, ya que, este procedimiento se estructura en la *repetición* de las normas configuradas sobre matrices de jerarquía de género y heterosexualidad obligatoria, que determinan los referentes de inteligibilidad. “La oposición binaria es una estrategia dentro de una serie de prácticas significantes, que sitúa al “yo” en esta oposición y a través de

ella, y reifica esa oposición como una necesidad, encubriendo el aparato discursivo de la relación binaria en sí” (Butler, 2007, 281).

La identidad se forma en un proceso regulado de repetición, como práctica significativa que desdibuja su propio funcionamiento y naturaliza sus efectos. La identidad como una práctica que significa, conlleva a configurar sujetos inteligibles, como el resultado del discurso delimitado por normas, por ejemplo: “ser buena madre, ser un objeto heterosexualmente deseable, ser un trabajador capacitado, en definitiva, significar a la vez una gran cantidad de garantías que satisfacen una variedad de exigencias distintas” (Butler, 2007, p. 283). Esta concurrencia permite reconfiguraciones complejas, ya no se trata de un sujeto preexistente al que se le atribuye el potencial de acción, se trata de un sujeto que se estructura en las prácticas de significación; por ende “el género es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo” (Butler, 2007, p. 70).

A manera de colofón, en el marco de este apartado la investigadora encuentra conceptos y nociones, que orientan la exploración de su objeto de estudio. En primera instancia, se resalta como aporte central que el sexo y el género como categorías fundacionales de identidad del sujeto, funcionan simultáneamente para limitar por anticipado cualquier alternativa que se salga de lo establecido en las matrices normativas configuradas desde la jerarquía de género y heterosexualidad obligatoria, estas categorías hacen parte de una operación de poder, que invoca lo normativo y lo incorpora al ser humano. En este contexto género se presenta como esencia interna a través de dos mecanismos: *la anticipación* de una esencia provista de género, de un destino; y *la repetición*, que es un mecanismo de actuación reiterada de determinados significados por la cual se logra la naturalización del género.

3.5 La familia como agente de socialización

La búsqueda de conceptos y principios permite construir un cuerpo unificado de criterios para comprender y analizar la problemática propuesta en esta investigación. Como se mencionó en el apartado anterior una pista lleva a otra pista, lo que permite poco a poco vislumbrar el mapa completo para encontrar el tesoro. En este apartado, se aborda la categoría familia como el principal agente de socialización en los primeros años de vida de los seres humanos; ya que, las investigaciones recopiladas en el estado del arte y los

aportes de Berger y Luckmann (2008) sobre la construcción social de la realidad, así lo refieren. Por consiguiente, a continuación, se ahonda en esta categoría, para establecer sus principales características.

A la familia se le atribuye el carácter de institución, ya que, se identifica “como ámbito primario de la formación humana, la preparación para la integración social, la experiencia temprana de la interacción y la convivencia cotidiana” (Palacio, 2009, p. 47). La base que sustenta esta organización social se estructura en las relaciones de parentesco, por alianza (afinidad) y consanguinidad (nacimiento y adopción legal), que se legitiman en la vinculación emocional y afectiva, y en los ordenamientos legales, morales y económicos que se imponen socialmente.

La organización familiar en el ámbito de la vida privada y del cuidado, aporta contenido a las identidades de sus miembros; define los límites y posibilidades del ejercicio de la sexualidad, dota de significados los cuerpos de sus integrantes y la percepción del cuerpo de los otros, experimenta los enlaces intergeneracionales a través de vínculos afectivos u ordenamientos legales (que producen efectos obligacionales) de las nuevas y viejas generaciones, responde a la necesidad de supervivencia y protección sus miembros. Los imperativos mencionados, responden a los requerimientos establecidos por el orden social y cultural hegemónico, que marca el ordenamiento familiar, y determina los significados y sus cursos de acción desde el ejercicio del poder.

En este contexto, específicamente, la organización familiar como lugar de la emocionalidad, se configura en el espacio que:

provee dispositivos de poder y de control desde la trampa del afecto (manipulación psicoafectiva, obediencia ciega y humillación), mimetiza al sujeto como agente de elección individual (la familia por encima de todo), subsume sus intereses en la homogeneidad familiar (la armonía y la felicidad familiar), niega las individualidades y subjetividades (como alteraciones o transgresiones al poder del padre) y forma corporalidades y corporeidades (para que respondan al ejercicio del poder, ya sea desde lo dominante o desde lo subordinado). (Palacios, 2009, p. 51).

Así, la familia juega un papel protagónico en la socialización, la cual posee un carácter conservador; dado que, a través de este proceso se transmiten significados, valores, tradiciones y experiencias, que se estructuran en torno al género; los cuales son mediados

por el lenguaje y las emociones, se internalizan a través de las identificaciones y la repetición de conductas. Por consiguiente, en el escenario familiar, el aprendizaje del ser humano en sus primeros años de vida, se desarrolla a través de conversaciones o procesos de imitación de las acciones del otro -mímesis- (Barreto y Puyana, 1996, p.21), este proceso le permite situarse en el orden socialmente instaurado.

El conocimiento preexistente se aprende a través de la socialización como verdad objetiva, y se internaliza como realidad subjetiva, de esta forma los significados socioculturales se asimilan no se experimentan, se graban indeleblemente en la conciencia del individuo, pues este conocimiento es relevante a todos los que pertenecen a determinado grupo social. La socialización primaria tiene como objetivo que el ser humano incorpore el orden institucional, lo cual es fundamental para que asuma y cumpla los estereotipos y los roles que le son asignados socialmente.

Profundizando en la socialización, se establece que la madre y el padre poseen un lugar preponderante en este proceso, en razón de que, en primera instancia, adjudican un lugar al nuevo miembro en la estructura social, a partir de los proyectos para su existencia, determinados por lo establecido en cuanto al sexo y al género. Segundo, en la transmisión de significados privilegian unos sobre otros, esta mediatización depende de sus biografías, clase social a la que pertenecen, y su idiosincrasia; por consiguiente, se transmiten ciertos valores, cualidades, experiencias cotidianas, un lenguaje particular, relaciones de poder que son elementos que van direccionando el comportamiento de la niña o el niño en el ámbito familiar.

Ahondando en las relaciones de poder, Bernstein (1988) señala que al observarlas desde el género, aparecen diferentes categorías que se relacionan entre sí: de género (mujeres, hombres, niñas o niños), de edad (las niñas a los cinco años deben ser así, los niños así), de funciones (madre, padre, hija, o hijo); entre otras. En consecuencia, propone que esta configuración relacional puede ser comprendida como una división sexual del trabajo que se estructura en sus interrelaciones. En este contexto, "lo que mantiene unidas todas estas relaciones sociales en el seno de la familia, y lo que mantiene a las personas en su categoría son las relaciones de poder" (Bernstein,1988, p. 23), las cuales legitiman la oposición binaria entre lo masculino y lo femenino.

La relación binaria y de oposición se despliega en los roles y estereotipos de género, que materializan “guiones de identidades” con un referente cultural diferenciador de lo masculino y lo femenino, que los sujetos incorporan y que rige toda su existencia. Los estereotipos de género son estructuras cognitivas, que se instauran como “verdades” socialmente compartidas, funcionan como generalizaciones o preconcepciones que asignan características: físicas, biológicas, sexuales y sociales, que permiten la construcción y la comprensión de los hombres y las mujeres; “su significado es fluido y cambia con el tiempo y a través de las culturas y las sociedades” (Cook y Cusack, 1997, p. 2).

Los roles género obedecen a comportamientos, funciones, actividades que se establecen socialmente como apropiados para cada sexo. Estas construcciones sociales, no son universales “son un reflejo y adquieren significado en los contextos en los que se encuentran” (Cook y Cusack, 1997; p. 28). Las diferencias establecidas entre mujeres y hombres dependen no solamente de los rasgos personales de los individuos (creencias sexistas) sino también del contexto situacional (una organización social).

El núcleo de los roles y estereotipos de género está en la división básica que corresponde a la división sexual del trabajo, principalmente fundamentada en la interpretación determinista biológica (Lerner, 1990) que instaura como hecho natural la superioridad del hombre; sustentada en su fuerza física, su capacidad para correr rápido y cargar mayor peso, lo cual lo capacita para salir del ámbito doméstico; las habilidades derivadas de esta acción lo dotan para ser proveedor y protector de la mujer, que en esta perspectiva es más vulnerable, da a luz a sus hijos, por ende, los debe cuidar; en consecuencia lo femenino es relacionado con lo maternal, el cuidado y el mundo privado. Lo mencionado corresponde a una de varias interpretaciones que marcan el destino de los seres humanos en cuanto a sujetos femeninos o masculinos.

Los estereotipos y roles de género limitan las potencialidades humanas al estimular o constreñir los comportamientos en función del género. Estas diferencias establecidas entre hombres y mujeres son construcciones instauradas por el sistema patriarcal, cuya base se anida en el sesgo androcéntrico, que privilegia los rasgos asociados con la masculinidad; y el sexismo cultural que se enmarca en la desvalorización y el desprecio por aquellas cosas que se leen como femeninas. Los estereotipos y los roles de género son el resultado del proceso histórico de la cultura, como tales son dominantes y se prolongan, porque

responden a las necesidades que tiene el contexto de mantener y preservar determinado orden social.

Es necesario señalar, que los estereotipos y los roles de género tienden a permanecer en el tiempo sin ser alterados en su transmisión a otras generaciones, siempre y cuando el grupo social no necesite por alguna razón adaptativa o de supervivencia realizar un cambio. No son universales, son definidos en el marco social, histórico y cultural de grupos sociales estratificados que poseen una división social del trabajo, “que a partir de pautas y costumbres determinadas llenan de contenidos el propio proceso socializador” (Barreto y Puyana, 1996, p. 21). Por una parte, hacen inteligibles las actuaciones de mujeres y hombres, por ende, estas deben confirmar las expectativas previas; por otra, definen categorías en las personas y así maximizan la predictibilidad, de esta forma se lee la persona que se observa y se anticipa su comportamiento.

La racionalización es una función implícita en los estereotipos y roles de género, ya que a través de estos los individuos justifican o legitiman el orden institucional que existe dentro del grupo social al que pertenecen, se adjudica preeminencia normativa a sus imperativos prácticos. Por ejemplo: si en determinada sociedad a los hombres se les atribuye cualidades de liderazgo como ser audaz, con capacidad de decisión, y a las mujeres cualidades sociales como la empatía, la generosidad y la paciencia, esto puede justificar que a los hombres se les otorgue cargos directivos, mientras que a las mujeres se les delega cargos relacionados con el cuidado o que requieran estos atributos, los cuales generalmente gozan de poco prestigio social.

A manera de acotación, los roles y los estereotipos de género operan como artefactos que distribuyen la potencia de actuar, y marcan la configuración de las relaciones familiares para instituir la relación binaria disyuntiva y asimétrica de lo masculino y lo femenino propia del patriarcado tradicional. Hombre, padre, adulto, proveedor económico y jefe del hogar se constituye en el punto de referencia de la escala de poder; pero en la línea de la complementariedad y la subordinación, el soporte de la disimetría se encuentra en la madre, la mujer, lo femenino, lo dependiente y la figura de la obediencia. Esta visión se proyecta en las simbolizaciones de la familia, en la asignación de identidades personales, y en las prácticas e interacciones de cada uno de los integrantes de la organización familiar.

3.6 El juego a través de diferentes lentes

En la metáfora de buscar el tesoro escondido, la exploración ha conducido a la investigadora a la última categoría: el juego. Esta pista, estaba presente desde el principio, cuando se concibe la idea sobre la cual se da curso a este estudio. Ahora, es necesario, adentrarse en su naturaleza, ya que como se logra vislumbrar en el estado del arte, esta categoría revela determinadas características dependiendo de la perspectiva con que se aborde. Por consiguiente, el juego se examina con base en los desarrollos teóricos de Johan Huizinga, filósofo e historiador, que investiga y reconstruye el juego como fenómeno de la cultura; y Lev Vygotski, psicólogo, que vislumbra la actividad lúdica como medio socio-cultural que facilita el desarrollo del niño.

Johan Huizinga señala que “el juego es más viejo que la cultura” (2007, p.11), al evidenciar que los rasgos fundamentales de esta actividad se despliegan en los juegos de los animales. En su forma más sencilla el juego, no es algo relacionado simplemente con el funcionamiento biológico de los seres vivos, es más profundo, pues tiene sentido y función social. En este contexto, son numerosos y divergentes los intentos que buscan ahondar en la función del juego, estas explicaciones comúnmente parten del supuesto previo de que la actividad lúdica se desarrolla por algún otro móvil, por consiguiente, los investigadores ahondan en los interrogantes ¿por qué? y ¿para qué se juega? En este panorama sus exploraciones toman diferentes orientaciones, dando lugar a numerosas teorías en torno al tema. Como se observa en el siguiente esquema:

Ilustración 3-1 Teorías sobre el juego



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, Huizinga (2007) señala que la actividad lúdica es una acción natural del ser vivo que no es posible determinar por completo, ni biológica ni lógicamente. En el contexto de este planteamiento, a continuación, se describen las características más emblemáticas del juego referidas por el filósofo e historiador.

3.6.1 El significado del juego como fenómeno cultural

El juego, “acompaña y penetra desde sus comienzos hasta su extinción” (Huizinga, 2007, p.15) a la cultura. El rasgo más distintivo de la actividad lúdica es que se diferencia de la vida corriente, esta característica es emblemática para ahondar en el ¿por qué? y ¿para qué se juega? En consecuencia, Huizinga se enfoca en explorar la experiencia del jugador, y encuentra que en esta se desarrolla en la figuración de la realidad, a través de “su transmutación en formas de vida animada” (Huizinga, 2007, p.15). En este caso el foco se centra en la significación de estas figuraciones, con el propósito de comprender la acción que ejercen en el juego mismo y examinar cómo se establecen como factor de la vida cultural. Estas precisiones de Huizinga se configuran en directrices para comprender cómo

circulan los significados del género en los juegos de las niñas y los niños en el ámbito familiar.

En el rastreo del significado del juego en la cultura, Huizinga (2007) establece como hallazgo que elementos primordiales de la convivencia humana están ya impregnados por este; para ilustrar refiere el lenguaje, el mito y el culto. El lenguaje, es el instrumento supremo que el ser humano construye para nombrar, en consecuencia, las cosas se levantan del dominio de lo real al mundo simbólico, “jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado” (Huizinga, 2007, p.16); este planteamiento también es abordado por Ludwig Wittgenstein, aporte que se menciona en el marco epistemológico de esta investigación (capítulo 3).

También, a través del mito se figura la existencia. Huizinga (2007) lo revela como un juego en que el espíritu inventivo reviste lo existente con diversas fantasías; así, el hombre trata de explicar lo terreno a través de acontecimientos prodigiosos, protagonizados por seres sobrenaturales o extraordinarios. En este contexto, el culto es una práctica sagrada, por medio de la cual las comunidades pretenden asegurar la salud del mundo, a través de “sus consagraciones, sus sacrificios y sus misterios, en un puro juego” (Huizinga, 2007, p. 16), en este escenario se conjugan seres fantásticos, reglas y un espacio sagrado, que se alejan de la realidad.

El juego aparece en todas las culturas, y como toda categoría universal ninguna teoría lo puede abarcar en toda su extensión. En consecuencia, señala el Huizinga (2007) que solo es posible destacar sus rasgos característicos, pues existe gran diversidad de juegos con múltiples particularidades que en su comprensión se resisten a ser enmarcados en una sola perspectiva; esta precisión resalta la complejidad que encierra esta actividad. Adentrarse en el mundo del juego es iniciar un camino hacia lo fantástico y enigmático; Huizinga (2007) en este rumbo encuentra que se relaciona con lo no serio, con la broma, por ende, se le vincula con la risa, pero, cuando profundiza en esta idea descubre que en realidad no hay nada más serio que el juego.

Los niños en sus actividades lúdicas de representación, los jugadores en un partido de fútbol, o de ajedrez, juegan con la más profunda seriedad y entrega. En razón de que en el juego sucede la abstracción del sujeto del curso de la vida corriente, se transporta a un mundo de fantasía y, se adueña del “hago como si...”; esta característica permite

evidenciar que oscila entre la broma y lo serio, dado que, “el juego se cambia en cosa seria y lo serio en juego” (Huizinga, 2007, p. 21).

Por otra parte, también la actividad lúdica se asocia a lo cómico, sin embargo, la comedia se despliega plenamente a través de su contenido intelectual. En el marco de lo mencionado, Huizinga encuentra que el juego oscila entre antítesis categóricas; entre la broma, la risa, lo cómico y lo serio; entre la verdad y la falsedad; entre la bondad y la malicia. En esta línea, se establecen dos características de la actividad lúdica que constituyen una paradoja; la primera refiere que el juego se ejecuta libremente, el ser humano lo realiza porque le genera gusto y es algo que puede abandonar en el momento que desee, no se desarrolla en pro de una necesidad física y menos por un deber moral, en esto radica su cualidad de libre. Por consiguiente, el juego tiene un carácter temporal, se practica en un lapso de tiempo determinado en razón de la satisfacción que produce; de esta manera, esta limitación establece un comienzo y un final.

La otra característica señala que el jugador renuncia a actuar de manera impulsiva y se somete a unas reglas, lo cual demanda mayor autocontrol. De esta manera, la actividad lúdica en la infancia, de cierto modo es libre; ya que, la niña o el niño determina cuando la ejecuta y cuando la suspende; sin embargo, esta libertad no es más que una ilusión, dado que, sus acciones se subordinan a las reglas de determinado juego. En este contexto, la condición de actividad temporal se junta con otra de sus características, que corresponde a la posibilidad de repetición, lo que permite que la actividad lúdica cobre sólida estructura como forma cultural, una vez que se practica “permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento, (...), como un juego infantil [o] una partida de bolos” (Huizinga, 2007, p. 23).

En esta identificación sucinta del juego realizada con base en los aportes de Huizinga (2007) queda por referir dos de sus características más importantes. La primera se enfoca en el elemento esencial de la actividad lúdica, que corresponde al campo en el que se desarrolla (la cancha de fútbol, el tablero de parqués, la mesa de ping-pong, el lugar establecido para el juego infantil, etc.), este se instaura como terreno consagrado, demarcado “material o idealmente; es un espacio separado del ambiente cotidiano” (Huizinga, 2007, p. 35), en el que rige únicamente las reglas del juego.

La otra característica formal y representativa de la actividad lúdica es la “abstracción especial de la acción del curso de vida corriente” (Huizinga, 2007, p. 35), en este contexto el ser humano lleva su mundo imperfecto (limitaciones o deseos insatisfechos) a una perfección provisional y limitada, en esta esfera está cancelado temporalmente el mundo cotidiano; aunque, es necesario aclarar que se nutre de este en sus diversas construcciones. Se desarrolla en el juego un campo que se puede valorar como sagrado, en el que se crea un orden propio y absoluto, del cual no puede haber desviación porque se destruye. De esta manera, la actividad lúdica introduce la tensión, evoca el azar, se pone a prueba las facultades del jugador, quien debe esforzarse para obtener un buen resultado, pero sin salirse de las reglas impuestas, que en un mundo provisional determinan lo que ha de valer.

Ya establecidas las características del juego desde la perspectiva de Huizinga (2007), ahora es preciso complementarlas con en el desarrollo teórico sobre el tema de Vygotsky quien desde un enfoque socio cultural enfoca la mirada en el sujeto social, con el objeto de obtener elementos que permitan explorar el objeto de estudio de esta investigación.

3.6.2 El juego como factor básico del desarrollo

Vygotski (2009) en su análisis de los procesos psicológicos superiores, destaca el juego como una de las principales actividades que contribuyen al desarrollo de los seres humanos en sus primeros años de vida. En este contexto, parte por señalar que es inadecuado identificar la actividad lúdica como placentera, dado que, en ocasiones esto depende de si las niñas o los niños encuentran el resultado interesante; a parte, existen otras experiencias que les proporcionan más placer. En su exploración del juego Vygotski (2009) resalta que, no es posible desligar la actividad lúdica del desarrollo de los sujetos; en razón de que, el progreso de un estado evolutivo a otro está relacionado con profundos cambios producidos por estímulos sociales, inclinaciones e incentivos como el juego.

Vygotsky (2009) señala que el carácter especial de la evolución de las necesidades permite entender los rasgos distintivos del juego; puesto que, lo que goza de todo interés para la o el bebé, ya no lo es para la niña o el niño que comienza a dar sus primeros pasos. Desde esta perspectiva identifica que, en un primer estadio del desarrollo, el ser humano en sus primeros años de vida satisface sus necesidades de modo inmediato, pero cuando alcanzar la edad escolar, emergen numerosas acciones irrealizables y deseos pospuestos

en el tiempo; en este escenario aparece el juego como forma de actividad en la que se satisface ciertas necesidades o fantasías. Concretamente, al inicio de la edad escolar se hacen presentes deseos que no pueden ser realizados u olvidados, y se mantiene la tendencia a la inmediata satisfacción que se observa en las y los bebés. En un estadio posterior, en la conducta de la niña o el niño se produce un cambio, que se evidencia en que para resolver la tensión que causa la insatisfacción de sus deseos, ingresa a un mundo de fantasía en el que de cierta manera los realiza, esta esfera de realidad alterna es el juego; sin embargo, esto no quiere decir que esta actividad surja como resultado de todo deseo insatisfecho.

En la edad escolar la actividad lúdica se realiza gracias a un nuevo proceso psicológico: la imaginación; que “al igual que todas las funciones del conocimiento, surge originariamente de la acción” (Vygotski, 2009, p. 143), esta no se encuentra desarrollada en las niñas y los niños pequeños. En el marco de esta perspectiva, Vygotski (2009) refiere que, las actividades en que las niñas y los niños despliegan situaciones imaginarias son juegos, y añade que están provistos de reglas, aunque éstas no se formulen abiertamente, ni por adelantado. Para ilustrar, se puede observar el caso de la niña que imagina que es la mamá de su muñeca, al encarnar este papel trata de ser como ella cree que debe ser una mamá. Esta se encuentra obligada a seguir las reglas que conoce de la conducta materna, en este escenario la situación lúdica coincide con la realidad, por lo anterior, se establece que “aquello que en la vida real pasa inadvertido para el niño, se convierte en una regla de conducta en el juego” (Vygotski, 2009, p. 145).

La niña o el niño en la situación imaginaria del juego no se comporta de modo arbitrario, “el papel que desempeña, y su relación con el objeto (si el objeto ha cambiado de significado), están siempre sujetos a las reglas correspondientes” (Vygotski, 2009, p. 145) a la situación imaginaria que se despliega. Por consiguiente, se establece que toda situación imaginaria es un juego con reglas, y todo juego con reglas, encierra en sí una situación imaginaria. Desde este análisis Vygotski identifica que, el desarrollo del juego en las niñas y los niños tiene una evolución, que se evidencia en el paso de las actividades lúdicas con evidente situación imaginaria y ciertas reglas ocultas, “a juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes” (2009, p. 146). En lo mencionado se establece la imaginación como elemento medular de la actividad lúdica, a continuación, se profundiza en este proceso, el cual sucede a través de dos operaciones: la separación del significado del objeto, y la sustitución de la acción real en el juego.

- **Separación del significado del objeto, en el juego.**

La acción en una situación imaginaria incita a la niña o el niño a guiarse no sólo a través de la percepción inmediata de los objetos, sino también por el significado de estos. En los primeros años de vida del ser humano, existe un profundo vínculo entre el campo del significado y el campo visual, mientras que en la edad preescolar se dan las primeras divergencias, “el pensamiento está separado de los objetos, y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas” (Vygotski, 2009, p. 149). Así, el juego proporciona un estadio transicional, en el que se separa el significado del objeto; de esta manera, un palo puede ser un caballo, este objeto es el punto de partida para la separación de la palabra caballo del caballo real, “ello supone un cambio radical de la relación del niño con la situación real” (Vygotski, 2009, p. 149).

La percepción es otra función psicológica que tiene en cuenta Vygotski (2009) en su análisis de la relación del juego con el desarrollo de los seres humanos en sus primeros años de vida. En los seres humanos, surge a una edad muy temprana la percepción de los objetos reales, a través de la cual no solo se distinguen las formas y los colores, sino también, se conoce el significado; por consiguiente, “los seres humanos no ven algo redondo y negro con dos manecillas, sino que ven un reloj, y pueden distinguir una cosa de otra” (Vygotski, 2009, p. 149). Esta forma de percepción se puede representar de la siguiente manera: objeto/significado, donde el objeto prima sobre su significado, y este último se haya subordinado. En el marco del juego, se invierte la relación y predomina el significado, lo cual se puede plasmar en la siguiente expresión: significado/objeto, los objetos se mueven de una posición dominante a una posición subordinada.

En este contexto, las propiedades de las cosas también poseen significado, por esto un lápiz para la niña o el niño no puede ser un caballo, cualquier cosa no puede ser cualquier otra en la actividad lúdica; a lo sumo se debe utilizar un palo, debido a su falta de libre sustitución. Así, este objeto que es el palo, se convierte en el punto de partida para separar el significado que es “caballo” del objeto real “el caballo”, la transferencia de significados se realiza por el hecho de que “el niño acepta una palabra como la propiedad de una cosa; lo que en realidad ve no es la palabra, sino lo que ésta designa” (Vygotski, 2009, p.151), en consecuencia, la palabra caballo asignada a un palo refiere que hay un caballo.

- **La sustitución de la acción real en el juego**

En el desarrollo temprano, la conducta de la niña o el niño se enmarca dentro de los límites establecidos por los rasgos estructurales de la acción que emergen en el significado (acción/significado); en cambio, en edad preescolar a través de la actividad lúdica se invierte esta relación (significado/acción); por ejemplo, cuando juegan a que están comiendo, es porque ya han aprendido a ejecutar esta acción con sus manos, por ende, evocan la acción real. En este contexto, solo son posibles las acciones que describen el acto señalado, otras no, porque arruinan la actividad lúdica.

La transición consiste en que se separa el significado de la acción real; concretamente, la niña o el niño utiliza una acción distinta para sustituir la acción real, por ejemplo: en la acción de montar a caballo, sin tener la oportunidad de hacerlo, la niña o el niño recurre a dar patadas al suelo e imagina que está montando. Sin embargo, es necesario señalar que la niña o el niño no se comporta de modo puramente simbólico; dado que, al realizar sus fantasías o deseos, “[permite] que las categorías básicas de la realidad pasen a través de su experiencia” (Vygotski, 2009, p. 153).

A manera de colofón, Vygotski establece que “el juego no es el rasgo predominante en la infancia, sino un factor básico en el desarrollo” (2009, p.154), en razón de que, condensa procesos evolutivos de las funciones mentales (percepción, memoria, imaginación). En específico, la creación de la situación imaginaria puede considerarse como un medio para el desarrollo del pensamiento abstracto; en un estadio inicial, el ser humano en sus primeros años de vida cuando juega, la situación imaginaria poco se separa de la situación real, las reglas no son explícitas vienen determinadas por la cotidianidad que reproducen; en cambio, en la edad escolar el juego se convierte en una actividad en que las reglas son explícitas, ocupan un lugar central, y tienen mayores exigencias para sus participantes, lo cual permite evidenciar el proceso de desarrollo del juego en las niñas y los niños.

Para finalizar, retornando a la metáfora del juego del tesoro escondido; después de que la investigadora ha navegado por el mar de los desarrollos académicos en torno a su objeto de estudio, vislumbra el mapa del tesoro, es decir, logra identificar las pistas que la direccionan a encontrar el conocimiento, las cuales corresponden a las categorías analíticas que orientan y estructuran la construcción del modelo de análisis del presente estudio, y la comprensión de sus resultados.

4. Juguemos escaleras y serpientes

El objetivo de este juego es ser la primera o el primero en llegar a la meta, los jugadores listos para competir están representados por unas fichas. En su aventura se mueven a través del tablero, desde el cuadro inicial hasta el cuadro final; si la ficha cae en un cuadro que muestra la imagen del inicio de la escalera, entonces puede moverse por toda la escalera hasta donde termina; pero si cae en cuadro donde está la cola de la serpiente se tiene que deslizar hasta donde está la cabeza, lo divertido de este juego es que es un “ir y venir”. Así, “escaleras y serpientes” se asimila a la metodología de la investigación, ya que los pasos que da la investigadora, para llegar a la respuesta de la pregunta central de su estudio, es un “ir y venir”; ella avanza o retrocede en etapas diferentes. “El proceso investigativo no es una secuencia claramente marcada de procedimientos que siguen un patrón preciso, sino una interacción entre el universo conceptual y el universo empírico” (Galeano, 2004, p. 22).

Por tanto, dada la naturaleza del problema que aborda el presente estudio, se emplea el enfoque cualitativo, desde el cual es posible “la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, (...). Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación” (Galeano, 2004, p. 18). A continuación, se presenta la estructura que se utilizó para la recopilación, clasificación, y análisis de la información que permite la interpretación de los resultados en función del problema que se investiga.

4.1 Perspectiva metodológica cualitativa

Identificar los significados que las personas atribuyen a las identidades de género, que circulan específicamente en los juegos infantiles realizados en el ámbito familiar, y comprender cómo estos intervienen en la construcción de la identidad de género en las

niñas y los niños, hace necesario realizar un acercamiento a la complejidad de la “realidad”, que considere lo subjetivo tal como lo manifiestan las personas en sus dinámicas relacionales. Este requerimiento se erige sobre la base de que “no hay yo fuera de un sistema de significados, puede afirmarse que las relaciones preceden al yo y son lo fundamental. Sin relación no hay lenguaje que conceptualice las emociones, pensamientos o intenciones del yo” (Gergen, 1992, p. 204); por consiguiente, esta investigación se enfoca en las subjetividades de los propios protagonistas construidas en las particularidades de sus relaciones.

Teniendo en cuenta lo mencionado, es pertinente utilizar la perspectiva metodológica cualitativa de corte transversal que “aborda realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales” (Galeano, 2004, p. 19). Desde esta apuesta metodológica la investigadora establece contacto directo con los sujetos que participan en el estudio, “su interés radica en comprender desde ellos y desde la observación de sus acciones y comportamientos, el conocimiento que tienen de su situación, y de las formas que utilizan para enfrentar la vida diría” (Galeano, 2004, p. 19). En consecuencia, el conocimiento se produce como resultado de un proceso interactivo, en el cual la investigadora no se limita a sistematizar diversos razonamientos que direccionan el comportamiento de los sujetos en el mundo social, sino que, en las conversaciones con los participantes del estudio, asume una postura de reflexión analítica y de interpretación.

En el marco de la perspectiva cualitativa, esta investigación parte de categorías preliminares: socialización, identidad de género, significado, juego, familia como agente de socialización, estereotipos y roles de género; que en un primer momento se estructuran como punto de referencia; luego, en la práctica de la investigación estos conceptos se enriquecen en sus contenidos e incluso dan lugar a la emergencia de categorías no contempladas inicialmente. Para construir las explicaciones pertinentes en torno al fenómeno estudiado se adopta la inducción analítica, en la cual, la observación de la realidad provee a la investigadora el conocimiento necesario para elaborar desarrollos teóricos, que se deducen de los esquemas interpretativos de las subjetividades de los participantes de la investigación.

En el diálogo de la perspectiva metodológica cualitativa con el construccionismo, emergen fundamentos que nutren la comprensión de las dinámicas relacionales humanas, y sitúan

el foco en la exploración de la experiencia y la visión particular de los sujetos que participan en este estudio; los cuales brindan elementos necesarios que permiten identificar los significados que circulan en su mundo familiar respecto a las identidades de género medidas por el juego. En el marco de la relación de estas perspectivas la investigadora se sitúa en una “posición de ignorancia” y distanciamiento reflexivo frente a la información que se genera en la interacción con los sujetos vinculados en el estudio, de esta manera puede conocer los significados que internaliza cada persona, lo cual se realiza a través de la interpretación del relato espontáneo que develan los aspectos más esenciales que los mismos protagonistas construyen en su experiencia.

A manera de colofón, se establece que el diálogo de la metodología cualitativa con el construccionismo, brindan fundamentos apropiados para que la investigadora acceda al conocimiento que poseen los participantes del estudio, atendiendo a los elementos que seleccionan para organizar y dar sentido a su vida; los cuales se captan en los fragmentos de experiencia que relatan, cuya expresión es facilitada en el desarrollo de la conversación reflexiva. Por otra parte, direcciona el foco del estudio en la importancia de las reflexiones que se generan en el espacio del diálogo entre los participantes en el estudio (integrantes de las familias – investigadora), sin pretender establecer generalizaciones; de esta forma, es posible conocer las distinciones de lo que las personas establecen para sí mismas como significativas en cuanto a las identidades de género en un contexto social particular.

4.2 Conceptos y criterios de selección de las y los participantes

La presente investigación es un estudio analítico/interpretativo exploratorio; ya que como se evidenció en el estado del arte presentado en el primer capítulo, no se encuentra un gran número de investigaciones sobre el juego en el ámbito familiar, la mayoría de investigaciones de este tipo están enfocadas al espacio escolar. En consecuencia, en aras de cumplir con los objetivos propuestos para este estudio, se establecieron los siguientes criterios para la selección del grupo de participantes en la investigación:

1. Hogares familiares de tipo nuclear con hijas e hijos que tuvieran edades entre los cinco y los diez años. La razón por la que se adoptó esta tipología se sustentó en el objetivo de conocer los significados de las identidades de género que circulan en la familia; principalmente los transmitidos por la madre y el padre, ya que son los

principales agentes de socialización que mediatizan una realidad común desde perspectivas diferentes, transmiten sus versiones de lo femenino y lo masculino desde su ubicación en el mundo social a sus hijas o hijos. Por otra parte, la razón por la que se escoge el intervalo de edades entre los cinco y diez años, es porque a partir de los cinco años, las niñas y los niños asumen en su cotidianidad estereotipos de género que contribuyen al reconocimiento de los otros y de sí mismos; también “muestran una tendencia más marcada cuando se trata de decidirse por unos u otros roles de género” (L. Martínez, 2017, p. 931), y a medida que van aumentando de edad, son más claras sus preferencias, también, en los juegos que realizan se va haciendo más notoria la influencia de las normas sociales.

2. La madre y el padre debían poseer formación universitaria, este criterio se sustentó en dos consideraciones, primero en la viabilidad para ubicar hogares familiares cuyo núcleo cumple con esta condición, y segundo, se pretendió establecer si este nivel cultural puede incidir en la manera como se constituyen los estereotipos y roles de género de una generación a otra, tomando en consideración cierta idea extendida, de que precisamente la formación educativa en el más alto nivel permite superar los “atavismos ligados al género” .
3. Hogares familiares de tipo⁵ nuclear que residían en la ciudad de Bogotá, lo cual direcciona a un entorno urbano. Esta condición contribuye a la viabilidad del estudio, ya que facilitó a la investigadora la accesibilidad para establecer los encuentros domiciliarios con las familias participantes. No se trataba de encontrar homogeneidad, sino que se pretendió atender, en lo posible, a la diversidad de cada contexto familiar en su mundo privado.
4. Madres y padres con interés y motivación en el tema de la investigación, que contarán con el tiempo y la disponibilidad de participar, y autorizaran la participación de sus hijas e hijos. Además, con disponibilidad de atender la revisión posterior de las transcripciones de las entrevistas realizadas con ellas y ellos.

⁵ Se acoge este concepto, teniendo en cuenta que no todos los hogares constituyen una familia, y una familia puede estar integrada por más de un hogar. Por ende, para establecer un hogar de tipo familiar debe poseer un núcleo familiar primario y/o de una relación filial (hijos/hijas, parentesco cercano) entre los miembros del hogar. El Observatorio de Políticas de las Familias – OPF, 2015 con base en planteamiento de Arriagada (2001) señala que este concepto se puede clasificar según la tipología de la estructura familiar.

Por otra parte, en este estudio se acogió la estrategia de muestreo teórico, en la que la investigadora toma la decisión, argumentada, sobre la selección de las familias a incorporar. Las cuales se eligieron teniendo en cuenta: a) el conocimiento teórico que se construyó con base en el estado del arte, el marco conceptual, y con la información que va emergiendo a lo largo del estudio; b) de sus posibilidades de ofrecer información pertinente, profunda y detallada en el marco de los objetivos de la investigación; c) de los criterios de selección planteados. Estos aspectos mencionados contribuyen a garantizar el rigor de este estudio cualitativo; también, es necesario señalar que la motivación de los integrantes de las familias para participar en esta investigación es sumamente importante, ya que su aceptación es un elemento conceptualmente imprescindible y éticamente intrínseco para este estudio.

Cabe resaltar que el interés fundamental es la comprensión del objeto de estudio de la presente investigación en su complejidad; por ende, fueron seleccionados seis hogares familiares de tipo nuclear a través de la técnica llamada bola de nieve, en la que una familia participante conduce a otra, hasta que se considere que se ha llegado a la saturación de los datos. Este concepto mencionado, en el ámbito de la investigación cualitativa corresponde al “punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos” (Martínez, 2012, p. 617).

Ya conociendo los criterios de selección de las familias participantes, y los conceptos que se tuvieron en cuenta para este proceso en el presente estudio, a continuación, se describen las técnicas e instrumentos que se utilizan para la recolección de la información.

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección

Como se mencionó en el capítulo dos del presente documento, este estudio para la construcción de conocimiento adoptó un enfoque cualitativo en diálogo con el construccionismo y con la perspectiva de género. Por ende, estos marcos conceptuales requirieron utilizar un conjunto de técnicas de recolección de información, que conjugadas permitieron capturar elementos pertinentes sobre los significados de la identidad de género que se despliegan a través del juego de las niñas y los niños. En consecuencia, se utilizó el relato de vida, el encuentro en domicilio, la entrevista semiestructurada y la observación

participante. A continuación, se mencionan los aportes que cada una de estas técnicas de recolección de información brindaron al presente estudio.

4.3.1 Relato de vida

Es una técnica de investigación cualitativa, ubicada en el marco del método biográfico; a través de la cual se traduce en relatos: rutinas, acontecimientos significativos, recuerdos, sueños, y fantasías de una persona. Específicamente, en este estudio, el relato de vida evoca las experiencias de madres y padres en su infancia, y las experiencias actuales de sus hijas e hijos, en torno a los juegos practicados en el ámbito familiar. Estas narraciones se acogieron como información privilegiada, en la cual, la investigadora a partir de las categorías establecidas en el marco teórico del presente estudio, identificó y analizó los significados de identidad de género, que circulan en los juegos practicados en el ámbito familiar en dos generaciones. En el marco de lo mencionado, es necesario señalar a continuación los principales elementos de esta técnica, que son pertinentes para la recopilación de información en esta investigación.

El principal recurso en el relato de vida es quien narra, este se concibe de tres maneras: en primera instancia, como producto; ya que su identidad se construye a partir de los acontecimientos personales que experimenta, los cuales determinan su biografía como una historia única; y, de los valores, creencias, reglas, roles, etc., propios de su familia y de su grupo social. Segundo, como actor, quien relata es el protagonista en su narración. Por último, como productor de historias; la persona, a partir de procesos conscientes e inconscientes, realiza la reconstrucción de su pasado intentando otorgarle cierto sentido a través del relato.

En esta técnica, quien narra se vislumbra como conocedor privilegiado de su propia vida o de su experiencia particular; los acontecimientos que rememora “los contempla a través de un conjunto peculiar de prismas personales” (Bruner, 1991, p.65). En este sentido, el relato de vida no posee un carácter expositivo, en el que prima la forma objetiva, en que las cosas se reflejan como son; por el contrario, realza lo subjetivo (emociones, sentimientos, creencias, pensamientos, deseos, percepciones, valores del narrador) anclado al mundo canónico de la cultura.

Esta técnica “permite salir de la oposición entre individuo y sociedad” (Cornejo, 2006, p. 102); ya que, en la narración de la persona, se registra sus particularidades biográficas y

la historia social colectiva a la que este pertenece. En la singularidad de cada relato es posible acceder a lo específico del individuo: sus creencias, sus pensamientos, sus emociones y equívocos, que son elementos claves de la realidad social. Con relación a la historia social, en la narración emergen los rasgos generales de la persona en cuanto a: su cultura, su género, su etnia o su clase social. El desafío de la investigadora, en el marco de esta técnica, consiste en lograr identificar las convergencias y las singularidades, de los relatos; de esta manera se “produce un material que expresa a la vez el peso de las determinaciones sociales en las trayectorias de vida individuales y también la relación de los actores con esas determinaciones” (Cornejo, 2006, p. 103).

En el relato de vida convergen distintos tiempos: el tiempo de quien narra, se reconstruye las experiencias del pasado “con los ojos del presente” (Puyana y Barreto, 1994, p. 188); el tiempo de la investigadora, en cuyas preguntas está necesariamente presente su propia historia; “con estos dos tiempos se entrelaza el tiempo histórico; es decir, las diversas épocas en que se desenvuelven los acontecimientos” (Puyana y Barreto, 1994, p. 188). También, convergen espacios y posiciones diferentes: el espacio en que se encuentra quien narra (sector urbano en el caso de esta investigación) y la posición que ocupa (madre, padre, hija o hijo, etc.); el espacio en que se desenvuelve su relato (sector rural o urbano) y la posición que ocupa dentro de este (hija, hijo, hermana o hermano mayor, etc.); por último, el espacio y la posición en que se desenvuelve la existencia de la investigadora. En este escenario, el interjuego de los tiempos, los espacios, y las posiciones; por un lado, permea el contenido de los relatos de vida; por otro, brinda un contexto en el que emergen elementos que facilitan la comprensión por parte de la investigadora de las subjetividades y de las experiencias en torno al juego de las y los participantes en esta investigación.

Desde una óptica construccionista, es necesario reconocer que el relato de vida siempre es dirigido a alguien, y construido en función de lo que dicha situación de enunciación representa, de las interacciones que en ella tienen lugar y de los efectos que la narradora o el narrador espera producir sobre sus destinatarios. En esta lógica, “se establece una relación dialógica entre subjetividades plenas de experiencias vitales, temores y sentimientos. (...) Entrevistadores y entrevistados reproducen sus emociones, sus vivencias y sus perspectivas, en el análisis del relato” (Puyana y Barreto, 1994, p. 191). Por ende, es necesario reconocer el papel de la investigadora en su escucha y sus intervenciones; esto implica identificar que en su interacción con quien relata la historia se

produce conocimiento; el cual, no se erige como verdad absoluta, sino como algo que existe en el seno de una comunidad social (Gergen y Gergen, 2011, p. 24).

En el marco de esta técnica el propósito se enfocó en recopilar: los relatos de las madres y de los padres sobre los juegos practicados en su infancia en el ámbito familiar, los relatos sobre su ejercicio de la función socializadora en los juegos de sus hijas e hijos, y los relatos de sus hijas e hijos sobre los juegos que realizan en el ámbito familiar, con el fin de identificar las continuidades y transformaciones en los significados que intervienen en la construcción de identidad de género, socializados a través del juego en dos generaciones. Para esto se requirió utilizar técnicas y herramientas que conjugadas ofrecieran alternativas de complementación y contrastación de la información, o, que arrojaran nuevos elementos para su interpretación; las cuales se describen a continuación.

4.3.2 Encuentro domiciliario

Se nombra de esta manera, ya que toma algunos elementos y se distancia de otros, de la visita domiciliaria; la cual ha sido y es para el Trabajo Social, una técnica privilegiada de contacto y encuentro para recopilar información, principalmente con fines de diagnóstico e intervención; en este aspecto, el encuentro domiciliario se diferencia, ya que la información que se obtiene, tiene como fin único la construcción de conocimiento. Es decir, aporta elementos conceptuales para la comprensión y la reflexión de un objeto de estudio, que en esta investigación corresponde a los significados que intervienen en la construcción de identidad de género, socializados en el ámbito familiar a través del juego infantil.

En esta técnica, el encuentro con las y los integrantes de las familias es pactado y voluntario, a diferencia de la visita domiciliaria, que, en algunos casos, principalmente cuando se usa como herramienta de abordaje institucional, puede tener otros condicionantes. Por ende, los encuentros se acordaron previamente por llamada telefónica, a través de la cual, la investigadora entra en contacto con un miembro de la familia, se presenta, presenta su investigación, hace explícitos sus objetivos, e invita a participar a las y los integrantes del grupo familiar que cumplieran con los criterios establecidos para este estudio, y les asegura la confidencialidad de la información recopilada. Ya, en el contexto del trabajo de campo, el encuentro en el domicilio permitió a la investigadora: conocer el contexto vecinal y nivel socio-económico de las familias, observar su ubicación en la ciudad, la cual incide en la integración o exclusión de las

mismas a ciertos bienes y servicios públicos (transporte, infraestructuras urbanísticas, dotación de servicios como parques, polideportivos, etc.), e identificar cómo interactúan con su entorno.

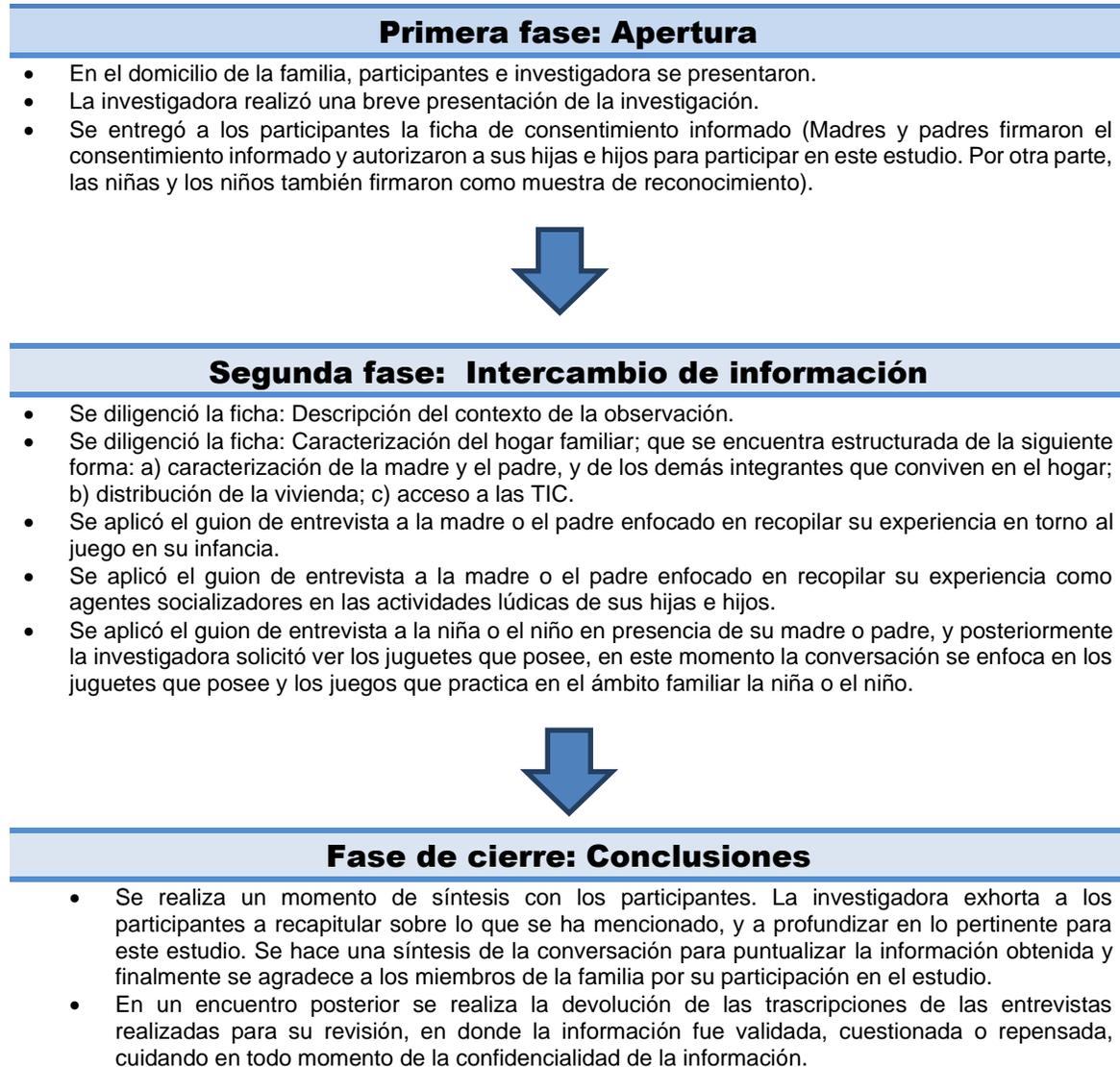
La vivienda ofrece dos perspectivas en las que la investigadora puede captar indicios que dan cuenta de las dinámicas que se despliegan entorno a los significados sobre las identidades de género. La primera obedece al espacio físico, en el que se tiene en cuenta: a) distribución de la casa, equipamiento, condiciones habitacionales; b) factores asociados a las necesidades de la infancia, corresponde a los requerimientos pertinentes para los aspectos cognitivos y de estimulación, esto direcciona a observar los espacios dispuestos para: las actividades lúdicas de las niñas y los niños, y sus necesidades formativas; en este punto se tiene en cuenta la incorporación de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación). La segunda perspectiva obedece al espacio de intimidad en el que se desarrolla parte de la construcción de la identidad de las personas; a través del cual se despliega un entramado de interacciones entre los miembros de la familia, en el que circulan: valores, creencias, emociones, significados, prácticas, reglas, costumbres, expectativas, roles, etc.

La técnica del encuentro domiciliario, se complementó a la vez con la entrevista semiestructurada y la observación participante. En cuanto a la entrevista semiestructurada se llevó a cabo como una conversación entre la investigadora, las y los participantes; con el fin de recopilar en los relatos de vida los significados de identidad de género que circulan en los juegos practicados: en el pasado por madres y padres en su infancia, y en la actualidad por sus hijas e hijos. Se contó con una guía de preguntas, que se fueron ajustando a los relatos de vida, esta flexibilidad permitió identificar ambigüedades, aclarar términos, y reducir formalismos.

En el caso de la entrevista con las niñas y los niños se complementó con la presentación de sus juguetes los cuales fueron fotografiados por la investigadora, esta actividad se realizó como estímulo para incitar la conversación; en este escenario esta técnica se torna más flexible porque está sujeta a las emociones y lo que desea expresar la niña o el niño. Es importante señalar, que las entrevistas realizadas fueron grabadas con el consentimiento de las madres y los padres, con el fin de realizar un análisis posterior de las mismas

Esta técnica de recolección de información se desarrolló a través de las siguientes fases presentadas a continuación en la figura:

Ilustración 4-1 Fases de recolección de información.



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, durante el transcurso de la entrevista simultáneamente ocurrieron acciones, que ejecutaban las y los integrantes de las familias: expresaban sus emociones o realizaban otras actividades en lugares distintos de su vivienda; estos elementos permitieron captar parte de la cotidianidad de las y los participantes en la investigación. En consecuencia, el relato de vida, el encuentro domiciliario y la entrevista, se

complementaron con la observación participante, la cual es una técnica que permite registrar las acciones producidas por las personas en el escenario en el que interactuaron la investigadora y los participantes de la investigación. En el momento que la investigadora entabló una conversación con las y los integrantes de las familias, quedó inmersa en una situación que transcurre en el entorno familiar, en este escenario se tomó registro de lo que sucedió.

De esta manera, la técnica de observación participante, fue un complemento. Lo expresado en los relatos de vida de las y los participantes no abordaba todo lo que simultáneamente transcurría en la situación del encuentro; en las acciones de las o los integrantes de las familias emergen comportamientos, rutinas, roles, expresiones, en los cuales la investigadora encontró nuevos elementos, o, corroboró los ya identificados en la entrevista.

4.4 Modelo de análisis

De acuerdo con el marco teórico, los objetivos y la pregunta de esta investigación, se propuso dos categorías analíticas deductivas que contribuyeron a clasificar y analizar la información, de tal forma que se identifique en los relatos de vida de madres, padres, hijas e hijos, las continuidades y transformaciones en los significados que intervienen en la construcción de identidad de género en niñas y niños socializados a través del juego, realizado en el ámbito familiar, en dos generaciones. Estas categorías son: características socioeconómicas y culturales, y la performatividad del género en el juego, tomando en consideración las evocaciones del tiempo de infancia de las madres y los padres, y las realizaciones presentes respecto a las actividades lúdicas en que participan madres, padres, hijas e hijos.

En primera instancia la categoría “características socioeconómicas y culturales de los integrantes de las familias”, permitieron establecer el contexto en el que se desarrolla el juego, específicamente se tuvieron en cuenta los siguientes factores: económicos (Situación laboral de las familias, estrato socioeconómico), educativos (escolaridad de los integrantes de las familias), condiciones físico ambientales (condiciones de la vivienda y su entorno), composición familiar (posición que se ocupa en el grupo familiar, edad, estado civil); lo cual permitió analizar si tienen alguna incidencia en el desarrollo de los juegos de las niñas y los niños en el ámbito familiar. También, fue posible identificar de manera indirecta las condiciones socio-económicas y culturales de las familias de las madres y los

padres, lo que contribuyó a establecer que cambios o continuidades han experimentado estos últimos, respecto a sus condiciones socio-económicas.

En segundo lugar, la categoría: “Performatividad del género en el juego”, se configuró de acuerdo a los aportes de Berger y Luckmann (2008) en cuanto a la socialización primaria, y los de Butler (2007) en torno a la performatividad del género por medio de los mecanismos de repetición y anticipación. Las nociones de estos desarrollos conceptuales, en el marco de esta investigación, permitieron reconocer los procesos de naturalización alrededor del género y los mecanismos mediante los cuales se predetermina el comportamiento de la mujer y el hombre. Para especificar y delimitar adecuadamente estos mecanismos de la performatividad del género se incorporaron subcategorías operativas como: Juego (espacios en que se desarrolla el juego, participantes en el juego, juguetes, juegos virtuales); e internalización (afectos hacia el juego, agentes de socialización en el juego, roles de niñas y niños, normas-reglas del juego, valores, significados del juego).

El procesamiento de la información, una vez realizadas las entrevistas y transcritas para ser manejadas como texto, se ejecutó por dos vías: de forma manual a través de Excel, y del programa Nvivo 11; se optó por este programa de procesamiento de información cualitativa, ya que a través de esta herramienta es posible organizar y clasificar la información, que posteriormente se visualiza en diagramas que permiten una mayor comprensión de los datos. La investigadora recuperó y ordenó los segmentos más significativos de los relatos de vida, con base en las dos categorías mencionadas y sus correspondientes subcategorías; de esta forma se logró revisar rigurosamente lo que los datos recopilados refirieron.

La forma de codificación que se ejecutó bajo un estilo manual, permitió examinar la información en detalle; así, en este proceso, se identifican datos explícitos y no explícitos, que no están contenidos en las categorías inicialmente establecidas. En este proceso, emerge la categoría inductiva poder, que en el marco de los relatos de vida se materializa en el juego y el ámbito familiar, concretamente en: la regulación y el castigo, la internalización de posiciones jerárquicas, la distribución de funciones, la vigilancia - el control, y la autoridad. Lo cual permitió llevar a cabo una sistematización de los datos pertinente y precisa, para el análisis de la información por parte de la investigadora.

La categoría poder es particularmente significativa en el proceso de clasificación de los segmentos de los relatos de vida. Aunque el enfoque construccionista empleado no

desarrolla cabalmente esta categoría, pues aparece como un referente apenas implicado en las consideraciones de autores como Berger y Luckmann; son los aportes de Judith Butler (2007) relativos a la relación del género y el poder, y de Foucault (2002) respecto al poder, los que permitieron soportar teóricamente la incorporación de la mencionada categoría emergente.

Por otra parte, es importante señalar que el modelo de análisis de la información se ejecuta teniendo como componente medular el análisis de contenido. Esta es una técnica de investigación que se utilizó en este estudio para identificar y clasificar de manera sistemática y objetiva la información que se encuentra en los relatos de vida recopilados. Concretamente, se empleó con el propósito de establecer y comprender los significados explícitos e implícitos de identidad de género que circulan en los juegos de las niñas y los niños en el escenario familiar. Por consiguiente, se diseñaron cuatro matrices específicas derivadas de la matriz general: relatos de vida en torno al juego de las madres en su infancia, relatos de vida en torno al juego de los padres en su infancia, relatos de vida en torno al juego de madres y padres como agentes socializadores, relatos de vida en torno al juego de las niñas y los niños; estas matrices se utilizan como mecanismo heurístico y hermenéutico, para organización y la interpretación de los datos.

En síntesis, el trabajo analítico radicó en dilucidar los vínculos entre la información recopilada de los relatos de vida de los participantes, los conceptos establecidos en el estado del arte y el marco teórico de esta investigación. Para esto se elaboró una matriz que se configura con base en la identificación de categorías deductivas y emergentes, y el análisis a profundidad de estos constructos; es decir, se llevó a cabo en un ejercicio de síntesis hermenéutica o interpretativa; lo cual significa ir más allá del proceso de clasificación. La simplificación no es el propósito de este proceso, desde una perspectiva construccionista es interactuar con los datos, reflexionar sobre ellos y ampliar los horizontes conceptuales, es un “ir y venir” como en el juego de “escaleras y serpientes”.

4.5 Consideraciones éticas

De acuerdo a las condiciones de desarrollo de esta investigación, participantes e investigadora se relacionaron intersubjetivamente; por ende, las consideraciones éticas acogidas responden a la singularidad de este tipo de relación en el marco de un estudio cualitativo; en este contexto, toman como ejes básicos: la responsabilidad hacia los

informantes, registro de la información, y la reciprocidad. El primer eje evoca la ética de la responsabilidad en la que “se juzga la acción con base en las consecuencias previstas como probables” (Galeano, 2004, p. 70); por esta razón, se adoptó el consentimiento informado como el mecanismo adecuado para no quebrantar la autonomía de las y los participantes del presente estudio, y respaldar el interés de la investigadora. El documento se estructuró teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

En primera instancia, se asegura la libertad para participar en el estudio a las y los integrantes de las familias, esta es una decisión voluntaria y discrecional, cuya aceptación se representa con su firma al final del documento. Segundo, se cumple con la función de informar; en consecuencia se diseñó un texto escrito, el cual presenta de manera clara y sucinta: los objetivos de la investigación (que dan cuenta de la finalidad para la cual, la o el participante, aporta sus datos), la justificación del trabajo, los criterios de selección de las familias, las actividades que se realizaron de forma detallada y precisa (en este punto se consultó a madres y padres, sobre la utilización de técnicas de registro como la grabación y la fotografía), los tiempos y espacios que se emplearían, se precisó cómo se trabajaría la información recolectada, y se aportó los datos de contacto de la investigadora.

Tercero, es revocable; los participantes son quienes poseen la información, y pueden cambiar de opinión en cuanto a su participación en el estudio, cuando así lo deseen. Cuarto, es de interpretación restrictiva; aquí se hace explícito en el documento que únicamente la información compartida es para la finalidad indicada en el estudio de investigación. Quinto, en la presentación del documento, las y los integrantes de las familias tuvieron la oportunidad de valorar la información contenida en el documento del consentimiento informado, y de preguntar todo aquello que no les quedaba claro antes de firmar. Sexto, por otra parte, un elemento fundamental es la reflexión analítica y crítica por parte de las personas adultas que fueron entrevistadas. En consecuencia, terminado el proceso de transcripción de las entrevistas, se dio a conocer los textos elaborados para su revisión, en la cual la información fue validada, cuestionada o repensada, cuidando en todo momento la confidencialidad de la información.

“La ética de la responsabilidad permite identificar cuales correcciones pueden ser introducidas mientras está en curso una determinada acción y trata de evitar efectos nocivos” (Galeano, 2004, p. 71); esto es pertinente para el estudio, ya que su exploración se despliega en ámbitos familiares, en los que su mundo íntimo es impredecible. En el

marco de la confidencialidad de los participantes, se resalta que para el diseño, la ejecución, y la recopilación de información de las entrevistas practicadas a las niñas y los niños participantes, se toma como directrices: la cartilla “Información básica para entrevistas a niñas, niños y adolescentes” elaborada por la UNCEF (2017), el artículo 16 de la Convención de los Derechos del Niño⁶, artículo 33 del Código de la Infancia y la Adolescencia, Concepto 9 de 2012 Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF “Publicación de fotografías en redes sociales” en aras de garantizar el respeto por su intimidad y dignidad. También, con el fin de salvaguardar la confidencialidad de la información aportada por los participantes, y de garantizar su anonimato, se utilizan códigos para reemplazar sus nombres, se omite la información de datos que permitan su identificación.

En cuanto a la reciprocidad se establece, que, si bien la investigación no traerá ningún beneficio material para los participantes, se logró en los encuentros domiciliarios establecer momentos de acercamiento, conocimiento y reconocimiento entre los integrantes de la familia. Se podría decir que se realizó un “juego de subjetividades”, en los que cada miembro comunica a sus otros cercanos: sentimientos, pensamientos o recuerdos, que no se habían dialogado. También, en el marco del aspecto mencionado, la investigadora se compromete con los participantes a establecer espacios que permitan para retroalimentar los resultados, en un lenguaje genérico y despersonalizado, con cada una de las familias, una vez se sustente la tesis.

4.6 Limitaciones

Es claro que, para la investigadora, el método empleado para acercarse al conocimiento del pasado está mediado por los procesos de memoria y resignificación realizados en presente vital, principalmente de madres y padres de las familias participantes. Las condiciones de trabajo y el abordaje privilegiado para esta investigación, restaron posibilidades para desarrollar metodologías más potentes para la reconstrucción del

⁶ Artículo 16 de la Convención de los Derechos del Niño: “1. Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación. 2. El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques”.

pasado, lo que hubiese obligado a desarrollar grupos focales con madres, padres, hermanos de las familias de origen o vecinos de la infancia.

5. ¡Bingo!

Es uno de los juegos de azar más antiguos de mesa que disfrutaban los jugadores; su principal elemento son los tableros, poseen generalmente veinticinco casillas, organizadas en cinco columnas y cinco filas. Las casillas de números se agrupan en rangos por cada letra de la palabra BINGO que se encuentra escrita en la parte superior de cartón, veinticuatro de estas contienen un número asignado al azar que va de 1 a 75, la casilla del centro del tablero no tiene número, es un comodín. Las fichas son colocadas en un bol donde se eligen al azar, se va sacando una por una y cada jugador va cubriendo las casillas de su tablero solo si coincide, se repite el proceso hasta tener el patrón indicado para ganar. Cuando las casillas del tablero están cubiertas, el jugador debe decir en voz alta ¡Bingo!

Se evoca este juego como metáfora de la presentación de los resultados de la investigación, ya que la palabra ¡Bingo! señala el momento de culminación. Así, se puede decir que este estudio se asemeja al tablero en el que la investigadora como jugadora ejecuta un minucioso proceso, poco a poco va completando la información, poco a poco va cubriendo una tras otra casilla. Cada parte de la investigación: el estado del arte, el marco epistemológico, el marco teórico, la metodología, son una línea del tablero que se va completando, lo que significa que empiezan a emerger las respuestas a los diferentes interrogantes que se plantearon en el marco de este estudio.

De acuerdo con esta metáfora, el tablero lleno del jugador, evoca los resultados de este trabajo investigativo; los cuales, se estructuran según los objetivos específicos planteados en la formulación del problema (Capítulo 1). Así, en primera instancia, se presentan los resultados obtenidos del análisis de la información desde la perspectiva construccionista y de género, referidos al papel de la familia como agente socializador en dos generaciones, a través de lo cual se logra identificar las transformaciones y permanencias en sus

dinámicas intrafamiliares. Segundo, se describen los juegos infantiles practicados en el ámbito familiar en dos generaciones en clave de cambios y continuidades, y en este mismo ejercicio se da cuenta de los significados sobre las identidades de género, que son socializados en los juegos realizados en el escenario familiar por madres y padres en su infancia, como agentes socializadores en la actualidad; y en los juegos que practican sus hijas e hijos en el hogar.

5.1 Características sociales, económicas, culturales y educativas, de dos generaciones de seis familias residentes en Bogotá

La consideración que se hace en este apartado respecto a las características sociales, económicas, culturales y educativas en dos generaciones de las familias participantes, es fundamental. En razón a que, por una parte, permite vislumbrar su carácter construido y dinámico; y por otra, permite dar cuenta de que su configuración se da a partir de las dinámicas sociohistóricas y culturales que les toca vivir, dado que estas condiciones producen modulaciones en sus vínculos, estructuras, prácticas y discursos. Específicamente se evidencia cómo estos factores sociales, económicos, culturales y educativos inciden en los procesos de socialización primaria en el escenario familiar, en clave de permanencias y transformaciones.

En este contexto, la investigadora acudió a la información suministrada en la ficha de caracterización de las familias, los relatos de vida de los participantes, y los genogramas de las familias (ver anexo A), para establecer las características sociales, económicas, culturales y educativas de las familias participantes en la investigación. A partir de lo cual se establece: la estructura de cada una de las familias; las características de todos sus miembros (sexo, edad, relación de parentesco, ocupaciones, nivel educativo); relaciones intrafamiliares (las relaciones de poder: de género y generacionales), separaciones, pérdidas (muertes), y migraciones. Por otra parte, es necesario indicar, que los resultados que se describen dan cuenta de las *convergencias* y *divergencias* encontradas en las familias respecto al objeto de estudio de esta investigación.

Para adentrarse en la lectura de los resultados es necesario señalar a continuación algunos referentes que contribuyen en este propósito. Como se había indicado en los conceptos y criterios de selección de las y los participantes (capítulo 4), esta investigación

involucra seis hogares familiares de tipo nuclear. Sus estructuras oscilan entre tres y cinco integrantes, distribuidos de la siguiente manera: a) seis madres en un rango de edad de los 33 a los 45 años, lo cual nos lleva a reconocer que estas mujeres fueron niñas entre los 5 y los 10 años, en una ventana de tiempo comprendida entre 1980 y 1995; b) seis padres en un rango de edad de los 33 años a los 51 años, lo cual nos lleva a reconocer que estos hombres fueron niños entre los 5 y los 10 años, en una ventana de tiempo comprendida entre los años 1977 y 1995; c) hijos e hijas actuales, distribuidos así: una niña de 5 años, dos niños de 5 años, dos niñas de 8 años, un niño de 8 años, una niña de 9 años, y un niño de 10 años.

Teniendo en cuenta lo mencionado, para facilitar la presentación de los resultados, la investigadora encuadra bajo el nombre de: generación (0), a las abuelas y abuelos del presente, que son las madres y los padres de las niñas y los niños de la generación (1); generación (1), a las niñas y los niños del pasado, que son las madres y los padres de las familias participantes; generación (2), a las hijas e hijos de las familias participantes. Como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 5-1 Generaciones

Generaciones	Pasado	Presente
Generación 0	Madres y Padres (0)	Abuelas y Abuelos
Generación 1	Niñas y Niños (1)	Madres y Padres (1)
Generación 2		Niñas y niños (2)

Fuente: Elaboración propia.

Con las precisiones señaladas a continuación se presentan los hallazgos de esta investigación.

En primera instancia se identifica como elemento *convergente* en las familias el fenómeno de la migración en la generación (0), la mayoría de padres (0) y madres (0) provienen principalmente de municipios de Cundinamarca; otros vienen de municipios de Boyacá, Tolima y Santander. Se identifica que algunos en su juventud migran a Bogotá y se casan en esta ciudad; otros se casan en sus municipios de nacimiento, tienen sus hijas e hijos, cuya infancia se desarrolla en el sector rural, y posteriormente se van a vivir a Bogotá. Ambas situaciones se producen principalmente por la búsqueda de empleo, con el fin de mejorar sus condiciones económicas; estas familias con hijas / hijos o sin estas/estos se

ubican en barrios populares de Bogotá⁷, y es allí donde la mayoría de padres y madres de la generación (1) viven su infancia. Estos hogares, en sus primeros años de estancia en la ciudad, arrendaban apartamentos construidos en casas, y después de 4 a 6 años se mudaban a vivienda propia, también ubicada en barrios populares de Bogotá.

En este contexto la mayoría de padres (0) cuentan con el bachillerato completo, dos de ellos son profesionales; en el caso de las madres (0) se encuentra diversidad en el nivel escolar: primaria incompleta, primaria completa, bachillerato incompleto, bachillerato completo, y dos madres eran profesionales; en esta información se evidencia una diferencia pronunciada en el nivel educativo entre hombres y mujeres. Por otra parte, en cuanto a las ocupaciones de la generación (0), se evidencia que los padres (0) en su mayoría trabajaban como comerciantes, otros como: conductores, mecánicos, maestros de construcción, dos padres poseen empleos profesionales. Por el contrario, se encuentra que la mayoría de madres de la generación (0) son amas de casa, solo tres poseen una ocupación distinta: operaria de máquina, secretaria y profesora.

En el aspecto de las ocupaciones, en clave de género, se evidencia que en las madres (0) se destacan las labores o empleos feminizados. Específicamente las mujeres que eran amas de casa, estaban avocadas al mundo del hogar, en el cual realizaban las labores domésticas o de cuidado, y la crianza de sus hijas e hijos, mientras que los padres por sus empleos permanecían casi la mayor parte del tiempo fuera de sus casas y adquirían principalmente la responsabilidad de proveer en el hogar. Las madres y los padres de la generación (0) tenían de 4 a 2 hijas o hijos, en este contexto mujeres y hombres de la generación (1) refieren que las condiciones económicas de sus hogares no eran las mejores, la gran mayoría estudiaron en colegios públicos, compartían habitación con sus hermanas y hermanos, el equipamiento habitacional era el mínimo necesario, la tecnología en sus hogares se reduce a la llegada de la línea telefónica a la casa, y del televisor, que en los relatos de vida se le atribuye el nombre de “televisor comunitario”, uno para todos;

⁷ Los barrios populares son aquellos asentamientos que los mismos pobladores han autoconstruido para proveerse de un techo. En ese sentido, son aquellas unidades de desarrollo urbano formadas por la agrupación de predios individuales, con algunas áreas comunes; que en su mayoría son de carácter residual, han sido construidas por el propio pueblo –de allí lo de popular– mediante un proceso que demora varias décadas y que implica un esfuerzo enorme colectivo (barrio) y también familiar (casa). (Carvajalino, 2019)

por ende, una actividad familiar consistía en ver los programas que se presentaban en los canales nacionales.

En síntesis, padres y madres de la generación (0) tienen un origen rural o vienen de municipios con un fuerte arraigo en la ruralidad; su inserción en el ámbito urbano se realiza en territorios social y espacialmente segregados, en los llamados sectores urbano-populares; la educación formal no siempre llega a la formalización con certificaciones (títulos) aunque dos hombres de esta generación alcanzaron un nivel profesional, uno en el ámbito de la educación, y otro, en el ámbito de las disciplinas económicas. La brecha educativa es pronunciada respecto de las mujeres, en donde estas últimas tienden a tener procesos educativos incompletos “sin certificar”. Ya habiendo presentado los aspectos sociales, económicos, culturales y educativos de las madres y los padres de la generación (0); ahora estos se describen con relación a las madres y los padres de la generación (1).

En la actualidad madres y padres de la generación (1) residen en barrios residenciales, en apartamentos propios, de estrato socioeconómico 3 y 4. En cuanto al nivel académico, los padres todos son profesionales, sus carreras son: arquitectura, economía, ingeniería de sistemas y electromecánica, en su gran mayoría cuentan con posgrados, ya sean especializaciones o maestrías, y sus ocupaciones laborales están relacionadas directamente con sus estudios. Las madres de la generación (1) todas son profesionales, sus carreras son: trabajo social, licenciatura en educación infantil y economía; en su gran mayoría cuentan con posgrados, ya sean especializaciones o maestrías; todas están laborando en empleos relacionados con sus estudios. En consecuencia, padres y madres de la generación (1) comparten: las responsabilidades económicas del hogar, las labores domésticas o de cuidado, y la crianza de sus hijas e hijos. Un aspecto para resaltar, es que la gran mayoría de los hogares de tipología nuclear de la generación (1) tienen entre 1 y 2 hijas o hijos, solo una familia participante tiene una niña y dos niños.

En los aspectos mencionados se observa que entre la generación (0) y la generación (1) se da un cambio que se conoce como movilidad social intergeneracional⁸; en particular, se refiere a las transformaciones de la estructura social, económica y cultural de las familias,

⁸ Movilidad social intergeneracional: se refiere al “cambio en la posición [socioeconómica] con relación al hogar de origen. Generalmente se estudia comparando la posición de los padres (normalmente según las ocupaciones) con la de sus hijos” (Navarrete, 2015, p. 58).

como resultado de los siguientes factores: a) lugar de residencia: la generación (1) cambia de barrios populares a barrios residenciales en la ciudad de Bogotá, en este aspecto se identifica que la mayoría de madres y padres, pasa del estrato 2 a los estratos 3 y 4; b) nivel académico: madres y padres de la generación (1) son todos profesionales a diferencia de las madres y padres de la generación (0); c) situación laboral: madres y padres de la generación (1) se encuentran laborando en empleos profesionales, ya no hay entre las madres amas de casa; d) número de descendientes: las familias de la generación (0) tenían de 2 a 4 hijas e hijos, mientras que las familias de la generación (1) tienen en su mayoría de 1 a 2.

Las trayectorias de movilidad social reconocidas en esta investigación, establecidas entre madres y padres de la generación (0) y madres y padres de la generación (1), marcan, sin duda, un orden de transformación que por un lado se expresa en forma determinante en las prácticas familiares, que tiene especial implicación en el proceso de socialización de las niñas y los niños, y en la configuración de las identidades de mujeres y hombres. Desde esta perspectiva los cambios socioculturales, residenciales y educativos encontrados, apalancan cambios en los referentes culturales y en las inserciones sociales (institucionales, comunitarias y familiares), que inciden en las prácticas lúdicas de las niñas y los niños. Sin embargo, como se discutirá más adelante, estas transformaciones en los contextos económicos, sociales y culturales no necesariamente apalancan profundos cambios en los significados de las identidades de género en las nuevas generaciones.

Ya establecida la caracterización de las familias participantes en los aspectos: social, económico, cultural y educativo en dos generaciones de las familias participantes (generación (0) y generación (1)); ahora se realiza la descripción de los juegos practicados en el ámbito familiar por las madres y los padres en su infancia.

5.2 El juego en el ámbito familiar de las niñas y los niños del pasado

En este apartado, en primer lugar, se brinda una descripción en clave de género de las dinámicas familiares en las que participaban las madres y los padres de la generación (1) en su infancia, que son las niñas y los niños del pasado específicamente entre los cinco a los diez años, con el objetivo de identificar cómo estas inciden en su socialización y en sus prácticas lúdicas. Segundo, se presenta los principales rasgos de los juegos practicados

por estas niñas y niños del pasado, teniendo en cuenta los aportes teóricos de Huizinga (2007) y Vygotski (2012) presentados en el capítulo tres; en los cuales se establecen los significados de género, que circulan en estas prácticas lúdicas desarrolladas en el escenario familiar (de acuerdo al tercer objetivo propuesto en esta investigación).

5.2.1 Dinámicas familiares en los hogares de las madres y los padres de la generación (1) en su infancia

En este punto se describen en clave de género las situaciones y las relaciones intrafamiliares que se presentaban en la cotidianidad de los hogares de las niñas y los niños de la generación (1); Se parte por indicar que estos hogares residieron en barrios populares de la ciudad de Bogotá como: Los Libertadores en la localidad de San Cristóbal, Tunjuelito en la localidad de Tunjuelito, Fontibón en la localidad de Fontibón, La Reliquia en la Localidad de Engativá, entre otros, en la década de los ochenta. Un padre y dos madres vivieron sus infancias en fincas en municipios de Cundinamarca y del Tolima, esto incidió en su socialización y en su experiencia en el juego, ya que sus prácticas lúdicas desarrolladas en el espacio rural se ven avocadas principalmente a la interacción con la naturaleza, trepar árboles, nadar en ríos, explorar senderos, entre otras actividades; por ende, se distancian de las experiencias lúdicas de la mayoría de madres y padres que se desarrollan en el ámbito urbano. Por ende, se tienen en cuenta principalmente estas últimas como aporte pertinente para los objetivos de esta investigación, dado que se busca realizar un análisis comparativo con las prácticas del juego actuales en el contexto urbano.

Como se había mencionado la mayoría de las madres de la generación (0) eran amas de casa, por ende, las niñas y los niños de la generación (1), compartían la mayor parte del tiempo con ellas, ya que sus padres laboraban en el día y llegaban a la casa al finalizar la tarde. El principal recuerdo que emerge en los relatos de vida de las madres y los padres en su infancia, era que sus mamás estaban dedicadas a realizar las labores domésticas y de cuidado de las niñas y los niños del hogar, mientras que sus padres laboraban todo el día y llegaban en la noche.

***Mamá (2):** todo ese tiempo mi mamá se dedicó al cuidado, como que la mujer es la que cuida y el hombre es el que provee, mi papá venía de esas cosas más tradicionales. Mi mamá nos decía: “yo le comprendo a él sus cosas, porque no tiene más educación, yo lo entiendo”, y así, ella se dedicó fue a nosotros. Entonces,*

siempre la que estaba en casa cocinando, llevándonos al colegio, y le enseñó a leer a mi hermano, fue mi mamá. (M2/F2)

En la mayoría de las familias de crianza de la generación (1), las madres (0) se encargaban de supervisar que sus hijas e hijos realizaran sus tareas, y cuando era necesario se las ayudaban a hacer; por ejemplo, cuando había que hacer trabajos manuales, así lo refiere una de las madres entrevistadas:

Mamá (3): *mi mamá, digamos que era la que se encargaba de llevarnos al colegio, recogernos del colegio, y nos apoyaba con las tareas, principalmente en los trabajos manuales, o sea, siempre mi mamá.*

E: *¿Tu papá te ayudaba a hacer las tareas?*

Mamá (3): *no realmente esa labor la hizo mi mamá, o sea, mi mamá se encargó de lleno, mi papi no se metía en eso. (M3/F3)*

La presencia continua de las madres en el hogar de las niñas y los niños de la generación (1), permitía establecer relaciones cercanas o estrechas, mientras que, con los padres por sus empleos, eran distantes, era poco el tiempo que compartían. Esta situación, es más evidente en el caso de dos madres participantes que tienen hermanas gemelas, las cuales relatan que sus mamás las logran distinguir por una característica física o por sus comportamientos, mientras que sus papás no.

Mamá (5): *Como íbamos a nadar con mi hermano, y a veces había piscinas muy hondas, mi papá a nosotras no nos dejaba solas, sino que nos dejaba nadando en la piscina pequeña. Primero, iba por una y le daba vueltas en la piscina honda, nos ponía a nadar, pero con él. A mi hermana él le decía: “bueno ya usted, entonces dígame a su hermana que venga”. Entonces mi hermana daba la vueltica por la piscina; mi papá no se percataba que llevábamos vestidos de baño diferentes, y mi hermana le decía papi ya llegué, y luego yo iba a reclamarle y me decía no ya la paseé, y yo: no a mí no me ha paseado, entonces mi hermana se pasaba dos veces, entonces mi papá (risas) él se confundía mucho. (M5/F5)*

Mamá (1): *pero pues desde chiquitas yo me acuerdo que... además no nos reconocía mucho, nos confundía, mi papi nos confundía. Una cosa que si recuerdo es por ejemplo que él estaba consintiéndome y en un momento dado me miró y me dijo y usted es Sara yo le dije no, y me soltó, yo era chiquita, yo tenía como 8 años. (M1/F1)*

En los aspectos mencionados se puede identificar que dentro de los hogares de las madres y los padres de la generación (1) hay una división sexual del trabajo, que se sustenta en una lógica binaria polarizada, en la que se establece la maternidad y la paternidad, lo femenino y lo masculino. Los hombres asumen el trabajo productivo, y a las mujeres el

trabajo de reproducción, en consecuencia, los primeros adoptan el rol de proveedor económico por ende se incorporan al espacio público, y las madres asumen exclusivamente la responsabilidad de la socialización y el cuidado, en el espacio privado.

Un aspecto interesante en este contexto descrito, es que las niñas y los niños de la generación (1), con las instrucciones de sus mamás debían realizar labores domésticas del hogar, las cuales se distribuían usualmente, ya que las familias tenían entre dos y cuatro hijas o hijos. En las familias de dos madres de la generación (1), refieren que a sus hermanos no les adjudicaban este tipo de responsabilidades; por otra parte, los padres de la generación (0) participaban muy poco de estas actividades, pues el fin de semana, generalmente el domingo era para descansar de la rutina laboral. En lo mencionado, se identifica: en primera instancia, que las actividades domésticas de las niñas y los niños es una práctica impuesta por la madre, la principal socializadora, y se establecen como actividades más relevantes que sus juegos. Segundo, desde la perspectiva de género, se identifica que hay heterogeneidad en las responsabilidades domésticas entre los integrantes de las familias de crianza de la generación (1), los padres gozan de gran consideración por sus actividades laborales por esto no participan, y a los hijos se les considera poco hábiles para estas actividades, las madres son las que toman las decisiones en los oficios de la casa, y demandan “ayuda” principalmente de sus hijas.

Papá (1): *a nosotros nos tocaba hacer oficio, el sábado sobre todo era un día de mucho estrés; porque ese día era el día de aseo general, entonces era un día en que mi mamá estaba más de mal genio, y uno andaba más temeroso porque estaba predispuesta a que hubiera castigos.*

E: *¿qué oficios realizaba usted, y qué oficios realizaban sus hermanas?*

Papá (1): *nosotros desde pequeños hacíamos oficio parejo, que lavar baños, que barrer, que en esos tiempos los pisos eran pisos en madera, entonces que la virutiada, que la encerada, la brillada (risas) con los zapatones. (P1/F1)*

Con relación a lo mencionado, la mayoría de las niñas y los niños de la generación (1) a la edad de 8 años tenían acceso a la cocina, ya sea para calentar alimentos que dejaban listos sus madres, o para hacer el tinto o el arroz.

Con respecto a la forma de corrección del comportamiento de las hijas e hijos, en esta época las madres (0) eran las encargadas de la educación, por tanto, una de sus funciones era la corrección de las niñas y los niños, lo que realizaban a través del castigo físico, los elementos más comunes referidos en sus relatos de vida eran: la correa y la chancla. Pero

cuando las madres estimaban que la falta era grave, la corrección en todos los hogares de la generación (1) era ejecutada por los padres.

E: *¿cómo eran los castigos en tu infancia?*

Papá (5): *Pues mi mamá le pegaba a uno con chancla, con correa, e veces con lo que encontrara, y cuando ya era una cosa muy delicada nos decía espere a que llegue su papá.*

E: *¿cómo era el castigo de su papá?*

Papá: *mi papá era muy estricto, y cuando uno cometía un error era la fuetera, le pegaba a uno. Él pegaba más duro, con una correa gruesita; realmente no fueron muchas veces, pero cuando ya le tocaba a mi papá, jum... (P5/F5)*

En consecuencia, el rol de la madre y del padre, en la división sexual del trabajo se traduce en relaciones de género y de generación, en las que los padres de la generación (0) por jerarquía detentan el poder y la autoridad; estas se materializan en prácticas y arreglos particulares; en este caso el castigo físico es ejecutado por el padre en las cuestiones graves, para controlar y direccionar el comportamiento de sus hijas e hijos.

En su totalidad las madres y los padres de la generación (1) refieren que en su infancia las expresiones de afecto por parte de sus mamás y papás no eran comunes. El amor se representaba más en brindar: alimento, vestido, educación y un hogar en óptimas condiciones sanitarias. Sin embargo, señalan que en ese escenario las madres podían tener expresiones de afecto más recurrentes que sus padres.

E: *¿Tus padres eran afectuosos contigo?*

Papá (6): *mi mamá un poquito más que mi papá, mi papá poco.*

E: *¿qué muestras de afecto tenía?*

Papá (6): *por ahí un abrazo, yo creo, mi mamá me consentía, pero cuando estaba pequeñito.*

E: *¿cómo lo hacía?*

Papá (6): *me sobaba la cabeza, o, nos acostábamos a ver televisión o algo así. (P6/F6)*

En este contexto, las expresiones de afecto están bloqueadas o limitadas en los padres (0), ya que, en estos hogares, estas se consideran más propias del sujeto femenino, por ende, aparecen con más frecuencia en la figura materna.

Otro aspecto fundamental en las dinámicas familiares, es la supervisión como forma de vigilancia y control de las niñas y los niños de la generación (1). En primera instancia era una labor realizada mayoritariamente por las madres de la generación (0), aquí aparecen

dos elementos fundamentales: la vida barrial y las relaciones de vecindad, profundamente interrelacionados, y presentes en la cotidianidad de los juegos de las niñas y los niños del pasado. En los barrios populares, las niñas y los niños de la generación (1) vislumbraban la cuadra en la que vivían como un espacio lúdico, en el que había plena confianza, porque sus madres conocían a los vecinos, y se establecían relaciones cercanas, hasta podía haber cooperación en diferentes aspectos entre familias vecinas. En consecuencia, era raro que hubiese una persona desconocida; por ende, en el ámbito familiar de estas niñas y niños, era común salir a jugar a la calle, específicamente en la cuadra en que estaba ubicada su residencia.

Papá (2): *en ese tiempo yo vivía en una cuadra que era cerrada entonces no pasaban carros, nos reuníamos todos los de la cuadra los domingos, los sábados, y jugábamos toda la tarde, desde las dos de la tarde hasta las siete, ocho de la noche. (P2/F2)*

Sin embargo, en diferentes relatos de vida principalmente de las madres de la generación (1), refieren que sus mamás, sentían desconfianza de dejarlas ir a ellas o a sus hermanos al parque, o, a otras viviendas.

Mamá (4): *a veces mi mamá nos llevaba al parque, pero no le gustaba mucho, era porque allá estaban muchos chinos pues como vendiendo droga, como unas pintas ahí, todas como raras, entonces mi mamá prefería que nosotros saliéramos en la cuadra, porque finalmente mi mamá conocía de donde eran los niños, quienes eran los papás de esos niños pues ya los conocía, entonces era como más fácil. Pero mi mami vivía con la idea de que algo nos pasara, yo creo que también, era el miedo con los niños, con los hombres, con los papás de los otros niños como muy... de hecho mi mamá no nos dejaba jugar en las casas de los niños, si no en la calle. Era en la calle, en la casa de nadie, de nadie, de nadie, los niños podían entrar a nuestra casa, pero nosotros no podíamos entrar a la casa de otro, eso debe ser por el miedo como a los hombres, mi mamá siempre fue como muy incisiva en eso, y hoy todavía, le da mucho miedo los hombres. (M4/F4)*

Este segmento muestra que existe un mayor cuidado y cautela de parte de las madres (0) respecto a los espacios en que pueden estar sus hijas, aunque desde luego, “amenazas potenciales” como las que se relacionan con el expendio de sustancias psicoactivas (SPA) exigen protección con mujeres y hombres. La calle existe para las mujeres en el espacio barrial restringido a la cuadra, donde “todos son conocidos”; pero el espacio privado, como la casa del vecino, está vedada para las mujeres. Estas prácticas de vigilancia en las que se regula y se distribuye espacios, presentan, por un lado, comportamientos maternos que

se convierten en un dispositivo de poder en la circulación de las niñas y los niños en la calle, por otro, un sutil sentido de protección del cuerpo de las mujeres; ya que estos pueden ser objeto de agresión por parte de los hombres, incluso de los conocidos. Un poco se hace presente esa vieja sentencia popular: “caras vemos, corazones no sabemos”.

En síntesis, en la descripción realizada, se presentan diferentes aspectos de las dinámicas familiares de las niñas y los niños de la generación (1); a través de los cuales se logra dilucidar la socialización diferenciada y constante entre hombres y mujeres alrededor de la cual se organiza la familia. La diferencia sexual se materializa en un conjunto de ideas, significados, creencias y discursos, que atribuyen una serie de características a la conducta de las personas en función de su sexo, que se despliegan en las prácticas y las interacciones intrafamiliares. Ahora bien, las dinámicas familiares señaladas inciden en las prácticas lúdicas de las niñas y los niños de la generación (1); en el marco de este hallazgo, se puede reconocer que los juegos en el ámbito familiar se llevan a cabo en dos espacios: la calle, y al interior de la casa. A continuación, en primera instancia se realiza la descripción de los juegos que se practicaban en la calle, y posteriormente, aquellos ejecutados en la casa.

5.2.2 Mami me deja salir a la calle

En las dinámicas familiares de los hogares de las niñas y los niños de la generación (1), era común pedir permiso a las madres (0) para salir a la calle a jugar. En este contexto, las madres establecían los siguientes acuerdos para dar el permiso: a) ellas accedían, si ya se había realizado las tareas que dejaban en los colegios, lo que da cuenta de la importancia que se otorga a la educación, más que a las actividades lúdicas; b) las niñas y los niños no se podían ir fuera de la cuadra; c) aunque las madres no salían para supervisarlas o supervisarlos, advertían que estarían mirando desde la ventana de su vivienda que estuvieran en el lugar acordado; d) cuando las madres llamaban a las niñas y los niños, se debían entrar de inmediato; e) en los casos en que había hermana o hermano mayor, estos quedaban a cargo de sus hermanas o hermanos menores; c) en el caso en que las niñas de la generación (1) tenían un hermano mayor, solo podían salir a la calle con él; f) a algunas de las niñas de la generación (1), sus madres les hacían la recomendación de salir a la calle con pantalón o con pantaloneta.

La mayoría de las madres y los padres de la generación (1) refirieron que, en su infancia podían estar largos periodos de tiempo jugando en la calle con sus vecinos, y mencionaron que había unos juegos que eran bastante recurrentes: yermis, ponchados, pastillitas, escondidas, lazo, golosa, lleva, congelados (ver anexo B). en el que son explicados en detalle). Estos se caracterizaban porque había un gran número de jugadores, participaban niñas y niños en igualdad de condiciones.

E: ¿jugaste ponchados?

Mamá (4): sí.

E: ¿en este juego había un trato diferente para las niñas?

Mamá (4): todos por igual, sí, yo creo que sí, de hecho, nos pegaban duro, nos pegaban duro con la pelota a las niñas y a los niños, no eso sí. (M4/F4)

En estas prácticas lúdicas, no hay incidencia de roles y estereotipos de género; no intervienen madres o padres, los principales agentes socializadores son sus pares; las niñas y los niños despliegan los conocimientos que han internalizado, principalmente ordenamientos culturales (valores, creencias, normas) determinados por la historia y el territorio; por ejemplo: “la ley del más fuerte”, la cual está presente en las prácticas lúdicas, ya que los ganadores son aquellas o aquellos lo suficientemente fuertes como para superar obstáculos y enemigos; “el bien y el mal”, que son criterios religiosos que emergen en los juegos representados en el cielo y el infierno, en la golosa, o, el ángel y el diablo en las pastillitas; entre otros.

Sin embargo, hay otros juegos como el trompo, las canicas, los bodoques, las manitos, el chicle americano (ver anexo B. en el que son explicados en detalle), que son jugados con menos integrantes, se pueden realizar en espacios más reducidos, y convocan por separado a niños y niñas. Dentro estos juegos se incluye el fútbol o el microfútbol que según los relatos de los padres y las madres de la generación (1), era practicado generalmente en la calle por solo niños.

E: ¿jugabas trompo?

Mamá (3): sabía tirarlo, pero no mucho, yo creo que obviamente los niños eran como más gamines en ese sentido, o sea con los trompos, sobre todo, para mí el trompo sí era muy de niños, porque no sé, algo hacían, como que tenían que pegarle al otro y partirlo, bueno. Tenían ahí como un juego. (M3/F3)

E: ¿jugabas canicas?

Mamá (4): *no. Sí tenía las canicas, pero no, eso lo jugaba más mi hermano, yo no; además porque era como en arena, y no, yo no.*

E: *¿no te gustaba untarte de arena?*

Mamá (5): *no sí, sino que el juego no me parecía, no me llamaba la atención.*
(M4/F4)

A los juegos señalados; en el párrafo anterior, se les otorga atributos que por lo general van asociadas a lo masculino; por ejemplo: la violencia, la agresividad, el riesgo, fuerza, ingenio, competitividad, el contacto con la tierra (ensuciarse la ropa). En cambio, la belleza, los movimientos delicados, destrezas cooperativas, se adjudican a juegos donde sus participantes mayoritariamente son niñas, y muchos padres de la generación (1) los recuerdan como poco llamativos.

Como generalidad, los juegos que se practicaban en la calle en su totalidad se caracterizan por no requerir elementos para su ejecución, o si se requieren se utilizan cosas muy sencillas (tablas de madera, tapas de gaseosa, piedras, cuerdas, tiza, balones, entre otros), que se encuentran en el entorno de los participantes (en la calle o en la casa). Por otra parte, estos juegos contribuyen al desarrollo de destrezas físicas como: agilidad, fuerza, resistencia, reacción, anticipación; y habilidades sociales como: comunicación asertiva, cooperación o trabajo en equipo, respeto, confianza, tolerancia a la frustración (cuando el equipo pierde).

En cuanto a tecnología, los padres de la generación (1) señalan que en su infancia tuvieron contacto con el inicio de los videojuegos en las maquinitas, ubicadas en las tiendas cerca de sus casas; señalan que era un pasatiempo, en el que podía participar una sola persona, principalmente eran niños los jugadores. Los más recordados son: Pac-Man, Pole Position, y Donkey Kong (ver anexo B en el que son explicados); las tramas de los dos últimos videojuegos, a través de imágenes definidas en 2D, reproducen estereotipos que se sustentan en características que mantienen una diferencia entre los géneros como: los colores utilizados en los carros y en los personajes (princesa con vestido de color rosado y héroe cuya vestimenta es de color rojo y azul), en cuanto a la princesa de Donkey Kong, es un personaje femenino, pasiva en el juego, que debe ser rescatada por el héroe masculino.

5.2.3 En la casa... ¿a qué jugamos?

En este punto se describen los juegos de las niñas y los niños de la generación (1) realizados dentro de sus casas. Lo cual se estructura en torno al principal hallazgo, que refiere que en estas prácticas lúdicas aparece como principal herramienta, el juguete. Este artefacto “no existe por fuera del conjunto de nexos históricos y relaciones sociales, morales, económicas, y publicitarias en el cual es pensado, producido y utilizado” (Aristizábal, 2015, p. 13); lo cual incide en el desarrollo de los juegos y en la orientación del conjunto de interacciones que este convoca. En el marco de lo planteado a continuación se da respuesta a los siguientes interrogantes con referencia a las niñas y los niños de la generación (1): ¿con quién juegan?, ¿a qué juegan?, ¿cuál es el papel de sus juguetes en sus prácticas lúdicas?, ¿qué factores inciden en sus juegos y sus juguetes? Estos cuestionamientos contribuyen a estructurar la descripción de las prácticas lúdicas de las niñas y los niños de la generación (1) al interior de sus casas.

Un primer hallazgo en cuanto a los juegos en la casa de las madres y padres de la generación (1) es que los realizaban con sus hermanas y hermanos; en la gran mayoría de los relatos de vida se estableció que no era común que sus madres participaran en sus actividades lúdicas, ya que estaban: realizando labores domésticas, o viendo televisión mientras descansan. En cuanto a los padres de la generación (0) en algunas ocasiones estos participaban en juegos con sus hijas e hijos los domingos, pero en el paseo a algún lugar, lo que se llama coloquialmente en Colombia como “el paseo de olla” y que en algunos relatos se menciona, o en la salida al parque.

Las madres de la generación (1) refieren que en la casa jugaban principalmente con sus hermanas y hermanos a: la profesora, al restaurante, la golosa, el triqui, stop, y a la casita, que se armaba con cojines y cobijas en la sala o en sus alcobas, también lo hacían solas con sus muñecas y con sus ollitas.

Mamá (3): *a mí me gustaba jugar a la profesora, entonces yo hacía las libretas, les ponía nota, eso jugaba. O me gustaba jugar también... mi mamá tenía una máquina de coser, entonces la ponía como si fuera un restaurante, esos son como los dos juegos que más me acuerdo de niñez, que jugaba como sola o con mi hermanita.*
(M3/F3)

E: *¿jugabas en la calle con tus ollitas?*

Mamá (2): *no, para mí no era muy cómodo, para mí no era muy cómodo el asunto de que me hablaran como del novio, o que me escogieran de mamá, no era tan*

cómodo, o sea, yo que recuerde solo una vez habré sacado y me sentí incómoda con las ollitas. Yo jugaba en la terraza de mi casa, más como sola en la casa, o con mi primita más chiquita. Hacíamos, café con arena y me la tomaba, con arena y agua y me la tomaba, (risas) sí. Hacíamos arepas con plastilina, yo no me la comía, pero sí la mordía, en la casa. Golosa, dentro de la casa misma en el corredor dibujábamos la golosa y jugaba con mi hermano. (M2/F2)

Como se puede inferir en estos segmentos, las madres de la generación (1) en sus juegos imitan el mundo con total seriedad, en el marco de esta representación valoran y validan los roles de los otros de su entorno (los adultos). En este contexto, los juguetes asumen un papel protagónico en esos “pequeños performances”, ya que estos objetos adquieren significados específicos en las interacciones que “fabrican” las niñas, los cuales dotan de sentido el papel que están ejecutando en su fantasía. Juguetes como las ollitas, los plásticos, la estufa, entre otros, se institucionalizan como un verdadero dispositivo en la medida en que desencadenan capacidades imaginativas en las niñas de la generación (1), acordes a sus sistemas de valores, normas y reglas, que materializan, lo que observan en el mundo adulto con marcada distribución de los roles de género. En consecuencia, los juegos que más realizan en sus casas están relacionados con: la preparación de alimentos y acción de alimentar a otros, la enseñanza, y el cuidado.

Entre tanto, los padres de la generación (1) en su mayoría refirieron que jugaban dentro de la casa con carros, o armaban múltiples formas como: casas, castillos, tanques de guerra, etc., con juegos de fichas o bloques como “Estralandia” o “Armatodo”, pocas veces se divertían con balones, ya que a sus madres lo prohibían porque podían romper algo. Un padre señaló que jugaba con su hermano a imitar las peleas que veía en las películas o las series de: detectives, policías y vaqueros. En el marco de lo descrito se identifica que los juguetes utilizados por las niñas de la generación (1), no aparecen en el repertorio de los usados por los niños; lo cual incide en que las prácticas lúdicas en la casa estén generizadas.

Padres y madres de la generación (1) convergen en señalar que estos juguetes principalmente eran regalos de navidad, obsequiados por sus mamás y papás, o por las empresas en que estos últimos laboraban. En consecuencia, se establece que la selección de estos artefactos estaba determinada por: la capacidad económica de los padres, lo que ofrece el mercado y los estereotipos de género instaurados en la sociedad. En cuanto al

primer factor, la mayoría de las niñas y los niños de la generación (1) en navidad recibían ropa y un solo juguete, no necesariamente uno que estuviera de moda ya que estos eran más costosos; las condiciones económicas de estos hogares eran difíciles, ya que todos los integrantes de la familia dependían del salario del padre que generalmente no era alto.

E: ¿Qué te traía el niño Dios?

Mamá (3): *Un juguete pequeño y ropa, o sea, como lo que más me acuerdo es ropa, pero pues sí también, en una de esas, recibí la bicicleta, pero también, era mucha ropa, o sea, yo creo que ese era el momento de ellos (de los padres) de llenarlo a uno de ropa.*

E: ¿Qué juguetes recibiste?

Mamá (3): *Pues tenía muñecas, pero nunca tuve por ejemplo una Barbie, tampoco, nunca soñé con una Barbie; porque pues obviamente éramos cuatro, entonces pues vimos que mi papá solamente tenía como lo justo, entonces barbies y eso no, tenía muñecas normales y ya, la bicicleta, balones. (M3/F3)*

Por otra parte, lo que ofrece el mercado está determinado por los estereotipos de género. Se identifica en los relatos de vida que los obsequios que recibían las madres y los padres de la generación (1) en navidad por parte de las empresas, y de sus mamás y papás, estaban clasificados así: las niñas recibían muñecas, cuyo material era en plástico, en su mayoría blancas, de ojos azules, tal vez lo que cambiaba era el color del cabello, aunque generalmente eran rubias; o bebés, que comúnmente eran muñecos de plástico, con el cabello dibujado en la cabeza, o un mechoncito de pelo sintético, y con pañal; también vajillas de juguete en plástico, juego de ollitas de metal o de plástico, estufitas con dos o cuatro hornillas.

E: ¿qué juguetes te regalaban en navidad?

Mamá (6): *yo me acuerdo mucho como de las ollitas, como de los platicos, me acuerdo de un sartén que ya tenía los huevos fritos, como estufitas muy sencillas, vajillas; también me regalaron un juego de té, ¡ah! Sí, me acuerdo que me dieron como un jueguito que tenía licuadora, uno le hacía como así y daba la vuelta, y una batidora, también tuve una olla express. (M6/F6)*

En el caso de los niños los regalos generalmente eran balones y juguetes como: carros, camionetas, volquetas, barcos, aviones; de madera o de plástico, comúnmente de color azul y rojo, a veces juegos para armar. Uno de los padres refiere que en esa época (la década de los ochenta) recibió un carrito que estaba de moda era: el Buggy Buggy.

E: ¿cómo eran los carros?

Papá (5): eran muy básicos, o sea, el carro con sus rueditas, ¡ay! había uno, así que le regalaban a uno en diciembre, era el Buggy Buggy, me encantaba, uno lo prendía y se estrellaba contra la pared, entonces se subía y daba el bote. (P5/F5)

Ilustración 5-1 Tradicional Buggy



Tradicional Buggy ochentero de pilas [Fotografía]. (2020). Recuperado de <http://ripituc.blogspot.com/2020/11/fotos-el-tradicional-buggy-ochentero.html>

Los juguetes que recibían las madres y los padres de la generación (1) en su infancia en navidad, dan cuenta de las opciones que ofrecía el mercado, las cuales estaban orientadas por estereotipos de género; la oferta de muñecas y ollitas, entre otros, para las niñas se estructura en actividades generizadas como: mujer-madre, mujer-nutricia, mujer-educadora, con los cuales generalmente en su fantasía recrean: el papel de la madre, de la profesora, o de la mujer que elabora alimentos y da de comer en la representación del restaurante. En el caso de los niños se fomenta habilidades espaciales a través de juguetes como: vehículos, figuras de acción, juegos de construcción.

De esta manera se adentra la persona a través del juego, en una realidad alterna, en la que pone en práctica según su género determinadas destrezas para realizar labores domésticas relegadas al espacio privado, o destrezas para gestionar el espacio público. En este escenario, los colores tienen un papel importante en la clasificación de los juguetes, como base de la construcción de estereotipos de género a nivel simbólico, los padres refirieron que sus carros principalmente tenían tres colores: rojo, azul y amarillo, y

las madres expresaron que en sus vajillas o muñecas primaban los colores pasteles, generalmente el rosado y el blanco.

Los datos entorno a los juegos en la casa indicaron que las niñas y los niños con edades entre los cinco a los diez años, poseen una alta percepción de los comportamientos que deben tener de acuerdo a su sexo. Estas y estos, durante la infancia, a través de la observación, interacción, ejecución de rutinas, internalizan progresivamente las normas de conducta propias de su género, conocimiento que despliegan cuando diferencian a qué juegan las niñas y a qué los niños, principalmente sus referentes son: las personas de su entorno familiar, sus pares, e incluso los personajes televisivos. En este contexto de socialización un elemento que juega un papel importante es la aprobación social en las actividades que realizan; cuando el sujeto ejecuta alguna actividad que se sale del ordenamiento sociocultural, entran en juego diferentes mecanismos para orientarlo, principalmente a través de indicaciones que realizan sus madres y padres, pero también sus pares, lo cual se evidencia específicamente en las prácticas lúdicas, cuando una niña o un niño se sale de estos marcos generalizados sus compañeros de juego acuden a la sanción.

***Papá (2):** donde yo vivía, me cuidaban en el segundo piso, y ahí cuidaban a más personas, entonces ahí cuidaban niños y niñas. Entonces me acuerdo, que con las niñas ahí jugábamos, inclusive ellas llevaban muñecas y llevaban esas máquinas de coser chiquiticas de: chiqui, chiqui, chiqui (sonido de la máquina de coser), entonces hacían ropa y yo ayudaba a cortar ropa y todo.*

***E:** ¿Tú ayudabas a cortar ropa?*

***Papá (2):** sí, y me decían corte acá este pantalón, y yo lo cortaba, y chiqui, chiqui, chiqui, le pasaban la máquina y quedaba el pantalón hecho. Y los otros niños que estaban ahí me decían: hay se convirtió en niña, ¡jay! Es una niña, que no sé qué. Y yo les decía ¡aj! déjeme a mí no importa. (P2/F2)*

Este apartado, cierra mencionando un hallazgo que goza de gran importancia para esta investigación, y está referido a los *agentes socializadores* en los juegos, de las madres y los padres de la generación (1) en el ámbito familiar. En primera instancia, se identificó que en los casos de familias en que hay hermanas y hermanos cercanos en edad, estos tienden a compartir los juguetes y los juegos sin tener en cuenta los estereotipos de género, un caso representativo es el de una madre que es melliza de un niño.

Mamá (4): *y mi hermano también jugaba conmigo con las muñecas, con mis amigas también de la cuadra y eso. Tanto que en la casa hacíamos cajas las forrábamos con papel regalo, y un tío nos enseñó a hacerles ganchitos a la ropa de las Barbies, umm... de las muñecas, no eran Barbies, de las muñecas. Entonces empezamos a hacerles todo un closet, mi hermano, mi amiga y yo a las muñecas que teníamos.*
(M4/F4)

Sin embargo, en el marco de lo mencionado, en todos los casos refieren que sus mamás siempre les indicaban qué juguetes y qué juegos correspondían para cada sexo. La mamá referida anteriormente señala:

Mamá (4): *nosotros optamos por lo que te digo, optamos porque todo era de los dos; aunque, un regalo llegara a mi nombre y el otro para él. Pero mi mamá en especial, era muy reiterativa, que esta muñeca es de la niña y estos carros son del niño.* **(M4/F4)**

*De esta manera, se establece que, para los juguetes, el mercado, propone en la producción de su diseño un sentido u orientación, por ende, no son neutros. Pero, es en el proceso mismo de la socialización que estos cobran su significado particular, donde las regulaciones y la distribución de roles establecidos socioculturalmente los determinan. En lo mencionado, se identifica un circuito que configura el significado del juguete: inicia con el que posee cuando es ofertado por el mercado, pasa al que adquiere en el espacio de socialización, mediatizado por el adulto, y termina con apropiación significativa del juguete por parte de las niñas y los niños. Por tanto, los juguetes podrían llegar a ganar significados distintos a los propuestos por el mercado, en el que inicialmente se establecen orientaciones generizadas, pero estas no son determinantes en sí mismas, porque es en el espacio de las agencias socializadoras y en las prácticas lúdicas de las niñas y los niños en donde el artefacto adquiere su significado particular; en otras palabras, **el juguete toma su significado es en las interacciones.***

5.3 Transformaciones y continuidades en los juegos de niñas y niños en dos generaciones familiares

En este apartado, con el fin de dar respuesta al primer objetivo específico de esta investigación, se brinda una descripción de las dinámicas familiares de los hogares de la generación (2), para dar cuenta de cómo estas inciden en su proceso de socialización, específicamente en sus prácticas lúdicas. Segundo, se presentan los rasgos más

característicos de los juegos practicados por las niñas y los niños de la generación (2) en el ámbito familiar, y se realiza un análisis comparativo con los juegos practicados por sus madres y sus padres en el ámbito familiar, en su infancia; con el propósito de identificar los cambios y continuidades en dos generaciones.

5.3.1 Dinámicas familiares en los hogares de niñas y niños de la generación (2)

Analizar las dinámicas que discurren entre las y los integrantes de las familias participantes en su cotidianidad, conlleva a explorar sus interacciones y prácticas en el ámbito privado en un contexto de modernidad. Es necesario indicar que algunos aspectos ya se presentaron en el apartado anterior como: disminución del número de hijos en los hogares, profesionalización de las madres y los padres de la generación (1), incursión de todas las madres en el ámbito laboral, acceso a empleos profesionales por parte de madres y padres, mayores ingresos económicos. En consecuencia, a continuación, *se describe cómo inciden estos aspectos en las dinámicas familiares.*

El principal aspecto que incide en los cambios en las dinámicas familiares es el ingreso de las madres (1) al ámbito laboral, lo cual genera un proceso de reconfiguración: en las relaciones de poder en los hogares, en la proveeduría y jefatura del hogar, en los roles y estereotipos de los integrantes de las familias, y en las relaciones entre géneros y generaciones. En el marco de este contexto a continuación se aborda los cambios y continuidades que se gestan en cuanto a: jefatura familiar, labores domésticas, cuidado de las hijas e hijos. El primer y el segundo aspecto están profundamente relacionados, y en esto juega un papel importante el ingreso económico de las madres (1); lo cual incide en que el hombre ya no es el único proveedor en el hogar, por ende las decisiones se toman de común acuerdo, sin embargo, en los relatos de las madres y los padres de la generación (1), se detectó que aun sutilmente persiste la división sexual del trabajo, ya que las madres por lo general son las que dirigen lo relacionado con las labores domésticas, y la educación de las niñas y los niños.

El ingreso al ámbito laboral de las madres (1), incide para que el hombre entre a participar activamente en el trabajo doméstico, el cuidado y la crianza de las niñas y los niños, labor que está acompañada de nuevas perspectivas como señalar que “no es una ayuda, sino

una responsabilidad compartida”. Dos madres señalan que este cambio se da principalmente por las condiciones laborales tanto de ellas como de sus esposos.

E: ¿en el hogar se distribuyen las labores domésticas, y el cuidado de los hijos?

Hija (1): cuando tú no estás lo hace él.

Mamá (1): (eee... risas) no, pues realmente son según las condiciones, yo siempre quise digamos como el ideal fue lograr sentarme con él y ponerme de acuerdo, pero eso nunca ha sido posible, por múltiples factores, pero últimamente por las condiciones de los dos, pues le ha tocado hacer ciertas cosas, pero no son oficialmente repartidas digamos. (M1/F1)

Por otra parte, en cuanto al cuidado de las hijas y los hijos, expresiones de algunos padres (1) dan cuenta de que participan de manera activa en su formación y cuidado, lo que podría estar significando la posible emergencia de nuevas masculinidades, no exentas de contradicciones; ya que, en algunas tareas fundamentales como la alimentación continúa siendo liderada por las madres. Un elemento interesante en este aspecto del cuidado es el acompañamiento por parte de madres y padres en las tareas de sus hijas e hijos, se evidenció una distribución de los roles, ellas se encargan de las actividades relacionadas con: español, sociales y trabajos manuales, mientras que los padres de matemáticas, informática e inglés. Otro aspecto, en el que se vislumbra un cambio, está referido a las expresiones de afecto, las cuales son recurrentes por parte de madres y padres, pues consideran que, a través de sus gestos y caricias de amor, contribuyen a hacer sentir a sus hijas e hijos reconocidos, y favorece a su autoestima, lo cual permite formar sujetos integrales que pueden establecer relaciones de confianza, seguridad y respeto con los demás.

Las madres y los padres de la generación (1) expresan su deseo de que sus hijas e hijos se cualifiquen, y tengan todo lo que ellas y ellos necesitan para su bienestar. En consecuencia, las niñas y los niños estudian en colegios privados cuyas jornadas educativas son generalmente de 7:30 am a 4:30 pm., lo que genera que no se encuentren entre semana la mayor parte del día en sus casas. Los fines de semana están inscritos a una actividad o curso: natación, aprender a tocar algún instrumento, fútbol infantil, patinaje, etc., en consecuencia, el tiempo para el juego se reduce principalmente a los fines de semana. Este aspecto cambia en referencia a sus madres y a sus padres, quienes estaban inscritos en colegios públicos, su jornada educativa era corta, no estaban inscritos en

actividades extraescolares, por ende, había tiempo para jugar en las tardes entre semana y los fines de semana.

Las madres y los padres de la generación (1) al tener empleos profesionales estables, o negocios propios, poseen capacidad económica, por ende, se van a vivir a barrios residenciales con sus familias, en conjuntos cerrados de estrato 3 o 4, desaparecen las relaciones entre vecinos, se atomizan las familias, prima la individualidad y la privacidad. En este contexto, que aparecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), representada en el ingreso de aparatos como: celulares, computadores, tabletas, televisores inteligentes, consolas de videojuegos, en los cuales el principal protagonista es la red Internet y sus servicios, que incide en la transformación social y cultural de estos hogares. En consecuencia, la tecnología suprime dos factores en las relaciones humanas: el tiempo y el espacio.

En cuanto al tiempo, madres, padres, hijas e hijos en su cotidianidad se han acostumbrado a la rapidez con la que se procesan en la red obtienen información al instante. En cuanto al espacio, se anulan las distancias geográficas y desaparece el lugar físico como ordenador principal de las interacciones; sin necesidad de desplazar el cuerpo se pueden realizar diversas actividades a través de la presencia virtual. En este contexto, la tecnología incide en el cuidado de las niñas y los niños, por una parte, en cuanto a salir a la calle, y por otra, en su participación en actividades domésticas como cocinar, un padre en su relato compara la actualidad de sus hijas, con lo que sucedía en su infancia:

Papá (4): *sobre todo que antes no había tanta información. Entonces ahorita, todo el tiempo uno ve noticias, no, que tal persona se quemó, que se hizo, no sé qué, que se perdió, que se la llevaron. Pues no era tan común como ahora, entonces ya uno tiene mucha información para decir no, por ejemplo, usar un cuchillo, cuchillo, cuchillo es complicado, porque ya uno con tanta información uno dice no, todavía no. (P4/F4)*

Otro padre refiere:

Papá (3): *La otra vez que estábamos hablando (con su esposa) que, en esta época, está todo más controlado, o sea, por lo menos la pólvora, yo me acuerdo que cuando tenía diez u once años mi papá a nosotros nos llevaba un poconón de pólvora, o sea, como tan diferente ahorita que es totalmente prohibido y mejor dicho hasta cárcel le pueden dar a uno. No en esa época era como lo más normal, uno pedía y le llevaban volcanes. Pues digamos que en eso ahorita es como más controlado, pero lo que decía Eliana no sé, no sé si por los medios, obviamente en*

esa época pasaban miles de cosas, pero pues no sé, de pronto uno no se enteraba como de tanto, entonces no sé, ahorita uno es como más prevenido en ese sentido, como que siempre de pronto hay alguien por ahí que no sé, como pendiente, no sé, que puede hacer algo malo. (P3/F3)

A manera de acotación final, se establece que la accesibilidad a la información, y los cambios en los roles y estereotipos de género, inciden en las dinámicas familiares de generación (2) de las seis familias participantes; y en la resignificación o continuidad de diferentes aspectos de la infancia de sus madres y padres. En este contexto, calle deja de ser un lugar de confianza, desaparece como espacio para el juego, en razón de que se profundiza el miedo de las madres de la generación (0) en las madres y los padres de la generación (1), de que la integridad de sus hijas e hijos se vea afectada, de algún modo, “por la persona mala que se encuentra afuera”. Por otra parte, las labores domésticas se evitan en las niñas o los niños, o se les insta a realizar actividades muy simples como tender la cama y ordenar su cuarto, ya que, a madres y padres se suma el miedo de que por un descuido tengan sus hijas o hijos un accidente (se quemen, se corten, se golpeen), y porque gracias a sus ingresos tienen la posibilidad de contratar servicio doméstico.

Continúa la importancia de la cualificación educativa de las niñas y los niños, y surge la expectativa de que sea integral, en consecuencia, las madres y los padres acogen actividades extraescolares para sus hijas e hijos. Se abandona el castigo físico, principalmente se usan otros mecanismos como: no se permite ver televisión, se retira el uso del computador, las consolas, el celular, y se acude al diálogo; esto se relaciona con la creación de leyes y políticas sociales destinadas a garantizar el bienestar de las niñas y los niños; y con la resignificación de la infancia pues ahora se habla de sujetos de derechos.

5.3.2 Yo juego en mi cuarto

Este apartado se estructura en torno al hallazgo que se establece en los relatos de vida de las madres y los padres de la generación (1), en los que se refiere que la calle deja de ser un espacio para lúdico para sus hijas e hijos, y lo reconocen actualmente como lugar inseguro; en consecuencia, el espacio lúdico en el ámbito familiar se reduce al espacio físico de la casa. Teniendo en cuenta lo mencionado, a continuación, se da respuesta a los siguientes interrogantes con referencia a las niñas y a los niños de la generación (2): ¿con quién juegan?, ¿a qué juegan?, ¿cuál es el papel de sus juguetes en sus prácticas

lúdicas?, ¿Qué factores intervienen en sus juegos y sus juguetes? Estos cuestionamientos contribuyen a estructurar la descripción de los juegos practicados en la generación (2), y al análisis comparativo de las prácticas lúdicas de las niñas y los niños de la generación (1) y generación (2) de las seis familias participantes en este estudio.

Para explicar de manera ordenada y detallada las prácticas lúdicas de las niñas y los niños de la generación (2), es fundamental indicar que estas tienen grandes transformaciones, determinadas en gran medida por la tecnología que ingresa en sus hogares; la cual se materializa en aparatos electrónicos y manifiesta sus potencialidades a través de la red de Internet y sus servicios. Este recurso incide profundamente en que se establezcan dos espacios para los juegos de las niñas y los niños de la generación (2), uno corresponde al espacio físico que generalmente son sus habitaciones, y el otro es el espacio virtual cuya puerta de ingreso son las pantallas. En consecuencia, a continuación, en primera instancia se describen los juegos realizados en el espacio físico, y posteriormente, los realizados en el espacio virtual.

El primer hallazgo en las prácticas lúdicas llevadas a cabo en la habitación por las niñas y los niños de la generación (2), es que el juguete continúa siendo la principal herramienta. En este escenario, aparecen dos aspectos que indican un cambio; en primera instancia las niñas y los niños de la vecindad desaparecen como compañeras y compañeros de juego, y toman este lugar sus madres y sus padres (cabe mencionar, que entre los participantes dos niñas son hijas únicas; y un niño es hijo único), y sus hermanas o hermanos. Las madres y los padres ya no solo supervisan, sino que interactúan en los juegos; las prácticas lúdicas en este espacio, más recurrentes en el caso de las niñas son: al restaurante, y a la veterinaria; en el caso de los niños son: juegos de agilidad generalmente realizados con pelotas. Y aunque estos juegos están anudados a estereotipos de género, esto pasa desapercibido para las madres y los padres.

El segundo aspecto, refiere que las madres y los padres de la generación (1) ingresan al repertorio de juguetes de sus hijas e hijos, los juegos de mesa o de concentración: monopolio, scrabble (juego de palabras cruzadas para 2 a 4 jugadores), adivina quién, Jenga, tío rico, etc. En sus relatos de vida señalan su interés por el desarrollo de habilidades en las niñas y en los niños como: la determinación, la toma de decisiones, asumir el riesgo (en el juego), tolerar la frustración, desarrollar la observación, la atención, la motricidad fina, la precisión, entre otras. Sin embargo, al desaparecer el juego con pares

en espacio abierto, las habilidades sociales, de cooperación y físicas, las deben desarrollar en otros espacios no propiamente lúdicos. Claramente esto hace evidente en un panorama más general, un gran cambio en el proceso de socialización en dos generaciones.

Por otra parte, los juguetes observados en las habitaciones específicamente de los niños, en los encuentros domiciliarios, guardan mucha similitud con los que refieren que poseían sus padres en su infancia, como: carros, tractores, barcos, aviones, balones de fútbol. Como novedad aparecen: pistolas Nerf de agua; muñecos o peluches relacionados con: videojuegos, películas de superhéroes o de Disney; colecciones de: dinosaurios, de carros Hot Wheels, de súper héroes, de la selección Colombia, y de los personajes de Mario Bros. En este punto es importante detenerse en la colección de superhéroes, sus diseños portan una carga de significado integrado al estereotipo de género tradicional masculino, cuyas características son: cuerpo grande, musculoso, y un rostro adusto que refleja fortaleza. No se observó en los muñecos de los niños alguno que represente un hombre común (un doctor, un profesor, etc.), la gran mayoría son superhéroes.

Ilustración 5-2 Superhéroes



Morales. M. (2018). Superhéroes. [Fotografía].

Ilustración 5-3 Superhéroe Antorcha Humana



Morales. M. (2018). Superhéroe Antorcha Humana. [Fotografía].

En los juguetes observados en las habitaciones de las niñas se evidencia que tienen principalmente muñecas, el material en que están hechas es: plástico PVC o vinilo; similar a la goma por tanto es maleable, esto permite que se diseñen y fabriquen diferentes caras, tonos de piel y formas corporales, más acordes con la realidad, lo cual contribuye a

presentar variados prototipos de muñecas. En el marco de los encuentros domiciliarios se encontró que las muñecas más comunes en las niñas de la generación (2) son: la doctora juguetes y sus accesorios; Barbie veterinaria (o muñecas veterinarias) y sus accesorios; la mujer maravilla, superhéroe femenino que protege al mundo, y por su apariencia es un símbolo sexual; y las princesas de Frozen, una de ellas es Elsa, quien protege a su reino a través del poder mágico de la manipulación del hielo, y se caracteriza por su belleza. En estas muñecas se observa una hibridación entre los estereotipos de género tradicionales y las nuevas feminidades, por ejemplo: mujer profesional pero avocada al cuidado, mujer fuerte con un cuerpo esbelto, delicado y sensual. A continuación, se presentan estas muñecas.

Ilustración 5-4 Princesas Ana y Elsa



Morales. M. (2018). Princesas Elsa y Anna [Fotografía].

Ilustración 5-5 Mujer Maravilla



Morales. M. (2018). Mujer maravilla [Fotografía].

Ilustración 5-6 Doctora Juguetes



Morales. M. (2018) Doctora Juguetes [Fotografía].

Ilustración 5-7 Muñeca Pituka



Morales. M. (2018). Muñeca Pituka Veracruzana [Fotografía].

Como se había planteado en los hallazgos en cuanto a los juguetes de la generación (1), el mercado propone, en la producción de su diseño, un sentido u orientación, no es neutro. En el caso de las muñecas en especial la Barbie, en las últimas décadas han sido objeto de críticas por parte de grupos feministas por fomentar estereotipos de género; situación que es aprovechada por el mercado en su objetivo de captar de manera incesante mayor cantidad de consumidores, para generar mayores ventas. Se ofertan diseños de muñecas que representan imágenes, símbolos, o figuras, tratando de dar cuenta de un reconocimiento de lo diverso, lo diferente, e incluso contestatario; en este escenario estas apuestas desprovistas de su historicidad, facilitan mayor captación de más públicos por el mercado.

Como continuidad se evidencia en los juguetes de las niñas de la generación (2), todo aquello relacionado con las labores domésticas y la representación simbólica de la maternidad, como se puede apreciar en las fotografías que se presentan a continuación. En todos estos artefactos se identifica que el mercado en su oferta mejora sus diseños implementándoles un sin número de detalles o accesorios, con el objeto de reproducir fielmente la realidad. Por ejemplo, las estufas de juguete de las niñas de la generación (1) solo tenían dos o cuatro hornillas, mientras que las actuales tienen hornillas de gas y eléctricas, microondas, horno, lavaplatos y escurridores de la loza.

Ilustración 5-8 Bebé de juguete



Morales. M. (2018). Bebé de juguete. [Fotografía].

Ilustración 5-9 Cocina Fisher Price



Morales. M. (2018). Cocina Fisher Price. [Fotografía].

Ilustración 5-10 Carro de mercado



Morales. M. (2018). Carro de mercado. [Fotografía].

Ilustración 5-11 Utensilios de cocina



Morales. M. (2018). Utensilios de cocina. [Fotografía].

En los juguetes de las niñas de la generación (2) aparece como novedad la presencia del carro. A continuación, se presentan dos fotografías, a la izquierda está el automóvil de una niña que participó en la investigación, tiene un diseño deportivo, de colores morado y lila asociados a lo femenino, con formas y ángulos redondeados como signo de un estilo estético delicado, características que se repiten en los automóviles de las otras niñas. A la derecha se presenta el automóvil de un niño que participó en esta investigación, es un auto de carreras de silueta robusta, con formas agresivas en sus múltiples ángulos, alerones, tiene imágenes superpuestas de figuras de llamas que evocan la fuerza y la velocidad, posee: llantas de caucho grandes (respecto al carro), luces y tecnología, ya que funciona con control remoto, con este dirige el carro en diversas direcciones, características que se repiten en los automóviles de las otros niños. Lo que en un primer momento da cuenta, de que las propuestas del mercado en cuanto a los diseños de los juguetes, están permeados por estereotipos de género tradicionales.

Ilustración 5-12 Automóvil Barbie



Morales. M. (2018). Automóvil Barbie. [Fotografía].

Ilustración 5-13 Automóvil de Fuego



Morales. M. (2018). Automóvil de fuego. [Fotografía].

Sin embargo, el juguete adquiere diversos significados dependiendo de las relaciones que se establecen con él mismo, como ya se había mencionado; a continuación, se presenta un ejemplo rescatado de los relatos de vida con el objeto de ilustrar el planteamiento mencionado. En el caso del carro de la Barbie, para el mercado este juguete es un producto, con características que generalmente se atribuyen a lo femenino, por el color, los detalles y las formas suaves del vehículo; pero adicionalmente, propone un estilo de vida que podría catalogar como “consumista”, pues no está referido a una necesidad concreta, pero sí a un dispositivo de distinción social, como lo son todos los accesorios de la Barbie.

Para la madre de la niña dueña del carro, se trata tan solo de un regalo, lo cual no necesariamente continua en la línea de la narrativa del mercado o de quien ha comprado el juguete (un familiar, ver segmento abajo); algunos significados más o menos difusos podrían estar detrás de quien tiene la intención de regalar, por ejemplo, se compra la muñeca porque “está de moda”, pero esos significados escapan al alcance de este estudio. Para la niña, por su parte, el significado específico estará dado por las interacciones que aparecen a nivel del juego mismo, con la manipulación o no del artefacto, pero, siguiendo a Vygotsky (2007), necesariamente con las mediaciones adultas. Como se evidencia en el siguiente segmento, en el que se hace alusión al carro en mención:

Mamá (2): mira esta se la trajo mi cuñada, tiene este carro morado.

Hija (2): sí, viene con una Barbie

E: ¿y... qué piensas de la muñeca?

Mamá (2): la Barbie no la volví a ver hija.

Hija (2): *está ahí pero no me gusta*

E: *¿por qué no te gustan la Barbie?*

Hija (2): *no, me parecen feas*

E: *¿y el carro?*

Hija (2): *no, no me gusta.*

E: *¿por qué son feas las Barbies?*

Mamá (2): *y yo no le había dicho eso*

E: *¿qué tiene de feas?*

Hija (2): *no me gusta que casi todas tienen el pelo mono, como si todo el mundo tuviera pelo mono.*

E: *¿y qué otra cosa no te gusta de las Barbies?*

Hija (2): *que siempre tiene como la piel siempre clara y nunca ponen otras diferentes.*

Mamá (2): *¡Ah! pero mira esta barbie es de piel oscura*

Hija (2): *Sí esa sí. (F2)*

En un primer momento del análisis, más que el rechazo al juguete que está expreso en el segmento de arriba, lo que interesa es reconocer las mediaciones adultas. En el caso del relato del mercado, el carro morado y lila evoca un mundo de distinción social; entre tanto, en el relato familiar de los adultos, el mencionado artefacto es un regalo que se concede o se entrega en expresión del afecto que se tiene por la niña y su reconocimiento. La orientación del relato del mercado y del adulto son distintas, pero precisamente en su interacción (compra y entrega del juguete), emerge un nuevo significado: “las niñas amadas de esta familia son premiadas con la distinción social”, significado que necesariamente está inscrito en el proceso de construcción de identidad de género. Finalmente, la singularidad del significado estará determinada por las interacciones concretas que emerjan en el juego mismo. En esta perspectiva, la cadena de significados podría tener puntos de transformación en las interacciones de los adultos y los niños, siempre y cuando existieran compromisos reflexivos; sin embargo, la naturalización precisamente de los estereotipos de género tradicionales limita la emergencia de nuevas posibilidades de significado.

En un segundo momento del análisis, es necesario señalar que el campo significativo del juguete está demarcado por la mediación adulta en su relación con el mercado, inscrita en los ordenamientos de la cultura, como ya se mencionó. Pero el rechazo de la niña: “no me gusta porque me parecen feas”, y su desenlace posterior a favor de la diversidad, no necesariamente llega a significar un punto de quiebre. Por el contrario, las inclinaciones o

no frente al artefacto se encuentran ya subordinadas al relato que se construye en la interacción mercado/adulto (compra del juguete), y el reconocimiento sobre la diversidad queda limitado, entonces, a la simple variación del color de la piel de la muñeca, pero sin poder explorar críticamente la subyugación que deriva de los procesos de racialización. Esta reflexión resulta importante para esta investigación pues permite reconocer que los esfuerzos del mercado por “incluir” no implican transformar, ni cuestionar un orden de poder, sino ampliar los públicos y crear la ficción de la superación de los estereotipos de género tradicionales.

5.3.3 Nosotros estamos pendientes de lo que juegan en internet

En el marco de los encuentros domiciliarios en los hogares de las seis familias participantes, fue común encontrar aparatos tecnológicos como: celulares, tabletas, televisores inteligentes, computadores de escritorio y portátiles, consolas de videojuegos (Xbox, Wii, PlayStation); a través de los cuales las personas ingresan a plataformas digitales gracias a la red de internet. En estos espacios virtuales se perturba drásticamente las dimensiones de tiempo y espacio; en cuanto al primero las personas en su cotidianidad se han acostumbrado a la inmediatez de las relaciones comunicativas y a la rapidez con la que se procesan las órdenes en la red para obtener información al instante. Y en lo que se refiere al espacio, las distancias geográficas se anulan y el espacio físico desaparece como ordenador principal de las interacciones; sin necesidad de desplazar el cuerpo se establecen encuentros con personas que pueden estar en cualquier lugar del mundo.

En el escenario de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) las niñas y los niños de la generación (2) han adquirido familiaridad con los sistemas digitales; en consecuencia, desarrollan habilidades que les permite ingresar al mundo de las plataformas de videojuegos en línea, las cuales ofrecen un sin número de juegos virtuales, los cuales pasan a ser espacios cotidianos para la distracción y diversión de niñas y niños de la generación (2), transformando de manera radical todo lo que se había planteado tradicionalmente en cuanto al juego. Las plataformas referidas en el marco de las entrevistas a las hijas e hijos de la generación (2) son: FRIV (referida por todas y todos), ROBLOX (referida por una niña y un niño), KIZI (un niño), y STEAM (un niño).

En este contexto madres y padres refieren sentir desconfianza de estos espacios virtuales, ya que la información que circula a través de los distintos medios de comunicación, da

cuenta de que las niñas y los niños pueden ser víctimas de ciberacoso o de depredadores sexuales online, por otra parte, se puede afectar la privacidad de algún miembro de la familia, sumado a los costes ocultos de estas plataformas. En consecuencia, en las madres y los padres existe prevención hacia los videojuegos online que utilizan sus hijas e hijos; por esta razón los supervisan; como lo refiere una mamá en el siguiente segmento.

E: ¿Qué opinión tiene de los juegos de internet?

Mamá (3): *Cuando son juegos de internet, se supervisa, cuando son series de televisión sobre todo en Netflix, o por ejemplo hubo una época en que veía los padrinos mágicos, por ejemplo, que son una serie, no. Se lo dejamos ver sin rollo. Pero en internet si tratamos de ver cómo en que está, por lo mismo que hablamos de la calle, porque hay muchas cosas malas ahí. (M3/F3)*

Sin embargo, se estableció que para los filtros que establecen las madres y los padres respecto a los contenidos de los videojuegos, no adoptan, por una parte las herramientas interactivas que ofrecen estas plataformas para la protección de sus hijas e hijos, pues no tienen conocimiento de estas; por otra, no adoptan una perspectiva de género, para superar lo culturalmente establecido en los videojuegos con respecto a lo femenino y lo masculino, sino que se limitan a tres aspectos principalmente: que no sean violentos, porque consideran que los videojuegos inciden en el comportamiento, que sean educativos, específicamente que estimulen habilidades mentales o valores, que no interactúen por los chats de estas plataformas con otras personas.

En consecuencia, la investigadora procedió a conocer las dos plataformas más referidas por las niñas y los niños participantes que son FRIV, y ROBLOX; a continuación, se presenta desde una perspectiva de género los hallazgos, se hace la precisión de que no es un estudio a profundidad de diseño de videojuegos o de su semiótica.

En cuanto a la plataforma FRIV, en su página principal se evidencia una oferta de minijuegos online, que se agrupan en categorías (acción, aventura, vestirse, combate, rompecabezas, etc.) en las que priman en sus diseños estereotipos de género; debajo de este párrafo se presenta dos capturas de pantalla, la primera presenta la categoría vestirse, y seguido la categoría acción de la plataforma de videojuegos en línea FRIV.

Ilustración 5-14 Plataforma de videojuegos FRIV para niñas.



Ilustración 5-15 Plataforma de videojuegos FRIV para niños.



En las anteriores imágenes se despliega una oferta enmarcada en los estereotipos de género tradicionales, en la categoría acción prima el protagonista masculino, los colores azul y negro, y los títulos de los juegos están enfocados en los atributos que se asocian tradicionalmente a lo masculino, como: el peligro, las batallas, la aventura, la autoridad, la fuerza, las destrezas físicas como la puntería para disparar. En el caso de la categoría vestirse, aparecen minijuegos en los que prima un prototipo de imagen femenina, los títulos de estos son muy sugerentes de atributos tradicionales que se adjudican a la mujer, como: belleza, delicadeza, preocupación por: su físico (representado en el cuidado de la piel y su

cabello, su físico), su imagen (moda), y su estado civil (en cuanto a lo referido con el matrimonio).

Por el lado de la plataforma de videojuegos ROBLOX, se evidencia en los relatos de las niñas y los niños de la generación (2), que interactúan con este espacio virtual a partir de los 8 años. Se trata de un espacio virtual que ofrece de forma gratuita múltiples juegos, agrupados en categorías como: rol en el mundo real, magnate, aventura, acción, supervivencia, etc. En este escenario se sustituye el cuerpo del jugador o jugadora por una presencia inmaterial, un avatar, se incluye el modo de micropagos con dinero real, para acceder a determinadas funcionalidades o características que lo mejoran. Este espacio virtual es uno de los más visitados a nivel global, ha logrado consolidar su propia comunidad de internautas de ROBLOX con más de 100 millones de usuarios en todo el mundo (Blog. roblox.com. 2022). Ofrecen como novedad que las personas pueden crear sus propios mundos con piezas de diferentes tamaños.

En esta plataforma se observa una exacerbación del consumo, que incita a que cada jugador o jugadora adquiera un sin número de accesorios y objetos de lujo (ropa, equipamiento para mansiones, automóviles de lujo, etc.) en el mundo virtual que ofrece cada juego, lo cual permite que el avatar tenga reconocimiento, el cual se obtiene a través de los votos que dan jugadoras y jugadores de Roblox. Se pueden crear mundos, pero “en el tono, textura y contenido” que cada juego ofrece al participante, de manera que la libertad de creación se limita a la libertad que tendría cualquier consumidora o consumidor, cuando puede elegir entre los objetos que ofrece la “tienda”. Lo que se evidencia es una oferta ilimitada de cosas que, refuerzan los ordenamientos culturales en la elección que hace la jugadora (compradora) o el jugador (comprador): valores, normas, estereotipos y roles de género que han sido internalizados. Las niñas de la generación (2) refieren que generalmente eligen juegos como: el centro comercial, fashion show, adoptar mascotas; mientras que los niños: el colegio de Roblox, zombie uprising, carreras de carros.

Con relación a las plataformas descritas, se establece en los relatos de vida que las niñas de la generación (2) optaron por los juegos de la plataforma que desarrollan habilidades mentales y sociales, los niños optaron claramente por los títulos de deporte, de acción y de aventuras que desarrollan principalmente su percepción espacial. Así, se puede decir, que el mercado a través de los juegos virtuales ofrece un abanico de posibilidades finito y estereotipado, y la jugadora o el jugador realiza su elección con base en los conocimientos

que ha internalizado. Sin embargo, en los relatos de vida, las niñas y los niños refieren un agente que interviene en este escenario, y es el “youtuber” que es una persona que a través de la plataforma Youtube producen contenido audiovisual, en la mayoría de casos son patrocinados por importantes marcas, con el objetivo de que promocionen sus productos. En este escenario estas personas crean contenido enfocado en videojuegos.

Lo que llama la atención es que las plataformas generan un desplazamiento en las interacciones tradicionales padres, mercado, hijos-hijas, hacia un modelo que relaciona mercado – plataforma – hijas/hijos, esto a pesar de la ilusoria sensación de que las madres y los padres pueden filtrar los contenidos de los videojuegos. Una revisión más detallada de los dispositivos para el control de las hijas e hijos de la generación (2) demuestra que sus filtros están diseñados en función de la edad y de regular los contactos virtuales a través del videochat; sin embargo, sobre los modos de la interacción que se proponen dentro del juego claramente generizados y ligados al consumo, no se percatan de esto.

A manera de síntesis, se configura un nuevo contexto de socialización para las niñas y los niños de la generación (2), sin la mediación directa de sus pares en sus juegos en el ámbito familiar, y con los escasos conocimientos acerca de los mundos virtuales de videojuegos por parte de sus madres y sus padres, en el que existe una altísima posibilidad de que niñas y niños terminen sometidos a las dictaduras de las plataformas, que a través del despliegue de sus estéticas generizadas y de desbordado consumo, proponen estilos de vida individualizados, ligados a: moda, belleza, éxito económico, exaltación de la fuerza y el poder masculino, sin que medie ningún tipo de reflexión. Desde ese punto de vista, es posible señalar que las nuevas plataformas en su entramado de relaciones con diferentes agentes sociales, ampliamente dominadas por el mercado, ejercen una captura de las personas, a través de la virtualidad, en tanto el lugar protagónico que ocupan en el proceso de socialización en el escenario familiar.

6.La detective resuelve el misterio

Este apartado corresponde a la discusión, que, continuando con el hilo de las metáforas de los juegos, es similar a lo encontrado por la detective en su investigación, lo cual es el insumo para resolver el enigma. En este contexto, la investigadora pone en diálogo los hallazgos de su estudio, con el estado del arte, y los planteamientos teóricos expuestos en el capítulo tres, identificando las convergencias y las divergencias en torno al objeto de estudio de esta investigación, con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en la formulación del problema. Este proceso se desarrolla teniendo como ejes las categorías de análisis: características sociales, económicas, culturales, y educativas, y la performatividad del género en el juego; establecidas como pertinentes por la investigadora, ya que permiten identificar y comprender las continuidades o transformaciones que se dan en los significados que intervienen en la construcción de identidad de género, socializados en el ámbito familiar a través de las prácticas lúdicas en dos generaciones de seis familias nucleares residentes en Bogotá, de clase media urbana.

6.1 La incidencia de las dinámicas familiares en la construcción de estereotipos y roles de género, en clave de permanencias y transformaciones

En el desarrollo de este estudio la investigadora constata que, la familia continúa siendo el “ámbito primario de la formación humana, la preparación para la integración social, la experiencia temprana de la interacción y la convivencia cotidiana desde una parentalidad impuesta (consanguinidad) y elegida (afinidad)” (Palacio, 2009, p. 47). Ya que, en los relatos de vida de madres, padres, hijas e hijos, se establece que es, en este ámbito, en el que se mediatiza el mundo social objetivo. Así, los adultos “seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas” (Berger y Luckmann, 2008, p.

164). Aunque, estén presentes otros agentes socializadores, es la familia quien principalmente filtra el mundo para las nuevas generaciones.

Sin embargo, esta organización social oscila entre las permanencias del orden social y las transformaciones que conllevan a la resignificación de este. La familia en su dimensión de la vida privada y doméstica, aporta contenido a la vida cotidiana de sus integrantes; determina sus cuerpos y la percepción de los cuerpos de los otros, “define los límites y posibilidades del ejercicio de la sexualidad, experimenta los enlaces intergeneracionales a través del cuidado de las nuevas y viejas generaciones” (Palacio, 2009, p. 50); responde a la presión de la sobrevivencia individual, de la lógica del trabajo y la distribución del tiempo. En el marco de este estudio que se desarrolla en dos generaciones, se vislumbra una transformación en torno a los imperativos mencionados.

En las familias de crianza de la generación (1), estos imperativos responden a los requerimientos del orden social y cultural patriarcal.

El cual despliega su sentido y sus cursos de acción y simbolización desde el ejercicio del poder del padre; sacraliza el modelo en la familia nuclear, precedido por el matrimonio heterosexual con la finalidad de la procreación como sacramento; la sobredimensión afectiva de la maternidad como esencia femenina, la responsabilidad de la paternidad como proveedor y la obediencia de la filiación, a partir de la precedencia, la superioridad y exterioridad del poder del padre; (...); el cumplimiento de la deuda bíblica original de la división del trabajo por sexo (...); y la configuración de las identidades de género desde el dualismo de lo masculino y femenino, sustentando la complementariedad por una parte, y por la otra la incompletud de los seres humanos. (Palacio, 2009, p. 51)

Mientras que en las familias de la generación (2) este orden se trastoca, y los imperativos mencionados se distancian del modelo hegemónico tradicional, y responden a las nuevas lógicas de sociabilidad que emergen en los cambios sociohistóricos vinculados al movimiento de la vida humana. En este contexto, las personas se reconocen desde su individualidad, con derechos y responsabilidades, por consiguiente, en el escenario familiar su convivencia se establece en la mediación de acuerdos y negociaciones, una cuestión que incide en su ordenamiento.

Profundizando en lo señalado, cuando se analizan comparativamente las características sociales, económicas y educativas de las familias de las niñas y los niños de la generación (1) y de las familias de las niñas y los niños de la generación (2), se evidencian los siguientes cambios: el ingreso de las mujeres al mercado laboral, hogares con doble ingreso, aumento en los niveles educativos de la mujer y del hombre, acceso a empleos profesionales, el tamaño familiar decrece, en razón a la opción de decisión en torno a la maternidad y la paternidad, la función socializadora es compartida con otros agentes: colegio, familiares o cuidadores, medios de comunicación, y nuevas tecnologías reguladas por las lógicas de mercado.

Lo mencionado incide en el establecimiento de unas relaciones entre mujeres y hombres de igualdad en la distribución del ingreso familiar, sin embargo, no ocurre de igual manera con el trabajo doméstico y la crianza; en el marco de este estudio se identifican ciertos matices; que indican una ambivalencia, la cual oscila entre las permanencias y las transformaciones de los roles del padre y de la madre. En primera instancia, se evidencia que la mujer continúa siendo la principal titular de la responsabilidad de la administración de las actividades domésticas en el hogar; como cambio se evidencia que los hombres participan activamente en la distribución de labores (establecida principalmente por las mujeres). Segundo, en términos de la crianza de las hijas y los hijos se establecen acuerdos o negociaciones entre las madres y los padres principalmente respecto a la alimentación, acompañamiento, cuidado, educación; se abandona el discurso de la “colaboración” por parte del hombre en todo lo referido al hogar, y se adopta el de la “participación”, sin embargo, las mamás continúan liderando la labor de la crianza.

Tercero, los padres dirigen cierto tipo de trámites en cuanto al hogar, principalmente los legales. Cuarto, en el marco de la educación, los padres asumen la responsabilidad del acompañamiento escolar específicamente en las áreas de matemáticas, inglés, informática; mientras que las madres acompañan en español, sociales, y trabajos manuales, entre otras; de esta manera, se mantiene el precepto de que los hombres son más hábiles para las ciencias exactas; hay que señalar que esto no se percibe; en los relatos de vida se refiere como “que él o ella tiene más facilidad para esto”, por ende, se naturaliza. Por último, en cuanto a la participación de las madres y los padres en los juegos de sus hijas e hijos, las madres participan en los juegos con muñecas y juegos de mesa, mientras que los padres practican juegos de contacto, fuerza y agilidad, etc. Estas actividades de madres y padres con sus hijas e hijos se enmarcan en la atribución de

características físicas determinadas para cada sexo, lo cual oculta su carácter de construcción social a través del efecto de la naturalización, que se logra a través de la repetición de los actos (Butler, 2007).

En cuanto al fenómeno de los cambios y las permanencias en los roles y estereotipos de los femenino y lo masculino en la familia, vistos en los aspectos del ingreso familiar, las labores domésticas y la crianza, es posible establecer dos explicaciones que se estructuran en lo fáctico y lo teórico. En cuanto a la primera dimensión, el ingreso de la mujer al mundo laboral, su contribución al ingreso familiar, su participación en las decisiones del hogar, la distribución del tiempo en el espacio público y privado, entre otras, requiere la participación activa de los padres en el hogar, esto deviene generalmente de la necesidad de hacer arreglos prácticos para enfrentar las demandas del mundo urbano. No es el resultado, entonces, de un proceso reflexivo y crítico que interpele conscientemente los roles y los estereotipos de género, que contribuya a la transformación de significados en el marco de prácticas sociales distintas.

En general puede señalarse que las nuevas disposiciones y posiciones que se da entre las madres y los padres de la generación (1), relacionadas con los ingresos, los desempeños profesionales etc., que inciden pragmáticamente en la distribución de las tareas domésticas, no necesariamente obedecen a la emergencia de masculinidades alternativas, pero sí puede constituir una ruta, aunque ambivalente, en esa nueva configuración de identidades. Se trata de entender que los nuevos roles están inevitablemente anclados a los estereotipos de género de las generaciones anteriores, pero en apertura, no necesariamente reflexiva, por los cambios de contexto.

Desde lo teórico es importante señalar con base en los aportes de Gergen (2006), que los significados en torno a lo femenino y lo masculino, la maternidad y la paternidad, en gran parte se estructuran en los ordenamientos socioculturales hegemónicos, que gozan de reconocimiento, y al ser legitimados por la tradición, se perpetúan a lo largo de la historia. Cuando los individuos coordinan sus actos en el marco de estos ordenamientos, acaban vislumbrándolos como la vida común y corriente, los definen como un modo de vida. Sin embargo, no es que no haya lugar para nuevas expresiones de lo femenino y lo masculino, ya que las situaciones y los contextos enfrentan al sujeto en la cotidianidad a una explosión de alternativas.

Los contextos y las condiciones en que las personas construyen los significados de lo femenino y lo masculino, pocas veces son los mismos; en situaciones nuevas, es posible que adquieran un nuevo significado. Lo mencionado se complementa con lo señalado por Butler (2007) en cuanto a los desplazamientos que se dan en las identidades de género; refiere que lo que se establece como lo femenino y lo masculino, resulta ser una copia inevitablemente fallida, un ideal que nadie puede personificar; las personas tratan a través de sus actos repetitivos copiar una ficción, en consecuencia, *en algunos tipos de repetición emergen alternativas que se ponen en circulación; sin embargo no basta con una tipología de acciones, también depende del contexto y la recepción social que tenga*. “Este desplazamiento permanente conforma una fluidez de identidades que propone abrirse a la resignificación y la recontextualización” (Butler, 2007, p. 269).

En este contexto de apertura a la resignificación de lo femenino y lo masculino, las familias participantes (clase media, urbanas) tratan de inscribirse en un sistema de autoridad democrático, en el que las relaciones entre: madres, padres (generación 1), niñas y niños (generación 2), se tejen a través de negociaciones, la concertación de acuerdos, el cumplimiento de compromisos (deberes), y la consideración de sus integrantes como personas titulares activas de sus derechos. En consecuencia, se identifica un cambio desde la perspectiva intergeneracional, referido al estilo de educación y crianza, el cual radica en que las madres y los padres de las niñas y los niños de la generación (2) optan por un estilo de autoridad que se fundamenta en el diálogo, cuyo propósito, se enmarca por una parte, en la participación de todos los integrantes de la familia en las decisiones, y el establecimiento de acuerdos para la ejecución de estas; y por otra, en el acompañamiento, orientación, y protección de las nuevas generaciones, en este marco se establecen unos acuerdos o prácticas cotidianas, como:

Entre la madre y el padre se establece de común acuerdo la no participación de las niñas y los niños en las labores domésticas, y lo dialogan con sus hijas e hijos indicándoles que no participan en estas actividades porque pueden ocurrir accidentes con el fuego o con los implementos cortopunzantes de la cocina; también, los adultos acuerdan horarios para la cotidianidad de las niñas y los niños, en pro de su bienestar físico y emocional; se despliegan expresiones de afecto por parte de madres y padres, considerando que son acciones necesarias para que sus hijas e hijos puedan desarrollar su autoestima y logren establecer relaciones de confianza y seguridad. En el marco de lo señalado, se identifica que la generación (1) abandona la forma en que fueron educados por parte de sus madres

y padres (generación 0), la cual se sustentaba en una autoridad paternal absolutista, unilateral, y castigadora, que se caracteriza por: adjudicar el poder al padre, designar en la madre la administración de las labores domésticas, de cuidado y de crianza, y esta a su vez determina la participación de las niñas y los niños en estas actividades (cocinar desde temprana edad, barrer, trapear, etc.); padres y madres incorporan el castigo físico como forma de corrección; y hay ausencia de expresiones de cariño por parte de los adultos.

Otro cambio que se evidencia en el marco de las dinámicas familiares, es que las expectativas de las madres y los padres (generación 1) en relación con el desarrollo cognitivo, emocional, moral, educativo y social, de sus hijas e hijos, permean sus prácticas lúdicas. En primera instancia, se enfocan en una cualificación educativa integral de las niñas y los niños; así, madres y padres en el marco de una convicción latente de propiedad de las hijas y los hijos (Barreto y Puyana, 1996), las y los inscriben en colegios privados y bilingües, cuyas jornadas escolares son extensas, y en diferentes cursos artísticos o academias de deportes los fines de semana. En consecuencia, el juego de las niñas y los niños de la generación (2) se reduce a espacios de tiempo libre, generalmente los fines de semana en la casa. Mientras que las niñas y los niños de la generación (1) según los relatos de vida, jugaban en las tardes casi todos los días, más extensamente los sábados y los domingos, principalmente en la calle.

En este contexto de tiempo de las prácticas lúdicas de las niñas y los niños de la generación (2), el ámbito de la casa toma un lugar preponderante y el rol del adulto como agente socializador se hace más próximo; lo que no significa, que esté involucrado de manera directa en aquellas prácticas, su papel se configura principalmente en el acompañamiento y la regulación de los juegos virtuales, y ocasionalmente como participante en juegos de rol con personajes secundarios o en juegos de mesa. Esto marca una diferencia con el papel de las madres de la generación (0), que se centraba principalmente en la vigilancia (en la distancia) de los juegos de la calle y en los juguetes utilizados en la casa, casi nunca era de participación; por ende, las niñas y los niños de la generación (1) gozaban de cierta autonomía en el desarrollo de sus prácticas lúdicas.

Otro cambio que se evidencia en este estudio, está referido al desarrollo de los juegos virtuales. En la generación (1) esta actividad no era usual y los avances tecnológicos se materializaban en las maquinitas de las tiendas de barrio, a través de las cuales principalmente los niños tenían acceso a juegos con tramas muy básicas desarrolladas en

escenarios en 2D, y no había control o regulación por parte de los adultos. En el caso de las niñas y los niños de la generación (2) su desarrollo va de la mano con los progresos tecnológicos, por ende, tienen destrezas en el manejo de dispositivos e instrumentos digitales, sin embargo, aunque sean experimentados usuarios de las plataformas de videojuegos, requieren la presencia de una persona que brinde orientaciones en un uso adecuado y seguro.

Este rol lo asumen las madres y los padres desde la función de la vigilancia y el control; aunque no poseen conocimiento sobre los controles parentales de seguridad⁹ que ofrecen estos espacios virtuales, adoptan sus propias regulaciones basadas en sus: creencias, preceptos morales, costumbres, normas, conocimientos, experiencias; así, los filtros que se establecen para el acceso de sus hijas e hijos a los juegos virtuales son: “que sean educativos, que estimulen habilidades mentales, y que no sean violentos”. En este escenario se percibe una brecha generacional, entre madres, padres/niñas, niños; en la cual las y los primeros no incursionan en las plataformas de los videojuegos, desaprovechando su potencial para acoger nuevas posibilidades de interacción familiar.

Por otra parte, este estudio permite destacar que las prácticas lúdicas de las niñas y niños están atravesadas por: las expectativas de las madres y los padres, el mercado que incita al consumo, y la capacidad económica de las familias (no solo de las madres y los padres, sino de los demás miembros como tías, tíos, abuelas, etc.). Como se mostró en el capítulo quinto, los relatos de vida dan cuenta de que las niñas y los niños de la generación (1) tenían pocos juguetes, ya que las condiciones económicas de sus hogares no eran las mejores, había dependencia de un mayor número de integrantes de la familia (hijas, hijos, madres) al salario del padre, y por otra parte no se establece que haya alguna expectativa diferente, por parte de los adultos, frente a estos artefactos lúdicos, salvo que estos representaban su afecto, en los momentos especiales en que son regalados; y que generan entretenimiento.

⁹ Controles parentales de seguridad: “es un mecanismo usado por adultos para controlar, en diferentes sitios web, sistemas operativos o equipos, el acceso y uso que los menores de edad le dan a internet. A través del control parental se monitorea la navegación, se restringe contenidos no aptos para menores y se bloquea páginas o usuarios que puedan ser una amenaza para los niños”. (Fundación GCF AprendeLibre.org. 2022)

En cambio, las niñas y los niños de la generación (2) poseen gran cantidad de juguetes; esta situación está en gran parte determinada por el deseo latente de las madres y los padres de que sus hijas e hijos tengan todo lo que ellas y ellos no tuvieron en su infancia. Esta expectativa está determinada por tres factores: el primero obedece a que madres y padres cuentan con mejores ingresos económicos que los que percibían sus familias de crianza. El segundo corresponde a que el juguete cobra gran relevancia en el proceso de socialización de la generación (2), el cual está cifrado en el afecto, que en el contexto de constantes expresiones de cariño por parte de madres y padres, este artefacto se vislumbra como símbolo de amor, ya que por lo general los adultos lo entregan como un obsequio, no necesariamente en momentos especiales; también, a través del juguete despliegan sus expectativas enfocadas en el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales. El tercer factor, corresponde a la existencia de un mercado del juguete diversificado, dinámico y con alta capacidad de penetración en el espacio doméstico.

En este contexto, *el mercado como agente socializador*, participa con una exacerbada oferta de juguetes de todo tipo, que a través de sugestivas campañas de publicidad refuerzan un impulso consumista que principalmente es dirigido a las niñas y los niños; aunque se conozca la escasa capacidad presupuestaria de este público, se establece que estas y estos manifiestan sus preferencias a sus familiares (madres, padres, tías, tíos, abuelas y abuelos), los cuales gestionan el proceso de compra para la satisfacer estos deseos, claro está poniendo en práctica unos filtros para los juguetes: “que sean educativos, que estimulen habilidades mentales, y que no sean violentos”. En este escenario las nuevas tecnologías se introducen en la esfera familiar, y el mercado aprovecha esta nueva posibilidad para aumentar su potencial de oferta.

Como se mencionó en el capítulo quinto, en la generación (1) y (2) los juegos de las niñas y los niños dentro de sus casas, tienen como principal elemento los juguetes. Estos artefactos lúdicos, que entretienen y contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas y físicas, en las últimas décadas han tenido sus mayores transformaciones en: sus materiales, diseños, y accesorios, gracias a los avances tecnológicos. En este escenario, el proceso creativo de las niñas y los niños que se desarrolla en sus prácticas lúdicas con juguetes se ha transformado. En los juegos de la generación (1) se desplegaba un proceso creativo autónomo, en interacción con el espacio en el que se desarrolla, ya que podían crear sus reglas, combinar juegos (como el yermis que mezcla el béisbol, los bolos y

ponchados); y utilizar los elementos de su entorno para que fueran los accesorios de sus prácticas lúdicas (tapas, bates de madera, tarros, piedras, etc.).

Los juegos de las niñas y los niños de la generación (1) realizados en la casa o en la calle, son simples en sus estructuras, e incitan procesos creativos abiertos y de interacción continua con sus pares. Así, se construyen historias alrededor de una casa hecha de cojines y cobijas, del restaurante, de la profesora, de las pistas de carros dibujadas con tiza, etc., en este contexto se estimula el desarrollo de la invención en un mundo de fantasía, en el que las niñas y los niños de la generación (1) junto con sus hermanas, hermanos, vecinas, y vecinos, representan el mundo adulto, con sus valores, normas, estereotipos y roles ligados al género.

En el caso de la generación (2), principalmente en el mundo virtual, el acto creativo está limitado a los escenarios ofrecidos por las plataformas multimedia online (ROBLOX, FRIV, KIZI, etc.) en cada uno de los juegos. En este contexto, la invención en niñas y niños está limitada a los elementos virtuales generalmente generizados que ofrecen, y sujeta a las reglas que los diseñadores crean para las experiencias de simulación y las aventuras gráficas. En este escenario, los videojuegos son simuladores instrumentales (en aviones de combate, automóviles de carreras, etc.) o situacionales (deportivos, de héroes, socioeconómicos, de rol, reproducción de juegos de mesa), que demandan un ritmo rápido de juego, tiempos de reacción mínimos, atención focalizada y un componente estratégico, estas prácticas se llevan a cabo en la ausencia de la interacción con pares. Todos los elementos señalados hacen que el juego se de en el marco de un espacio familiar regulado (la casa, la alcoba), pero a la vez relativizado por el espacio virtual.

Cambios en las dinámicas familiares y sociales, y en la socialización primaria de las niñas y los niños en dos generaciones, determinan cambios en los juegos llevados a cabo en el ámbito del hogar, ya que en sus estructuras se incrusta un ordenamiento cultural híbrido, es decir, que contiene continuidades y transformaciones en cuanto a: tradiciones, normas, valores, creencias, estereotipos y roles; que por momentos escapan de la regulación que se establece en el entorno familiar. Aquí parece estar jugando un papel importante, la llamada “brecha digital intergeneracional” que distancia a madres, padres/hijas e hijos.

6.2 El juego en el ámbito familiar, los contextos socioculturales y el espacio físico

Los hallazgos de esta investigación permiten señalar que el juego es una actividad que está directamente determinada por los contextos socioculturales y el espacio físico; así, los juegos, en el marco de una perspectiva intergeneracional, varían de acuerdo a: el tipo de prácticas lúdicas, cómo se llevan a cabo, quiénes participan, y el lugar que adoptan los cuerpos en la experiencia del juego. Investigaciones que relacionan el juego con la construcción de identidad de género en el ámbito escolar (Stefani et al., 2014, Gil et al., 2013, Álvarez, 2018, Alvarado et al., 2014), recopiladas en el estado del arte de esta investigación, llaman la atención sobre la importancia que tienen los contextos socioculturales. En consecuencia, este estudio permite evidenciar las marcadas diferencias entre el juego desarrollado en el contexto rural, y el juego llevado a cabo en el contexto urbano.

En el contexto rural, las experiencias lúdicas de dos madres y un padre de la generación (1) se llevan a cabo utilizando lo que se encuentra en la naturaleza: trepar árboles, nadar en ríos, explorar senderos, entre otras actividades; estas se distancian de las que se desarrollan en el contexto urbano (la calle), las cuales requieren de la recursividad de las niñas y los niños para los implementos del juego, en este escenario recolectan lo que puede ser visto como desechos o elementos simples de sus casas, como: tapas de gaseosa, tarros, pedazos de tablas, cauchos, entre otros. En este sentido, Pineda et al. (2014) señala que las prácticas culturales y sociales, que se dan en un contexto específico, sea rural o urbano, difieren en sistemas de creencias, valores, la crianza y las pautas de comportamiento, debido a que cada contexto en particular tiene sus propios ordenamientos socioculturales y múltiples realidades, lo que incide de manera determinante en los juegos de las niñas y los niños.

En cuanto al espacio físico, en esta investigación desde una perspectiva intergeneracional se encontró, que se han reformulado profundamente los espacios o escenarios para la realización de las prácticas lúdicas. Para la generación (1), la calle es protagónica en la ejecución de los juegos en el ámbito familiar; mientras que esta es significada por las madres y los padres de las niñas y los niños de la generación (2) (hogares familiares de tipo nuclear, clase media urbana), como un lugar peligroso. En consecuencia, el espacio

de ejecución de los juegos se trasladó al ámbito de la alcoba de la niña o el niño, y al mundo virtual que ofrecen las nuevas tecnologías.

El cambio mencionado en cuanto al espacio físico, incide en el contexto de las prácticas lúdicas en las dos generaciones de las familias participantes en este estudio. Los juegos de las niñas y los niños de la generación (1) remiten a contextos definidos, bien sea la calle, o la casa; mientras que en las prácticas lúdicas virtuales de las niñas y los niños de la generación (2) estos se desdibujan y se desarrolla un entorno social universal para todos sus participantes, ofrecido por las nuevas tecnologías. En el seductor diseño de los videojuegos, puede observarse que impera una visión de mundo que representa inevitablemente los intereses de un sector (las empresas de videojuegos), que, de manera implícita en algunos casos, y sin sutilezas en otros, priman, circulan y legitiman determinados valores y modelos estereotipados de cualidades o de conducta, que terminan por invisibilizar las singularidades de los contextos sociales de las jugadoras y los jugadores.

Este desplazamiento de espacios implica transformaciones profundas en las interacciones que se despliegan en el marco de las prácticas lúdicas. El juego en la calle para la generación (1) es más autónomo, espontáneo, ya que está regulado principalmente por las niñas y los niños; mientras que en los nuevos espacios para la generación (2) son regulados por las madres, los padres y el mercado, por ende, resulta ser menos autónomo; así, las interacciones de las niñas y los niños de la generación (2) quedan subordinadas a los ordenamientos que proponen los adultos, quienes toman o no en consideración los deseos, gustos o “caprichos” de las niñas y los niños. Esta apreciación está en contravía de un cierto lugar común, que señala a las herramientas informáticas como dispositivos capaces de incentivar nuevas lecturas del mundo (Aveiga et al., 2018). En lo encontrado por este estudio, ese potencial que efectivamente tienen las nuevas tecnologías, parece empobrecerse por los contenidos mismos, con estímulos reiterados al consumo y a la competencia, atributos de un estilo de vida.

Desde una perspectiva intergeneracional el cambio de los espacios del juego, lleva a una transformación respecto al lugar del adulto en la mediación del juego. En la generación (1) generalmente la madre vigilaba en la distancia (“desde la ventana”), a diferencia de las madres y los padres de las niñas y los niños de la generación (2), como ya se mencionó, intervienen de manera más estrecha en la regulación del juego, sin comprometerse

activamente en los mismos. Es decir, se evidencia un tránsito que va desde la vigilancia sobre las interacciones y las relaciones que se gestan en el juego de las niñas y los niños de la generación (1), a un mediador que las regula, filtra y determina, las prácticas lúdicas de la generación (2) que ocurren en el espacio virtual o la habitación.

Otro hallazgo significativo refiere que el desplazamiento de los espacios de realización lúdica, incide en la transformación de los papeles que tienen los agentes de socialización en el proceso de construcción de identidad de género de las niñas y los niños en dos generaciones, o la incursión de otros agentes. En la generación (1) la madre tiene un papel significativo en la vigilancia y control, principalmente en los juegos que se llevan a cabo dentro de la casa, señalando el deber ser en estos para las niñas y para los niños; aunque con tensiones permanentes, respecto a las autonomías en los juegos que se materializan en la calle. Mientras que en la generación (2) es el mercado con su explosiva oferta generizada de artefactos lúdicos y de plataformas virtuales, empieza a jugar un papel determinante en estos procesos de construcción de identidad de género.

Por otra parte, se identifica como una permanencia: la presencia de la emoción del miedo en las madres y los padres hacia lugares específicos en los que se despliegan los juegos de sus hijas e hijos. Las madres de las niñas y los niños de la generación (1) sentían temor hacia los parques y las viviendas de los vecinos, por la presencia del “sujeto extraño”, esa emoción continúa presente en las madres y los padres de las niñas y los niños de la generación (2), pero ya no solo es el parque o la vivienda del vecino, sino también, la calle y el mundo virtual; aparece como lugar único y seguro la casa propia y la de los familiares o amigos. En una perspectiva más amplia, es claro señalar que el proceso de socialización familiar está acompañado siempre por la emergencia de emociones que inciden sobre los roles y la construcción de identidades de género. Como afirman, Berger y Luckmann: “resulta innecesario agregar que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional” (2008, p. 165).

De otra parte, la transformación de los espacios para la realización del juego implica también transformaciones en las exigencias y habilidades físicas. En el cambio generacional se observa que los juegos infantiles propios del espacio barrial, eran de componente competitivo, intensos, requerían: agilidad, fuerza, velocidad en reacción, etc. Estos cedieron su paso a juegos pasivos, sedentarios, no físicos que demandan

aparentemente habilidades mentales, propios de espacios cerrados. En consecuencia, la actividad física sale del ámbito barrial y pasa ser estimulada en el colegio o en las academias de deportes, en un proceso de institucionalización “intensificada” de los cuerpos.

Como se ha señalado, cambios en los espacios lúdicos y los contextos socioculturales se pueden apreciar en las trayectorias intergeneracionales, sin embargo, al mismo tiempo se renuevan los dispositivos generizados, que siguen incidiendo en la construcción de identidad de género, distribuyendo roles, proponiendo espacios de socialización binarios y actualizando mediante otros mecanismos los estereotipos de género.

6.3 Performatividad del género en los juegos y los juguetes de dos generaciones familiares

El juego infantil en esta investigación, se identifica como una construcción social y cultural que se despliega a través de prácticas en las cuales las niñas y los niños reproducen las relaciones personales y sociales del entorno en el que viven (Vygotski, 2009; Pineda et al., 2014). Desde una perspectiva intergeneracional, se evidencia que el juego y los juguetes dan cuenta, a lo largo de la historia, de cambios sociales, económicos y culturales que ocurren en la sociedad; sin embargo, en el marco de esta investigación se estableció que en estas prácticas lúdicas y sus correspondientes artefactos impera un férreo mantenimiento de estereotipos y roles de género (Martínez, 2016; Puerta y González, 2015; Álvarez, 2015), este último rasgo es discutido a continuación a profundidad.

En los relatos de vida de los integrantes de las familias participantes, se logra establecer la existencia de dos dispositivos que aseguran la reproducción de los roles y estereotipos de género en el juego, en dos generaciones. El primero obedece al continuum que se establece entre el proceso de socialización que se da en el espacio familiar y la experiencia lúdica; el segundo corresponde a la incursión del mercado en los juegos y los juguetes de las niñas y los niños. Más adelante, se analizarán estos dos dispositivos, que trabajan sinérgicamente en el proceso de construcción de identidad de género, a la luz del concepto de performatividad formulado por Judith Butler (2007).

La autora a través de la teoría de la *performatividad*, analiza el proceso mediante el cual se internaliza el género como esencia, lo cual se realiza a través de un conjunto sostenido

de actos, gestos, y deseos, que terminan por construir en los cuerpos una condición basada en ordenamientos heteronormativos, como si se tratase de un rasgo interno. Este proceso ilusorio es algo que se anticipa, se produce y reproduce a través de los actos corporales; esto quiere decir, que la performatividad del género es un proceso complejo que se construye a partir de la *anticipación* y de la *repetición*, en los eventos de la vida cotidiana. A continuación, se describen las implicaciones que tienen estas dos dimensiones en el proceso de construcción de identidad de género a través del continuum del proceso de socialización y la experiencia lúdica, y la incursión del mercado en los juegos y los juguetes, dispositivos que aseguran la reproducción de los roles y estereotipos de género en el juego infantil en el ámbito familiar.

La *anticipación*, según Butler (2007), se refiere a aquellos mecanismos sociales y psíquicos, que hacen que un significado asociado al género se instale como autoridad. En consecuencia, estos aparecen como hechos anticipatorios, en el sentido de “la promesa de lo que serás”; del deseo y de la expectativa inconsciente de que ese significado se incorporará en el sujeto. Es evidente que el alcance y el enfoque adoptado por esta investigación no permite dar cuenta de esos movimientos intrapsíquicos ligados al “deseo” y a la “autoridad del significado”.

Pero a través, precisamente, de los actos corporales asumidos en el juego es posible acercarnos a estos procesos anticipatorios de los significados asociados al género. Por esta razón, importa una reflexión sobre los roles y estereotipos que se recrean en los juegos tanto en la generación (1), como en la generación (2) para reconocer allí *los efectos anticipatorios del género*, en el marco de la relación que se establece entre el proceso de socialización en el espacio familiar y la experiencia lúdica, en la cual cobra relevancia la identificación, ya que a través de esta se produce la incorporación de lo instaurado en cuanto al deber ser y hacer de la mujer y el hombre. En el marco del proceso señalado la niña o el niño “acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes” (Berger y Luckmann, 2008, p. 165); es decir que se apropia de ellos, los incorpora y los despliega a través de actos, gestos y deseos (Butler, 2008).

En los relatos de vida, las madres refieren que en su infancia en el ámbito de la casa jugaban principalmente a: la mamá, al restaurante, la profesora y la casita; en estas prácticas asumen papeles a través de los cuales incorporan los significados atribuidos socialmente al género femenino, lo descrito actúa como una ley que acaba produciendo el

fenómeno que anticipa (Butler, 2007). En cuanto al primer juego, aparece la condición materna que ha sido tradicionalmente instaurada como característica emblemática del sujeto femenino, la niña encarna el papel de ser madre de su muñeca, aplica los conocimientos adquiridos en su experiencia de hija y los que elabora al observar a su madre en relación con los otros (Vygotski, 2009).

En el segundo juego aparece la conexión de la mujer y la comida, que desde la perspectiva de la división sexual del trabajo constituye una unidad, en este marco al sujeto femenino se le asigna la elaboración de los alimentos y la acción de alimentar a los otros. En el juego de la profesora, se despliega otra tarea que tradicionalmente es asignada al sujeto femenino, es la función de educadora, que está interrelacionada con la función de la madre, quien se reconoce como la maestra en el ámbito privado, quien enseña su cultura a sus hijas e hijos. Por último, el juego de la casita representa el mundo privado, el espacio asignado tradicionalmente a la mujer en el que ejecuta su labor de producción y reproducción.

Las niñas de la generación (2) en sus relatos de vida refieren que principalmente en sus habitaciones juegan a la veterinaria, a la doctora, al restaurante, a la mamá. En estas prácticas lúdicas surge un sutil desplazamiento, aparecen los roles profesionales, lo que da cuenta de que en sus prácticas lúdicas aplican los conocimientos que elaboran al observar los sujetos femeninos en su entorno; sin embargo, estos están enmarcados en el atributo que se adjudica a lo femenino de la disponibilidad permanente de cuidar, proteger y sanar a otros. Tanto en la generación (1) como en la (2) los roles en el juego de las niñas, dan cuenta de todos los atributos que se adscriben a lo femenino, este es un dispositivo que abona su camino a un destino imperativo en el marco obligatorio de la heterosexualidad.

En los relatos de vida de los padres, se establece que sus principales juegos en la infancia en el ámbito de la casa eran comúnmente: jugar con carros y, construir casas o retroexcavadoras con sus Armatodos o Estralandias (juegos de fichas en formas de bloques); y los niños de la generación (2) en las entrevistas realizadas refieren que juegan principalmente: con sus carros y sus pistas, con rompecabezas, con legos, y sus superhéroes. En ambas generaciones, estas prácticas lúdicas promueven habilidades y destrezas mentales, emocionales y físicas que se relacionan con el hombre guerrero, al que se le atribuye las funciones de: autoridad, fortaleza, y protección, que ratifican el rol

masculino tradicional. Lo señalado se asienta en los cuerpos de los niños, e instala en ellos la marca del género que adscrito al sistema patriarcal instaure una masculinidad dominante y “privilegiada”.

Por otra parte, *los efectos anticipatorios* que constituyen el performance del género, también se materializan la incursión del mercado en los juegos y los juguetes de las niñas y los niños. Un hallazgo importante de este estudio, establece que, en el marco de tiempo en que ocurren las infancias de las dos generaciones de las familias participantes, este agente ha venido ocupando cada vez un lugar más importante en la socialización primaria, de tal forma, que en la actualidad es clara su centralidad en este proceso, a tal punto, que se superpone a los agentes de socialización tradicionales (escuela, pares), esto es especialmente cierto en el grupo de familias incorporadas en el estudio, de clase media urbana.

En los relatos de vida, se establece que los juguetes que tenían las niñas y los niños de la generación (1) principalmente eran regalos de sus madres y sus padres, o de las empresas en que sus padres laboraban; generalmente en el caso de las niñas, eran: muñecas, bebés y vajillas; y a los niños les daban: carros, juegos de mesa y balones. Así, en lo descrito se establece que los obsequios dan cuenta de que la elección por parte de los adultos está determinada por la oferta del mercado, cuya característica principal es que se encuentra generizada, aunque también hay que señalar que quienes realizan el proceso de compra, se adscriben a estas disposiciones, dado que, se trata de estereotipos que son transversales a la cultura.

Así, los juguetes son una pieza fundamental en el proceso de construcción de identidad de género, ya que a través de sus diseños garantizan la ejecución de determinados roles en las prácticas lúdicas en el ámbito de la casa. Para las niñas los juguetes incitan principalmente a jugar a la mamá y al restaurante; para los niños incitan a jugar a ser pilotos de carrera y desarrollar sus habilidades mentales en el caso de los juegos de mesa, en estos espacios lúdicos en los que se despliega la imaginación, estos artefactos incitan a poner en práctica atributos que anuncian un destino femenino o masculino.

En la generación (2) el mercado tiene un despliegue exacerbado en la oferta de juguetes generizados, el cambio da cuenta de múltiples prototipos de diseños de las muñecas que se ofrecen con el fin de captar diferentes públicos, y en especial el deseo de las niñas, a

través de sugestivas pautas publicitarias. De esta manera, se ofrecen pequeñas figuras que portan en sus cuerpos un estilo de feminidad sofisticado que involucran las últimas tendencias de maquillaje, ropa y accesorios inscritos a estilos vanguardistas de la moda; o modelos de mujeres reconocidas, princesas de Disney, heroínas y bebés con los accesorios necesarios para simular su cuidado (coches, teteros, manta, etc.).

En el caso de los niños, el mercado ofrece a este público: prototipos de carros más tecnológicos con controles remotos que permiten hacer distintas maniobras en diferentes direcciones; pistas de carros que incitan a la aventura y al riesgo, en movimientos que simulan peligro a través de sus rampas, ascensores, lanzadores, efectos especiales; también muñecos de superhéroes cuyos diseños tienen cuerpos musculosos, que poseen articulaciones móviles, luces y voz; y sus respectivos accesorios como motos, automóviles que incitan a la fantasía de experimentar la velocidad, y espadas o armas que simulan garantizar la protección del sujeto en cuestión.

Por otra parte, el mercado incursiona con gran potencia en las plataformas de videojuegos ofreciendo diferentes opciones de entretenimiento, también generizados, cuya oferta para las niñas son: juegos de simulación (de una situación, instrumentales, o juegos de mesa); para los niños son: juegos de acción (lucha y peleas), de estrategia (fútbol, tenis, baloncesto, y conducción), y de simulación. En este escenario las niñas de la generación (2) refieren en las entrevistas que en FRIV optan por juegos que tienen que ver con la preparación de alimentos, creación de vestidos para las princesas, embellecimiento de una figura femenina a través del maquillaje y la ropa, o el cuidado de mascotas; en ROBLOX juegan a hacer compras en el centro comercial. Mientras que los niños de la generación (2) refieren que en FRIV juegan carreras de carros, a maniobrar aviones, a simular situaciones de ventura y de acción; en ROBLOX juegan a comprar carros de lujo.

En estas prácticas lúdicas mencionadas se evidencia que, de la mano de los avances tecnológicos, continúan los roles de género como estructuras monolíticas inquebrantables que anticipan un conjunto de conductas; en el caso de las niñas de la generación (2) se estimula la disposición para el cuidado, la belleza física, la administración del “dinero”; y en los niños de la generación (2) se incita a roles aguerridos en los que despliegan fuerza, agilidad, velocidad, habilidades espaciales. Así, niñas y niños en sus diferentes prácticas lúdicas están inmersos en una serie de anticipaciones, que abonan el camino para la consecución de su destino en el marco obligatorio de la heterosexualidad que establece la

ficción de continuidad entre el sexo y el género. Específicamente, los juegos son un espacio imaginario en el que impera la realización simbólica, en este la niña o el niño empieza a actuar, y en esta actividad despliega sus deseos y fantasías (Vygotski, 2012) en un “haga como si fuera”: una mamá, una profesora, un piloto de carreras, o un superhéroe, roles con evidente efecto anticipatorio, con una orientación latente que indica: “haga como si fuera una mujer si es niña, o haga como si fuera un hombre si es niño”.

En cuanto a la *repetición*, se asimila a un “ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto del cuerpo” (Butler, 2007, p. 17); en la marca del género, los actos repetitivos cumplen con la función de estilización de los cuerpos basada en los ordenamientos heteronormativos. Este planteamiento dialoga con lo que Berger y Luckmann (2008) señalan del proceso de la objetivación, el cual parte de la habituación, que corresponde al acto que al repetirse con frecuencia crea una pauta aprehendida por el sujeto que la ejecuta. Los actos habitualizados para cada uno de los géneros adquieren un carácter significativo en los seres humanos, esto posibilita que se establezcan como rutinas en las que están latentes los ordenamientos instaurados en el marco normativo de la heterosexualidad, a través de este mecanismo se restringen las opciones para los sujetos.

En este estudio se evidencia que en los juegos que se practican en el ámbito familiar en dos generaciones, se realizan actos que reproducen roles y estereotipos de género, de tal forma que se logra el efecto de su naturalización. En este contexto, en los juguetes y los juegos se evidencia la repetición de una marcada división sexual que se naturaliza; en primera instancia en cuanto a los colores, se establece para lo femenino: rosado, morado, lila y colores pasteles; y para lo masculino: azul, rojo, naranja, amarillo, verde, etc. Segundo, se identifica en las dos generaciones de las seis familias participantes un repertorio de juguetes para las niñas: muñecas, bebés de juguete, y todos los utensilios de la cocina, y otro para los niños: carros, muñecos de superhéroes, balones. Tercero, las niñas de ambas generaciones realizan juegos pasivos de baja intensidad, despliegan actividades delicadas, cuidadosas, que recrean espacios para socializar; en cambio los niños de ambas generaciones realizan juegos activos, intensos, con componente de aventura y competitivo, en los que despliegan fantasías que requieren simular situaciones audaces en algunos casos agresivas, y de orientación espacial.

En los relatos de las niñas y los niños de la generación (2), figura el mercado como agente que presenta a los diversos públicos un abanico de opciones todas generizadas, que depositan en la consumidora o el consumidor el poder de elegir. Sin embargo, es evidente que los juegos o los juguetes para las niñas, invitan a desplegar las últimas tendencias en maquillaje, ritual adjudicado al embellecimiento de las mujeres. Se incita a buscar o comprar virtualmente ropa o accesorios lujosos que resaltan la figura femenina, para las muñecas o los avatares (representaciones corporales en los juegos virtuales). También se ofrecen juguetes y juegos virtuales que requieren en las niñas desplegar rutinas de cuidado a través de los bebés, de animales, o de los mismos juguetes. Por último, está todo lo referido a la alimentación ya sea a través de diversos productos de la canasta familiar que se venden en miniatura, o en los juegos virtuales en la elaboración de pizzas, hamburguesas, pastas, etc. que invitan a desplegar la rutina de la preparación de alimentos cotidianamente adjudicada a la mujer.

En cuanto a lo que ofrece el mercado en juguetes y juegos para los niños está relacionado habitualmente con el mundo fantástico de la aventura y la acción, tanto en el espacio físico como en el virtual “hacen como si fueran” pilotos de carreras que deben competir en peligrosas pistas, es usual, además, realizar acciones que requieren su fuerza y su audacia. También, en esta investigación es común encontrar los prototipos en miniatura o los avatares en los videojuegos de superhéroes, a través de los cuales los niños frecuentemente juegan “a que son ese personaje”, que generalmente lucha contra el mal y salva el mundo, su poderío se despliega en sus accesorios, que el mercado ofrece en gran variedad, armas con poderes letales, automóviles veloces, aviones supersónicos, etc. Por último, uno de los juegos preferidos de los niños es jugar fútbol virtual, en el que escogen ser sus jugadores favoritos, este deporte tradicionalmente es atribuido a lo masculino por requerir fuerza, agilidad y contacto. Todos estos juegos pueden ser visualizados como actos repetitivos, como rituales que responden a la consolidación en los niños de un destino masculino inmerso en lo instaurado por el sistema patriarcal.

En conclusión, la performatividad del género en el contexto de los juegos en el ámbito familiar de las niñas y los niños en dos generaciones, se materializa en la dimensión de la anticipación, a través de los roles ejecutados en las prácticas lúdicas como destinos irrenunciables; y en la repetición de actos, gestos y posturas corporales, a la vez que de actos de lenguaje, adjudicados a lo femenino y lo masculino, que de ninguna manera se cuestionan, en este escenario se sostiene la ficción de naturalidad. Pero también se

encuentra, que la performatividad del género se mantiene gracias a un entramado de relaciones, en las que se legitiman significados que instauran el deber ser de la mujer y el hombre de acuerdo al marco obligatorio de la heterosexualidad.

En el ámbito familiar: madres, padres, hermanas, hermanos, pares, demás familiares, mercado, plataformas de videojuegos, medios de comunicación, en el curso de las interacciones cotidianas de las niñas y los niños, ocupan una posición central en el mantenimiento de los ordenamientos heteronormativos y, revisten de particular importancia en la confirmación en lo que se designa en cuanto a lo femenino y lo masculino. En relación con los juguetes de las niñas y los niños de dos generaciones de las familias participantes de este estudio, se establece que los significados que porta este artefacto lúdico se construyen en las interacciones (mercado/adulto, adulto/niña o niño, niña o niño y el mundo imaginario del juego). En torno al juguete, cada agente de socialización (mercado, adultos, pares, niñas y niños, escuela, etc.), adjudica significados relativos al género, que están sujetos a: los acervos de conocimiento culturales propios de una sociedad particular (que responden a un contexto y un tiempo histórico); el lugar que ocupa cada agente dentro de la estructura social, y “también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas” (Berger y Luckmann, 2008, p. 167).

En el caso de las familias de clase media urbana, que hacen parte de este estudio, a pesar de las transformaciones socioculturales y económicas experimentadas en la transición intergeneracional de las mismas, de los cambios que se han dado en los juegos en dos generaciones, y en el lugar de acompañamiento por parte de las madres y los padres respecto a los juegos de las niñas y los niños de la generación (2), no se registran transformaciones significativas respecto a los estereotipos y roles de género que circulan en las prácticas lúdicas en el ámbito familiar, y en la socialización primaria.

La explicación a estas continuidades intergeneracionales tiene relación con la transversalidad y “micro-capilaridad” que tiene el orden patriarcal en el contexto general de la cultura. Su capacidad performativa parece intensificarse en proporción directa con la expansión de las interacciones y la sobreposición de nuevas y potentes agencias socializadoras (mercado/tecnologías). Los repertorios anticipatorios y repetitivos generados en el juego se continúan con los que forman parte de los esquemas que permanecen en la socialización familiar y estos, se encuentran, a su vez atravesados y actualizados permanentemente en el espacio de la comunicación social más amplia.

Sin embargo, el cambio social y las transformaciones profundas del orden heteronormativo, son posibilidades. En el marco de esta investigación, se establece que, en el ámbito familiar, en las repeticiones de actos, gestos, prácticas en torno a lo femenino y masculino, se pueden gestar sutiles desplazamientos, que dan cabida a alternativas de nuevas feminidades o masculinidades. Se requiere innovación, creatividad, acciones conscientes y críticas, que inicien el camino de la transformación, por ejemplo, que las madres y los padres no realicen una división de los juegos y juguetes de sus hijas e hijos determinada por el género, lo cual debe desplegarse a los demás agentes de socialización (mercado, medios de comunicación, escuela, etc.) para asegurar una performatividad favorable a la superación de lo instaurado en el marco obligatorio de la heterosexualidad.

7. Conclusiones y recomendaciones

7.1 Conclusiones

El proceso llevado a cabo por la investigadora en este estudio, se asimila a la incursión en una plataforma virtual de videojuegos; y así como ocurre en este espacio que ofrece distintos juegos, cada etapa de la investigación se ha asimilado a uno de ellos: planteamiento del problema - juego a ser la detective, posicionamiento epistemológico - juguemos a mirar por diferentes lentes, marco teórico - el tesoro escondido, marco metodológico - escaleras y serpientes, resultados - ¡bingo!, discusión – la detective resuelve el misterio. Incursionar en cada uno de estos juegos, permite avanzar en el propósito de explorar la socialización primaria en el ámbito familiar, específicamente, posibilita profundizar en el juego como dispositivo de este proceso, a través del cual, las niñas y los niños incorporan significados de género, adentrándose en un mundo de fantasía que evoca la realidad de su entorno.

Al ahondar en la actividad lúdica, se evidencia que la niña o el niño establece una zona de desarrollo próximo¹⁰; en una esfera alterna a la realidad, pone en juego todo lo aprendido en sus observaciones e interacciones, generalmente ocurridas en el ámbito familiar. De esta manera, a través de este dispositivo el ser humano en sus primeros años de vida adquiere nuevas habilidades, e incorpora los ordenamientos sociales de su mundo cotidiano; por consiguiente, se establece en este estudio que el espacio lúdico es una considerable fuente de desarrollo y socialización. Por otra parte, acercarse al juego a

¹⁰ Zona de desarrollo próximo: “es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz” (Vygotski, 2012, p. 133).

través de los relatos de vida de las y los integrantes de las familias participantes, conlleva a que cada persona se transporte a través de sus recuerdos en el tiempo, e inmediatamente se ubique en un momento de su trayectoria de vida tan personal y al mismo tiempo relacional, que constituye un suceso relevante y potente en su biografía y su identidad.

A partir de las precisiones señaladas sobre la actividad lúdica, y de la discusión realizada en el capítulo anterior, es posible concluir que los significados de género, socializados a través del juego en el ámbito familiar, en dos generaciones de familias de estrato socioeconómico tres y cuatro que viven en Bogotá, no presentan cambios significativos. Este fenómeno se consolida gracias a la ficción del género como marca cultural permanente, que se materializa a través de los mecanismos de anticipación y repetición, los cuales contribuyen a la naturalización del deber ser y hacer del sujeto femenino y masculino. En esta investigación se constata que lo que ha cambiado es la configuración de las agencias de socialización, el rol distinto que toma cada una de ellas en la transición intergeneracional (madres-padres/mercado-tecnologías), los juegos y los lugares en que son llevados a cabo (de la calle a la alcoba o al espacio virtual).

Los significados de género a pesar de las transformaciones de las dinámicas familiares señaladas en este estudio, y de los cambios suscitados en los contextos sociales, económicos y culturales de las familias participantes, son constructos que permanecen en el tiempo gracias a que son instaurados como esencia del ser humano. En este escenario los capitales académicos obtenidos por madres y padres, no tienen mayor incidencia en la generación de acciones que contribuyan a interpelar estos ordenamientos hegemónicos; por consiguiente, se controvierte la tesis de que, la educación y la emancipación prometida a través de ella, puede incidir para que se gesten cambios en las formas patriarcales de organización familiar.

Dado que, las sutiles transformaciones en los roles y estereotipos de género que se producen en las dinámicas familiares, generalmente son suscitados por las condiciones laborales, económicas y educativas, que no están acompañadas de posturas críticas que insten a una reconfiguración profunda del ordenamiento hegemónico para el sujeto femenino y masculino. También, es necesario resaltar, que hay un efecto mínimo de cambio, ya que las historias particulares de madres y padres de la generación (1), concretamente, sus vivencias y experiencias en las relaciones de género de sus familias

de crianza tienen un peso preponderante. En consecuencia, los sutiles cambios en lo que ha sido hegemónico en la masculinidad, no se traduce en cambios significativos en la configuración de lo femenino.

En este contexto, los juegos en el ámbito familiar no escapan a los ordenamientos instaurados en cuanto al género, de esta forma, a lo largo de dos generaciones se enmarcan en la clasificación binaria y de oposición de lo femenino y lo masculino. Que se estructura dentro de un sistema patriarcal que construye la realidad de los sujetos, de manera polarizada, fundamentada en la premisa de la otredad, así, en el caso específico del juego de las niñas y los niños, lo femenino se entiende en oposición a lo masculino; dentro de este esquema los seres humanos que se encuadran en la primera categoría están en una posición de subalternidad.

Las prácticas lúdicas que se llevan a cabo en el ámbito familiar, están inmersas en el proceso de socialización primaria, a través del cual los otros del entorno de la niña o el niño (madres, padres, hermanas, hermanos, etc.), mediatizan el mundo social, transmiten una estructura nómica sustentada en el marco obligatorio de la heterosexualidad, que ha “ordenado” los imaginarios sociales y las prácticas eróticas, amorosas, conyugales y parentales del mundo familiar. En consecuencia, los juegos se inscriben en una división de categorías antagónicas que describen el deber ser y hacer del sujeto masculino y femenino, por ejemplo: fuerte – débil, guerrero – maternal, agresividad – sensibilidad, activo -pasivo, etc. Lo que contribuye con la exigencia patriarcal de construir sujetos estables, como mecanismo de regulación y coerción.

En este contexto, se evidencia como permanencia en el proceso de socialización primaria, que la familia continúa siendo el principal agente socializador, ya que independientemente del acontecer sociocultural, son quienes filtran la realidad para las niñas y los niños, “seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas” (Berger y Luckmann, 2008, p. 164). Sin embargo, es necesario señalar que sí se establece un cambio en cuanto a los demás agentes con quienes la familia comparte la función de la socialización. En la generación (1) aparece principalmente, los pares, el colegio, y la televisión como agentes socializadores; mientras que en la generación (2) gracias a los cambios socioculturales experimentados en el contexto colombiano, aparecen otros

agentes las academias artísticas y de deportes, los medios de comunicación, las redes sociales, el mercado, entre otros.

Específicamente las academias de baile y de deportes aparecen en la generación dos, como espacio alternativo para ocupar el tiempo libre, tiempo que en la generación (1) estaba dedicado a las labores domésticas y al juego. Estos espacios, se constituyen en agentes socializadores ya que transmiten a niñas y niños valores, creencias, normas, ordenamientos para su comportamiento, etc. Estimulan el desarrollo de capacidades y habilidades físicas y psicosociales, que les permiten integrarse al mundo social. Por otra parte, la existencia de la generación (2) transcurre en medio de los cambios vertiginosos de la tecnología, que contribuyen a la emergencia de nuevos medios de comunicación; así, a través de diversos aparatos como el celular, el computador y las tablets, y gracias a la internet aparecen nuevos agentes socializadores como las redes sociales, los sitios web (como YouTube, Google, Facebook, entre otros), y las plataformas de videojuegos, que se instalan en el mundo privado de la familia.

Los agentes mencionados continúan socializando en sus servicios o contenidos estereotipos y roles de género a las niñas y los niños, pues estos se encuentran anclados a los ordenamientos instaurados en el marco de la tradición, que actúan como control, tan pronto como los actores se tipifican desempeñándolos, su comportamiento es coaccionado, en este caso acatar o no las normas, no es optativo, pues hay sanción moral o corrección para quien no las cumpla. En consecuencia, se evidencia que los agentes socializadores son un elemento esencial en el mantenimiento de la performatividad del género.

Por otra parte, en esta investigación se determina que el juego es una práctica que está determinada por el contexto sociohistórico, en consecuencia, en el marco de una perspectiva intergeneracional, se identifica que esta actividad ha tenido profundos cambios en dos generaciones de seis familias de clase media urbana. En primera instancia se constata se ha reformulado el espacio de realización del juego en el ámbito familiar, en la generación (1) se llevaba a cabo principalmente en la calle, mientras que en la generación (2) se realizan en la casa, esto incide de forma determinante en los significados de género que se socializan a través de la actividad lúdica, debido a que se genera un cambio en la autonomía de las niñas y los niños.

En la generación (1) estas y estos elegían libremente qué juegos se llevaban a cabo, construían sus elementos, y establecían cuáles eran sus reglas; por ende, las disposiciones referidas al género se desdibujaban, en razón de que, en este escenario de interacción social, los intercambios entre niñas y niños no están tan determinados por los ordenamientos hegemónicos en cuanto al sexo y el género, como sí ocurre en los adultos que ya portan la marca del género en sus cuerpos. En consecuencia, tanto las niñas, como los niños participaban en los juegos en igualdad de condiciones, claro está, que se mantienen otras regulaciones socioculturales (normas, valores, creencias y tradiciones). En cambio, en las prácticas lúdicas de las niñas y los niños de la generación (2) que generalmente se realizan al interior de sus viviendas, aparecen predominantemente dos agentes que las regulan: los adultos (madres y padres) y el mercado, quienes, en su participación activa o pasiva en los juegos, socializan los ordenamientos culturales establecidos para el sujeto femenino y el sujeto masculino, y controlan que las nuevas generaciones no se salgan de estas configuraciones.

También, es necesario, señalar, que los juegos de las niñas y los niños de la generación (2), están determinados por la capacidad económica de las madres y los padres, y la tecnología. Al desarrollar esta investigación con familias nucleares con madres y padres profesionales, cuyo ingreso económico es superior al de las familias de crianza de la generación (1); se establece que tienen la posibilidad de acceder a diferentes avances tecnológicos como televisores inteligentes, consolas de video juegos, la internet, etc. En este punto se establece un cambio en el proceso creativo de la generación (2), debido a que estas y estos ya no la despliegan para la creación de la actividad lúdica, sino que la utilizan en el marco de las opciones lúdicas que el mercado les ofrece.

Sin embargo, en los juegos realizados por las niñas y los niños en el espacio de la casa, en dos generaciones, presentan evidentes continuidades. En el caso de las niñas de la generación (1) jugaban principalmente a: la mamá, al restaurante, la profesora y la casita; en la generación (2): a la veterinaria, a la doctora, a la mamá y al restaurante. En estas prácticas lúdicas se evidencia la permanencia de roles que portan los significados atribuidos socialmente al género femenino. Sin embargo, se establece un sutil desplazamiento que ocurre en los juegos de las niñas de la generación (2), aparecen los roles profesionales, lo que permite concluir que en las prácticas lúdicas circulan los significados que las niñas y los niños elaboran en sus interacciones con los otros, y al

observar los hábitos y los roles de los sujetos femeninos o masculinos de su contexto, estos tienen un efecto anticipatorio en una y otra generación.

Los nuevos roles asumidos por las mujeres en la sociedad liberal moderna, que permitirían anunciar un supuesto proceso emancipatorio anclado a su profesionalización y participación en el mundo del trabajo, no significan necesariamente una transformación en los ordenamientos binarios del género. Se juega a la doctora, pero en el fondo son los significados de la mujer que cuida, la que sutilmente está dispuesta ya no únicamente para hijas o los hijos, sino para las mascotas, o los sujetos en vulnerabilidad, explotando y actualizando al mismo tiempo, en un sentido anticipatorio, el cuidado de los otros y las otras, pero no incita a feminidades alternativas, o a desmarcarse de la clasificación binaria de los sexos y géneros.

En el caso de los niños de la generación (1) sus principales juegos en el ámbito de la casa eran: jugar con carros y, construir casas o retroexcavadoras con sus Armatodos o Estralandias (juegos de fichas en formas de bloques). En el caso de los niños de la generación (2) juegan principalmente: con sus carros y sus pistas de carreras, con rompecabezas, con legos, y sus superhéroes. En las prácticas lúdicas referidas, se establece que se despliegan habilidades y funciones que se adjudican al rol masculino tradicional, estas permanecen inamovibles a lo largo de las dos generaciones. Lo señalado, permite constatar, que en los juegos de los niños difícilmente se introducen cambios que apunten a masculinidades alternativas que se desmarquen de los atributos tradicionales anclados a la clasificación binaria de los sexos y los géneros.

Se establece que el juego en el ámbito familiar actúa como dispositivo de socialización, a través de este los agentes socializadores supeditados a los ordenamientos socioculturales mediatizan la supremacía de la versión femenina para la niña y la supremacía de la versión masculina para el niño; así, tanto niñas como niños, aunque conozcan la versión que pertenece al otro sexo generalmente no se identifican con esta. En el marco de lo mencionado, se concluye la socialización de roles y estereotipos de género en el juego es un proceso que se lleva cabo gracias al engranaje de diferentes dispositivos. Como la identificación que el sujeto tiene con personas significativas, proceso que tiene una carga importante de afectividad, y las rutinas cotidianas que se importan al mundo de la fantasía del juego.

En esta línea es posible dar respuesta al cuestionamiento señalado en la justificación de esta investigación: ¿el juego determina roles y estereotipos en torno a lo femenino y lo masculino en niñas y niños, o, a través de esta actividad las niñas y los niños refuerzan los roles y estereotipos de género que les han sido socializados? Frente a lo cual se establece que las dos cosas ocurren, sin embargo, al profundizar en este interrogante, se evidencia que los significados de género en el juego se construyen y circulan en el marco de una constelación de interacciones que suceden alrededor de este. Así, en la generación (1), al solo intervenir en los juegos en la calle, las niñas y los niños, que entre los cinco a los diez años no están determinados marcadamente por los ordenamientos hegemónicos del género, sus juegos no establecen o no refuerzan roles femeninos o masculinos.

A diferencia, de los juegos practicados por niñas y niños en la casa, en estos intervienen diferentes agentes, que en sus interacciones construyen significados de género. Por ejemplo, mercado/adulto, adulto/niña o niño, niña o niño y el mundo imaginario de la actividad lúdica. En los juegos y los juguetes, estos agentes adjudican significados relativos al género, que están sujetos a: los acervos de conocimiento culturales propios de una sociedad particular (que responden a un contexto y un tiempo histórico); el lugar que ocupa cada agente dentro de la estructura social, y “también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas” (Berger y Luckmann, 2008, p. 167).

En este contexto, los significados de género actúan performativamente en el juego, a través de la anticipación y la repetición. En cuanto a la primera, se establece que las niñas y los niños en sus prácticas lúdicas desempeñan roles cuyos atributos son características tradicionalmente adjudicadas al sexo y al género en el marco obligatorio de la heterosexualidad. En los dos casos esto se identifica como anticipación, las características que se encarnan en los juegos conjuran un sujeto femenino o un sujeto masculino, es la anunciación de un destino al que difícilmente se puede renunciar; en el caso de las niñas es una preparación para el cuidado de otros, para educar o para el ejercicio de la maternidad; y en el caso de los niños es una preparación para desempeñarse en el ámbito público, para ser aguerrido, y para proteger a su familia.

La repetición, se materializa en el juego, en los actos, los gestos, y las posturas corporales que las niñas y los niños despliegan en el espacio de la realización simbólica, en el que realizan sus deseos o fantasías. En el caso de las niñas, juegan a maquillarse de mentiras, cargar su muñeca, alimentar sus peluches, etc.; mientras que los niños juegan a conducir

sus carros de juguetes, a luchar contra el mal para proteger al mundo a través de sus muñecos superhéroes, simular situaciones de riesgo de las que logran salir ya sea en las pistas de carros o con sus superhéroes, etc. En este contexto, despliegan actos, gestos, y posturas que tradicionalmente se adjudican según corresponde al sujeto femenino o al sujeto masculino.

Por otra parte, se establece que el mercado en las prácticas lúdicas de las niñas y los niños en dos generaciones (principalmente las llevadas a cabo en el escenario familiar), ha aumentado su relevancia como agente socializador, dado que, a través de sugestivas pautas publicitarias despliega una exacerbada oferta de juegos y juguetes atravesados por lo instaurado hegemónicamente en cuanto al género, ya que, por una parte sus diseños portan significados que insinúan una determinada práctica (jugar a la mamá, jugar a ser piloto de carreras, etc.), lo que podría considerarse como actos *anticipatorios* de un destino al que no se puede renunciar, y por otra, en sus estructuras (en el caso de los juegos), cuerpos u objetos, incitan actos del lenguaje que en el marco de la repetición estilizan los cuerpos femeninos o masculinos.

También, el mercado con sus ordenamientos clasificatorios del género, se filtra en el mundo virtual; así las plataformas de videojuegos se utilizan como dispositivos socializadores de estereotipos y roles de género. En este escenario, de forma exacerbada se despliega la performatividad del género, desde el mecanismo de la anticipación, en el caso de las niñas la oferta de videojuegos está enmarcada en los roles de la maternidad, el cuidado, y de manera importante la belleza representada en los juegos de maquillaje, cortes de cabello, o de vestir con llamativos atuendos siluetas femeninas; en el caso de los niños se ofrecen los roles que requieren fuerza, liderazgo, audacia y agresividad. En la repetición, principalmente para las niñas se ritualizan actos que invocan su delicadeza, fragilidad, devoción a los otros, y estimulan comportamientos profundamente avocados a la belleza; mientras que, para los niños, los videojuegos requieren actos que insinúan una masculinidad tradicional en la que se destaca la fuerza, el heroísmo, y la fortaleza que se materializa en la ausencia de expresiones afectivas.

A manera de colofón, se establece que las niñas y los niños están inmersos en un continuo proceso de construcción de identidad de género, en razón de que “es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura de tiempo” (Butler, 2007, p. 70). Este proceso, se estructura en las

interacciones de los seres humanos en sus primeros años de vida con diversos agentes socializadores, en las que se elaboran y reelaboran los significados de género, que discurren en rutinas, roles, prácticas y discursos, que contribuyen a la constitución de sujetos femeninos, sujetos masculinos, o identidades de género alternativas.

7.2 Recomendaciones

Este estudio inicia como una apuesta personal; constantemente la investigadora en su cotidianidad se enfrentaba con situaciones cuyo telón de fondo son los significados referidos a las identidades de género establecidas en el marco obligatorio de la heterosexualidad. Tanto en su propia existencia, como la de las mujeres y los hombres de su entorno, la investigadora vislumbra una serie de limitaciones que impiden un desarrollo pleno de la experiencia vital. En consecuencia, irrumpe el cuestionamiento de cómo se construyen las identidades de género; este interrogante es el punto de partida para recorrer un largo camino para encontrar su respuesta.

La investigadora en su recorrido académico de pregrado y maestría se topa con diferentes categorías como: sexo, género, sexualidad, deseo, familia, sistema patriarcal, entre otras, y descubre que todas estas se entrelazan en el proceso de construcción de identidad, y cuando empieza a profundizar en el interjuego de estas categorías, es aquí, donde emerge la socialización primaria, proceso a través del cual se transmite a los seres humanos en sus primeros años de vida los ordenamientos que le permiten integrarse al mundo social. En este la familia tiene un papel fundamental, por ser el principal agente que filtra la realidad para el sujeto, selecciona los significados que contribuyen en la constitución de su identidad de género, lo que lleva a indagar: ¿a través de qué prácticas se socializan los significados de género?, y aquí aparece el juego.

En consecuencia, la investigadora estima de gran importancia profundizar: ¿qué significados de género se socializan a través de las prácticas lúdicas?, y con este interrogante aparece otro más: ¿estos significados permanecen o se transforman en las generaciones de las familias? Así se gesta esta investigación, que, en este punto de recomendaciones, pretende ser un aporte académico que contribuya a vislumbrar nuevas apuestas para: la familia, las y los profesionales de Trabajo Social, y en las políticas públicas.

Profundizando en lo señalado, en el marco de esta investigación, se corrobora que el sujeto no es creado por reglas, dado que la significación no es un acto fundador, sino que se constituye a través de un proceso regulado de repetición que al mismo tiempo esconde y dicta sus reglas precisamente mediante la producción de efectos sustancializadores (Butler, 2007, p. 282). En el marco de este planteamiento los integrantes de las familias en su capacidad de acción o de agencia, tienen la posibilidad de cambiar esa repetición, de transformar los significados que se adjudican al sujeto femenino y al sujeto masculino. Específicamente las madres y los padres pueden adoptar una postura crítica frente a sus dinámicas familiares cotidianas y las relaciones que se gestan en su mundo privado, la cual contribuye a gestar acciones que posibiliten desplegar feminidades y masculinidades alternativas o que no representan configuraciones que limiten las capacidades, habilidades y destrezas de las y los integrantes de la familia.

Específicamente en el juego en el ámbito familiar se pueden gestar cambios fundamentales, el principal puede ser desmarcar los juegos y los juguetes de la clasificación binaria del género, así, las niñas y los niños pueden tener sus experiencias de fantasía en un mundo de múltiples posibilidades como en el caso de los juegos en la calle de la generación (1), las primeras pueden incursionar a través del mundo lúdico en aventuras que exigen que sean aguerridas, lideren las estrategias de comandos de soldados, que se incorporen en juegos de contacto, de fuerza y agilidad; y niños dispuestos a incursionar en la cocina en la preparación de alimentos “de mentiras” como padres, o ser chef como está empezando a pasar, o en el cuidado de sus hijas e hijos ficticios que demanda actos y gestos de ternura y cariño. No se habla de incorporación de juguetes neutros, dado que esto significa seguir adscritos a una división sexual de los juguetes. Es necesario que las niñas y los niños exploren en un mundo con variedad de opciones, que aprendan que nada está fuera de sus límites y que no tiene nada de malo que les guste un juguete o una prenda de vestir que se ha comercializado para determinado género.

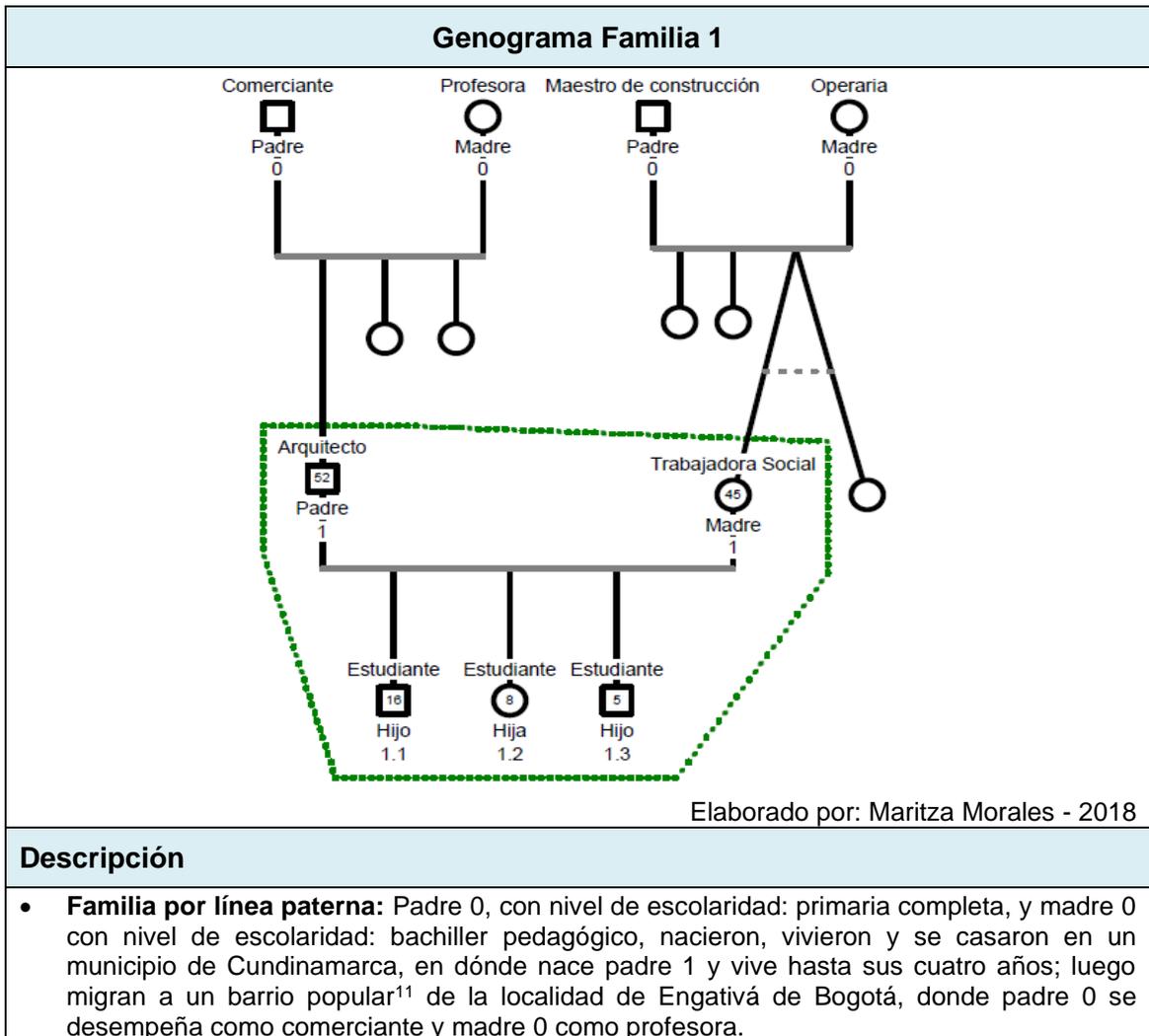
Lo mencionado debe ir acompañado de actividades pedagógicas desarrolladas por profesionales (se hace un llamado a la interdisciplinariedad) que hagan el abordaje de la perspectiva de género, con el objetivo de brindar herramientas pertinentes a los integrantes de las familias que les permita identificar en sus acciones cotidianas qué contribuye al mantenimiento de roles y estereotipos de género que se enmarcan en la oposición binaria masculino/femenino, y opten por explorar atributos o prácticas que conduzcan a la generación de feminidades y masculinidades alternativas.

Como complemento a las recomendaciones señaladas, es importante, que las y los profesionales generen estrategias para socializar sus desarrollos investigativos en cuanto a los temas relacionados con el género, de tal forma que estos tengan incidencia en un horizonte de transformación más amplio; como en los planes, programas y proyectos de las políticas públicas, con el fin de que sus esfuerzos estén orientados a desarrollos sociales que garanticen el goce efectivo de los derechos de las mujeres, en los cuales se adopten como principios el respeto a la dignidad humana, la igualdad y la no discriminación.

Por otra parte, es importante señalar que en el marco de esta investigación se evidenció que en la actualidad en las dinámicas de las familias en el mundo privado aparecen múltiples fenómenos debido a la incursión del mercado y la tecnología, como: niñas y niños hiper-regalados, los youtubers como agentes socializadores en las nuevas generaciones, la socialización primaria en la era digital, el cuerpo en el espacio virtual, el sentido de pertenencia de los seres humanos a las comunidades virtuales, el potencial de las interacciones familiares en el mundo virtual, el papel de las madres y los padres en la regulación de los videojuegos, las expectativas de las madres y los padres para con sus hijas e hijos en la actualidad, las brechas de género en cuanto a la tecnología en las dinámicas familiares, entre otros. Que deben ser analizados a profundidad desde los estudios de familia o de Trabajo Social.

Por último, a partir de la inmersión en el juego de las niñas y los niños en dos generaciones de seis familias nucleares, se evidencia la centralidad de esta actividad, de manera general en la vida cotidiana, y de manera particular en el escenario familiar. Esta precisión se realiza con base en dos hallazgos; el primero obedece a lo encontrado en torno a esta categoría en el marco teórico de esta investigación (capítulo 3), en el que se identifica que el juego adquiere un papel relevante en el análisis de distintos fenómenos culturales; por ejemplo, Ludwig Wittgenstein, analiza el lenguaje a través del juego, George H. Mead, lo utiliza para explicar la socialización primaria, Johan Huizinga en su consideración del carácter lúdico del lenguaje, el mito, el culto, las batallas, el arte. En el segundo hallazgo se establece en el marco de esta investigación que el juego en el ámbito familiar es una actividad que da cuenta de las dinámicas, los procesos y las relaciones que se despliegan en el mundo privado de la familia.

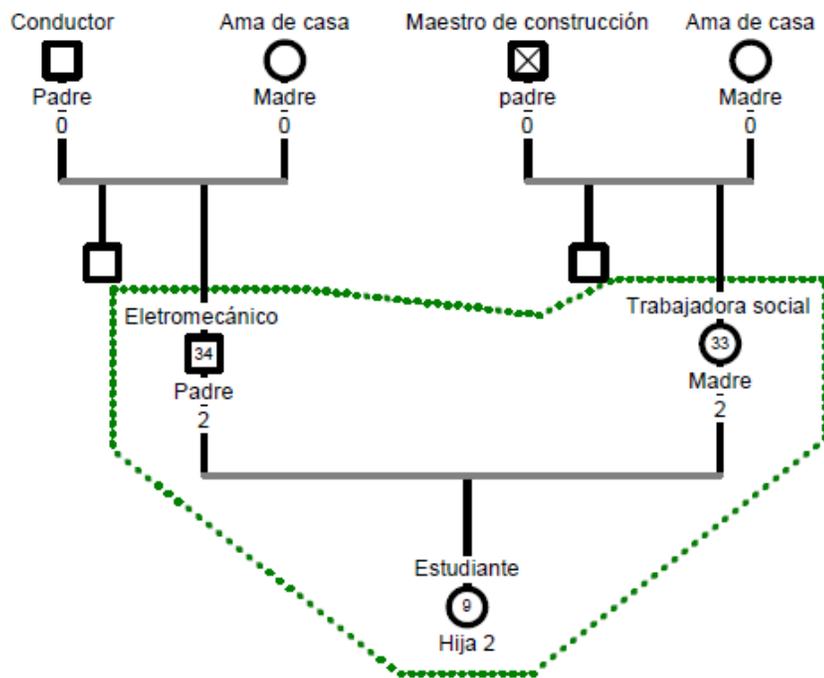
A. Anexo: Genogramas de las familias



¹¹ Los barrios populares son aquellos asentamientos que los mismos pobladores han autoconstruido para proveerse de un techo. En ese sentido, son aquellas unidades de desarrollo urbano formadas por la agrupación de predios individuales, con algunas áreas comunes; que en su

- **Familia por línea materna:** Padre 0, con nivel de escolaridad: primaria completa, y madre 0 con primaria incompleta, nacieron, vivieron y se casaron en un municipio de Boyacá, en donde nacen sus dos primeras hijas. Luego migran y se ubican en un barrio popular de la localidad de San Cristóbal, y allí nace madre 1 junto con su hermana gemela. En esta época padre 0 se desempeña como maestro de construcción y madre 0 como operaria en una empresa de telas.
- **Familia 1:** Padre 1 y madre 1, se conocen en la universidad, en donde madre 1 estudió trabajo social, y padre 1 arquitectura, posteriormente contraen matrimonio por el rito católico y migran a un barrio residencial de la localidad de Fontibón, que cuenta con amplias zonas verdes, posee facilidad de transporte, es cercano a: diferentes parques, bibliotecas, universidades, centros recreativos, centros comerciales. Actualmente viven en un apartamento estrato 4, con su hijo 1.1 de 16 años que se encuentra en grado 11, su hija 1.2 de 8 años que se encuentra en tercer grado, y su hijo 1.3 de 5 años que se encuentra en transición. Allí cuentan con todos los servicios públicos, y tienen acceso a tecnología como: computador portátil, computador de escritorio, tablet, consola de video juegos, servicio de internet, televisión por cable, telefonía móvil. Actualmente madre 1 es magister y padre 1 tiene especialización.

Genograma Familia 2



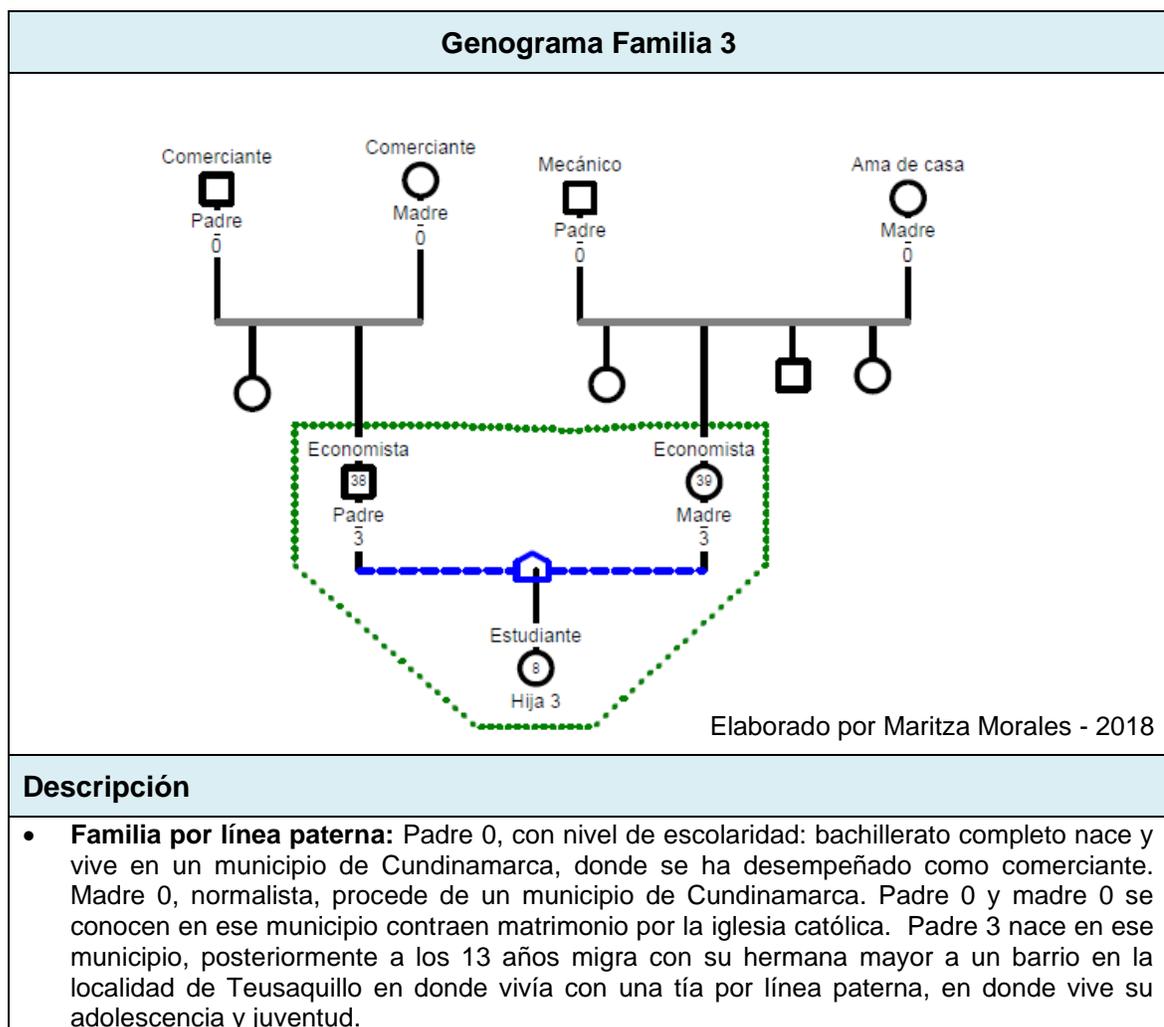
Elaborado por Maritza Morales – 2018

Descripción

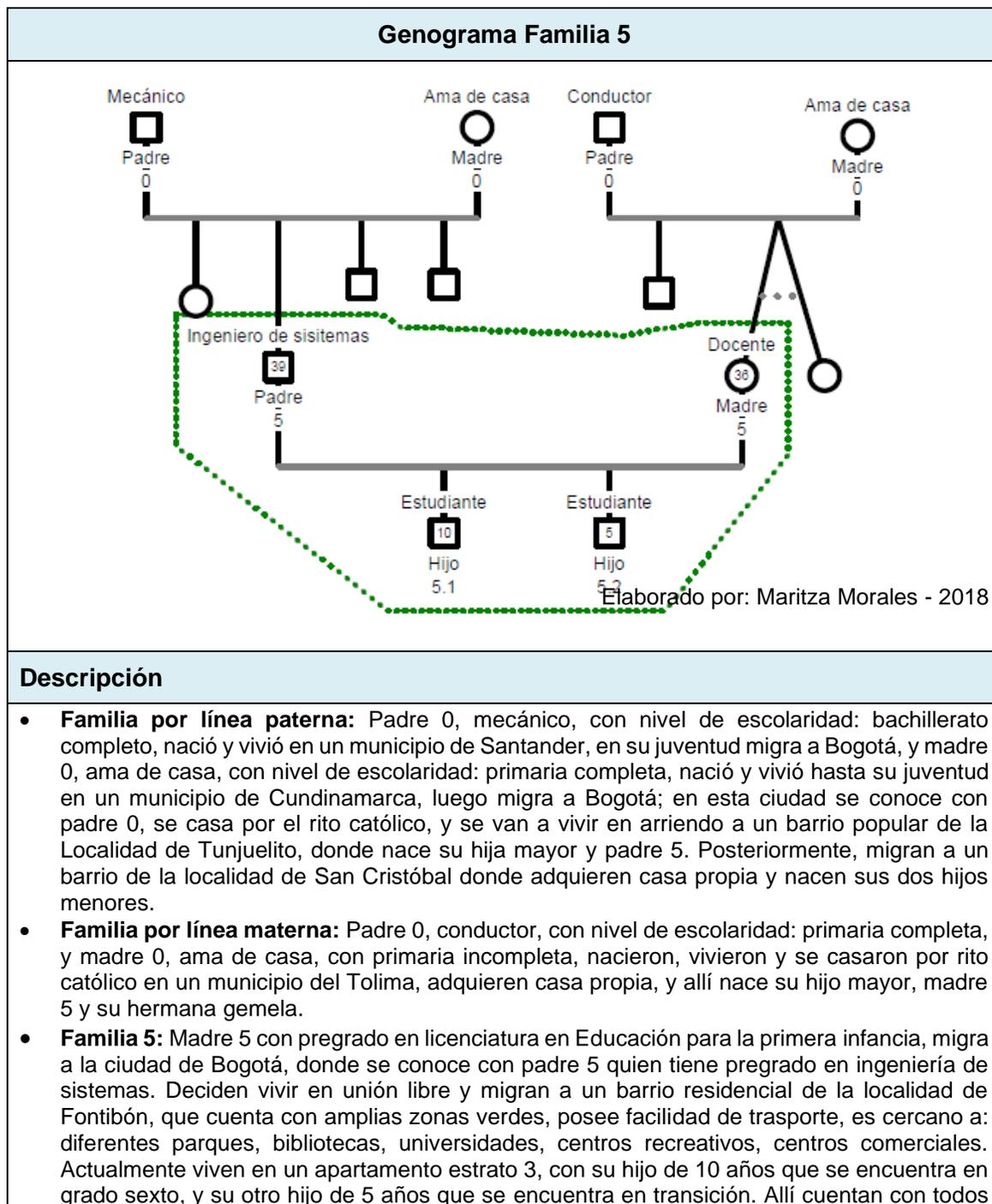
- **Familia por línea paterna:** Padre 0, con nivel de escolaridad: primaria completa procede de un municipio de Cundinamarca, migra a Villavicencio y luego a Bogotá. Madre 0 con nivel de

mayoría son de carácter residual, han sido construidas por el propio pueblo –de allí lo de popular– mediante un proceso que demora varias décadas y que implica un esfuerzo enorme colectivo (barrio) y también familiar (casa). (Carvajalino, 2019)

- escolaridad: noveno grado, procede de un municipio de Cundinamarca, en su juventud migra a Bogotá. Padre 0 y madre 0 se conocen en Bogotá contraen matrimonio y se van a vivir a un barrio popular de la localidad de Fontibón, en donde nace padre 2. Posteriormente la familia migra a otro barrio en la localidad de Tunjuelito, donde: padre 0 se desempeña como conductor, madre 0 como ama de casa, y padre 2 vive su infancia y juventud.
- **Familia materna:** Padre 0, con nivel educativo: segundo de primaria, nace en un municipio de Boyacá, migra con sus padres a Bogotá. Madre 0 con nivel educativo: bachillerato, nació, vivió y contrajo matrimonio en Bogotá. Posteriormente, se va vivir con su pareja a la casa de sus padres ubicada en la localidad de Tunjuelito, en donde nace madre 2, y a la edad de siete años su padre fallece, en consecuencia, madre 0 debe empezar a trabajar.
 - **Familia 2:** Padre 2 y madre 2 se conocen en el barrio en el que viven su infancia. Posteriormente contraen matrimonio por el rito católico, y migran a un barrio residencial de la localidad de Fontibón, que cuenta con amplias zonas verdes, posee facilidad de transporte, es cercano a: diferentes parques, bibliotecas, universidades, centros recreativos, centros comerciales. Actualmente viven en un apartamento estrato 3, con su hija de 9 años quien se encuentra en cuarto grado. Allí cuentan con todos los servicios públicos, y tienen acceso a tecnología como: computador portátil, computador de escritorio, tablet, consola de video juegos, servicio de internet, telefonía móvil. Actualmente madre 2 tiene una especialización, y padre 2 es profesional.

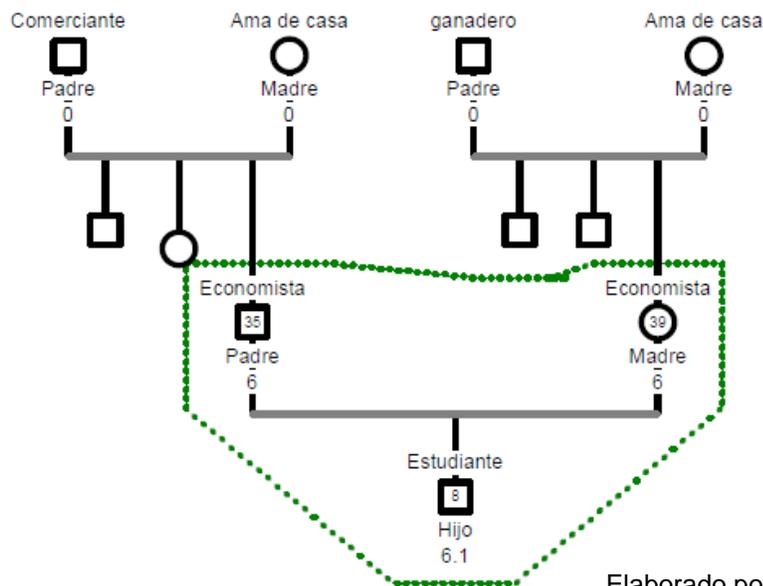


localidad de Engativá, que cuenta con amplias zonas verdes, posee facilidad de transporte, es cercano a: diferentes parques, bibliotecas, universidades, centros recreativos, centros comerciales. Actualmente viven en un apartamento estrato 4, con su hija 4.1 de 5 años que se encuentra en grado transición, su hija 4.2 de 2 años que se encuentra en jardín. Allí cuentan con todos los servicios públicos, y tienen acceso a tecnología como: computador portátil, tablet, consola de video juegos, servicio de internet, televisión por cable, telefonía móvil.



los servicios públicos, y tienen acceso a tecnología como: computador portátil, tablet, consola de video juegos, servicio de internet, televisión por cable, telefonía móvil.

Genograma Familia 6



Elaborado por: Maritza Morales

Descripción

- **Familia por línea paterna:** Padre 0, comerciante, con nivel de escolaridad: bachillerato completo, y madre 0, ama de casa, con nivel de escolaridad: bachillerato incompleto, nacieron, vivieron y se casaron por rito católico en un municipio de Cundinamarca. Posteriormente se fueron a vivir en casa propia, en un barrio de la localidad de Barrios Unidos, en donde nace su hijo mayor, su hija, y su hijo menor (padre 6) quien vive allí hasta su juventud.
- **Familia por línea materna:** Padre 0, ganadero, con nivel de escolaridad: bachillerato completo, y madre 0 con primaria completa, nacieron, vivieron y se casaron por rito católico en un municipio de Cundinamarca, en donde tienen dos niños y una niña. Luego migran a Bogotá y viven aquí por un año, madre 0 y padre 0 se separan; madre 0 vuelve a la casa de su mamá con sus hijos y su hija (madre 6).
- **Familia 1:** Madre 6 migra en su juventud a Bogotá, estudia economía y al finalizar su carrera se conoce con padre 6 quien también estudia economía, se casan por matrimonio civil, y migran a un barrio residencial de la localidad de Fontibón, que cuenta con amplias zonas verdes, posee facilidad de transporte, es cercano a: diferentes parques, bibliotecas, universidades, centros recreativos, centros comerciales. Actualmente viven en un apartamento estrato 3, con su hijo de 8 años que se encuentra en grado tercero; allí cuentan con todos los servicios públicos, y tienen acceso a tecnología como: computador portátil, tablet, consola de video juegos, servicio de internet, televisión por cable, telefonía móvil. Madre 6 labora como analista de crédito y padre 6 labora como trabajador independiente (comerciante).

B. Anexo: Juegos practicados por las niñas y los niños de la generación (1)

YERMIS	
Elementos	Tapas de gaseosa, bates (tablas de madera o cartón), pelota (de tenis generalmente), tiza (para escribir el tablero de los puntos por equipo en el piso), espacio abierto que permita desplazarse a los jugadores.
Participantes	De 6 y 20 jugadores, niñas y niños de 8 años en adelante, se dividen en dos grupos con igual número de integrantes, participan niñas y niños. Las personas que practican este juego deben poseer ciertas habilidades tales como: coordinación, agilidad y precisión para lanzar.
Juego	En primera instancia se arma una torre con diez u once tapas de gaseosa; un participante de uno de los equipos rueda la pelota contra la torre de tapas, si no se desarma la torre, se cambia de turno con un jugador del equipo contrario; si la torre es desarmada el equipo contrario debe ponchar a sus rivales. El equipo que debe estar atento de no ser ponchado, al mismo tiempo debe intentar armar de nuevo la torre de tapas, si lo logran antes de ser ponchados gritan Yermis, todos los integrantes se anotan un punto y no se cambia de turno. Pero, si no logran armar la torre de tapas y son ponchados, pierden y se cambia de turno, es decir, el otro equipo comienza lanzando la pelota contra la torre de tapas.
PONCHADOS	
Elementos	Pelota (de tenis generalmente), postes o árboles (bases de protección), espacio abierto que permita desplazarse a los jugadores.
Participantes	De 4 a 20 jugadores, participan niñas y niños de ocho años en adelante. Las personas que practican este juego deben poseer ciertas habilidades tales como: coordinación, agilidad, precisión para lanzar, trabajo en equipo.

Juego	<p>Se trata de un juego en el que, con una pelota, uno de los integrantes la lanza hasta tocar con ella a otra persona, quien es tocado por la pelota queda ponchado, y es el encargado de intentar tocar a otra persona y así sucesivamente.</p> <p>Evitar ser ponchado es el objetivo principal, y las bases (postes o árboles) sirven como protección.</p>
Variación	<p>Se puede jugar por equipos, un equipo es el encargado de ponchar y en otro debe lograr que todos sus integrantes crucen todas las bases estipuladas en un orden, si lo logran, son ganadores.</p>
GOLOSA	
Elementos	<p>Tiza (para dibujar en el suelo la estructura de la golosa), una piedra.</p>
Participantes	<p>De 2 a 6 jugadores, participan niñas y niños de 6 años en adelante. Las personas que practican este juego deben poseer ciertas habilidades tales como: coordinación, agilidad y precisión para lanzar.</p>
Juego	<p>Se trata básicamente de un juego de casilleros que van de la tierra al cielo, que se trazan sobre el suelo. Se marcan 9 casilleros, los números: 1, 2, 3, van en casillas solitarias, 4 y 5, van en dos casillas contiguas, 6 va en casilla solitaria, 7 y 8 van en dos casillas contiguas, sigue 9, por último, viene una casilla más grande que se llama cielo. Se arroja una piedra progresivamente hasta el cielo, empezando por el uno. Pierde el turno el participante que tira mal la piedra, también el que pierde el equilibrio, así como el que pisa la raya limitante de los casilleros; el juego finaliza cuando uno de las o los participantes llega al cielo.</p>
ESCONDIDAS	
Elementos	<p>Requiere un espacio abierto en el que se puedan esconder los participantes.</p>
Participantes	<p>De 4 a 14 jugadores, participan niñas o niños mayores de 6 años. Las personas que practican este juego deben poseer ciertas habilidades tales como: agilidad, habilidad para camuflarse, observación, entre otras.</p>
Juego	<p>Se escoge una persona, esta se ubica en un lugar pactado de espaldas a los participantes, con los ojos cerrados. Cuenta, por ejemplo, hasta treinta, mientras que los jugadores tratan de esconderse, en un sitio donde no sean descubiertos por la persona que está contando, el objetivo es intentar llegar al lugar pactado para poder salvarse, diciendo; “un, dos, tres por mí”, y si es el último debe decir “un, dos, tres por mí, salvo patria”, así todos ganan y debe volver a contar la misma persona.</p>

Variación: Tarrito	Se juega con un envase, una persona lo pateo lo más lejos que pueda, otra debe ir a recogerlo regresarse de espaldas, mientras tanto los participantes se esconden. Quien está en la búsqueda de las personas, al encontrarlas debe coger el tarro, y decir en voz alta: "tarrito por (a quien logró encontrar)", y debe cuidar que alguien que no ha visto patee el tarrito, de ser así, el juego vuelve a iniciar.
LA LLEVA	
Elementos	Espacio abierto que permita desplazarse a los jugadores.
Participantes	De 4 a 20 jugadores, participan niñas y niños de 5 años en adelante. Las personas que practican este juego deben poseer ciertas habilidades tales como: coordinación, agilidad para escapar, rapidez para desplazarse.
Juego	Se elige una persona que debe tratar de tocar a otro participante, si lo logra este se convierte en la lleva, y así, se continúa el juego.
Variación: Congelados	Este juego se realiza en dos grupos, un grupo se encarga de congelar y los participantes del otro grupo no deben permitirlo. El juego termina cuando el equipo deja a todos sus contrincantes estatuas.
PASTILLITAS	
Elementos	Espacio abierto que permita correr.
Participantes	6 a 14 jugadores mayores de cinco años, participan niñas y niños. Las personas que practican este juego deben poseer ciertas habilidades como: atención, agilidad para escapar, rapidez para desplazarse.
Juego	Para este juego se necesita de un jugador que haga de puerta, otro jugador que haga de ángel, y otro que haga de diablo. El resto de participantes son pastillitas y cada uno tiene un color. El juego consiste en que el ángel golpea en la puerta, la puerta responde: ¿quién es?, el ángel responde: soy el ángel, la puerta dice: ¿qué quiere?, el ángel responde: una pastillita, la puerta le dice: ¿de qué color?, el ángel le responde cualquier color, la pastillita que tenga el color mencionado se levanta. La puerta la bendice diciéndole: de parte de Dios, de parte del diablo, inmediatamente la pastillita debe salir a correr, hasta que el ángel o el diablo la atrape. Este mismo proceso realiza el diablo, hasta que se acaben las pastillas. Al final gana el que haya tenido más pastillitas.

TROMPO	
Elementos	Trompo, es un objeto de madera o de plástico, en forma de pera invertida, con una punta de fierro sobre la cual gira, en una superficie. Desde el extremo contrario a la punta, llamado cabeza, se enrolla una pita que sirve para arrojar el trompo al suelo y halarlo para que gire sobre su propio eje.
Participantes	Niños o niñas mayores de 8 años. Se requiere tener habilidades como: destreza psicomotriz, precisión.
Juego	Se debe enrollar la cuerda al trompo, para luego lanzarlo al suelo para que gire sobre su propio eje. Según la edad de los jugadores así es el grado de dificultad para hacer los distintos trucos mientras el trompo se mantenga girando. Para jugar en grupo generalmente se marca un círculo en el suelo gana quien haga más marcas del trompo en el círculo. O también, se puede poner a bailar en el suelo y levantarlo con la mano, el que lo mantenga mayor tiempo en la mano, es el ganador.
YOYO	
Elementos	Es un juguete formado por un disco de madera, de plástico o de otros materiales; con una ranura profunda hasta su centro, alrededor de la cual se enrolla un cordón que, anudado a un dedo, se hace subir y bajar consecutivamente. Se maneja el disco mediante sacudidas hacia arriba y hacia abajo.
Participantes	Lo juegan niñas y niños de 7 años en adelante, entre dos personas o más se puede competir al realizar figuras. En este juego se requiere tener habilidades como: destreza psicomotriz, precisión.
Juego	Una vez que se aprende a bailar el yoyó de arriba a abajo, existen diferentes variaciones acrobáticas para pulir la destreza de cada uno. Se puede hacer un columpio con la cuerda y balancear el yoyó en movimiento, o lanzarlo en todas direcciones, el yoyó incita a la creatividad de quien lo manipula.
COCA	
Elementos	Es un juguete de malabares compuesto de un tallo generalmente de madera, su parte inferior de mayor longitud es donde coloca su mano el jugador, el centro de seguridad, que es más grueso que es el impulsor y el eje, ubicado aproximadamente a las tres cuartas partes del tallo y cuyo propósito es detener la caída del mazo, la parte externa superior es la vara o eje, que es de menor longitud, en la que debe caer el hueco del mazo. El tallo

	se encuentra unido por una cuerda a una bola que tiene un hoyo (como en forma de barril pequeño), de un diámetro ajustado al tallo. La cuerda debe ser proporcional a las dimensiones del tallo y de la bola, ni muy corta ni muy larga; debe ser resistente y estar bien anudada en sus dos extremos, para evitar que se suelte alguno de los dos elementos.
Participantes	Lo puede jugar una sola persona mayor de seis años, o lo pueden jugar dos o más, para realizar un juego de competencia.
Juego	El juego consiste en hacer incrustar el eje delgado del tallo en el hoyo de la esfera, lo que se conoce en Colombia como “enchocular”, el que lo haga más veces seguidas es el ganador.
CAUCHO – CHICLE AMERICANO	
Elementos	Seis metros de caucho, anudado en sus extremos. Lugar amplio que permita realizar los movimientos.
Participantes	De tres a ocho participantes, niñas o niños mayores de seis años.
Juego	<p>Dos participantes se ubican en los laterales, sujetando el caucho con las piernas abiertas de modo que quede un espacio en el medio para saltar. Otro participante tiene que realizar determinados ejercicios al ritmo de una canción, en el momento en que falla en un ejercicio, pierde y pasa a sujetar el caucho. El juego tiene diferentes niveles de dificultad pasando por el tobillo, la mitad de la pantorrilla, la rodilla, la cintura, las axilas, el cuello, y los brazos extendidos.</p> <p>La canción más usual es: chicle, chicle, americano, me meto, me abro y me cierro, salgo, piso, piso, salgo, cruzo, un, dos, tres, cuando se cuenta el jugador abre y cierra las piernas, y posterior da un salto para salirse del caucho. Si hace todos los ejercicios bien, pasa al siguiente nivel.</p>
MANITOS - JUEGO DE PALMAS	
Elementos	Las manos.
Participantes	Generalmente son dos personas.
Juego	Es una actividad que se puede practicar en cualquier sitio, en el que las palmas realizan movimientos coordinados entre dos personas, una ubicada frente a la otra, mientras cantan una canción, el objetivo es mantener los

	<p>movimientos sincronizados con las manos sin equivocarse ninguno de los participantes. La canción más mencionada por las madres de la generación 1 en sus relatos de vida es:</p> <p>Mesú, mesú. Me subo a la cama, tiro mi maleta, rompo una botella, mi mamá me pega, yo le pego a ella, y toco un tocadiscos, que dice así: Mi (mano derecha en hombro izquierdo) Chael (mano izquierda en el hombro derecho) Jack (rodilla derecha se alza) Son (Cabeza para atrás).</p>
JUEGO DE CANICAS	
Elementos	Suelo sin pavimentar, canicas (bolas de vidrio con colores por dentro).
Participantes	De 3 a 6 participantes.
Juego	Se dibuja un círculo de aproximadamente medio metro, y una línea alejada del círculo como referencia de tiro. Dentro del mismo los participantes colocan las canicas que quieren apostar generalmente debe ser más de tres. Los jugadores por turnos intentarán sacar las canicas del círculo para quedarse con ellas, el jugador que tiene el turno consigue sacar alguna canica sigue lanzando, si falla debe ceder el turno. El juego terminará cuando no queden canicas en el círculo. Es importante señalar, que los padres de la generación 1 señalan que existen diversas formas de jugar y que en algunas ocasiones se apostaba con monedas.
BODOQUES	
Elementos	Papel para armar los bodoques, que se forman en forma de cono, de un tamaño que puedan pasar por un tubo de pvc.
Participantes	Generalmente niños, cuya habilidad se enfoca en la precisión para alcanzar con el bodoque un objetivo particular.
Juego	El juego consiste en soplar fuerte, para disparar el bodoque.

VIDEOJUEGOS DE MAQUINITAS	
Juego	Pac-Man
Trama del juego	Consiste en una bola amarilla que abre y cierra la boca, recorre un laberinto; cuando come aquello que encuentra a su paso, bolitas y diferentes frutas obtiene puntos, al mismo tiempo que no se puede dejar alcanzar por cuatro fantasmas.
Juego	Pole Position
Trama del juego	Es un juego virtual de carros en el que el competidor debe terminar una vuelta completa en un determinado tiempo y así de este modo calificarse para la carrera de Fórmula 1.
Juego	Donkey Kong
Trama del juego	Consiste en que un personaje llamado Mario Bros debe rescatar a Pauline; dama capturada por Donkey Kong (simio), mientras esquiva barriles, objetos y bolas de fuego lanzadas por este último.

Bibliografía

Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.

Recuperado de

https://scholar.google.com.co/scholar?q=Las+t%C3%A9cnicas+de+An%C3%A1lisis+de+Contenido:+Una+revisi%C3%B3n+actualizada.+Dr.+Jaime+Andr%C3%A9+Abela.&hl=e&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

Alvarado, C. I., Bautista, J. K., & Bermúdez, M. J. (2014). La configuración de las identidades femeninas a través de los diferentes discursos establecidos sobre la mujer, en niñas y niños de edades de 5 a 8 años en diferentes contextos educativos (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Álvarez, N., Carrera-Fernández, M. V., & Cid-Fernández, X. M. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? la influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación, (05), 330-333. Recuperado de: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2830>

Álvarez Seara, J. M. (2018). ¿El juego en la infancia puede huir de la heteronormatividad? Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 4(1), 9-25. Recuperado de: <https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.1.659>

Arango, L. G., León, M., & Viveros, M. (1995). Introducción estudios de género e identidad: desplazamientos teóricos. En Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y masculino (1° ed., pp. 22-36). Tercer Mundo S.A, en coedición con ediciones Uniandes y programa de estudios de género, mujer y desarrollo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Aravena, V., Larsen, C., Orsini, F., & Morrison, R. (2017). Influencia de la heteronorma en las elecciones ocupacionales y construcción de identidad de género de niñas y niños. Análisis del contexto educativo. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 4 (2), 51-74. Recuperado de: <http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/65>

Barreto, J. & Puyana, Y. (1996). Sentí que se me desprendía el alma: Análisis de procesos y prácticas de socialización (1.a ed.). Programa de Estudios de Género, Mujer y Desarrollo. Departamento de Trabajo Social. Facultad de ciencias Humanas. Universidad nacional de Colombia. INDEPAZ - Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz.

Bonilla, N. C. (2018). Estereotipos de género en los juegos tradicionales infantiles (Tesis de Maestría). Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Ambato -Ecuador.

Bonilla, M. F., & Carvajal, A. Y. (2020). Estudio de caso: desarrollo de la identidad de género en la niñez temprana (Tesis de pregrado). Universidad Cooperativa de Colombia. Repositorio Institucional UCC. Recuperado de <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/17906>

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma.

Bruner, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. (J. C. Gómez & J. L. Linaza, Trads.). Alianza Editorial S. A.

Butler, J. (2007). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad (A. Muñoz, Trad.); Ediciones en castellano. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. España.

Cabrera, J. (2001). Náufragos y navegantes en territorios hipermediales: experiencias psicosociales y prácticas culturales en la apropiación del internet en jóvenes escolares. En: En: Bonilla, M. & Cliche, G. (Eds.), *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe, investigaciones para sustentar el diálogo* (pp. 39-130). FLACSO - Ecuador.

Cornejo, M. (2008, mayo). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. SciELO. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282008000100004&lang=es

Damián, M. (2016). Los preescolares y sus juegos. Revista electrónica de psicología Iztacala, 19(3), 954-971. Recuperado de: <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol19num3/Vol19No3Art6.pdf>

Duek, C., Benítez Larghi, S., & Moguillansky, M. (2017). Niños, nuevas tecnologías y género: hacia la definición de una agenda de investigación. Fonseca, Journal of Communication, 14(14), 167-179. Recuperado de: <https://doi.org/10.14201/fjc201714167179>

Duek, C. (2016). El juego contemporáneo y las nuevas plataformas: la construcción de nuevos espacios de juego y de interacción. Intercomunicador: Revista Brasileña de Ciencias de la Comunicación [online]. 39 (1), 193-210. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1809-58442016111>.

El Heraldo. (2014, 13 mayo). La familia es heterosexual: procurador Ordóñez. El Heraldo. Recuperado de: <https://www.elheraldo.co/nacional/la-familia-es-heterosexual-procurador-ordonez-21198>

El Tiempo. (2016, 14 agosto). Cartilla sobre discriminación sexual en colegios dividió al país. El Tiempo. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cartillas-sobre-diversidad-sexual-en-colegios-genera-debate-en-colombia-39931>

Estrada, A. M. (2004). La psicología social en el concierto de la transdisciplinariedad. Retos latinoamericanos. Revista de Estudios Sociales, 18, 51-58. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200006&lng=en&tlng=es

Foucault, M. (2022). VIGILAR Y CASTIGAR. Siglo XXI Editores, p. 30. Argentina.

Galán, V. M., (2017). Aprendizaje y fomento de los estereotipos de género en el juego y otros consumos culturales (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11799/68409>

Galeano., M. E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Universidad EAFIT. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

García, A., & Silva, A. (2018). Investigadoras investigando: Aproximación exploratoria a la feminidad infantil en Maranhão (Brasil). Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 86, 577-611. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7338186>

García, C. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. Educere, 18(61), 439-448. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35639776006>

Gergen, K. J. (2006). Construir la realidad. El Futuro de la Psicoterapia (F. Meler-Ortí, Trans). (1ª. ed.). Barcelona. Paidós.

Gergen, K. J. (1992). El yo saturado / the Saturated Self (L. Wolfson, Trans). (1ª. ed.). Barcelona. Paidós Ibérica Ediciones S. A.

Gergen, K. J., & Gergen, M. (2011). Reflexiones sobre la construcción social (M. Jiménez, Trans.). (1ª. ed.). Madrid. España. Paidós.

Gergen, K. J. (1996). Realidades y relaciones. Aproximación a la construcción social (M. Jiménez, Trans.). (1ª. ed.). Barcelona. Paidós

Gil, P., Cachón, J., Díaz, A., Valdivia, P., & Zagalaz, M. L. (2013). Las niñas también quieren jugar: la participación conjunta de niños y niñas en actividades físicas no organizadas en el contexto escolar. Movimiento (ESEFID/UFRGS), 20(1), 103-124. Recuperado de: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.38070>

González-Anleo, J. M., Cortés del Rosario, M., & Garcelán Vargas, D. (2018). Roles y estereotipos de género en publicidad infantil: ¿Qué ha cambiado en las últimas décadas? *aDResearch ESIC International Journal of Communication Research*, 18(18), 80-99. Recuperado de <https://doi.org/10.7263/adresic-018-05>

González, M. P., & Cabrera, C. C., (2013). Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y Adolescentes (NNA). *Plumilla Educativa*, 12(2), 339-360. Recuperado de <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.387.2013>

Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens* (E. Imaz, Trad.; 6 reimpresión). Ed. cast. Alianza Editorial, S. A., Madrid, España.

Illescas Taboada, M. (2016). La visita domiciliaria en la protección a la infancia | Artículo *Revista Trabajo Social Hoy*. *Trabajo Social Hoy*, 79, 27-42. Recuperado de <https://www.trabajosocialhoy.com/articulo/148/la-visita-domiciliaria-en-la-proteccion-a-la-infancia>

Jociles, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 121-150. Recuperado de <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>

Kisnerman, N. (2005). *Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el construccionismo* (2.a ed.). Grupo Editorial Lumen Hvmanitas.

López, D., & Lugo, R. (2017). Análisis de las construcciones de los roles de género en preescolares a través del dibujo. *Políticas Sociales Sectoriales. Revista de la facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Directorio de la revista y Consejo Editorial*, 3(3), 100-115. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/profile/publication/309533389>

López, L. M. (2009). *Familias transnacionales: Oportunidad y cambio en contexto migratorio* (1.a ed.). Universidad de Caldas.

- Malagón, E. (2001). Hipótesis sobre la historia del Trabajo Social en Colombia. *Trabajo Social*, (3), 11-27. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/32935>
- Martínez, L. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil: un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 919-934. Recuperado de <https://doi.org/10.5209/rced.54263>
- Martínez, M. (2016). "Nos enteramos que somos". Relación entre la construcción de género y las prácticas que llevan a cabo las niñas y los niños de grado tercero, en los juegos (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://upnblib.pedagogica.edu.co/>
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3),613-619. [fecha de Consulta 24 de febrero de 2022]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008>
- Martínez, V., & Moragón, F. (2015). Juegos de niñas y juegos de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Revista Educación*, 40(1), 1. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.17439>
- Ministerio de Salud y Protección Social & Profamilia. (2015). Resumen ejecutivo encuesta nacional de demografía y salud 2015. CTP All solutions S.A.S. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/ENDS-libro-resumen-ejecutivo-2016.pdf>
- Navone, S. L. (2016). La máscara de Ulises: videojuegos, narrativa y masculinidades. *Nómadas*, 44, 241-254. Recuperado de: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a13>
- Observatorio de Políticas de las Familias - OPF. (2015). Tipologías de familias en Colombia: Evolución 1993 –2014. Documento de trabajo No. 2016–1. Observatorio de Familia - Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: [https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Documents/Documentos%20de%20trabajo/D3-tipologias-evolucion_dic3-\(1\).pdf](https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Documents/Documentos%20de%20trabajo/D3-tipologias-evolucion_dic3-(1).pdf)

Palacio, M. C. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 1, 46 - 60. Recuperado de: <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/5570>

Palacio, M. C. (2020). Entre la nuclearización y la diversidad de las organizaciones familiares. *Revista Trabajo Social*, 22(2), 21–45. Recuperado de: <https://doi.org/10.15446/ts.v22n2.80866>

Pineda, Y. P., Sánchez, I., & Suárez, N. R. (2014). Compresiones de juego en niños y niñas de la primera infancia y sus familias en contextos rurales (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/759>

Puerta, S., & González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en educación infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la Escuela*, 85, 63-74. Recuperado de: <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i85.05>

Puyana, Y. (2006). El familismo una crítica desde la perspectiva de género y el feminismo. En Y. Puyana & M. H. Ramírez (Eds.), *Familias, cambios y estrategias*. (1ª. ed.), 263-277. Universidad Nacional de Colombia.

Puyana, Y., & Barreto, J. (1994). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. *Reflexiones metodológicas*. *Maguaré*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/185-196>

Revista Semana. (2020, 29 septiembre). Ideología de género, el caballo de batalla del no al plebiscito. *Semana.com*. Últimas Noticias de Colombia y el Mundo. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/ideologia-de-genero-el-caballo-de-batalla-del-no-al-plebiscito/493093/>

Reyes L., E. (2014, 29 agosto). El Constitucional colombiano permite adoptar a una pareja de lesbianas. *El País*. Internacional. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2014/08/29/actualidad/1409271474_977468.html

Salcedo, E., & Fierro, S. (2003). La consulta en domicilio con fines terapéuticos: una opción de intervención e investigación con grupos familiares. *Trabajo Social*, (5), 150–160. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8445>

Sánchez, J. P., Castillo, S. E., & Hernández, B. M. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. *Revista Educación*, 44(2), 313-328. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40567>

Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Mary Nash y James Amelang (eds), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, 23 – 56, Alfons el Magnanim, Valencia.

Sellán, C., Díaz, M., Vázquez, A., Ramos, A., Utrilla, A., & Mateo, G. (2017). Manifestaciones de la identidad de género en la infancia: roles y estereotipos desde la actividad lúdico-reflexiva. *Revista Cubana de Enfermería*, 33(4). Recueprado de: <http://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/2169>

Serrano, S. J. (2018). Expresiones de los niños y niñas acerca del rol de género a través de sus narrativas (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Solís, M. L. (2018). El juego y el concepto de género en los niños y niñas de educación inicial de la Unidad Educativa González Suárez (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Ambato, Ecuador.

Stefani, G., Andrés, L., & Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas: Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 31(1), 39-59. Recuperado de: <https://doi.org/10.16888/interd.2014.31.1.3>

Trigueros Bermúdez, L. (2018). Desarrollo de los estereotipos de género según la influencia de los juguetes en Educación Infantil (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Valdés, T. (1995). Identidad femenina y transformación en América Latina: A modo de presentación. En L. G. Arango, M. León, & M. Viveros (Eds.), Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y masculino (1° ed., pp. 15-20). Tercer Mundo S.A, en coedición con ediciones Uniandes y programa de estudios de género, mujer y desarrollo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad nacional de Colombia.

Vega, M. T. (2016). Familia, educación y género. Conflictos y controversias (Tesis de maestría). Universidad de Cádiz, Cádiz, España.

Vygotski, L. (2012). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (M. Cole, V. Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.; S. Furió, Trad.; 1 a edición en Austral). Crítica, S. L.

Woloski, G., Silver, R., Laplacette, J. A., Vardy, I., & R. De Schejtman, C. (2016). Articularidades de la identidad de género en el juego interactivo de niños y niñas con sus madres y padres en la primera infancia. Anuario de Investigaciones, 23, 321-329. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3691/369152696074>

Zambrano, D. V., Vidales, A. M., & Villarraga, M. C. (2020). ¿Cómo se construyen las representaciones sociales de roles de género en el escenario de juego en un grupo de niños y niñas de 7 a 8 años en Colombia? (Tesis de pregrado). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10818/41112>

Zapata, B. (2012). "Caminos recorridos, caminos por transitar: Reflexiones sobre investigación y construccionismo social" (Artículo). 1-25. Universidad Nacional de Colombia.