

El género como sistema de significación y la experiencia infantil. Un análisis de las marcas de género en los espacios y objetos de juego en ámbitos de educación inicial.

Publicado en la Revista *Diálogos Pedagógicos*, Publicación del Departamento de Educación de la Universidad Católica de Córdoba.

Por Marina Tomasini.

Licenciada en Psicología. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: marinatomasini@hotmail.com; marinatomasini@fibertel.com.ar

Resumen

En este trabajo se concibe el género como un sistema de significación de comportamientos, objetos y actividades, que se constituye en un dispositivo de socialización diferencial. En tanto tal, es relevante comprender cómo va siendo incorporado a la experiencia de niñas y niños. El presente artículo se ocupa del análisis de las *marcas de género* en la configuración de los espacios y los objetos de juego en ámbitos de educación inicial. El propósito es establecer de qué manera los elementos materiales que operan como indicadores de género orientan las conformaciones grupales, las relaciones entre niñas y niños, así como los roles y las acciones desarrolladas en los juegos. Al mismo tiempo, se pretende caracterizar cómo alrededor de los espacios y objetos se instauran territorialidades, tiempos e interacciones que son usados activamente por los pequeños y las pequeñas para construir pertenencias y referencias genéricas. Finalmente, se considera el rol de las intervenciones docentes en la diferenciación genérica de lugares y juguetes.

Abstract

In this paper gender is conceived as a system that signifies behaviours, objects and activities and works as a differential socialization device. As such, it is relevant to understand how it is incorporated to boys' and girls' experience. The present article focuses on the analysis in relation to gender marks in the configuration of spaces and toys at kindergarten. The purpose is to determine the way in which material elements, that operate as gender indicators, orientate group conformations, relations among boys and girls, as well as roles played and behaviours developed at games. At the same time, pretend to characterize how territorialities, times and interactions that are actively used by small children in order to build generic references and belongings, are established around spaces and objects. Finally will be consider the role played by teachers' interventions in the gender differentiation process in relation to places and toys.

Palabras clave: Diferencia de sexo – Educación preescolar – Juego – Sociabilidad

Key words: Sex difference – Pre-school education – Play – Sociability

Introducción

Durante milenios, el *sexo* y las *diferencias entre hombres y mujeres* han estado sometidos a una incesante actividad de construcción humana; según muestran distintos estudios históricos y antropológicos toda sociedad tiene algunas formas sistemáticas de tratar esta cuestión. Aun cuando en diferentes sociedades se advierte algún tipo de división sexual de tareas, la asignación de un determinado tipo de trabajo a un sexo u otro varía notablemente (Conway, Bourque & Scott, 1996; Lamas, 1996; Ortner & Whitehead, 1996; Rubin, 1996; Mayobre, 2004).

En distintas sociedades, entre las cuales se incluye las sociedades occidentales modernas, los sistemas de género se constituyen como *oposiciones binarias* que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino, por lo general en un orden jerárquico. A su vez, lo femenino y

masculino son asociados con otra serie de términos constitutivos de divisiones sociales fundamentales: naturaleza/cultura, emoción/razón, doméstico/público, orientación hacia el interés particular/orientación hacia el bien social, etcétera (Bourdieu, 1999; Scott; 1999; Beasley, 2005). Estas divisiones, que constituyen convenciones y prácticas sobre sexo y género en un contexto social dado – aunque variables en distintas sociedades – son progresivamente incorporadas a la experiencia de niñas y niños. Aunque no siempre están visiblemente explicitadas y, a menudo, se transmiten de manera implícita a través del lenguaje y otros símbolos, por medio de una socialización difusa y continua.

Un conjunto notable de investigaciones en las últimas décadas han analizado algún aspecto del proceso socializador como productor de diferencias entre chicas y varones. Campell y Beaudry (1998) analizan quinientas sesenta y cinco investigaciones que reportan diferencias de género e identifican trescientos veinticinco variables socio-psicológicas que se suponen involucradas en la socialización diferencial de chicos y chicas. Concluyen que las micro-diferencias de cientos de variables socio-psicológicas, cuando se agregan juntas por largos períodos de tiempo, se convierten en distinciones de género considerables que son reforzadas por diferentes agentes sociales a lo largo del tiempo.

Entre las conclusiones propuestas por algunos de los estudios recientes se sostiene que: niñas y niños crecen en contextos psicológicos distintos y se fomentan en ellos cualidades y aspectos diferentes (Block, 1983, citado por Sánchez & Martínez, 1997).¹ Según el género y la edad se ejercen coerciones diferenciales relativas al control y manifestación de emociones. Así, por ejemplo, las manifestaciones de enojo pueden ser más desalentadas en las chicas que en los

¹ Sobre este punto, Block sostiene que “en los niños se potencian actividades competitivas, control de afectos, independencia, rigidez en los estereotipos, mayores exigencias al tiempo que se les impone más castigos físicos, reciben más feedback, positivo y negativo. En las niñas se fomentan las relaciones íntimas y personales, la sinceridad y sumisión y se espera de ellas que actúen conforme a los estereotipos, tendencias que, además, aparecen en muy diversas culturas y contextos” (1983, citado por Sánchez & Martínez, 1997, p. 122).

varones mientras que con las expresiones de miedo o tristeza sucede a la inversa (Roberts & Strayer, 1996). Otros han señalado que padres y madres suelen hacer una aplicación diferencial de prácticas disciplinarias con las hijas y con los hijos. Con las niñas y adolescentes se usaría más un tipo de disciplina de inducción, que promueve la empatía y la culpa, mientras que con los varones es más frecuente el uso del castigo físico (Itziar Etxebarria & Pérez, 2002). El proceso socializador, ya sea a través de los adultos o del grupo de pares, crea diferencias en las motivaciones, expectativas y valores entre chicas y chicos (Crosnoe, Riegle-Crumb, Field, Kenneth & Muller, 2008). Las creencias y estereotipos de padres y maestros sobre las capacidades de varones y mujeres son un mediador importante en las subsecuentes percepciones de los/as chicos/as acerca de sus competencias y en los logros escolares (Tiedemann, 2000). En general, estas investigaciones se ocupan de la reproducción del género a través de la interacción entre los agentes socializadores adultos y los/as niños/as. Destaca como enfoque privilegiado el universo de creencias y expectativas de los agentes socializadores como promotores de inducciones diferenciales en chicas y varones.

Una de las formas en que las representaciones y creencias en torno al género se objetivizan es en las *marcas semióticas inscriptas en los objetos disponibles en los contextos socializadores* de niños y niñas. Este ha sido un aspecto poco estudiado y da cuenta de cierta forma de socialización difusa mediante la cual los chicos y las chicas son confrontados/as con opciones de género a partir de la organización del espacio y los objetos y las significaciones más o menos implícitas ligadas a ellos. Un antecedente se encuentra en el trabajo de la psicóloga británica Bárbara Lloyd (1990), quien propone que la diferente elección de juguetes, estilos de juego y de formas lingüísticas utilizadas por los cuidadores hace que los/as pequeños/as empiecen a construir un concepto de género en la actividad práctica, aun antes de empezar a hablar. En un trabajo posterior Lloyd y Duveen (2003) analizan cómo ciertos objetos funcionan como

indicadores de género. Cuando se dice que una muñeca es un juguete para niñas o una pistola es para varones no se alude a características físicas sino a marcas socio-culturales que llevan estos objetos. El progresivo dominio del campo semiótico de género provee a los/as chicos/as de recursos para comprender ciertos significantes como signos de género y, a su vez, para producir signos de género en sus interacciones con los demás.

Al respecto, los citados autores han documentado que los/as niños/as de un año y medio a cuatro se van haciendo cada vez más capaces de coordinar tanto la producción como la comprensión de signos que revelan su pertenencia a una categoría de género y de responder a los demás como miembros de la sociedad poseedores de género. Es decir que los pequeños y las pequeñas no son meramente confrontados/as con opciones de género inscriptas en los espacios y los objetos sino que ellos y ellas los usan activamente para expresar identidades genéricas.

Particular relevancia adquiere este planteo en el proceso de escolarización inicial. Con la misma se ingresa a los/as chicos/as en un ámbito estructurado por una normatividad explícita y formal que se les impone con fuerza coercitiva y obligatoria. Pero a su vez, la entrada al mundo escolar comporta mucho más que el sometimiento a un sistema de normas formales de la institución. Entre otras cuestiones, supone el ingreso del/a pequeño/a en una nueva trama relacional. El supuesto de este trabajo es que la configuración del espacio y los objetos disponibles – que en muchos casos no son neutros desde el punto de vista de género - son un mediador importante en la construcción de relaciones y vínculos entre pares, en los ámbitos de educación inicial. Como lo han observado Varela y Ferro (2000) en las salas de los jardines infantiles suele haber dos rincones de juego que representan paradigmáticamente el lugar de las niñas y el lugar de los varones, se trata del “rincón del hogar” o “la casita” y el “rincón de construcción”. Es frecuente observar la polarización de niñas y niños en ambos espacios de juego.

A partir de una investigación sobre el proceso de generización en la socialización escolar de nivel inicial, en este artículo se pretende describir la configuración de los espacios y los objetos de juego disponibles y analizar de qué manera esto orienta: a) las *conformaciones grupales*; b) *las relaciones entre niñas y niños*; c) *la asunción de roles y las acciones desarrolladas*. Asimismo, se apunta a precisar cómo los pequeños utilizan cierto rango de elementos materiales en la construcción de pertenencias genéricas y el papel de los agentes educativos como mediadores de un orden de sentidos que constituye representacionalmente a determinados objetos como propios de un género.²

Enfoque metodológico

La investigación fue conducida como un *estudio de casos* dado que buscaba describir y caracterizar en detalle el entramado cotidiano donde acontece la generización en ámbitos de educación inicial. Esto implicaba penetrar en cierta diversidad fenoménica para elaborar la interrelación entre distintas dimensiones y niveles de análisis. Se trata de la comprensión de procesos y significados contextualizados que busca establecer líneas analíticas que aporten en la comprensión teórica del fenómeno en estudio (Stake, 1998; Flick, 2004).

En base a un muestreo intencional, se seleccionaron tres *salas de cuatro años* de centros educativos de la ciudad de Córdoba, Argentina. Dos salas pertenecen a un jardín dependiente del estado provincial y atienden a niños/as que viven en sectores de pobreza de la ciudad. La otra se inserta en un establecimiento privado que atiende a niños/as de un sector poblacional medio-alto.

² La mencionada investigación se titula: “Intersubjetividad y Género. Procesos de interacción en la socialización temprana” y es parte de la tesis de doctorado en Psicología. Fue realizada con beca de SECyT, UNC y finalizada con beca de CONICET.

Cuadro 1. Casos seleccionados y sujetos observados

Casos	Sujetos observados	Sector social
I	12 niñas, 9 niños (entre 42 y 54 meses) y 3 agentes educativos.	Pobreza
II	11 niñas, 7 niños (entre 42 y 54 meses) y 3 agentes educativos.	Pobreza
III	12 niñas, 9 niños (entre 42 y 54 meses) y 4 agentes educativos.	Medio-alto

La estrategia de recolección de información se estructuró en torno a la observación de campo como técnica central, la cual se complementó con entrevistas a los agentes educativos y con análisis de documentación institucional. La observadora se incluyó desde el inicio de clases en todos los espacios donde se llevaban a cabo las actividades y efectuaba registros *in situ*. Se realizaron observaciones de toda la jornada del jardín, tres veces por semana durante los dos primeros meses y luego se continuó con una frecuencia semanal a lo largo de todo el ciclo anual. Se asumió un criterio de *observación participante moderada* que, como indica Valles (1999), se caracteriza por balancear la no interferencia en las actividades cotidianas y la flexibilidad de interrogar en situaciones informales los significados que los sujetos atribuyen a los sucesos registrados.

El trabajo de observación recorrió un camino de progresiva focalización, tal como señala Flick (2004). En una primera etapa, las observaciones fueron poco focalizadas, con el fin de generar categorías de análisis así como proposiciones hipotéticas que orientaran las etapas siguientes de recolección de información, a partir de lo cual se fueron haciendo más selectivas.

Esto permitió definir como unidad central de observación los *episodios de interacción normativa*, cuyas sub-unidades son:

- *rutinas de la sala* en las cuales se expresan y transmiten normas
- *incidentes conflictivos*: a) incidentes de disputa entre niños/as sujetos a una intervención reguladora de parte de algún agente educativo; b) incidentes de disputa entre niños/as en los cuales algunos/as chico/as realizaran acciones de regulación; c) incidentes conflictivos entre niños/as y los agentes educativos.

El proceso de análisis se fue realizando en forma simultánea a la recolección de datos, proveyendo a esta última de informaciones que permitieron ajustar los criterios de observación, focalizar problemáticas y profundizar la pesquisa en función de las líneas interpretativas que iban definiéndose como relevantes en relación a los objetivos de la indagación. A medida que se examinaban los datos iban surgiendo categorías provisionales, las cuales fueron ampliadas, modificadas o suprimidas en función de nuevos pasajes que iban siendo objeto de categorización.

Una de las operaciones analíticas centrales fue la *configuración de grupos de comparación* (Glasser & Strauss, 1967; Huberman & Miles, 1994; Rodríguez Gómez, Gil & García, 1999). Dentro de cada caso en estudio, se agruparon los incidentes relevados según ocurrieran entre niñas, entre varones o entre niñas y niños. Se procedió a explorar recurrencias y pautas en cada uno y luego entre sí para posteriormente realizar la comparación entre los casos.

La “casita” y la producción de un espacio de chicas

En los tres casos estudiados hay ciertos espacios y objetos de juego que están “genéricamente marcados”. En coincidencia con lo encontrado en otro trabajo (Varela & Ferro, 2000), en las salas visitadas había dos rincones de juego que representan paradigmáticamente el lugar de las niñas y el lugar de los varones, se trata del “rincón del hogar” o “la casita” y el “rincón de construcción y autitos”.

El “rincón del hogar” o “la casita” ha sido un espacio utilizado predominantemente por las niñas. En los casos I y II estaba conformado por una cocina (una mesa y sillas, mesada con alacena y una pileta, ollas, etcétera) y un dormitorio (una cama y un ropero que contenía zapatos, carteras y alguna ropa). En el caso III, el lugar disponía de una mesa con sus sillas y un mueble en cuyo interior había muñecos, ropa y utensilios.

En este espacio de juego las chicas se adjudicaban y asumían una serie de roles: mamá, tía, hermana, hija/o y dramatizaban un conjunto de acciones que representaban la realización de tareas domésticas. Así, simulaban preparar y servir la comida, planchar y lavar, se vestían y preparaban para “salir” (a comprar, al médico, etc.), cuidaban los “bebés” o bien se sentaban alrededor de la mesa y conversaban.

Con respecto a los varones, ellos han participado en este rincón de juego aunque menos frecuentemente que las chicas y desde distintas posiciones. Cuando ingresaban a “la casita”, en general, desarrollaban acciones diferentes a aquellas ejecutadas por las niñas. Por ejemplo, jugaban a ser el “papá” y desde este rol desarrollaban actuaciones como sentarse en la mesa y esperar la comida o reclamar que le sirvan el té, acción esta que era desarrollada por alguna de las niñas. Otra forma de intromisión en el espacio de juego “de las chicas” fue mediante la realización de *actos hostiles*, tal como acercarse al rincón del hogar y tirar los juguetes que las chicas estuvieran utilizando. Finalmente, en algunos pocos casos se observó que los niños participaban desde roles similares a los que asumían las chicas. Así fue como un niño se sentó sobre la cama, tomó un muñeco y le cambió la ropa. Hay que decir, asimismo, que las niñas no siempre aceptaron la participación de los varones ni la adjudicación de roles que ellos hacían para sí mismos.

Varias de las cuestiones recién señaladas aparecen en el siguiente fragmento de observación:

Cuando la maestra indica que pueden ir a jugar, un grupo de niñas se ubica en la “casita”. Sacan utensilios (platos, tasas, cubiertos) de la alacena y los ponen sobre la mesa. Una de ellas toma una olla y la ubica sobre la cocina. Luego se registra el siguiente diálogo:

Dalma: - “hola mamá”

Fernanda: - “hola hija, papá se fue”

Dalma tiene una taza en su mano y simula batir. Fernanda parece “preparar la comida”.

Llega Nahuel. Florencia lo mira y le dice: - “andate”

Nahuel: - “soy el papá”

Florencia: - “no sos el papá vos”

Nahuel se aleja del rincón del hogar y se dirige hacia otro rincón de juego.

Se acerca la maestra y dice: - “háganme un té porque me duele la garganta”. Luego la docente se aleja del rincón del juego.

Se acerca Luz y Fernanda le dice: - “no vas a jugar vos”.

Luz: - “le voy a decir a la seño”. La niña permanece en el rincón del hogar.

Se acerca Nicolás y toma los utensilios que estaban en la mesa, los tira (en actitud de enojo) en dirección a las niñas. Ellas están sentadas alrededor de la mesa y lo miran.

Nicolás se va.

Agustina se dirige a Dalma: - “Hermana, te presento a mi amiga”

Fernanda tienen un secador de pelo en la mano y simula hablar por teléfono, se acerca a donde está la maestra y le dice: - “te llama tu tío”

La maestra responde: - “Pero es un secador” (se refiere al juguete que la niña usa como TE).

Agustina: - “cierto que tenía que tomar la pastilla”. Toma un vaso y simula ingerir una pastilla.

Dos niños se sientan alrededor de la mesa. Fernanda toma una jarra y simula servir algo en las tazas de los chicos. Los niños “beben” y se van de la casita. (...)

Fernanda se cuelga una cartera al hombro y “sale de la casa”. Vuelve a la casita y le dice a Dalma (con tono de enojo): - “Hija!” . Luego reta a su “hija”, le grita y le pega al oso peluche que Dalma tiene en la mano.

Llega Jonatan a jugar con las chicas al rincón de la casita, se sienta en la mesa y dice que es “el papá”.

Dalma llama a Luz, quien está parada cerca del escritorio de la maestra, le dice:

- uh, la primita, vení prima”

La maestra indica que empiecen a guardar los juguetes.

(Registrado en el Caso I).

En base a las observaciones realizadas, parecería que la casita es un espacio de juego relativamente estable para las niñas, mientras que para los varones es ocasional: se acercan, desarrollan alguna acción específica y se van. Respecto a la dramatización de roles diferentes, una de las maestras hace un comentario interesante a partir de lo que ella observa en los momentos de juego:

“...las pocas veces que han compartido algo [se refiere a chicas y a varones] te voy a dar un ejemplo muy claro, juegan a la casita, a la mamá y al papá y los varones se visten de saco y corbata y se van a trabajar, cuando se fueron a trabajar no volvieron más a la casa y se pusieron a jugar con las maderas y los autos, y se acabó el juego y las chicas quedan enganchadas, ellas lavan la ropa y planchan.” (Caso III).

Es interesante porque esta apreciación de la docente, que concuerda con lo registrado por la observadora, corresponde al caso III donde la amplia mayoría de las madres de estos/as niños/as declaran ser “empleadas” o registran algún trabajo extra-doméstico (a diferencia de lo que sucede en el caso I y II donde la mayoría de las madres expresan ser “amas de casa”). Sin embargo, a la hora de reproducir roles en los juegos las mujeres aparecen ocupándose de las tareas domésticas y los varones son los que “se van” a trabajar al espacio extra-doméstico. Si pensamos, como sostienen Varela y Ferro (2000), que el juego aporta información valiosa acerca de los modelos sociales que los niños y las niñas van incorporando como posibles y esperables, podemos conjeturar que opera aun fuertemente como pauta identificatoria la asunción por parte de las niñas-mujeres de las responsabilidades en el trabajo doméstico.

“Los autitos son de los varones”

En las tres salas observadas había un rincón en el cual se utilizaban juegos de “construcción” y/o “autitos”. Allí había bloques, maderas, herramientas y autitos de diferentes tamaños. Este era un espacio ocupado predominantemente por varones. Pueden diferenciarse acá dos modalidades de juego:

I) cada niño desarrollaba acciones por su cuenta: construía su “torre”, armaba algo con sus bloques o manipulaba autitos y ocasionalmente entraba en diálogo o intercambio con algún compañero que estuviera cerca.

II) dos o más niños se constituían alrededor de los juguetes y los usaban conjuntamente para desarrollar algún juego, por ejemplo, “las carreras”.

Respecto de los autitos en particular, los chicos han enunciado recurrentemente que se trata de un juguete de varones y no de nenas: “las nenas no juegan con autitos”, “los autitos son de los varones”. Asimismo, el intento de las niñas por ocupar este espacio de juego, ya sea que

pretendieran jugar con autos, con maderitas o con otras piezas de construcción, ha sido motivo de controversia y disputa como se aprecia en el siguiente incidente:

Una vez distribuidos en los rincones de juego, Alan, Milagros y Rocío se ubican en el rincón de construcción y toman una bolsa con maderitas. Alan toma la mayoría de las piezas y les dice a las chicas:

- “no van a jugar, vayan con las chicas”.
- La maestra lo escucha y le indica: “¡Eh!, todo el mundo va a jugar, no vengas a dirigir el juego”.
- Por unos instantes continúan jugando, pero Alan vuelve a apoderarse de la mayor cantidad de piezas. Rocío se queda sentada, mira a Alan. Milagros se dirige a la observadora de este estudio y reclama:

- “no me deja jugar”.

La observadora le responde que dirija su reclamo a la maestra.³

Milagros vuelve al lugar de juego y Alan inclina el cuerpo hacia delante y pone sus brazos sobre los bloques (cubriéndolos con el cuerpo). Mira a las niñas, ellas lo miran a él. Él comienza a guardar los bloques dentro de una caja. Milagros demanda nuevamente ante la observadora:

- “no me deja jugar”

La observadora le dice que dirija su reclamo a la maestra.

Alan mira a Milagros y luego a la observadora (con gesto de enojo). Luego se va del rincón de juego y se lleva la caja con los bloques. Se sienta en el rincón de lectura.

Milagros se va a jugar a otro lugar y Rocío se queda sentada en el rincón de

³ La decisión de no responder al pedido de la niña y derivarla con la maestra tiene que ver con un criterio de no actuación en este tipo de pleitos que se asumió como pauta con el fin de favorecer la observación de la intervenciones docentes habituales en estos casos.

construcción sola, mira a otros/as chicos/as. La maestra, quien parece percatarse de la situación, se dirige a Alan:

- “Alan, ¿qué dije yo con esa caja?, ¡allá!... (señala el rincón de construcción).

Alan se dirige hacia allí, mientras camina la maestra le ordena:

- “Alan, dejala jugar a Milagros que quiere jugar con eso”

Milagros se acerca nuevamente al rincón de construcción, cuando llega allí, Alan la empuja y le dice que se vaya. La niña demanda ante la maestra:

- “El Alan me golpeó...”.

La docente parece no escuchar, no le responde. Milagros se dirige al rincón del hogar y se queda allí jugando con otras niñas. (Caso II).

La generización de espacios “neutros”

Según lo expuesto hasta el momento, encuentra apoyo la presunción inicial según la cual ciertas marcas de género sobre objetos y lugares, como los “autitos” y la “casita”, se relaciona con la instauración de territorialidades e interacciones que sirven para construir pertenencias y referencias genéricas. Sin embargo, de las observaciones emerge que hay otro conjunto de objetos y lugares que no están asociados con su pertenencia a un género (no se han asociado tradicionalmente como típicos de nenas o de varones) que no estuvieron exentos de la disputa por la pertenencia genérica. Así sucedió con el arenero, los juegos de plaza y las mesas. Aunque los mismos eran ocupados en proporciones similares por niñas y niños, hubo varios intentos de definirlos como de uso exclusivo de chicas o de varones. En una situación registrada, un grupo de chicos/as pretendía hamacarse y luego de varias disputas organizan los turnos de ocupación por medio de la clasificación sexual de las hamacas; establecen así que una es de las nenas y otra de los varones:

María se para al lado de la hamaca que usa Facundo, pero otra chica le indica:

- “*vení acá, acá es de las nenas*” (señala una de las filas).

Facundo le indica a un compañero que se acerca: - “*acá es de los varones*”.

Se acerca Macarena y le pregunta a Facundo: - “*me dejás hamacar?*”

Malena responde: “*acá te vas a hamacar*” (se refiere a la hamaca en la cual hacen fila las niñas).

Macarena pregunta: “*¿por qué ésta es de varones y ésta es para nenas?*”

Los/as chicos/as no responden.

Se acerca la maestra y pregunta: “*a ver quién tiene buena onda y le presta la hamaca*”

(se refiere a un niño que viene con ella).

Malena: - “*no, porque está es de nena*”

Maestra: - “*Ah, ¿así es la onda?*”

Facundo se baja y cede su puesto al niño.

(Caso III).

Este tipo de incidentes mostraría que una de las formas por las cuales los niños y las niñas construyen coordenadas identificatorias en términos de categorías de género es mediante la marcación sexual de cosas y lugares. Desde un punto de vista psicológico, este es un aspecto relevante ya que tal configuración grupal diferenciada alrededor del uso de objetos, contribuye a la creación de lo que Roxana Ynoub, Pablo Vitalich y Valeria Farías (2005) han llamado un *colectivo representacional*, en este caso, “las nenas” y “los varones”. Esto promueve la institución de las categorías sexuales en términos representacionales y cada una o uno es inducido/a a identificarse como miembro perteneciente al mismo (“*acá es de las nenas*”, “*acá van los varones*”).

Sin embargo, si concebimos que el desarrollo infantil está en relación dialéctica con las estructuras de significado de los contextos socializadores (Bruner & Haste, 1990), puede conjeturarse que estos actos clasificatorios producidos en las interacciones entre compañeros/as están promovidos y/o reforzados desde los marcos escolares analizados que presentan actos instituidos de *clasificación por sexo*.⁴ Hay una práctica cotidiana de manejo de los/as chicos/as como miembros de clases sexuales, con lo cual se crea un *contexto socio-cognitivo que privilegia una identidad del yo como miembro de un grupo sexual más que como ser singular en relación con otras personas*.

Las intervenciones docentes y la diferenciación genérica de espacios y objetos

Según lo registrado, la mayoría de las veces la distribución diferenciada en los lugares de juego acontecía implícitamente: cuando iniciaba el momento de jugar se observaba que algunos niños se dirigían al rincón de construcción y algunas niñas al rincón del hogar. Sin embargo, en algunas ocasiones las docentes ayudaron a reforzar las marcas de género inscriptas en los espacios y los objetos, tal como se aprecia en las siguientes situaciones:

1. La maestra y los/as chicos/as están sentados en ronda en la parte delantera de la sala. Una vez que los/as pequeños/as hacen silencio la docente pregunta:

- “los chicos que van a jugar con los autitos, ¿quiénes son?”
- nena: “los varones”
- Maestra: “y las chicas que van a jugar a la casita?”

Nadie responde.

⁴ Hay una serie de acciones cotidianas en las cuales la división entre niños y niñas se usa como criterio para *organizar* las actividades de la sala: la formación en filas, el control de asistencia, la distribución en las mesas de trabajo (primero se sientan los varones y luego las niñas o viceversa), el reparto de objetos diferenciados a chicas y chicos (por ejemplo, tarjetas de colores diferentes).

Maestra: - “bueno, ya saben que tienen que guardar cuando terminen”

Fabricio toma de la mano a Pedro, agarran una caja con audífonos y la llevan hacia la parte delantera de la sala, se suman a ellos Alejandro, Nicolás y Jonatan. Algunas niñas se van al “rincón de la casita”. Otros chicos y otras chicas se ubican en las mesas con juegos didácticos. (Caso I)

2. Durante la primera semana de clase se registra la siguiente situación: la maestra saca de un armario un carrito (un “cochecito de bebé”), mira a un grupo de niñas y les dice: “miren lo que traje para las chicas”. Victoria toma rápidamente el carro y camina por la sala. Otras chicas caminan detrás de ella y se lo piden pero ella se niega a prestárselo. (Caso III).

Sin embargo, en ocasión de alguna disputa por el uso de los juguetes las intervenciones de las maestras han estado orientadas a borrar las distinciones de género de aquellos objetos que en algún momento ellas mismas colaboraron en reforzar. Por ejemplo, la misma maestra que en el relato anterior (Caso I) orienta la elección de los audífonos por parte de los varones, cuando debe intervenir en una disputa entre una niña y un niño cuestiona tal diferenciación:

Nicolás está jugando con maderitas y audífonos en la parte delantera de la sala.

Agustina se acerca, se sienta en el suelo junto al niño y toma algunas maderas.

Nicolás la mira, luego mira a la docente y le pregunta: - “Agustina es varón?”

Maestra: - “Nooo!!”.

Nicolás: - “Entonces, no puede jugar”

Maestra: - “Nico, ¿acaso las mujeres no manejan? Déjala que ella te ayude”

(Caso I).

De modo que en el curso de las intervenciones docentes suelen aparecer sentidos en tensión: entre la diferenciación sexual de objetos y lugares y la negación o intento de superación de tales

distinciones, cuestión ésta que sobreviene especialmente cuando las diferencias se vuelven generadoras de disputas.

¿La “amistad” supera al género o el género supera a la amistad?

En varias ocasiones la observadora interrogó a los/as niños/as sobre el uso de objetos y los agrupamientos a la hora de jugar. Sus respuestas indican el reconocimiento de una regla de segregación sexual así como de diferenciación genérica de ciertos elementos, por ejemplo:

Investigadora: - ¿Las nenas juegan a la pelota?

Nene: - “Nooo”

Investigadora: - “Por qué?”

Nene: - “Porque son nenas”

Sin embargo, percibirían también que la barrera de género puede ser superada por el lazo vincular, que en términos infantiles aparece como "amistad". Así lo expresa una niña:

Investigadora: - “Juegan con los varones?”

Nena: - “No”

Investigadora: - “Por qué?”

Nena: - “porque son varones”

Investigadora: - “y qué tiene?”

Nena: - “y, se hace los varones contra las mujeres, yo juego con la Azul, no más la Cele juega con el Rodrigo porque son amigos.”

Aunque también parece darse el caso inverso, es decir, que la norma de segregación sexual se imponga a un vínculo previo de amistad. Al respecto, una docente señala el caso de una niña y un niño que, siendo “amigos” antes de empezar a concurrir al jardín, empiezan a restringir sus contactos en el escenario escolar:

“... lo que sí me molesta es entre Jazmín y Alan, porque ellos venían de ser muy amiguitos; está bien, cuando tenés hasta tres años no hay una diferencia de sexo, digamos, si hay diferencias pero como que ellos al jugar no les interesa esa diferencia, pero ya acá, y más con sus otros amigos que influyen porque dicen “Ah, no te juntes porque es una nena”, “Ah, no te juntes porque es un varón”, pero ya acá se ha roto esa relación, yo sé que esa relación, si es buena, no se va a romper en el sentido de que en su casa, ellos en su casa a escondidas pueden jugar lo más bien porque no les importa, el problema es que influyen los otros...” (Maestra del Caso II).

La docente se refiere a la presión grupal de los pares que vuelve “prohibida” la relación entre la niña y el niño [“en su casa a escondidas pueden jugar lo más bien”]. Este sentido aportado por la maestra daría cuenta de que la escolarización comportaría para este niño y esta niña cierta resignificación de una relación previa de amistad, dado que empiezan a vivenciar compulsiones para la diferenciación sexual y la entronización en la clase genérica (“no te juntes porque es una nena”; “no te juntes porque es un varón”).

Comentarios finales

Del análisis presentado en el trabajo se destacan tres aspectos:

- 1- *Ciertas marcas de género en el espacio y los objetos inciden en las configuraciones grupales sexualmente segregadas*: la presencia del rincón de la casita es un lugar elegido predominantemente por las niñas mientras que los varones ocupan, por lo general, el rincón de construcción. Más allá de la participación de niños en el rincón del hogar y de niñas en el rincón de construcción, lo cierto es que parecen configurarse como “espacio de nenas” y “espacio de varones” y muchas veces tal conformación está promovida discursivamente por las maestras.

2- A partir del establecimiento de ciertos lugares de juego (y los objetos incluidos en ellos) como propio de niñas o de niños se produce cierta “territorialización sexual” de los mismos y suelen manifestarse disputas ante algunos intentos de quebrantar tal demarcación. Es posible que el intento de preservar la distinción de estas regiones lúdicas sea una tentativa por *mantener un espacio de actividades, intercambios y relaciones de determinado tipo*. Es decir, la delimitación de lugares de juego se orienta a instaurar regiones de interacción. Así, la casita se constituye en una zona de dramatización de roles sociales y los diálogos entre las chicas ocupan un lugar central. Mientras que en el rincón de construcción y autitos los intercambios comunicativos están más bien configurados alrededor del despliegue de destrezas corporales y habilidades motrices.

No obstante, se trata de regiones con límites permeables y las entradas de unas en el espacio de otros y viceversa parecen estar favorecidas o bien dificultadas según los *lazos vinculares* entre niños/as (simpatías, apegos o lo que ellos/as llaman “amistad”) y la *posición grupal* (dominancias o posiciones de exclusión y subordinación en la red de relaciones entre compañeros/as). Así, por ejemplo, algunas niñas buscaban activamente la presencia de determinados varones en la “casita” y les demandaban que se interpongan en una disputa entre ellas.

3- La presencia de espacios y objetos genéricamente marcados *orienta el repertorio de roles lúdicos que niñas y niños dramatizan*, en un sentido que reproduce los lugares socialmente asignados a hombres y mujeres. Se ha visto que en la casita las niñas juegan roles tales como madre, hermana, prima y su ejercicio implica acciones como cocinar, servir la comida, planchar, cuidar a los hijos, etc. Mientras que los varones participan desde roles diferentes (“el papá”), que se constituyen también a partir de acciones específicas: sentarse en la mesa a esperar que le sirvan la comida o vestirse para “irse a trabajar”. Aunque

también, pero en menor medida, se pueden asumir acciones que rompen con ciertos estereotipos de género que parecen ser tan vigorosos a la edad de estos/as chicos/as. Así sucede, por ejemplo, cuando un varón en el juego cambia la ropa de un muñeco.

Las cuestiones de género analizadas no parecen formar parte de las planificaciones y de los contenidos educativos ya que no se registran intervenciones específicas destinadas, por ejemplo, a tomar algunos rígidos estereotipos infantiles como parte de aspectos a tematizar de modo sistemático con los/as niños/as. Incluso se observa que, por momentos, las actuaciones de las educadoras refuerzan las diferenciaciones de género en torno al uso de espacios y objetos. Si bien hay intervenciones destinadas a que niños y niñas “superen las diferencias”, se integren conjuntamente en los juegos con algún grado de cuestionamiento a los estereotipos que expresan, aquellas suelen manifestarse cuando emerge una disputa por el uso de las cosas.

En los ámbitos de educación inicial, las interacciones que se organizan en torno al juego y los juguetes constituyen un espacio de intercambio de significados y sentidos donde se vuelve crucial la mediación de los adultos tanto para cuestionar estereotipos sexistas cuanto para instituir sentidos que no se ajustan a ciertos modelos dominantes. Así, por ejemplo, es relevante habilitar la participación de un varón en la casita cuando las niñas pretenden excluirlo por percibirlo como un dominio que no le pertenece. Al mismo tiempo, siempre que se detecten burlas hacia algunos niños que juegan en el escenario de lo doméstico, sería necesario hacerles comprender a los/as pequeños/as que éste es un comportamiento adecuado y con valor. De lo contrario, se corre el riesgo de que algunos niños sean “feminizados” por otros/as compañeros/as quedando posicionados en un lugar de “diferencia” con respecto a lo esperable para un varón o bien que la presión grupal los lleve a desistir de jugar este tipo de roles. Lo mismo se plantea respecto a ciertos estereotipos según los cuales algunos varones pretenden excluir a las niñas del acceso a los autitos o materiales de diseño y fabricación de objetos.

Finalmente, puede afirmarse que el juego es un fenómeno plenamente cultural, el texto de lo dramatizado se construye sobre un trasfondo de sentidos y prácticas socio-culturales. Pero además, específicamente situados en el escenario de la escuela, es para destacar que pese al descentramiento de los agentes educativos durante los juegos, éstos no dejan de ser regulados institucionalmente. Ciertas formas de organizar el espacio y los objetos disponibles en el escenario escolar así como los sentidos asignados a los mismos por los agentes educativos, forman parte de los factores que orientan comportamientos e intercambios infantiles.

Bibliografía:

- Beasley, C. (2005). *Gender and Sexuality. Critical Theories, Critical Thinkers*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. & Haste, H. (1990). Introducción. En J. Bruner & H. Haste (Eds.). *La elaboración de sentido. La constitución del mundo por el niño* (pp. 9-29). Barcelona: Paidós.
- Campbell, J. & Beaudry, J. (1998). Gender Gap Linked to Differential Socialization for High-Achieving Senior Mathematics Students. *The Journal of Educational Research*, Vol. 91, N° 3, 140-147.
- Conway, J., Bourque, S. & Scott, J. (1996). El concepto de género. En M. Lamas (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 21-33). México: PUEG y Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Crosnoe, R., Riegle-Crumb, C., Field, S., Kenneth, F. & Muller, C. (2008). Peer Group Contexts of Girls' and Boys' Academic Experiences. *Child Development*, Vol. 79, N° 1, 139-155.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

- Huberman, A. & Miles, M. (1994). Data Management and analysis methods. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.428-444). California: Sage Publications.
- Itziar Etxebarria, X. & Pérez, J. (2002). The interpersonal nature of guilt-producing events. Age and gender differences. *Psicothema, Vol. 14, n° 4*, 783-787.
- Lamas, M. (1996). La antropología feminista y la categoría 'género'. En M. Lamas (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 97-125). México: PUEG y Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Lloyd, B. (1990). Las representaciones sociales de género. En J. Bruner & H. Haste (Eds.). *La elaboración de sentido. La constitución del mundo por el niño* (pp. 139-153). Barcelona: Paidós.
- Lloyd, B. & Duveen, G. (2003). Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. En J. A. Castorina (Comp.). *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos* (pp. 41-63). Barcelona: Gedisa.
- Mayobre, P. (2004). La construcción de la identidad personal en una cultura de Género. Recuperado el 3 de abril de 2008, de webs.uvigo.es/pmayobre/indicedearticulos.htm#
- Ortner, S. & Whitehead, H. (1996). Indagaciones acerca de los significados sexuales. En M. Lamas (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 127-179). México: PUEG y Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, Emocional Expressiveness, and Prosocial Behavior. *Child Development, N° 67*, 449-470.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo. En M. Lamas (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-96). México: PUEG y Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.

- Sánchez, J. & Martínez, V. (1997). Interacción social durante el recreo en preescolares. Un estudio observacional en un centro de acogida y una escuela ordinaria. *Infancia y Aprendizaje*, N° 77, 113-124.
- Scott, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Navarro & C. Stimpson (Comps.). *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tiedemann, H. (2000). Parents' Gender Stereotypes and Teachers' Beliefs as Predictors of their Mathematical Ability in Elementary School. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92, N° 1, 114-151.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Barcelona: Síntesis Sociológica.
- Varela, B. & Ferro, L. (2000). *Las ciencias sociales en el nivel inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Ynoub, R., Vitalich, P. & Farías, V. (2005). Examen del concepto de 'entorno de desarrollo' en el marco de una investigación sobre la experiencia normativa infantil en el contexto escolar de nivel inicial. En Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. *Memorias de las XII Jornadas de Investigación. Primer encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR: Tomo III* (pp. 332-334). Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.