



# Narrativas educativas en torno a la equidad de género en la primera infancia\*

## Educational narratives around gender equality in early childhood

Adriana Arroyo Ortega<sup>1</sup>, Carolina Hernández<sup>2</sup>

**Para citar este artículo:** Arroyo, O. A.; Hernández, C. (2022). Narrativas educativas en torno a la equidad de género en la primera infancia. *Infancias Imágenes*, 21(2), 180-190 DOI: 10.14483/16579089.19609

**Recibido:** 04-julio-2022 / **Aprobado:** 28-diciembre-2022

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las narrativas de los agentes educativos sobre la construcción de los comportamientos de género en la primera infancia, en un Jardín Infantil del municipio de Medellín en Colombia desde la metodología de análisis de narrativas. Como resultado central se encontró que las agentes educativas tienen desde sus intereses personales perspectivas de equidad con los niños y niñas, pero que no existen procesos formativos sistemáticos ni políticas alrededor de este tema en la primera infancia, lo que hace que los esfuerzos en torno a la equidad de género sean aislados e insuficientes frente a las necesidades sociales al respecto. Como conclusión se explicita el que la emancipación corporal y sexo genérica de los niños y niñas debe iniciar desde la primera infancia y que este momento vital no está ausente de las regulaciones de las matrices falologocéntricas y heteronormativas, pero que precisamente ahí inician las distintas construcciones de sensibilidades político estéticas que propicien o no escenarios más equitativos a lo largo de la vida.

**Palabras clave:** Primera infancia, género, educación.

### Abstract

This article aims to analyze the narratives of educational agents about the construction of gender behaviors in early childhood, in a kindergarten in the municipality of Medellín in Colombia from the methodology of narrative analysis. As a central result, it was found that educational agents have, from their personal interests, perspectives of equity with children, but that there are no systematic training processes or policies around this issue in early childhood, which makes efforts around gender equity be isolated and insufficient in the face of social needs in this regard. As a conclusion, it is made explicit that the bodily emancipation and generic sex of boys and girls must start from early childhood and that this vital moment is not absent from the regulations of the phallogocentric and heteronormative matrices, but that it is precisely there that the different constructions of aesthetic political sensitivities that favor or not more equitable scenarios throughout life.

**Keywords:** Early childhood, gender, education.

\* Este artículo retoma algunos resultados de una investigación finalizada denominada Narrativas de Paz y Conflicto Armado desde las Voces de los Niños y Niñas de la primera infancia, Familias y Agentes Relacionales en el Marco del Posconflicto/Posacuerdo realizada por CINDE y que contó con una pequeña financiación de la Universidad de Manizales. El proyecto inició en 2018 y finalizó en 2019 su trabajo de campo, desarrollándose posteriormente los procesos analíticos y de escritura de resultados del mismo.

<sup>1</sup> Administradora en Salud de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza CINDE – Universidad de Manizales. Posdoctora en Ciencias Sociales de CINDE, Universidad de Manizales, la Pontificia Universidad Católica de São Paulo – Brasil, El Colegio de la Frontera Norte México, La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Argentina. Docente investigadora de la Universidad de Santander. [Orcid: 0000-0002-9522-4116](https://orcid.org/0000-0002-9522-4116). [Mail: arroyoortegaadriana28@gmail.com](mailto:arroyoortegaadriana28@gmail.com).

<sup>2</sup> Politóloga de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la alianza CINDE – Universidad de Manizales. Coordinadora General Proyecto Generación Social del Conocimiento en programación computacional, diseño de MOOC y realidad aumentada con jóvenes y mujeres rurales del suroeste antioqueño para la apropiación social del conocimiento. [Orcid: 0000-0001-8808-4525](https://orcid.org/0000-0001-8808-4525) [Mail: cchernandez@cinde.org.co](mailto:cchernandez@cinde.org.co)

## Introducción

La primera Infancia se constituye como un momento vital en que el devenir sujeto humano se encuentra en interdependencia de un mundo social que pueda sostener sus posibilidades y propiciar la expansión de sus capacidades. Por lo tanto, la educación en la primera infancia se ha venido estructurando como una preocupación en los distintos países, siendo inédito el que la misma incorpore las necesidades de los niños y niñas pequeños (Vu, 2021). Teniendo presente esto, aún se encuentran diferencias en torno a procesos educativos inclusivos, la calidad de la atención y educación brindada en los centros infantiles; divergencias que se centran en muchos casos en el origen social y perfil de necesidades de los niños y niñas (Van der Werf, et al. 2021). En este orden de ideas, en muchos contextos es complejo desinstalar las posiciones adultocéntricas y que los niños y niñas de primera infancia sean vistos como seres humanos con potencialidades para constituirse en sujetos políticos y aportar a la construcción de sus entornos cotidianos desde sus narrativas y acciones en el presente. En el caso específico de Colombia la Ley 1804 de agosto 02 de 2016, por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (Presidencia de la República de Colombia, 2018), instaure lineamientos de política para la atención integral, pero no define líneas específicas relacionadas con la equidad de género desde la educación inicial.

Medellín por su parte, ha tenido una larga e importante trayectoria en torno a la atención de niños y niñas, con su programa Buen Comienzo que empezó a operar en noviembre de 2006, constituyéndose en un referente novedoso en el país en el campo de la Primera Infancia, y con la intervención público privada que ha focalizado muchas de sus acciones en el bienestar de los más pequeños, lo que reviste gran importancia dado que a finales del 2019 la población menor de seis años en la ciudad correspondía a 176.282 niñas y niños, estando un número importante de ellos y ellas institucionalizados en procesos de atención integral (Fundación Éxito 2022). Sin embargo a nivel nacional ni en la ciudad según Fundación Éxito (2022).

existen indicadores que tengan un seguimiento sistemático, con el cual se pueda evidenciar qué tanto se cumplen los preceptos de la Política Pública en relación con las pautas de crianza y cuidado que favorecen el reconocimiento y respeto de los derechos de los niños y niñas (p. 53).

Y mucho menos en torno a la equidad de género en los espacios educativos de atención inicial, siendo esto fundamental ya que como lo plantean Stephenson y Fragkiadaki (2021) las interacciones de género, incluidas las microagresiones, influyen en la formación de la identidad de las niñas desde una edad temprana, lo que lleva a una disminución en la participación de ellas en STEM y en otros procesos educativos, lo que podría mejorarse con prácticas más equitativas desde los primeros años. En el caso latinoamericano como lo explicita Alaníz Hernández (2021), la atención de las niñas y niños pequeños recién se abre camino dentro de las políticas de cuidado en países como México, por lo que es fundamental que las mismas puedan plantearse no sólo como asuntos centrales para el bienestar de ellos y ellas, sino como condición clave para atender la desigualdad de género y prevenir las violencias, no sólo en la primera infancia, sino a lo largo del curso de vida de los individuos.

En ese sentido la investigación de la que emerge este texto, retoma aspectos claves del constructivismo social (White y Epston, 2000), desde el reconocimiento de la importancia que tienen las experiencias de los niños y niñas de primera infancia y sus agentes relacionales, centrándose los resultados compartidos en este artículo en un aspecto en particular ¿Cuáles son las narrativas de los agentes educativos frente a la construcción de comportamientos de género en la primera infancia? Lo que se configuró como un asunto importante para generar la indagación en un Jardín Infantil en Medellín, especialmente al constatar la escasez de investigaciones en los distintos países de América Latina que reflexionen sobre el género en la primera infancia (Finco, 2015) y sus consecuentes desigualdades sociales, ya que como lo plantean Grace y Eng (2019) en el escenario de la educación de la primera infancia, las cuestiones de equidad de género se pasan por alto en gran medida y “it

*is essential to examine how parents and teachers socialize young children about gender roles and to investigate their awareness to promote or hinder gender equity” (p. 94).*

Como lo delinean Smith, McLaughlin y Aspiden (2019) ha habido pocas investigaciones que indaguen cómo el género influye en los comportamientos sociales en los niños pequeños y cómo los maestros perciben esa influencia, y los pocos estudios existentes tienden a indicar hallazgos mixtos con evidencia no concluyente.

Estas ausencias en los marcos de construcción de conocimiento que están siendo “activamente producidas como no existentes” (Santos 2013, p. 24), dan cuenta de formas de reproducción de las subjetividades y de cimentación de existencias posibles, en las que en muchos casos los niños pequeños, sus experiencias y sentires no aparecen visiblemente y no se considera importante aun la equidad de género en los espacios educativos de la primera infancia en Medellín y en el país, desconociendo que la configuración de identidades sexo genéricas comienzan a establecerse desde ese primer momento.

Las disparidades en la primera infancia pueden aumentar las inequidades sociales y de género, dado que como lo plantea Butler (2017b):

(...) las normas de género intervienen en todo lo relativo a los modos y grados en que podemos aparecer en el espacio público, a los modos y grados en que se establecen las distinciones entre lo público y lo privado, y a como estas diferencias se convierten en un instrumento de la política sexual (p. 41).

Esto no implica desconocer que todas las políticas y las acciones que diversas instituciones públicas y privadas han venido desarrollando alrededor de la primera infancia, han sido una gran contribución para los procesos de fortalecimiento de capacidades en este campo en Medellín y en el país, ya que como lo sostiene Combes (2001) los programas para la primera infancia tienen un impacto directo en los niños, las mujeres, los padres y las familias, pero es necesario tener mayores claridades sobre lo que está sucediendo en torno a la equidad de

género en la primera infancia para establecer las posibles rutas de las transformaciones necesarias.

En este escrito abordamos el género desde la perspectiva de Butler (2002, p. 13) “el género se construye a través de las relaciones de poder y, específicamente, las restricciones normativas que no sólo producen, sino que además regulan los diversos seres corporales”, reconociendo los escenarios de poder y su incidencia en las posibilidades narrativas, generizadas y corporales de los sujetos. En esa medida es importante vislumbrar la heterogeneidad de las relaciones de poder que según Amigot y Pujat (2009) “están vinculadas siempre a las superficies socio histórico, a contextos específicos en los que se regulan las prácticas discursivas y no discursivas” (p.20) y que los espacios de cotidianidad de la vida de las niñas y niños pequeños, incluyendo el juego, se tratan fundamentalmente de relaciones de género (MacNaughton, 1997) y que como lo plantean Karlson y Simonsson (2008) la educación –incluyendo la que se genera en la primera infancia- es un contexto donde se comunican el poder y las relaciones de poder, además de ser un escenario para el cambio precisamente en estas estructuras.

Esto implica descentrar el género como un asunto exclusivamente de mujeres, que parece primar en ciertos escenarios sociales o como un asunto binario, y poder entender dichas articulaciones en una dimensión más amplia que está en juego en los variados registros de constitución de los sujetos y que no se centra en esencialismos, sino en las reconfiguraciones singulares de los cuerpos, en las acciones políticas y estéticas, en las formas de ver el mundo, de relacionarse con los otros y otras que se constituyen en actos performativos del género.

Teniendo presente que “lo que es necesario no es la creación de identidades toleradas y tolerantes, susceptibles al mercado del reconocimiento, sino la desestabilización de los ideales regulatorios que constituyen el horizonte de esta susceptibilidad” (Butler y Athanasiou 2017a, p. 87), generando posiciones de inteligibilidad más amplias, que permitan la expansión de mayores libertades e interrogando las inequidades de género que sufran especialmente las niñas, mujeres y cuerpos

feminizados, así como los costos emocionales y corporales que esto implica para los niños. Por lo tanto desde la indagación se prioriza como objetivo analizar las narrativas de los agentes educativos de un centro infantil en la ciudad de Medellín acerca de los comportamientos de género en la primera infancia, desde el reconocimiento de las ausencias de investigaciones al respecto y la necesidad social de transformación de prácticas patriarcales y violentas instaladas, como asuntos centrales del problema de investigación.

## Metodología

La pesquisa se sustentó metodológicamente en un enfoque cualitativo desde una metodología narrativa, dado que como lo expresa Arfuch (2013) “la narrativa permite el despliegue de la temporalidad, esa cualidad del tiempo que no es aprehensible en singular y que el relato inscribe en tanto experiencia de los sujetos” (p. 76), razón por la cual fue seleccionada como la metodología más acertada para el desarrollo de la investigación, teniendo presente que el análisis de narrativas invita a la reconstrucción e interpretación de los sentidos que los agentes educativos producen, además que está orientada según Suarez, (2007) desde:

(...) los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa en ciencias sociales, y estructurada a partir del establecimiento de relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes, (...) Su propósito es generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucionales, geográfica e históricamente localizadas. Para eso, sus dispositivos de trabajo focalizan en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos y textos interpretativos por parte de docentes e investigadores (p. 1).

Las técnicas utilizadas fueron talleres dinámicos, lúdicos y reflexivos, y algunas entrevistas las cuales contaron con preguntas que guiaron el proceso, priorizando el respeto y reconocimiento de los sujetos participantes y sus historias. El ejercicio analítico se centró en revisar si en las narrativas de

las agentes educativas emergían relatos que dieran cuenta de las configuraciones sexo genéricas que pueden edificarse en la primera infancia y a partir de ahí construir un espacio interpretativo al respecto. Un asunto fundamental del proceso investigativo fue la reflexión sobre las consideraciones éticas que orientaron las prácticas investigativas y lo que implicaba el encuentro con los agentes educativos y la construcción del consentimiento informado que explicitaba la confidencialidad y el anonimato. En esta investigación participaron cinco agentes educativas, siendo consideradas así todas las personas que desde sus distintos roles profesionales generaban algún proceso con los niños y niñas del Jardín Infantil. Todas eran mujeres residentes de la ciudad de Medellín.

Todas las entrevistas y talleres se grabaron en formato audio, se transcribieron posteriormente y una vez transcritas fueron leídas atentamente. Se estableció el análisis categorial de narrativas, generando la identificación de regularidades a partir de las experiencias de las participantes, reconociendo el hilo interpretativo que cada una de las agentes educativas construía desde su práctica cotidiana. Después de la lectura se generó una tematización inicial en relación directa con el objetivo de investigación, que posteriormente se densificó analíticamente hasta llegar a la construcción categorial de narrativas. Para esto se generó una matriz de análisis, que permitió retomando la tematización inicial, llegar a la construcción de la categoría de análisis presentada en este artículo.

## Hallazgos

### Educadores de primera infancia: relacionamientos con los comportamientos culturales de género.

La educación inicial está en muchos casos teñida de cercanía, del encontrarse con cada niño y niña, acercarse a sus entornos, en estas aproximaciones los y las educadoras manifiestan sus saberes, concepciones y sentires frente al mundo:

*Cristopher es súper meloso, súper cariñoso, es muy saludable, siempre cuando entra saluda, cuando se va se despide. Sury es súper inteligente, maneja un lenguaje todo expresivo; a casi todos los conozco, pero son los que más, Juan Andrés también es muy expresivo, yo le digo que bebé y él dice que es un niño grande, todo ronquito, son de los que más me acuerdo, pero son hermosos todos, a todos los conozco. (Talleres investigación agente educativa 1).*

*Juan David es un niño que viene de Venezuela, es un niño que cuando lo conocí me recibió con un abrazo, es muy dado a sus amigos, comparte con ellos, juega, pues no ha tenido como ningún problema para relacionarse con ellos, es muy tierno, muy inteligente, se interesa por aprender, por conocer, por compartir, expresa lo que siente, está muy atento a las actividades, siempre tiene algo que decir, siempre tiene algo que contar. (Talleres investigación agente educativa 3).*

184

Las agentes educativas frente a la transmisión de las creencias atribuidas a ser hombres o mujeres no han desarrollado aun explicitaciones específicas de género que emerjan discursivamente, dado que evocan a las niñas como inteligentes y tiernas y a los niños como seres cariñosos y con un relacionamiento amistoso y amoroso, estas percepciones distan de las características hegemónicas atribuidas a los hombres donde se enfatiza en la fuerza como garante de masculinidad y se desvirtúan la ternura y suavidad. De igual modo vemos que las agentes educativas caracterizan a las niñas como seres inteligentes y este es un gran paso en la construcción de sociedades justas y equitativas, pues según un estudio realizado por Bin, Leslie y Cimpian (2018) de la Universidad de Nueva York y publicado en la revista *Science* en agosto de ese año, se afirma que las niñas dudan de la inteligencia de las mujeres y lo asocian con el género masculino. Según este estudio las niñas a partir de los 6 años pueden sentir y creer que los hombres son más inteligentes lo que desmotiva y condiciona a las niñas en su desarrollo personal, social y a futuro laboral.

La existencia de estereotipos de género ha sido una constante, pero el estudio citado muestra que estas dinámicas pueden influir en los niños y niñas

desde muy corta edad y es por ello por lo que el rol de quienes están en los distintos procesos de la educación inicial juega un papel determinante en el desarrollo en los primeros años de vida, lo que hace necesario generar procesos de formación género sensibles, ya que como lo explicitan Karlson y Simonsson (2008) *“The teachers seemed to find gender-sensitive pedagogy to be a broad and complex issue”* (p. 174)

Y esto implica iniciar por un escenario fundamental frente al que ya existen compromisos desde las agentes educativas y es la escucha atenta de las voces de niñas y niños, de sus necesidades y posibilidades, de sus expresiones ante lo que les sucede:

*Lo que yo he observado en lo que llevo acá en la Corporación y que me parece muy bonito, que siempre se escuchan las voces de los niños, lo que ellos quieren, todo lo que ellos expresan y con eso se elaboran los proyectos y los proyectos no es por hacerlo, sino para lograr cambios positivos en los niños, por ejemplo: el buen trato que los compañeritos cuando pellizcan, o arañan, o muerden que sucede mucho, aprendan a respetar al compañerito, a brindarles buen trato, los hábitos saludables (Taller 2 agente educativa 2).*

Escuchar las voces de los niños y niñas y generar con ellos diálogos intergeneracionales, es un aspecto en el que se ha venido avanzando en Colombia, especialmente con la política de Estado de Primera Infancia y otros desarrollos territoriales, pero como lo plantean Fainstain y Pérez de Sierra (2018) *“la sensibilidad respecto al tema depende de las experiencias vitales y profesionales”* (p. 259), lo que aparece de manera importante en las agentes educativas que hicieron parte de esta investigación y explicita la necesidad de procesos que fortalezcan dichos intereses, especialmente cuando la educación inicial ha estado centralizada en los ejes afectivos con los niños, que son fundamentales para la constitución subjetiva desde la expresión de afecto con sus familias, pero también con quienes son parte de la educación infantil:

*Cristopher es un niño que siempre está necesitando el afecto de las demás personas que lo rodean,*

desde que ingresa como lo decía F\* de saludar a todo el personal, él quiere estar en la oficina abrazando a las personas que están allá, todo el tiempo pregunta que si lo queremos: profe usted me quiere, profe dame un besito, todo el tiempo quiere abrazar, dar besos y constantemente está manifestando que las personas de acá de la Corporación son la mamá y el papá de él, pues son sus padres. (Taller 1, agente educativa 2 2019).

Yuri es una niña muy generosa con su profe, es una niña muy inteligente, muy extrovertida, trata pues como acoplarse a los demás niños. Juan Andrés un niño muy inteligente, muy cariñoso, muy especial, extrovertido, aunque a veces es un poco sensible, tiene su corazón muy sensible, pero es un niño que en su ser se ve que es un niño muy feliz muy alegre (Taller 1, agente educativa 3).

Frente a la visión del género y el relacionamiento con los niños y niñas, las agentes educativas saben que no es una tarea solo de ellas, que en la formación de la primera infancia, las familias cumplen un rol determinante en la transmisión de patrones culturales, afectivos y sociales y que en muchos casos esos patrones están esbozados bajo el patriarcado, que en palabras de Reguant (1996) es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, que hace que se generen relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres, propiciando que los hombres se apropien de la sexualidad y los cuerpos de las mujeres, creando un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetúan como única estructura posible.

Estas prácticas de dominio naturalizadas traen consigo un sinfín de vulnerabilidades y una fragmentación a las subjetividades de niños y niñas, por lo que desde el Jardín Infantil se hacen esfuerzos por concatenar y articular la acción con las familias:

Tengo entendido que en todos los centros infantiles hacen encuentros con las familias y ésta hace parte como del proceso de sanación, de ayuda, escuchar tanto los padres de familia como también desde los niños desde las aulas. La verdad no sé, hacer mesas

de trabajo acá en el centro infantil, tratando de escucharnos simplemente por la investigación que se está realizando desde afuera, sino también se puede realizar desde acá desde el centro infantil y tener como una lista, o tener como muy presente a diario esas personas que están en situación de vulnerabilidad, porque aunque esto es una población de vulnerabilidad esos niños son aún más porque están llegando de un ambiente diferente, a conocer otras personas, a adaptarse, entonces eso es muy importante. (Taller 2, agente educativa 4).

La erradicación de las violencias de género debe hacerse por medio de un tejido conjunto, dado que las agentes educativas pueden fomentar nuevas perspectivas del género en los niños y niñas, pero si en sus hogares se siguen reforzando los estereotipos violentos no se lograrán los objetivos trazados, especialmente en un país en el que las violencias hacia las mujeres y niñas tiene cifras escalofriantes. De acuerdo con la Corporación Sisma Mujer (2020) “La violencia intrafamiliar, a partir de la DIJIN de la Policía Nacional presenta un aumento de 15,23% en el número de mujeres víctimas al pasar de 79.558 casos reportados en 2018, a 91.675 en 2019. Lo que indica que cada 6 minutos por lo menos una mujer fue víctima de violencia intrafamiliar” (p. 10) y por otro lado “las niñas y adolescentes son la población de mujeres que más sufren la violencia sexual, para 2019 representaron el 85,59% de las mujeres agredidas. Dentro de este grupo, las niñas que tienen entre 10 y 14 años son las más afectadas (48,50%), seguidas por las que tienen entre 5 y 9 años (25,94%)” (p. 11), considerando que hay niveles altos de subregistro o invisibilización en el caso de niñas más pequeñas, además de la exacerbación de estas situaciones que se hayan podido presentar con la pandemia del COVID 19.

Por lo tanto el trabajo con políticas, planes y programas educativos género sensibles y que fortalezcan las capacidades de las/los agentes educativos y de los padres, madres y cuidadores en general, sigue siendo un asunto pendiente a nivel de país, por más que en la política pública este expresado o que haya intenciones por parte de algunos agentes educativos de involucrar a las familias:

*También se trata mucho involucrar a las familias aunque algunas familias no hacen uso de la responsabilidad y a veces faltan a los encuentros, hay que seguir motivando las familias para que sigan participando, porque no es solamente que las familias traigan a los niños y los dejen acá, sino que acá están más de medio día y entonces que si ellos no participan de las actividades que se realizan acá, no se va a lograr lo mismo que si ellos participan, atienden a los llamados y todo esto. (Taller 2 agente educativa 5).*

La participación parental es fundamental, no sólo en términos de cantidad de tiempo, sino también en como esa participación no se queda exclusivamente en lo femenino, sino que se propicia además la incorporación de otros miembros de la familia alrededor del cuidado de las niñas y niños en la primera infancia, generando escenarios de mayor equidad en la repartición de las tareas cotidianas, lo que implica entender para transformar, los obstáculos que los hombres se encuentran para participar de manera más amplia en dichas tareas, algunos directamente relacionados con la construcción de la masculinidad hegemónica, que históricamente los ha marginado de estos espacios, así como el escaso reconocimiento del cuidado como una práctica y un derecho que les concierne, desde la legislación y las políticas públicas existentes (Gaba y Salvo, 2016).

En este sentido, aunque las agentes educativas del Jardín Infantil mostraron en los diferentes talleres el deseo de incidir en el replanteamiento de los roles culturales de género de los niños y niñas, de ellas mismas y de generar un trabajo articulado con las familias; es central reconocer lo que falta aún por transitar y deconstruir los esquemas patriarcales que pueden seguirse reproduciendo en los escenarios educativos, si no se realizan transformaciones concretas que permitan compartir experiencias que puedan interpelar las formas heteropatriarcales instaladas y falologocéntricas. Si estas iniciativas e intereses de las agentes educativas, no van acompañadas de procesos que propicien mayores comprensiones sobre la diversidad, la inclusión y la equidad, en los entornos de primera infancia que les permita desarrollar prácticas culturalmente competentes y mucho más sensibles (Blanchard, et

al., 2018) las violencias sistemáticas que en distintos contextos ha venido viviendo las niñas y niños o los escenarios de reproducción de masculinidades patriarcales, continuarán generándose.

De hecho la feminización de la primera infancia, se observa incluso en los jardines infantiles y en los distintos esquemas de atención, que están altamente feminizados, con escasa presencia masculina desde los escenarios familiares y también en los institucionales, dado que como lo expresan Bhana, et al., (2022) conjuntamente con el género y la sexualidad, poderosos procesos sociales y económicos dan forma a construcciones de masculinidad basadas en la evitación del cuidado y la feminización de la educación en la primera infancia como 'trabajo de mujeres', frente a lo que se requiere –y mucho más en países latinoamericanos– que para la primera infancia comiencen a generarse políticas educativas, planes y programas, que no sólo involucren mucho más a los hombres, sino que estos espacios tanto en las familias como en los centros de desarrollo infantil, estén permeados por procesos educativos sensibles a la equidad de género, que promuevan la misma y transformen las perspectivas esencializantes hacia la construcción subjetiva sexo genérica.

Igualmente es necesario que establezcan procesos de valoración y respeto de la diversidad, que lleven incluso como lo plantean Keenan y Hot Mess, (2020) a que los educadores de la primera infancia puedan construir caminos pedagógicos desde un sentido de imaginación que involucre el juego como praxis cotidiana, la transformación estética, el desafío estratégico, la desestigmatización de la vergüenza y la performatividad del género.

Esto no se efectúa fácilmente, especialmente en contextos atravesados por la violencia del conflicto armado como la que han vivido y aún viven muchos niños y niñas en el país y que ha generado ausencias de sus padres o de otros miembros de la familia:

*yo tengo una niña que se llama Luciana, ella estaba con nosotros desde párvulos y al final de párvulos en diciembre, a su papá lo mataron, entonces nosotros hemos vivido como todo ese proceso con ella de cómo decirle a la niña que su papá ya no está,*

*que se fue al cielo y en cada actividad qué hacemos que esté relacionada con violencia o con la muerte ella hace referencia a su papá. En estos días que hicimos el simulacro de balacera entonces ella decía: hay que tirarnos al piso y cubrirnos la cabeza para que nos vaya a pasar lo que le pasó a mi papá, porque es que a mi papá le dispararon en la cabeza, entonces debemos de cubrirnosla para que una bala no nos vaya a dar en la cabeza. O cerremos los ojos vamos a descansar, nos vamos a un momento de relajación, entonces vamos a descansar nos vamos a ir al cielo, ah como mi papá que está en el cielo, mi papá se fue al cielo porque mi papá ya se murió; ella está haciendo como referencia todo el tiempo como a esta situación. (Talleres investigación agente educativa 1).*

La ausencia paterna desde la primera infancia y el dolor por la pérdida y el desarraigo ha sido una constante para cientos de niños y niñas en Colombia desde sus primeros años, situación que configura un escenario particular en términos de las políticas infantiles y de equidad de género, dado que como lo explicitan Kreif, et al., (2022) en el caso del conflicto armado colombiano la adaptación a la vida bajo una amenaza crónica conocida de violencia puede implicar, por lo tanto, el establecimiento de mecanismos de afrontamiento a más largo plazo que puedan ofrecer más protección al bienestar infantil, por lo que las estrategias que se generen al interior de las distintas formas de atención integral, son vitales para lograr mitigar o prevenir los efectos adversos de la violencia en la vida de ellos y ellas.

Precisamente con el establecimiento de procesos de paz, se abre la posibilidad de reflexionar —como se pudo hacer en el marco de esta investigación— con los/las agentes educativas, pero también con otros actores del campo de la educación infantil sobre la equidad de género desde la primera infancia, en aras de interrogar y transformar los estatutos y regímenes de verdad del sexo, el cuerpo y el género, que ha estado históricamente atravesados por la violencia en el país y que han tenido una incidencia en la construcción de masculinidades y feminidades hegemónicas asentadas en perspectivas patriarcales, guerreristas y excluyentes de la diferencia.

## Discusión

Como lo expresan Breneselovic y Krnjaja (2016) las cuestiones de género no se han abordado explícitamente dentro de los planes de estudio en la educación inicial y se ha visto como un asunto a discutir desde las ciencias sociales o la psicología del desarrollo, un tema para los contextos adultos y frente a los cuales los marcos curriculares de la educación inicial en primera infancia no se centran en la gran mayoría de los casos.

Pero además mucho menos se tiene en cuenta la perspectiva de los niños y niñas frente a los asuntos relacionados con la equidad de género, bajo el supuesto de la incompreensión de ellos y ellas frente a estos temas, lo que implica desconocer los sentires infantiles y negarse a abrir la posibilidad de la escucha de sus necesidades o visiones singulares. Igualmente se establece en muchos casos el género exclusivamente como la construcción de lo femenino y masculino y muchas menos opciones se abren al establecimiento de infancias LGBTQ, especialmente como posibilidad de vivir la diferencia desde una perspectiva no sólo de una práctica sexual, sino de encuentro con el cuerpo y de contingencia epistemológica para situarse temporos espacialmente en la vida.

Esto hace indispensable entender que las formas de construcción de relaciones y los procesos de socialización en la primera infancia, alrededor de la construcción sexo genérica no sólo son importantes en términos del presente de los niños y niñas, sino también en las posibilidades de desestructuración futura de los estereotipos de género y las inequidades que históricamente han perjudicado especialmente a las niñas y mujeres, pero también a los sujetos niños, jóvenes, niñas con sexualidades alternativas, lo que podría generar una mayor posibilidad de finalización de las violencias que afectan a niñas y mujeres, así como evitar la mutilación emocional y la pérdida de los espacios de cuidado que viven muchos hombres.

Aunque existe una sensibilidad e interés en las agentes educativas alrededor de la equidad de género, es preciso que puedan tener las herramientas que les permitan fortalecer sus capacidades y establecer al interior de los escenarios de atención inicial, insurgencias micropolíticas para hacer frente a

la violencia contra la vida y a las asimetrías de las relaciones de poder (Rolnik 2019) que se estructuran desde la matriz patriarcal y que se instalan de manera diferenciada y con más fuerza en la vida de niñas y mujeres. En esto es central el establecimiento de políticas públicas al respecto, pero también el que otras indagaciones puedan profundizar en las maneras en las prácticas que se establecen en otros modelos de atención en la primera infancia y en las articulaciones con las familias frente a la equidad de género.

Igualmente aparece como un tópico para profundizar y debatir desde investigaciones posteriores y en la esfera pública del país, la idea esencializada arraigada de la primera infancia como un campo exclusivamente de mujeres que desconoce las identidades de género diversas, incluyendo al propio estatuto de la masculinidad, generando que la primera infancia al ser peyorativamente situada como un espacio sólo mujeres, este también sumamente precarizado en términos laborales, ingresos y estatus social, lo que no sólo tiene incidencias en las vidas de las/los agentes educativos, sino en los procesos de atención integral de niños y niñas.

La estructuración de los afectos en la primera infancia que incluye a las agentes educativas, puede considerarse igualmente una importante oportunidad para la interrogación y transformación de los estereotipos de género, dado que como aparecían en las narrativas de las agentes educativas, no hay diferencias significativas en estos primeros años en la expresión afectiva entre niños y niñas, y como lo han expresado Arda, et al., (2022) cuando los niños trabajan cooperativamente, se cuidan unos a otros y comprenden sus sentimientos, se sienten mejor consigo mismos y con sus compañeros y disfrutan aprendiendo, lo que propiciaría un entorno de aprendizaje seguro y de expresión subjetiva sin estereotipos de género para todas y todos.

## Referencias

- Alaníz Hernández, C. (2021). Políticas educativas para primera infancia en Chile y México: reconocimiento legal, cobertura y atención. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82). <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10514>
- Amigot, P. y Pujal, M. (2009). Una lectura de género como dispositivo de poder. *Sociológica*, 8(24), 115-152.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. Fondo de cultura económica.
- Arda, Tuncdemir, T. B., Burroughs, M. D. and, Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social-emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-022-00098-w>
- Bhana, D., Moosa, S., Xu, Y. and, Emilsen, K. (2022). Men in early childhood education and care: on navigating a gendered terrain. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(4), 543-556. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2022.2074070>
- Bin, L., Leslie, S. J., and, Cimpian. (2018). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 27(355), 389-391. [DOI:10.1126/science.aah6524](https://doi.org/10.1126/science.aah6524)
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós.
- Butler, J., Athanasiou, A. (2017a). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Eterna Cadencia Editora.
- Butler, J. (2017b). *Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría performativa de la asamblea*. Espasa Libros.

- Blanchard, S. B., King, E., Van Schagen, A., Scott, M. R., Crosby, D., and, Beasley, J. (2018). Diversity, inclusion, equity, and social justice: How antibias content and self-reflection support early childhood preservice teacher consciousness. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 346–363. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1408722>
- Breneselovic, D. P., Krnjaja, I. (2016). Discourses on gender in early childhood education and care (ECEC) setting: Equally discriminated against. *Journal of Pedagogy*, 7(2), 51–77. <https://doi.org/10.1515/jped-2016-0011>
- Combes, B. P. Y. (2001). Linking Children's and Women's Rights: An early childhood perspective. *Development*, 44(2), 35–40. <https://doi.org/10.1057/palgrave.development.1110234>
- Corporación Sisma Mujer. (2020). *Violencias hacia las mujeres y niñas en Colombia durante 2019 y 2020*. Corporación Sisma Mujer 25 de noviembre de 2020 <https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2021/01/Boleti%C3%A9n-22-3.pdf>
- Fainstain, L., Pérez de Sierra, I. (2018). La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación. *Miríada. Año 10 No. 14* (2018) pp. 231-263 <https://core.ac.uk/download/pdf/233941062.pdf>
- Finco, D. (2015) Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1) ene-jun 2015.
- Fundación Éxito. (2022). *¿Cómo va la Primera Infancia en Medellín?* 2016- 2019. <https://www.medellincomovamos.org/informe-primera-infancia-medellin-2016-2019>
- Gaba, M., Salvo, I. (2016). Corresponsabilidad en el cuidado infantil y conciliación con la trayectoria laboral: Significaciones y prácticas de varones argentinos. *Psicoperspectivas*, 15(3), 23-33. DOI 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL 15- ISSUE3-FULLTEXT-749
- Grace, K., Eng, S. (2019). Gender Socialization Among Cambodian Parents and Teachers of Preschool Children: Transformation or Reproduction. *International Journal of Early Childhood*, 51(1), 93–107. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00234-7>
- Karlson, I., Simonsson, M. (2008). Preschool Work Teams' View of Ways of Working with Gender—Parents' Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 171–177. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0259-y>
- Keenan, H., Hot Mess, L. M. (2020). Drag pedagogy: The playful practice of queer imagination in early childhood. *Curriculum Inquiry*, 50(5), 440–461. <https://doi.org/10.1080/03626784.2020.1864621>
- Kreif, N., Mirelman, A., Suhrcke, M., Buitrago, G., and, Moreno-Serra, R. (2022). The impact of civil conflict on child health: Evidence from Colombia. *Economics & Human Biology*, 44, 101074. <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2021.101074>
- MacNaughton, G. (1997). Who's Got the Power? Rethinking gender equity strategies in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 5(1), 57–66. <https://doi.org/10.1080/0966976970050106>
- Presidencia de la República de Colombia. (2018). *Balance de la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre vigencia 2017*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Balance-2017-politica-primera-infancia.pdf>
- Reguant, D. (1996). *La mujer no existe. Un simulacro cultural*. Maite Canal Editora.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Smith, J., McLaughlin, T., Aspden, K. (2019). Teachers' perspectives of children's social behaviours in preschool: Does gender matter? *Australasian Journal of Early Childhood* 44(4) 408–422. DOI: 10.1177/1836939119870889 [journals.sagepub.com/home/aec](https://journals.sagepub.com/home/aec)

- Stephenson, T., Fleeer, M., and, Fragkiadaki, G. (2021). *Increasing Girls' STEM Engagement in Early Childhood: Conditions Created by the Conceptual PlayWorld Model*. Research in Science Education. Published. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10003-z>
- Suarez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar: Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. e- Eccleston. *Formación Docente* 3(7). Ministerio de Educación. GCBA. <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>
- Vu, T. T. (2021). Early childhood education in Vietnam, history, and development. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00080-4>
- Van der Werf, W. M., Slot, P. L., Kenis, P. N., and, Leseman, P. P. M. (2021). Inclusive practice and quality of education and care in the Dutch hybrid early childhood education and care system. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00079-x>
- White, M., Epston, D. (2002). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós

