



Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil: un estudio etnográfico

Lindsay Martínez García¹

Recibido: Noviembre 2016 / Evaluado: Enero 2016 / Aceptado: Febrero 2017

Resumen. El artículo analiza la forma en que los niños y niñas construyen su identidad de género dentro de los centros escolares y, concretamente, durante la etapa de educación infantil. Para ello, se han llevado a cabo veintisiete observaciones participantes durante el juego libre dentro de un centro escolar. Una vez terminado el periodo de observación, se organizaron tres entrevistas grupales con infantes de diferentes edades para narrarles el cuento de “La princesa vestida con una bolsa de papel” (Munsch y Martchenki, 1989), relato en el que los protagonistas toman papeles opuestos a los de los cuentos tradicionales. Los resultados de la investigación constatan que el sesgo de género se acentúa conforme aumenta la edad del alumnado al desarrollar, algunos niños y niñas, una serie de estrategias que les permiten mantenerse dentro del patrón de género dominante. Por el contrario, los niños y niñas capaces de transgredir la categoría género, en la mayor parte de las ocasiones, tienden a encubrir sus verdaderos gustos y preferencias para lograr ser aceptados por sus compañeros y compañeras. De esta forma, se establece un sistema jerárquico dentro de la escuela que otorga un status elevado a aquellos estudiantes que se adecúan al canon preestablecido, a la vez que se sancionan y reprimen los comportamientos de quienes se sienten más identificados con las conductas socialmente apropiadas al género opuesto.

Palabras clave: educación infantil; género; escuela; estudio etnográfico; juego sociodramático.

[en] Differentiated socialization for gender reasons in Early Childhood Education: an ethnographic study

Abstract. The article analyzes how children construct their gender identity in schools and specifically during the early childhood education. To this end, it has conducted twenty seven-participant observations during free play within a school. Once the comment period ended three focus groups were organized with students of different ages to narrate the story of “the princess dressed in a brown paper bag” as it is a story in which the protagonists have opposite roles to the folktales. The results of the research find that gender bias a series of strategies that allow them to remain within the dominant gender pattern is accentuated with increasing age of the students in developing some children, progressively over time. By contrast, children capable of breaking the gender category in most of the time, tend to conceal their true tastes and preferences in order to become accepted by their peers. Thus, a hierarchical system within the school which gives high status to those students that fit the preset canon, while it penalizes and punishes the behavior of students who feel more identified with the own behavior is established the opposite gender.

Keywords: children’s education; gender; school; ethnography; socio-dramatic play.

Sumario. 1. Introducción. 2. Antecedentes y fundamentación. 3. Método. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

¹ Universidad de Oviedo (España)
E-mail: martinezlindsay@uniovi.es

Cómo citar: Martínez García, L. (2018). Socialización diferenciada por razón de género en educación infantil: un estudio etnográfico. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 35-52.

1. Introducción

Son muchas las investigaciones realizadas que describen el proceso de construcción de la identidad de género dentro de los límites de la escuela y durante la etapa de educación primaria. Sin embargo, son escasos los estudios que, tomando como marco de referencia el postestructuralismo feminista, analizan el modo de interacción de los niños y niñas durante la etapa de educación infantil. En este sentido, es de vital importancia explorar las prácticas discursivas de las niñas y los niños más pequeños dentro del contexto escolar al considerarse un espacio óptimo para la relación de los infantes con su grupo de pares. Con este propósito hemos planteado la siguiente investigación cuyos principales resultados se presentan en este artículo.

El juego espontáneo constituye el marco idóneo sobre el que poder estudiar el modo en que los niños y niñas se comportan dentro del aula en función de su género de referencia, al ser el escenario en el que los infantes tienen la oportunidad de reproducir aquello que forma parte de sus fantasías e inquietudes. A través del juego sociodramático, en una dimensión paralela a la real, los sujetos se sienten en la libertad de ejercer actividades que conllevan cierta responsabilidad sin tener que enfrentarse a las consecuencias que tendrían en la realidad (Ortega, 1991; Linaza, 1992; Davies, 1994). Por esta razón, la actividad lúdica supone una oportunidad para las personas que desde la infancia, muestran la necesidad de asumir o transgredir los roles de género dominantes a partir de un proceso de construcción de esta identidad de género en el que, como veremos, existen diversas opciones y oportunidades (Swain, 2004) ante las que poder resistirse o acomodarse.

2. Antecedentes y fundamentación

Si entendemos la escuela como agente de socialización donde las personas establecemos las primeras relaciones con otros que percibimos como iguales y como institución capaz de premiar o sancionar las prácticas que los y las estudiantes ejecutan, debemos estudiarla también como “site where sexualized behaviour occurs”² (Smith, 2007, 180). A partir de aquí, es importante interpretar cómo la escuela es vista por los alumnos y las alumnas en función de cómo se perciben a sí mismos y mismas, el papel que toman los niños y las niñas dentro de la institución, y las estrategias que adopta uno u otro género para alcanzar el éxito escolar.

El postestructuralismo feminista parte de la idea de que el modo a través del cual las personas nos construimos como hombres y mujeres en un mundo dispar y en continua evolución, debe ser entendido como un proceso complejo e incluso contradictorio. Renold (2001, 373) se basa en el concepto de “layering” para

² “Lugar donde se produce la conducta sexualizada” (La traducción es nuestra).

hacer referencia a “the contradiction that lie beneath the surface of apparently stable, settled and coherent masculinities”³ y las estrategias que las personas utilizan para reproducir o reemplazar la masculinidad y la feminidad normativa. Del mismo modo, la presente investigación entiende el proceso de construcción de la identidad de género como un fenómeno inacabado y sometido a constantes cambios al tener los seres humanos, como elementos activos durante el proceso, la posibilidad de alterar los patrones socialmente construidos (Francis, 1997; Martino, 1999; Swain, 2004).

Así, los individuos no se muestran implacables ante aquello que ven o escuchan sino que, como seres dotados de capacidad crítica, cuestionan y contradicen el discurso de género dominante. Por tanto, el *statu quo* no se mantiene imperturbable con el paso de los años sino que es modificado conforme aquello que las personas percibimos o interpretamos del mundo que nos rodea. Del mismo modo, carece de sentido hablar de la masculinidad y feminidad como si fueran piezas incorregibles en la vida de las personas y existiera un único camino para establecer su configuración. Por esta razón, la misma teoría, admite la coexistencia de varias masculinidades y feminidades en un mismo contexto y niega la existencia de una esencia masculina y otra femenina (Rodríguez y Peña, 2009) que coloque a las personas en un casilla impermeable.

Sin embargo, aunque es real la posibilidad de alterar y modificar el discurso de género normativo y las prácticas socialmente aceptadas, es necesario contemplar la presión que ejercen unos discursos sobre otros y unas prácticas frente a otras al mostrarse como más atractivas ante los más pequeños y pequeñas (Davies, 1997; Chaplin, 2015). Por ello, nuestra investigación también reconoce la presencia de una masculinidad y feminidad hegemónica (Connell, 1998; Paechter, 2012) que logra colocar a las personas en una posición privilegiada cuando reproducen y asimilan la pauta dominante. En este sentido, Connell (1998) habla del proceso de construcción de la masculinidad como un fenómeno colectivo entre varias masculinidades que contribuyen a retroalimentarse unas a otras a través de la continua interacción que establecen. Así, en el transcurso de esta negociación colectiva, la forma hegemónica de la masculinidad ejerce mayor presión que el resto de masculinidades (Martino, 1999; Godinho y Garas, 2012) ajustando, en algunos casos, las conductas de los individuos a lo socialmente esperable y generando, en otros casos, discriminaciones o resistencias.

A través del complejo diálogo entre las diversas formas de construirse como niño o niña, se forma un mecanismo de aislamiento que sitúa al resto de masculinidades y feminidades en un peldaño inferior en la lucha por alcanzar el “perfecto hegemónico”. En este sentido, Chen y Rao (2011) hacen referencia al “cootie phenomenon” o “efecto piojo” para describir el modo en que se lleva a cabo este proceso de marginación dentro del aula y las estrategias y tácticas que la masculinidad normativa utiliza para mantenerse siempre por encima de sus “subordinados” (Connell, 1998; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Huuki, Manninen y Sunnari, 2010; Fagrell, Larsson, y Redelius, 2012; Haywood y Mac an Ghail, 2012). Por tanto, en el proceso de aprendizaje hay un componente de automotivación, pues unos y otras emprenden su propia socialización y seleccionan por su cuenta los

³ “La contradicción que se encuentra debajo de la superficie de la aparentemente estable, asentada y coherente masculinidad” (La traducción es nuestra).

comportamientos que deben aprender y ejecutar, sobre la base de las reglas correspondientes a las conductas apropiadas a su género (Rodríguez y Peña, 2009; Goble, Martin, Hanish y Fabes, 2012).

En esta dirección Davies (1994) contempla el modo en que los niños y niñas durante la etapa de educación infantil se mantienen o transgreden la categoría género y la forma en que se construyen diversas y complejas subjetividades dentro del aula. En su estudio, comprueba que existen formas, no solo diferentes, sino contrapuestas e incompatibles de ser niño y de ser niña. De manera que, el modo en que se construye, por ejemplo, la violencia, es opuesta para ambos sexos entendiéndose como una cualidad positiva en el caso de los chicos y una conducta poco deseable en las chicas (Lobato, 2005; Chaplin y Aldao, 2013; Lindsey, 2016) siendo éstas descritas como “brujas” o “marimachos”. De igual modo, comprobó que, aunque a edades tempranas los espacios de juego no están del todo delimitados y los niños pueden llegar a ocupar, por ejemplo, “el rincón de las cocinitas” suelen hacerlo para emplear y ensayar este tipo de “comportamientos varoniles”, entre los que se incluyen las luchas, y en los que las niñas se perciben como criaturas pasivas e indefensas.

Por su parte, Lobato (2005) en su investigación acerca de los esquemas de género presentes durante el juego sociodramático en educación infantil, concluye que en los espacios de dominancia masculina predominan las conductas agresivas y los guiones orientados hacia el dinamismo y la acción (Wohlwend, 2012) mientras que las niñas se sienten más cómodas desempeñando papeles de cuidado (Rodríguez y Torío, 2006). De forma que, en aquellas ocasiones donde los niños no se sentían cómodos con el papel a desempeñar, recurrían a estrategias evasivas que les permitían abandonar el escenario y evitar el sentimiento de exposición y ridículo.

Tomando como marco de referencia la teoría del postestructuralismo feminista (Francis, 1997; Conell, 1998; Renold, 2001; Swain, 2002, 2003), la investigación que presentamos ha sido realizada en un centro ubicado en el Principado de Asturias para conocer el rol que toman los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años de edad a través del juego sociodramático al ser éste el escenario sobre el que los y las infantes tienen la oportunidad de desarrollar sus fantasías e inquietudes. En este artículo, analizamos el papel que desempeña la variable género en la construcción de la identidad durante los primeros años escolares (Moreno, 2000; Fernández, 2006).

3. Método

3.1 Objetivos de la investigación

En este contexto, el objetivo general de nuestra investigación es comparar los discursos y patrones de conducta interiorizados por los niños y niñas de primero, segundo y tercero de educación infantil, a través del juego sociodramático, para ver cómo éstos influyen en la construcción de la identidad de género. De este objetivo general se derivan otros objetivos específicos siendo tres de ellos, y los que aquí presentamos, observar el rol que toman los niños y niñas durante el juego sociodramático en función de su género de pertenencia, determinar el papel de los juguetes y del grupo de iguales en la diferenciación masculino-femenino y examinar la reacción de los

niños y niñas cuando se les presentan masculinidades y feminidades alternativas a la norma.

3.2. Participantes

Los resultados que presentamos se corresponden con un estudio etnográfico desarrollado en un centro escolar de carácter concertado ubicado en el Principado de Asturias, concretamente en la Cuenca Minera, y en un contexto socioeconómico medio-bajo. El estudio se divide en dos fases: en la primera fase, con el propósito de alcanzar los dos primeros objetivos específicos, se llevaron a cabo 27 observaciones participantes (9 observaciones en cada uno de los 3 cursos de educación infantil) a un total de 59 estudiantes (33 niños y 25 niñas). Cada observación incluye datos recogidos tanto en el aula ordinaria, durante el juego libre, como en el patio de recreo. En la segunda fase de la investigación, con la intención de cumplir con el último objetivo específico, se seleccionaron a un total de 30 estudiantes (5 niños y 5 niñas de cada curso) para realizar 3 entrevistas grupales (una en cada curso de educación infantil)

3.3. Técnicas de recogida de datos

En la investigación se utilizaron las siguientes técnicas de recogida de datos: Observación participante, fichas anecdóticas, y entrevistas grupales. De esta forma, la observadora asumió, durante el proceso de investigación, un rol basado en cierto grado de compromiso y participación dentro del aula, a la vez que mantuvo cierta distancia intelectual que le permitió actuar como mediadora entre dos realidades: aquella que estudiaba y la externa a ésta. Los datos extraídos en el propio campo de trabajo (aula y zona de recreo) fueron recogidos en fichas anecdóticas al ser éste el método menos estructurado para registrar observaciones de comportamiento. En ellas se reproducen fragmentos de conversaciones reales, a la vez que se añade la interpretación que la investigadora ha hecho de cada diálogo y la descripción del ambiente en el que tuvo lugar. En el apartado de resultados del presente artículo se muestran algunos de los fragmentos recogidos.

Posteriormente se estudiaron, a través de tres entrevistas grupales (una en cada curso escolar), las primeras impresiones de los estudiantes cuando se les narra un relato que traspasa las ideas convencionales de género. “La princesa vestida con una bolsa de papel (Munsch y Martchenki, 1989), cuenta la historia de Elizabeth, una princesa que se ve obligada a acudir al rescate del príncipe Ronaldo cuando un dragón incendia su castillo y secuestra al protagonista. Sin embargo, las llamas del incendio han destrozado todos sus objetos personales y, por ello, emprende sus aventuras hacia el castillo del dragón vestida con una bolsa de papel. De modo que, cuando Elizabeth logra derrotar al dragón y salvar a Ronaldo, éste le regaña por no ir vestida como “una verdadera princesa” y ella, enfadada y decepcionada, decide alejarse del príncipe para siempre.

La utilización de estas técnicas nos ha permitido triangular los datos obtenidos a tres niveles: triangulación metodológica, al utilizar diversos métodos interpretativos; triangulación temporal, recogiendo datos en varios momentos (aula y patio de

recreo) y en grupos distintos; y triangulación de sujetos, al contar con la opinión y el punto de vista de los propios informantes además del nuestro (Rodríguez, Gil y García, 1999).

3.4. Procedimiento

La investigación etnográfica consta de un proceso continuo donde la observadora toma decisiones en función de las alternativas que se le presentan. Según Rodríguez, Gil y García (1999) en este proceso podemos distinguir cuatro fases principales: Preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Así, en la fase preparatoria, antes de acceder al campo, la investigadora mantuvo una reunión con la directora del centro y las maestras responsables de cada aula para comunicarles los objetivos de la investigación y acordar los límites de la misma. A partir de este momento inicial, una vez dentro del campo de trabajo, se han hecho diversos informes orales de proceso con la intención de devolver la información obtenida a las audiencias directamente implicadas en la experiencia (Velasco y Díaz de Rada, 1997) y así, a su vez, facilitarles el entendimiento de nuestra estancia en el centro.

La fase analítica comenzó durante el propio trabajo de campo, cuando la investigadora dispuso de la información necesaria para comenzar a sistematizarla, y finalizó en la mesa de trabajo una vez abandonada la institución escolar. Por último, con el objetivo de cumplir con la fase informativa y dar a conocer los resultados de la investigación, se ha elaborado este artículo.

3.5. Análisis de datos

El análisis de datos corresponde a la fase analítica que antes mencionábamos. En este caso, al tratarse de un trabajo de campo donde resulta imposible predecir la información que se va a obtener, no existe un procedimiento exacto que guíe el análisis de la información obtenida. Para ello, hemos establecido tres niveles de análisis:

- Clasificación temática de la información obtenida a través de las distintas técnicas de recogida de datos utilizadas. Para organizar el total de la información, el análisis de datos se estructuró en un sistema de categorías cuya finalidad fue “englobar información diversa pero con cierta afinidad o denominador común” (Valles 2000, 347). Esta organización de datos se ha llevado a cabo a través de un proceso manual con la utilización de lápices de colores (Rodríguez, Gil y García, 1999) sobre la mesa de trabajo. En la figura 1 vemos el sistema de categorías elaborado a partir de este procedimiento.
- Descripción del contenido de las transcripciones: inclusión de conversaciones con los y las participantes en relación a las categorías que se trabajan. En el apartado de resultados se incluyen las conversaciones más destacadas entre los y las participantes de la investigación y la observadora en el propio campo de trabajo
- Interpretación del contenido recogido en el segundo nivel de análisis. El estudio no termina con la exposición de los datos obtenidos sino que es necesario, en base a ellos, establecer las interpretaciones que aporten sentido a la información obtenida. Así, se añadieron una serie de conclusiones en relación a los objetivos que se marca la investigación, a la vez que se compararon con los resultados de otros estudios con finalidades similares.

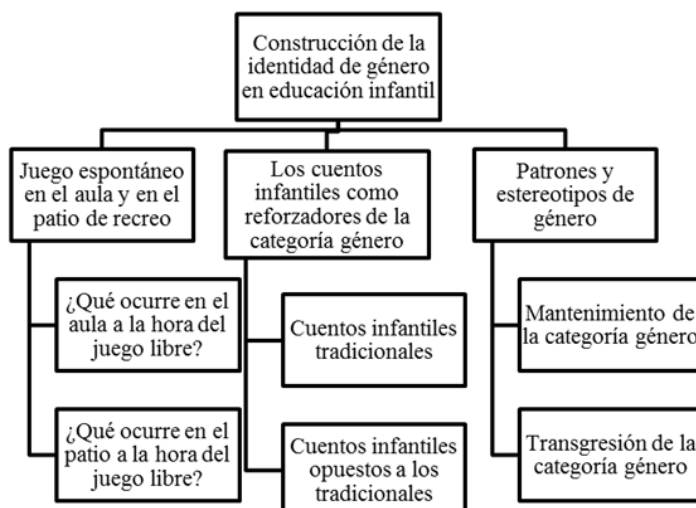


Figura 1. Sistema de categorías elaborado a partir del análisis de contenido

4. Resultados

A continuación, tomando como referencia el sistema de categorías elaborado, se muestran los resultados obtenidos:

4.1. ¿Qué ocurre en el aula durante el juego libre?

En primer lugar, resulta interesante señalar el rol que adquieren los niños y niñas, en función de su edad, en el proceso de negociación con la observadora que desempeña el papel de “niña nueva” dentro del aula. Si bien en primero y segundo de educación infantil aún no existe una tendencia clara por parte de los estudiantes hacia unos u otros objetos, los niños y niñas sirven como guías para la observadora sólo en aquellos juegos que se relacionan con su género de pertenencia. De esta forma, las niñas enseñan a la investigadora cómo debe ejecutar el juego cuando simulan estar cosiendo o comprando vestidos y los niños, por su parte, se sienten en el derecho de, por ejemplo, deshacer el coche que la chica está construyendo si piensan que no ha sido elaborado de forma correcta:

-Esto no vale, está mal. Ya te dije que tenías que poner mejor las piezas. Toma, empieza poniendo ésta. Ponte en este sitio (señala a su lado) y haz bien tu coche. (Niño, 4 años⁴)

Sin embargo, en tercer curso de educación infantil, al tener la mayor parte de los niños una identidad más definida, no solo se relacionan de forma rotunda con actividades masculinizadas, sino que muestran mayor reticencia a que la observadora, por

⁴ Al final de cada cita textual se incluye el sexo de la persona y la edad de la misma. En caso de que intervengan varias personas en la conversación se le otorga un número a cada una de ellas.

su condición de chica, participe en sus juegos llegando, incluso, a dudar de su potencial para desarrollarlos con éxito. Así, en la única ocasión en que un chico aceptó la inclusión de la observadora en su actividad, éste trató de preservar su estatus despertando cierta inseguridad en su rival a la hora de enfrentarse al reto:

- *Ahora que ya somos amigos ¿Puedo jugar contigo a los robots? (Observadora)*
- *Bueno... pero vas a tener que construir un robot y no sé si vas a saber (Niño, 5 años)*

Por otra parte, a pesar de haber una clara evolución en la construcción de la identidad de género en los tres cursos de educación infantil, conviene resaltar aquellos aspectos que se comenzaron a observar, de forma poco llamativa, en primero de educación infantil y que han ido adquiriendo mayor peso en cursos posteriores. En este sentido, muchas de las niñas parecían tener cierta dependencia de los niños en la ejecución de algunas actividades, mientras que la mayor parte de los niños, a su vez, mostraron poco interés en desarrollar actividades conjuntas con sus compañeras. En primero de educación infantil, se observaron varias situaciones en las que alguna niña reclamaba atención por parte de un alumno mientras éste parecía querer huir del escenario de juego. Este fenómeno se percibe de forma más clara en los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad cuando ellas hacen evidente su interés por poner en marcha una actividad vinculada a sus amigos y ellos, en la mayor parte de los casos, parecen preocupados por la posible intromisión de una chica en sus juegos:

- *Pues yo puedo hacer las ruedas (Niña, 4 años cuando propone participar en la construcción de un coche con su compañero).*
- (El niño se pone a construir las ruedas cuando ve que la niña pretende hacerlo)*
- *¿Pero no iba a hacer ella (la niña) las ruedas? (Observadora).*
- *(Dirigiéndose a la niña) Es que esto es muy difícil (Niño, 4 años).*

En segundo lugar, en los tres cursos de educación infantil la mayor parte de las niñas demostraron priorizar las necesidades e intereses de sus compañeros a las suyas propias. Ahora bien, el que algunas niñas evidenciaron tener cierta dependencia del sexo opuesto y cedieran ante las exigencias de los niños, puede deberse a la percepción que tienen acerca de sus juegos al entender que encierran mayor nivel de dificultad que los suyos y, por tanto, requieren de mayores destrezas y habilidades para su correcta ejecución:

- *Yo hago un vendedor de helados. Lo de él es más difícil ¿a que sí? (Niña, 4 años)*
- *¿Por qué no jugáis al mismo juego? (Observadora).*
- *Porque no hay suficientes ruedas y las necesito yo (Niño, 5 años).*

Quizás debido a la percepción de inferioridad que algunas niñas en segundo curso van creando acerca de sus propios juegos, en tercero de educación infantil es común que las chicas tomen el papel de “ayudantes” de sus compañeros en actividades en las que ellos son los protagonistas y ellas intervienen en momentos en los que un niño demanda su ayuda:

- *Estamos construyendo un tren (Niño, 5 años).*
- *Y tú (a una niña) ¿También construyes el tren? (Observadora).*
- *No, yo estoy ayudándolo. A mí se me cae (Niña, 5 años).*

A través de este tipo de mecanismos, algunas niñas aprenden que, si quieren acceder al juego que desarrollan los niños, deben aceptar el papel que sus compañeros les asignan y conformarse con intervenir en momentos precisos y para fines concretos.

4.2. ¿Qué ocurre en el patio de recreo durante el juego libre?

Asimismo, conviene analizar el rol que toman los niños y niñas en el patio de recreo al constituir éste un escenario donde el alumnado desarrolla sus inquietudes lúdicas con mayor libertad y al margen de presiones externas. En este sentido, el fútbol, como deporte por excelencia, establece las demarcaciones entre la zona que será ocupada por los niños y el territorio que pertenece a las niñas estableciendo así, barreras invisibles que imposibilitan el acceso de los estudiantes de un lado a otro. De la misma forma, es importante apuntar que, si bien se observó cómo la mayor parte de las niñas mostraban respeto por el juego de sus compañeros desplazándose por la periferia del patio para no entorpecer su actividad lúdica, no era extraño ver a algún niño acudir al grupo de las chicas para interrumpir su juego y recordarles así quienes tenían el poder de marcar los tiempos:

- *(Dirigiéndose a la observadora) Juan nos ha quitado la comba y estábamos jugando con ella (Niña1, 5 años).*
- *Está corriendo por todo el patio con ella y no quiere devolvérsela. Tenemos que quitársela (Niña2, 5 años).*

En este fragmento discursivo, vemos cómo las niñas solamente acceden a la zona central del patio en el momento en el que su compañero les arrebató el juguete y ellas se ven obligadas a entrar en acción y recuperarlo. Yendo más allá, también se observó cómo, el modo a través del cual los infantes construyen su identidad de género, no se promueve únicamente de arriba hacia abajo —de cursos posteriores a cursos inferiores— sino que se produce un modelo de aprendizaje bidireccional donde niños y niñas de diferentes edades interaccionan entre sí y contribuyen a formar su personalidad:

- *¿A qué jugáis? (Observadora).*
- *Nosotras somos las chicas que están desnudas bañándose, nos sorprenden y nos capturan y como algunos son policías nos llevan a la cárcel (Niña, 5 años).*

En todo este proceso, aunque algunos niños recurran a herramientas que les permiten hacer notar su fortaleza y valentía como, por ejemplo, la violencia y la intimidación, las niñas que participan en sus juegos se sienten afortunadas por pasar a ocupar un lugar central en la actividad lúdica que desarrolla el sexo opuesto. De manera que, aunque empleen técnicas como el grito, la queja o el insulto cuando otros se dirigen hacia ellas con la intención de simular un secuestro o un atraco, no solo

se muestran cómodas con el rol de vulnerabilidad que les toca desempeñar, sino que recurren a tácticas que les permiten acentuar aún más su feminidad:

- *Vamos a jugar a lobos (Niña, 4 años).*
- *¿Y qué hay que hacer? (Observadora).*
- *Tenemos que correr porque (dice el nombre de dos niños) como tienen la mano ligera... tenemos que correr en tacones (Niña, 4 años).*

Así mismo, podemos afirmar que, si bien existen comportamientos que indican un claro sesgo de género en niños y niñas de 3 y 4 años de edad, las desigualdades se hacen más evidentes cuando cumplen los 5 años de edad, una vez han adquirido ciertos patrones de conducta que los y las colocan en un lugar más aceptable por su condición de género. En este sentido, resultó interesante contemplar cómo las niñas de tercer curso, a pesar de no contar con la presencia física de ningún niño durante el transcurso de sus juegos, otorgaron al varón un papel transversal que condicionaba el total de la actividad lúdica que ellas desarrollaban:

- *¿A qué jugáis? ¿Puedo jugar con vosotras? (Observadora).*
- *A mamás y papás (Niña 1, 5 años).*
- *Uy! Pero si sois todas chicas ¿Dónde están los papás? (Observadora).*
- *Trabajando (Niña 2, 5 años).*
- *¿Y vosotras no trabajáis? (Observadora).*
- *No tenemos trabajo (Niña 1, 5 años).*
- *¿E hijos? (Observadora).*
- *Sí (Niña 1, 5 años).*
- *¿Y quién los cuida? (Observadora).*
- *Nosotras. Ya te dije que nuestros maridos están trabajando (Niña 2, 5 años)*

Por su parte, ellos imaginan situaciones en las que la figura femenina no existe o toma una actitud pasiva en su representación. A modo de ejemplo, algunos de los enfrentamientos protagonizados por niños tenían como única finalidad alcanzar la aprobación de una chica. En cambio, durante la puesta en marcha del juego, los estudiantes centraron su atención en la batalla y la figura femenina actuó como trofeo al que se puede acceder si se demuestra la suficiente fortaleza y valentía como para poder protegerlo del resto de amenazas:

- *¿A qué jugáis? (Observadora).*
- *A leones y canguros boxeadores (Niño 1, 5 años)*
- *Sí. Es que nos peleamos por una hembra porque los dos queremos a la misma hembra (Niño2, 5 años).*
- *Cuando dos quieren a la misma hembra se pelean para conseguirla. Somos los leones y quién gane se lleva la hembra (Niño 1, 5 años).*

Además, en los escasos momentos donde los niños y niñas compartieron escenario de juego, los papeles se distribuyeron previamente en función del grado de dinamismo y acción que requería cada personaje en concreto de manera que las niñas solían permanecer en los laterales del patio mientras ellos, que tomaban el rol de caballo de batalla, invadían el espacio central y se dirigían a sus “cuidadoras” solo en los momentos en los que precisaban, por ejemplo, un lavado de ropa:

- *Ellos son nuestros caballos y tenemos que prepararlos para luchar. (Se refiere a los niños) [...] Les colocamos la ropa y les vestimos la bata (Niña, 5 años).*
- *¿Y qué hacéis ahora con vuestros caballos? (Observadora)*
- *Los bañamos y les quitamos el sudor. Después, si ganan ellos, nosotras vamos a recogerles el trofeo (Niña, 5 años)*

4.3. Los cuentos infantiles como reforzadores de la categoría género

Cuando se les leyó a los y las estudiantes el cuento de “La princesa vestida con una bolsa de papel”, los niños y niñas de primer curso de infantil, aunque demostraron no tener aún la capacidad de realizar una crítica constructiva hacia la historia que habían escuchado, tomaron como estrategia la modificación del mensaje que reciben adaptándolo a aquel que han adquirido como norma:

- *¿Y qué hace la princesa? (Observadora a una niña).*
- *Enamorarse del príncipe (Niña 1, 3 años)*
- *¿Qué llevaba puesto (la princesa)? (Observadora a una niña)*
- *Una corona (Niña 2, 3 años)*
- *¿Qué iba hacer en el castillo (la princesa)? (Observadora).*
- *Trabajar (Niña 3, 3 años).*
- *¿Trabajar? ¿Y de qué iba a trabajar? (Observadora).*
- *Para casarse (Niña 3, 3 años)*

Solamente una de las niñas de segundo curso de infantil, a pesar de no gustarle la vestimenta de la princesa, reconoció que el príncipe había actuado de forma incorrecta cuando rechazó y regañó a Elizabeth por no ir vestida como una princesa. El resto de compañeras, no solo defendieron la posición del protagonista, sino que manifestaron cierta indignación por la vestimenta con la que la chica se había presentado ante el príncipe:

- *¿Está guapa o fea (refiriéndose a la princesa)? (Observadora).*
- *Fea, con el pelo todo enredado (Niña, 4 años).*
- *¿Y cómo tendría que estar? (Observadora).*
- *Peinada, con rulitos (Niña, 4 años).*

Las niñas de cinco años de edad, no solo declararon abiertamente su descontento hacia la narrativa de la historia, sino que aseguraron, en varias ocasiones, que el cuento estaba escrito de forma incorrecta y que la asignación errónea de cada rol podía deberse a una confusión del autor o de la propia investigadora durante la lectura. Por ello, la mayor parte de las niñas solicitaron a la observadora que les leyera el cuento de nuevo, esta vez sin equivocaciones:

- *Porque este cuento, de los personajes que van a salvar, cada uno es al revés [...] porque siempre van los príncipes a rescatar a las princesas (Niña 1, 5 años).*
- *Quiero un cuento donde el príncipe salve a la princesa (Niña 2, 5 años).*
- *¿Y por qué quieres un cuento donde el chico salve a la princesa? (Observadora).*
- *Porque así vemos la verdad, porque así vemos lo guapo y decimos que nos gusta, porque así decimos que nos gusta todo y no decimos ninguna protesta. Porque*

la princesa tenía que estar guapa claro, porque los príncipes suelen decirles a las princesas que quieren que estén guapas (Niña 2, 5 años).

De este modo, mientras las niñas resaltan el momento en que el príncipe rechaza a la princesa y el fatídico final de la historia, la mayor parte de los niños no creen que el final del cuento sea relevante sino que centran su atención en las hazañas del dragón. No obstante, cuando se les pregunta de forma directa sobre su posición ante la respuesta que el príncipe le dio a la protagonista, todos los niños afirmaron que habrían actuado de la misma forma en que lo hizo Ronaldo:

- *¿Qué le hubieras dicho tú(a la princesa)? (Observadora).*
- *Que vuelva la próxima vez cuando esté mejor vestida (Niño 1, 5 años).*
- *¿Y por qué pensáis que tienen que ser los príncipes los que vayan a salvar a las princesas? (Observadora).*
- *Porque son muy valientes y las chicas son más débiles (Niño 2, 5 años).*

4.4. Transgresión de la categoría género

Con tres años de edad, como ya hemos contemplado, las niñas y niños no han adquirido las capacidades que les permiten adecuarse o, por el contrario, oponerse ante el rol que les toca desempeñar sino que se centran, por lo general, en disfrutar del juego sin pensar en el lugar en que se han de posicionar. Así, el que algunos estudiantes se muestren interesados por juegos o juguetes que no encajan con lo esperado, no permite concluir que existan niños y niñas a estas edades que transgredan el patrón dominante, sino más bien constatar que a tan cortas edades los juegos de los infantes aún no están muy influidos por las normas sociales. A modo de ejemplo, resulta interesante destacar el momento en que la observadora se acerca a un alumno que, aunque desarrollaba su juego junto al resto de niños, lo hacía siempre en compañía de un conejo de juguete de color rosa. Sin embargo, existía una clara desconexión entre el significado cultural que la figura adquiere y el que el niño le estaba asignando:

- *¿Te gustan los conejitos? (Observadora)*
- *Sí, es una conejita (Niño, 3 años)*
- *Y ¿puedo jugar contigo a cuidar a la conejita? (Observadora)*
- *Vale. ¡Aquí viene el lobo! (mientras coge el juguete y simula un ataque) (Niño, 3 años)*

En segundo de educación infantil, aunque se incluye alguna variación entre los juegos y juguetes utilizados por niños y niñas, el alumnado se encuentra en un momento de experimentación en el que los roles aún no han sido claramente interiorizados. De modo que, los mismos estudiantes que desarrollan actividades propias de su género de referencia, en momentos concretos también parecen entusiasmados cuando ponen en práctica conductas más propias del género opuesto:

- *¿Jugamos a hacer galletas? (Niño 1, 4 años)*
- *No, ¿cómo vamos a hacer galletas? (Niño 2, 4 años)*
- *Jo, es que mola (Niño 1, 4 años)*

— *Bueno, pues primero construimos un robot y luego hacemos galletas (Niño 2, 4 años)*
(Al rato se observa a los niños haciendo galletas y simulando meterlas en el horno)

Finalmente, con cinco años de edad, los infantes muestran una tendencia mucho más marcada cuando se trata de decidirse por unos u otros roles. Por esta razón, se observan niños y niñas que, al rechazar las conductas que les corresponde desempeñar por su condición de género, tienen claras dificultades para ser aceptados por su grupo de iguales. Esto lleva a que, en la mayor parte de las ocasiones, estos estudiantes encubran sus verdaderos gustos y preferencias y jueguen a disfrazarse de una personalidad que no les pertenece:

— *Tengo una muñeca que lleva el pelo largo por aquí (hace un gesto) (Niño 1, 5 años).*
 — *¡Qué chula!, ¿te gustan las muñecas? (mientras el niño dibuja su muñeca) (Observadora).*
 — *Si (Niño 1, 5 años).*
(Aparece otro niño que estaba escuchando la conversación sin que el anterior se diera cuenta)
 — *Sí, le gustan las muñecas. A mí no. (Niño 2, 5 años)*
 — *A mí me las compró mi tía, por eso las tengo. (Niño 1, 5 años)*
 — *Yo tengo un helicóptero (Niño 2, 5 años)*
 — *Y yo tengo cinco coches ¡eh! (Niño 1, 5 años)*

Así, el niño en cuestión, no solo trata de negar lo que antes había admitido, sino que se enfrenta a su compañero para ganar posiciones dentro de la pirámide de la masculinidad hegemónica. En este sentido, la estrategia que utilizan muchos estudiantes de “unirse al contrario” no se debe únicamente a la escasa comprensión que evidencian algunos de los compañeros y compañeras de su mismo sexo, sino también al rechazo de aquellos y aquellas con los que se sienten más afines.

— *Yo también sé hacer trenzas (Niño, 5 años)*
 — *Si eres un chico ¡qué vas a saber! (Niña 1, 5 años)*
 — *Siempre haces cosas de chicas y eres un chico (Niña 2, 5 años)*
 — *Eres una niña con pirula (Niña 1, 5 años)*
(El niño se tapa los oídos)

5. Conclusiones

En la investigación que mostramos hemos analizado los discursos y comportamientos diferenciales de los niños y niñas, durante el juego libre, en función de uno u otro género, y el modo en que las personas, a estas edades, se adecúan o transgreden la norma dominante. En todo este proceso, es importante contemplar la presión que ejerce el contexto (véase también Chen, 2012; Goble, Martin, Hanish y Fabes, 2012) y las diversas culturas (Chaplin y Aldao, 2013) al construirse en torno a ellas una base de comportamiento de acuerdo a las regulaciones que se establecen en la interacción con el grupo. Hablamos, por tanto, de un proceso de negociación colectiva,

al darse en un marco de relaciones con otros y otras que percibimos como iguales a nosotros y nosotras, a la vez que subjetivo, donde cada persona, a través de un proceso de asimilación interno, coloca en una balanza los intereses propios y los intereses o necesidades colectivas.

Así, entre los dos y los seis años de edad la segregación por sexos empieza a ser evidente (Fabes, Martin y Hanish, 2003) y los niños y niñas tienden a relacionarse con personas de su mismo sexo (Bussey y Bandura, 1999; Rose and Rudolph, 2006) como una oportunidad para ensayar los estilos y normas de comportamiento que deben ejecutar para preservar su estatus dentro del aula (Goble, Martin, Hanish y Fabes, 2012). A través de este mecanismo de aislamiento, practicado en mayor medida por los niños y promovidos por los regímenes de género que reproduce habitualmente la institución escolar, se consigue crear espacios diferenciados donde poder practicar y reproducir conductas acordes al ideal de género dominante. En esta dirección, los chicos suelen practicar juegos que les permiten demostrar su masculinidad a través del enfado o la agresividad (véase también Brody, 2000; Lobato, 2005; Chaplín y Aldao, 2013; Chaplin, 2015) a la vez que manifiestan mayor capacidad para desarrollar juegos en solitario, sin la figura de un adulto de referencia, y autosuficiencia durante el transcurso de la actividad lúdica (Lindsey, 2016) tomando, en la mayor parte de los casos, el papel de líderes cuando desarrollan juegos conjuntos con sus compañeras.

A su vez, ellas suelen poner en marcha juegos que requieren de mayor nivel de estructuración ciñéndose a actividades que reflejan la realidad del mundo adulto y desempeñando papeles que tienen que ver con el cuidado y el apoyo afectivo (véase también Rodríguez, 2003; Lobato, 2005; Rodríguez y Torío, 2006) mientras ellos tienden a incluir mayores dosis de invención e imaginación en sus guiones lúdicos. A través del estudio que hemos presentado, hemos comprobado que este tipo de conductas estereotipadas adquieren mayor peso y consistencia conforme aumenta la edad del alumnado. De modo que cuando el alumnado alcanza los cinco años de edad, ya se ha conformado en el aula un claro sistema jerárquico que otorga cierto estatus a aquellas personas que se ajustan a la masculinidad y feminidad hegemónica mientras coloca, por otro lado, en la base de la pirámide, a los niños y niñas que no se ajustan a los límites de lo socialmente esperable (véase también Conell, 1998; Haywood y Mac an Ghaill, 2012). Por esta razón, las personas que muestran algún tipo de comportamiento transgresor, alentados por el grupo, tienden a esconder sus verdaderas preferencias al sentir que ponen en peligro la relación con sus iguales (véase también Conell, 1998; Swain, 2004). Hablamos así, de un proceso de socialización en el que, a través de una relación dual, se traslada al individuo objeto de socialización aquello que le es necesario para adaptarse a la cultura a la que pertenece.

6. Referencias bibliográficas

- Brody, L. R. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. En: Fischer, A. (Ed.) *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (pp. 24-47). Cambridge: Cambridge University press
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*, 106(4), pp. 676.

- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), pp. 14-21.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), pp. 735.
- Chen, X. (2012). Culture, peer interaction, and socioemotional development. *Child Development Perspectives*, 6(1), pp. 27-34.
- Chen, E. S. L., & Rao, N. (2011). Gender socialization in Chinese kindergartens: Teachers' contributions. *Sex roles*, 64(1-2), pp. 103-116.
- Connell, R. W. (1998). Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (47), pp. 51-68.
- Davies, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.
- Davies, B. (1997). The subject of post-structuralism: A reply to Alison Jones. *Gender and education*, 9(3), pp. 271-283.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child development*, 74(3), pp. 921-932.
- Fagrell, B., Larsson, H., & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), pp. 101-118.
- Fernández, M. G. A. (2006). *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Francis, B. (1997). Power plays: children's constructions of gender and power in role plays. *Gender and Education*, 9(2), pp. 179-192.
- Goble, P., Martin, C. L., Hanish, L. D., & Fabes, R. A. (2012). Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles*, 67(7-8), pp. 435-451.
- Godinho, S., & Garas, D. (2012). (Re) Configuring masculinities in an ethno-centric Australian community school: complexity and contradictions. *Gender and Education*, 24(1), pp. 83-99.
- Haywood, C., & Mac An Ghaill, M. (2012). 'What's next for masculinity?' Reflexive directions for theory and research on masculinity and education. *Gender and Education*, 24(6), pp. 577-592.
- Huuki, T., Manninen, S., & Sunnari, V. (2010). Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. *Gender and Education*, 22(4), pp. 369-383.
- Linaza, J.L. (1992). *Jugar y aprender*. Madrid: Alhambra Longman.
- Lindsey, E. W. (2016). Same-Gender Peer Interaction and Preschoolers' Gender-Typed Emotional Expressiveness. *Sex Roles*, 75 (5), pp. 1-12.
- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2), pp. 115-129.
- Martino, W. (1999). 'Cool boys', 'party animals', 'squids' and 'poofters': interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), pp. 239-263.
- Moreno, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y aprendizaje*, 14 (55): 87-102.
- Paechter, C. (2012). Bodies, identities and performances: reconfiguring the language of gender and schooling. *Gender and Education*, 24(2), pp. 229-241.
- Pattman, R., Frosh, S., & Phoenix, A. (1998). Lads, machos and others: developing 'boy-centred' research. *Journal of Youth Studies*, 1(2), pp. 125-142.

- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological bulletin*, 132(1), pp. 98.
- Renold, E. (2001). Learning the 'hard' way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British journal of Sociology of Education*, 22(3), pp. 369-385.
- Rodríguez G., Gil J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M. D. C., & Torío, S. (2006). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista complutense de educación*, 16(2), 471-487.
- Rodríguez, M. D. C., & Peña, J. V. (2009). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación*, 17, pp. 25-48.
- Rodríguez, M. D. C. (2003). *La configuración del género en los procesos de socialización*. Oviedo: KRK.
- Smith, J. (2007). 'Ye've got to' ve balls to play this game sir!' Boys, peers and fears: the negative influence of school-based 'cultural accomplices' in constructing hegemonic masculinities. *Gender and education*, 19(2), pp. 179-198.
- Swain, J. (2002). The right stuff: fashioning an identity clothing in a junior school. *Gender and Education*, 14(1), pp. 53-69.
- Swain, J. (2003). How young schoolboys become somebody: the role of the body in the construction of masculinity. *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), pp. 299-314.
- Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10-01-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30(1), pp. 167-185.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Velasco, H., & de Rada, Á. D. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Wohlwend, K. E. (2012). The boys who would be princesses: Playing with gender identity intertexts in Disney Princess transmedia. *Gender and education*, 24(6), pp. 593-610.

Para finalizar, agradecer a mi Directora de Tesis María del Carmen Rodríguez Menéndez, Profesora Titular de la Universidad de Oviedo en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, por guiarme y apoyarme durante el proceso de la investigación. Agradecer así, también, al Centro Escolar, para el que se conserva el anonimato, por facilitarme la entrada al campo y la posterior recogida de datos.