

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa  
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien



## **CJuego sociodramático y estereotipos de género: Un estudio cualitativo en escolares de tres a seis años de edad.**

Martínez, M.L

*Universidad de Oviedo, Oviedo, España*

E-mails: mlindsaymartinez@gmail.com

### **Resumen**

La educación toma un papel importante en la construcción de los patrones culturales propios de cada género y los centros escolares actúan, en muchas ocasiones, como reforzadores de dichos patrones. El presente trabajo de investigación tiene como finalidad analizar el proceso de construcción de la identidad de género en la etapa de educación infantil. La investigación consta de una etnografía en la que la propia investigadora se adentra en un centro escolar para analizar el modo en que los niños y niñas se relacionan entre sí en sus primeros años de vida. Para ello, se observó a los estudiantes durante el juego espontáneo tanto en el aula ordinaria como en el patio de recreo al ser el momento en el que el alumnado actúa libremente. Además, se llevó a cabo un grupo de discusión en cada curso de educación infantil para estudiar la reacción de los/las más pequeños/as cuando se les presenta un cuento donde los protagonistas toman papeles opuestos a los tradicionales. Por último, para contrastar la información obtenida por la investigadora, se realizó una entrevista a dos de las maestras del centro escolar para conocer en qué medida los/las profesionales tienen en cuenta la problemática y trabajan para lograr la equidad entre niños y niñas dentro del aula.

**Palabras clave:** Identidad, género, infantil, etnografía, juego sociodramático.

# Socio-dramatic play and gender stereotypes :

## A qualitative study of school children three to six years old.

Martínez, M.L

*University of Oviedo, Oviedo, Spain*

E-mails: mlindsaymartinez@gmail.com

Education plays an important role in the construction of the cultural patterns of each gender and school centres act, on many occasions, as boosters of such patterns. The aim of this research is to analyse the process of gender identity construction in early childhood education. The research consists of an ethnography where the researcher herself enters a school to analyse the way children interact with each other in their first years of life. For this purpose, students were observed during spontaneous play both in the classroom and the playground for being the time when they act freely. Also, a focus group was conducted in each course of kindergarten to study the reaction of the youngest children when presented a story where the protagonists take opposite to traditional roles. Finally, in order to contrast the information obtained by the researcher, an interview with two of the teachers of the school was carried, to get to know to what extent the professionals take into account these problems and work to achieve equality between boys and girls in the classroom.


**Key words:** Identity, gender , children , ethnography , socio-dramatic play

### 1. Introducción

La identidad hace referencia, por un lado, a aquello que define a la persona como un ser singular y diferente al resto y, por el otro, a lo que la mantiene unida a un grupo de referencia. Partimos, por tanto, de un término que abarca dos conceptos contrapuestos: Singularidad (aspectos únicos que permiten diferenciarnos del resto de sujetos) y homogeneidad (aspectos comunes que nos asocian a un grupo de referencia). Se trata, tanto de una construcción personal como de una construcción social que establece grupos y pautas de conducta. Erickson (1968; citado por Rocha Sánchez 2009) hizo referencia a la identidad como una forma de establecer unidad entre una persona con el resto de individuos desarrollándose este aprendizaje, de forma muy importante, durante la infancia y, más tarde, durante la adolescencia y a lo largo de toda nuestra vida.

La teoría psicológica de Bandura (1977; citado por Álvarez y Pérez 1990), también llamada comúnmente teoría del aprendizaje social, parte de la idea de que las conductas practicadas por los niños y niñas en sus primeros años de vida no son casuales sino que vienen determinadas por aquello que contemplan a su alrededor. Así, “dentro del modelo de mundo que presenta la teoría de la socialización de los roles sexuales es, por lo general, un adulto quien enseña al niño su rol sexual” (Davies 1994, 23). Hablamos por tanto, de un modelo de aprendizaje vicario en el que el niño y la niña reproducen la conducta observada a través de la imitación conformando su identidad de género. Mediante el reforzamiento los adultos actúan como “otros significativos” para el niño o niña y aprueban o rechazan el comportamiento de los más pequeños que, por la necesidad que tienen de sentirse reconocidos, admirados y valorados, tienden a repetir aquello por lo que se les ha premiado.

Esta situación coloca a los niños y niñas en un status elevado que los motiva a mantener las normas sociales y a conformar su personalidad entorno a aquello que los demás esperan de su persona. De esta forma, aprenden en qué



extremo deben de situarse según los opuestos duro-blando, fuerte-débil, modoso-agresivo...a partir de un proceso en el que los niños y niñas se presentan como seres pasivos incapaces de transformar aquello que sus ambientes más cercanos les hacen llegar. Por ello, para Shaffer (2002) este proceso de socialización se convierte en una necesidad para el conjunto de la sociedad, y no únicamente para la persona, al conseguir ésta controlar y frenar los impulsos que tiene de saltarse las normas no escritas pero igualmente importantes para mantener el orden social. Existen así una serie de agentes de socialización que, a través de una relación dual, trasladan al individuo-objeto de socialización aquello que le es necesario para adaptarse a los intereses y necesidades de la cultura a la que pertenece.


A las teorías cognitivas, bajo el mismo fundamento, no les basta con saber el proceso a través del cual se conforma la identidad de género sino que, como su nombre indica, tratan de saber cuál es la idea y estructura cognitiva que los más pequeños van construyendo del ambiente y contexto que les rodea. La estructura social “posee una fuerza material que hace que los individuos no puedan vivir sin las limitaciones derivadas de esa misma estructura social” (Davies 1994, 35), por lo que ya no se trata únicamente de una serie de presiones que llevan a la persona a comportarse de acuerdo a unos patrones preestablecidos sino que ésta, siente la necesidad de acogerse a los mismos mostrando total conformidad con el rol de género que asume desempeñar. En el proceso de aprendizaje hay un componente de automotivación, pues unos y otras emprenden su propia socialización y seleccionan por su cuenta los comportamientos que deben aprender y ejecutar, sobre la base de las reglas correspondientes a las conductas apropiadas a su género (Rodríguez y Peña 2009, 28). Hablamos, por tanto, de un proceso que se lleva a cabo de una forma natural donde existe una aceptación por parte de ambos sexos.

Basada en algunos autores como Freud, Marx o Foucault, la teoría postestructuralista intenta aportar una visión más fundamentada y real de la construcción de la identidad de género, a partir de algún otro factor no valorado en el modelo anterior. De esta forma, y para una mejor comprensión de la transformación social a la que estamos sometidos, añade la idea de cambio y evolución en la conformación de cada persona. El mundo y la sociedad tienen cierta capacidad de variación impulsada por los seres humanos capaces de modificar y alterar todo aquello que les rodea. Por tanto, si partimos de la existencia de una realidad cambiante y en constante evolución, no podemos aceptar una teoría que se basa en la simple reproducción de los patrones ya configurados y aceptados dentro de la sociedad y en cada cultura en particular.

Se hace necesaria una teoría que nos permita articular modos de pensamiento alternativo sobre el género para analizar la complejidad en el proceso de construcción de la identidad (Scott 1992, 87) a través de los elementos que la configuran como son las relaciones de poder o los discursos. William James (1952; citado por Rocha Sánchez 2009) añade la sensación de continuidad en el proceso a través del cual los individuos construyen su personalidad. Así, ya no hablamos únicamente de la dimensión personal y social contemplada en el punto anterior sino que se hace preciso incluir la dimensión temporal basada en el cambio al que se somete una persona con el paso del tiempo. Podemos decir que la principal diferencia de esta teoría con respecto a la anterior, es la idea de progresión en la configuración de la persona a través de un modelo no unitario ni inherente al ser humano. “La identidad de género no es fija, por lo que carece de sentido usar las categorías “femenino” y “masculino” en singular, pues ni hay una esencia femenina ni tampoco una esencia masculina” (Rodríguez y Peña 2009, 33). Resulta complicado incluir a todas las mujeres o a todos los hombres bajo un término que implique una única identidad por lo que tendríamos que pasar a hablar de “masculinidades” y “feminidades”, al entender que existe un proceso a través del cual se construye el género dando lugar a diversas identidades.

Por otra parte, Davies (1994) admite la presión que ejercen unos discursos sobre otros al presentarse estos como más atractivos ante los más pequeños. La autora defiende la existencia de varios discursos al alcance de los niños y niñas, y la libertad de las personas para decantarse por aquel en el que se sientan más cómodas sin que, necesaria-






mente, éste se relacione con los modos socialmente aceptables. Sin embargo, también admite que estas suposiciones están basadas en un modelo utópico que no se corresponde con las verdaderas prácticas de la vida diaria. La fuerza ejercida por los discursos más reconocidos en los que predomina el antagonismo entre hombre/mujer, termina por hacer que los niños y niñas se sientan más afines con las prácticas realizadas por su género de referencia. No obstante, esto no tiene por qué ser siempre así pues, a través de algún estudio realizado por la propia autora, se sabe que las personas no tienen que acomodarse persistentemente a aquello que parece ser más correcto sino que, por el contrario, pueden resistirse a las reglas impuestas. Por ello, el objetivo de la presente investigación es analizar, no solo el modo en que los niños y niñas se adecúan a los patrones dominantes, sino la forma en que logran resistirse a ellos.

En esta dirección, es importante referenciar algunas de las investigaciones realizadas hasta el momento que han estudiado el comportamiento de los/las estudiantes dentro de un centro educativo en función de su género de referencia y a través del juego sociodramático. Lobato (2005), en su investigación acerca del juego sociodramático y los esquemas de género en tercero de educación infantil, concluyó que las diferencias se orientan en la dirección de los estereotipos de género, de manera que mientras las niñas reproducen guiones que tienen que ver con el hogar, las relaciones personales y las conductas de cuidado, los niños se orientan hacia guiones que reflejan escenas de acción y agresión. La misma autora comprobó que estas conductas se mantenían en los diversos escenarios de juego y que las conductas de evasión se producían, en mayor medida, cuando el niño o la niña no se sentía identificado/a con el papel que desempeñaba durante el juego. Así, los niños parecían sentirse ridículos y poco convencidos cuando desempeñaban labores de cuidado y recurrían a estrategias como el uso de las bromas para evadirse de un rol que relacionaban con el género opuesto.

Entre las conductas de evasión que recoge la investigadora en su estudio se encuentran el abandono del escenario de juego y la transformación de objetos y personajes de forma incoherente con el contexto. Esta última táctica se basa en incluir objetos y personajes en el juego que, aunque no encajan dentro del ambiente en que se desarrolla la actividad (como puede ser convertir una plancha en una tabla de surf), ayudan al estudiante a incluir prácticas relacionadas con la masculinidad en un contexto feminizado con el que no se siente identificado. Del mismo modo, cuando niños y niñas juegan a “papás y a mamás”, si bien ellas reproducen de manera más cercana a la realidad el modo en que la figura de la madre acuna o mece a su hijo/a, algunos niños cogen el muñeco como si se tratara de un objeto cualquiera. Así, cuando se ven envueltos en una dinámica poco acorde a sus verdaderos intereses, algunos estudiantes buscan la forma de desvincularse de la actividad aun estando físicamente presentes. Además, mientras ellas demuestran tener preferencia por desempeñar un papel maternal durante el juego, la investigadora se percató de que el papel de padre no era desempeñado por ningún niño y estaba prácticamente ausente.

Por otra parte, Davies (1994) realizó otra investigación en un centro de educación preescolar en el que examina la construcción social de las identidades de género a partir de los cuentos infantiles. Para ello, realizó diversos grupos de discusión en los que narró a los estudiantes cuentos feministas como, por ejemplo, “La princesa vestida con una bolsa de papel”. A continuación, la autora contempla las respuestas de los/las participantes cuando se les presentan este tipo de cuentos; así mientras la princesa Elisabeth es quien toma el papel activo dentro de la narración, el príncipe Ronaldo permanece secuestrado en un castillo esperando a que la protagonista lo libere. Al concluir la narración, Davies comprueba que los niños se sienten más identificados con el papel del dragón que encarceló al príncipe, a la vez que creen razonable que el príncipe regañe a la princesa, en un momento determinado de la historia, por no llevar la vestimenta acorde a una princesa de cuento. Así, muchos de los estudiantes se centran en analizar el papel del príncipe y el dragón y se muestran confusos y desconcertados cuando se les pregunta sobre el papel que la princesa desarrollaba en la historia. Por su parte, la mayor parte de las niñas, aunque mostraron especial preferencia por la protagonista, la rechazaron por su suciedad y reconocieron querer un final feliz para el cuento.



Yendo más allá, resulta interesante, no solo estudiar las conclusiones que obtienen los/las investigadores/as como agentes externos al centro escolar que están estudiando, sino también el punto de vista de los/las profesionales que se relacionan a diario con el alumnado. En esta dirección, Rodríguez y Torio (2006) realizaron una investigación donde consideraron el discurso de género del profesorado en educación infantil. En él, numerosas maestras no solo aseguraron que las niñas manifiestan conductas de ayuda hacia sus compañeros en mayor medida que ellos, sino que ellas mismas (las maestras) asumían que el rol del cuidado estaba relacionado con el género femenino. En esta dirección, las autoras hacen alusión al rol de atención y cuidado adquirido por la madre en los primeros años de vida de manera que, mientras los niños carecen de un modelo de referencia masculino que realice estas tareas, sus compañeras reproducen las prácticas de cuidado que practican, en su entorno más cercano, las personas de su mismo sexo. Del mismo modo, algunas maestras admiten la existencia de excepciones en las que niños o niñas, en vez de decantarse por las actividades más propias de su género de referencia, rechazan la masculinidad o femineidad hegemónica para desempeñar roles normalmente relacionados con el género opuesto.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Los resultados que presentamos se corresponden con un estudio etnográfico desarrollado en dos fases. En la primera fase 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). En la segunda fase de la investigación, se seleccionaron a un total de 30 estudiantes (5 niños y 5 niñas de cada curso) para realizar 3 grupos de discusión (uno en cada curso de educación infantil). En esta última fase de investigación se les narró a los niños y niñas el cuento “la princesa vestida con una bolsa de papel” al tratarse de un cuento femista donde los protagonistas toman roles opuestos a los de los cuentos tradicionales.


### 2.2. Procedimiento

Hablamos de etnografía para referirnos al método de investigación que tiene como objetivo estudiar una realidad social determinada. Spradley (1980; citado por Rodríguez Gil y García 1999) entiende la etnografía como algo global que va desde la *macroetnografía*, cuya finalidad es estudiar la complejidad de la sociedad, hasta la *microetnografía*, centrada en un grupo social reducido. La presente investigación se ubica en esta última al tener lugar en un contexto determinado y claramente delimitado de antemano: Un centro escolar. Por otra parte, la *observación directa y participante* supone uno de los requisitos esenciales en cualquier investigación etnográfica, permaneciendo el observador/a en el campo de estudio durante el tiempo en que siga obteniendo *datos nuevos y relevantes* para la investigación. Cuando las situaciones observadas comienzan a ser repetitivas, debemos abandonar el campo y terminar nuestra labor en la mesa de trabajo<sup>1</sup>. La investigación etnográfica, como cualquier investigación cualitativa, consta de un proceso continuo donde el observador/a toma decisiones en función de las alternativas que se le presentan. Según Rodríguez Gil y García (1999) en este proceso podemos distinguir cuatro grandes fases: Preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

La investigación cualitativa ha ido adquiriendo significados diferentes con el paso del tiempo, y varía según el enfoque de investigación al que se haga referencia. La primera definición subraya que “es multimetódica en el enfoque

---

<sup>1</sup> La investigación etnográfica supone un proceso de retroalimentación que va de la mesa de trabajo al trabajo de campo y viceversa. El trabajo de campo supone una parte importante de la investigación pero no el todo. En la mesa de trabajo elaboramos los textos etnográficos, el diario de campo y el informe etnográfico. Toda etnografía culmina en la mesa de trabajo donde interpretamos y analizamos aquello que hemos observado.



e implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio” (Denzin y Lincoln 1942, 2; citados por Rodríguez Gil y García 1999). Es decir, la investigación cualitativa tiene su esencia en describir la realidad desde su interior, siendo el investigador/a cualitativo/a partícipe de los acontecimientos que estudia. Taylor y Bogdan (1987, 20; citados por Rodríguez Gil y García 1999) la describen como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable”.

Esto exige un grado importante de implicación por parte del observador/a encargado/a de recoger de forma directa, a través de diversas técnicas, datos que después serán estudiados e interpretados. El método lógico *inductivo* se basa en sacar conclusiones generales a partir de situaciones observables particulares. Así, el investigador/a cualitativo/a acude al escenario envuelto por la rutina para, de una forma objetiva y dejando al margen sus propias creencias, sustraer información precisa que ayude a comprender una determinada problemática. La finalidad de la metodología cualitativa en nuestra investigación es la de priorizar la *calidad de la información* frente a la cantidad de la misma. Acotar el campo de estudio permite detenerse a analizar aspectos relevantes y generar un conocimiento más práctico.

Por otra parte, al tomar la investigación un enfoque *holístico* y, por tanto, contextualizado en un lugar determinado, el estudio no tiene como principal finalidad la comparación con otros, sino la comprensión e interpretación de los fenómenos que tienen lugar en un contexto particular. El problema de la generalización de los estudios de caso es también contemplado por Bryan (1988; citado por Valles 2000) proponiendo como solución el estudio de más de una realidad y la posterior comparación de varias investigaciones<sup>2</sup>, o la posibilidad de que sean varios los/las observadores/as que estudien el mismo ambiente. La principal labor del investigador/a en todo este proceso es la de *explorar, describir e interpretar* de una forma detallada los sucesos que observa en el campo de trabajo, y proporcionar a los informantes el escenario adecuado sobre el que contar sus propias experiencias y sensaciones.


El análisis no nos proporciona las respuestas, sino que es preciso interpretar los resultados del análisis que hagamos para encontrar un verdadero significado a los datos obtenidos. Bryan (1988; citado por Valles 2000) afirma que uno de los principales problemas a los que se enfrenta el observador/a es ser capaz de ver el mundo a través de los ojos de otros y analizarlo desde una perspectiva ajena. Esto requiere de un estudio de atención basado en relaciones empáticas y comprensivas en las que se utilice un lenguaje cotidiano y natural. A su vez, durante todo el proceso es necesario *verificar y contrastar* la información que se va obteniendo para dar sentido a los datos observados.

### 3. Resultados

A continuación, vamos a estudiar el modo en que los estudiantes se adecúan a la masculinidad y feminidad normativa y algunas de las estrategias que utilizan durante el proceso de construcción de su identidad para encajar dentro del canon dominante. En primer lugar, es necesario tener en cuenta el contexto en el que se han llevado a cabo las observaciones y, a su vez, el modo en que éste puede ejercer presión sobre el alumnado. Así, dentro del contexto académico es necesario tener en cuenta, no solo el curriculum ordinario que rige las normas propias del centro, sino también el curriculum paralelo en el que se reflejan las reglas que, aunque no sean previamente pactadas ni escritas, ejercen aún más presión que las anteriores. Así, algunas de las estrategias que utilizan algunos de los chicos para mantenerse en la cúspide de la masculinidad hegemónica, contradicen aquello que el curriculum ordinario recoge. Aunque a estas edades aún no se puede observar, de forma clara, la desvinculación de algunos alumnos de las tareas académicas como táctica para conservar un status privilegiado, aparece alguna pista que relaciona a las niñas con el trabajo escolar mientras los niños, por su parte, se identifican con otro tipo de actividades dentro del aula.

<sup>2</sup> Hammersley y Atkinson (1994, 216; citados por Murcia y Jaramillo 2001) definen la triangulación como aquella que “conlleva la comprobación de información referente a un mismo fenómeno obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, desde diferentes puntos o ciclos temporales existentes en el lugar, o comparando los relatos de los diferentes participantes”. Es decir, que sean varios los observadores/as los que contemplen la misma realidad para poder llevar a cabo la posterior comparación y asegurar la validez en los resultados obtenidos.






En línea con el razonamiento anterior, algunas estudiantes de segundo de educación infantil manifestaron abiertamente su estrecha vinculación con la lectura y la escritura mientras sus compañeros se identificaron con las tareas desempeñadas en el juego libre: conducir y construir. De esta forma, las niñas comienzan a interiorizar habilidades que tienen que ver con su esfuerzo y la capacidad intelectual, mientras ellos prefieren desempeñar aquellas labores que contribuyen a conformar su masculinidad. Además, el uso de las bromas como técnica para remarcar la posición de inferioridad en la que se sitúan las chicas e, incluso, la exposición al ridículo ante el grupo clase, comienzan a ser estrategias a las que los niños de segundo de educación infantil recurren, de forma habitual, para hacer notar su capacidad de control y dominación. Así, se observaron varias situaciones en las que los niños se acercaban al juego de las niñas, cuando ellas desarrollaban actividades relacionadas con la construcción, intentado despertar en sus compañeras cierta inseguridad y desmotivación.

Por todo ello, se hace necesario estudiar el papel que toman los juguetes en los primeros años de vida como potenciadores de la categoría, género y el modo en que los estudiantes se relacionan con unos u otros en función de las presiones a las que se ven sometidos. En primer lugar, es importante valorar el modo en que el alumnado va adquiriendo la habilidad de emplear ciertos objetos o discriminar aquellos juguetes con los que no se siente identificado o entiende que debe rechazar por su condición de género. En primero de educación infantil, los juguetes y colores actúan como primer elemento diferenciador entre los niños y niñas y, por esta razón, es común ver cómo las niñas se centran en desarrollar su actividad en el “rincón de las cocinitas” y los niños, por su parte, tienden a practicar conductas que requieren de mayor dinamismo. Sin embargo, los/las estudiantes no demuestran tener aún la capacidad para otorgarles un significado a los juegos que ponen en funcionamiento y, por ello, se observan algunos momentos donde se emplean juguetes con fines contrarios a los que el propio juguete encierra. Así, algunos alumnos utilizan las piezas de la construcción mientras simulan estar cocinando de manera que, aunque empleen objetos correspondientes al género masculino, desempeñan actividades más propias de las niñas.

Por otra parte, en primero educación infantil, los niños y niñas muestran escasa capacidad de negociación e interpretación de ciertas conductas relacionadas con el mundo de los adultos, a la vez que dificultad para relacionar unos u otros roles con su género de referencia. Por ello, cuando juegan a “mamá” y “papá”, en ocasiones, el rol de madre no es desempeñado por la niña ni el papel de padre por un alumno sino que, por el contrario, los papeles se distribuyen sin tener en cuenta el sexo de cada persona. Así, aunque los juguetes que utilizan los niños y niñas suelen relacionarse con su género de referencia, el modelo de actividad que desempeñan no se adecúa de manera exacta a los patrones que vienen determinados en la sociedad. A edades tan tempranas, los estudiantes todavía no son capaces de estructurar una actividad hasta darle un significado en consonancia con su mismo sexo. Por ello, podemos determinar que la discriminación de los juguetes es un primer paso hacia la adquisición, en cursos posteriores, de unos u otros roles.

Con cuatro años de edad, aunque los/las estudiantes aún no se relacionan de forma clara con la norma dominante, han adquirido algunas habilidades que les permiten estructurar el juego de manera más precisa y, con ello, imitar conductas más propias de los adultos u otros significativos con mayor facilidad que en el curso anterior. La negociación previa al desarrollo de la actividad lúdica, es un momento clave en el que se puede observar el rol que va a desempeñar cada persona en el transcurso del juego. Así, se observa el modo en que algunas niñas tratan de acercarse a los varones para establecer un vínculo que les permita formar parte de la actividad que ejecutan. Sin embargo, ellos, por lo general, suelen continuar con la construcción del juguete que estén realizando y, sin llegar a mostrar desprecio hacia sus compañeras, parecen indiferentes ante las peticiones de éstas. Por tanto, ellas suelen tomar el papel de “seguidoras” y “reforzadoras” de las actividades que realizan sus compañeros y ellos de seres sin empatía ni comprensión ante las súplicas de algunas niñas.




Quizás debido al razonamiento anterior, algunas chicas se sienten, en cierta manera, alabadas cuando un estudiante centra su juego en perseguirlas en el recreo para algún fin concreto. Por ello, aunque durante la persecución los niños utilicen herramientas que le permiten hacer notar su fuerza o valentía como, por ejemplo, la violencia o la intimidación, sus compañeras 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 un niño se dirige a ellas con la intención de simular un secuestro o un atraco, aprovechan para ejecutar conductas como “caminar en tacones” o “correr de puntillas” para acentuar su feminidad.

Si en segundo curso de educación infantil los niños comienzan a discriminar a sus compañeras en sus juegos de manera discreta y cautelosa, con 5 años de edad se percibe un rechazo más directo, no solo por parte de los estudiantes hacia sus compañeras, sino también por parte de ellas hacia algunos de los niños. A su vez, aunque existen juguetes no sexistas en el aula, los/las estudiantes demuestran saber desempeñar los roles que les pertenecen según su condición de género y descartan de manera directa las conductas que se relacionan con el sexo opuesto. En este sentido, las niñas no solo evitan emplear la fuerza y violencia en sus actividades, sino que se manifiestan en contra de este tipo de actos más propios de los niños. Ellos, por su parte, practican la risa y la burla ante aquellas conductas que reflejan la debilidad y delicadeza de las estudiantes y se sienten atacados cuando se les pide desarrollar un juego que implique emplear habilidades como el cuidado.

Además, en el último curso de educación infantil las alumnas comienzan a manifestar enfado y preocupación ante las opiniones que puedan tener sus compañeros acerca, no solo de su físico, sino también de sus capacidades intelectuales. Así, en diversas ocasiones algunas de las alumnas se dirigieron ante la observadora para confesar su resignación ante la escasa atención que alguno de los alumnos ponía sobre ellas llegando, además, a establecer comparaciones entre ellas mismas y aquellas compañeras que tenían mayor éxito entre el grupo de estudiantes por ser “más lista y más guapa” que el resto. Esta preocupación facilitó la conexión entre la observadora y las alumnas al sentirse, en cierto modo, identificadas con la anterior y al ver en ella un elemento externo con el que poder consultar y comentar algunas de sus dudas e inseguridades.

Por último, es importante valorar, no solo la forma en que los niños y niñas se adecúan a la norma, sino el modo en que tratan de escapar de ella y las estrategias que utilizan para hacerlo. Por esto, es importante estudiar las conductas que practican aquellos/as estudiantes que no se sienten identificados con las prácticas, juegos o juguetes que emplean aquellos/as alumnos/as de su mismo sexo, sino con la actividad lúdica del sexo opuesto. Como hemos mencionado en la introducción, es necesario tener en cuenta que las personas no solo nos acomodamos durante el proceso de construcción de nuestra identidad de género a aquello que viene determinado, sino que tenemos la capacidad de alterar el orden social y manifestar nuestra incomodidad y rechazo hacia el papel que nos viene impuesto en función uno u otro sexo. Por ello, a continuación, analizamos el proceso que se observa en los tres cursos de educación infantil a la hora de resistirse a las prácticas dominantes.

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 en disfrutar del juego sin analizar las connotaciones que pueden tener en la sociedad. Así, la escasa conexión que existe entre el juguete utilizado y el papel que le otorgan, no nos permite concluir que existan niños y niñas que se salgan del patrón dominante; sino, más bien, constatar que a tan cortas edades los juegos de los infantes no están aún influidos por presiones externas como para establecer claras diferenciaciones entre aquellos/as que se adecúan al prototipo y quienes lo descartan. A modo de ejemplo, resulta interesante plasmar el momento en que la observadora se acerca a un alumno que, aunque desarrollaba su juego junto con el resto de niños, lo hacía siempre en compañía de un conejo de color rosa. Sin embargo, el estudiante no era capaz de relacionar el color rosa con la feminidad ni el conejo con la



indefensión y vulnerabilidad de manera que utilizaba frases del tipo “aquí viene el lobo” cuando se le preguntaba por el muñeco. En este caso concreto, no es posible predecir si el alumno continuará utilizando juguetes feminizados en un futuro o, cuando tenga la capacidad para discernir entre objetos masculinos y femeninos, descartará el color rosa en la elección de sus juguetes.

En segundo de educación infantil, aunque se incluye alguna variación entre los juegos desarrollados entre los niños y las niñas, el alumnado se encuentra en un momento de experimentación en el que los roles aún no se han sido interiorizados. Así, los mismos niños y niñas que desarrollan actividades propias de su género de referencia en un momento concreto, también se muestran interesados en poner en práctica juegos propios del género opuesto. A su vez, no podemos apuntar que se trata de una contradicción en el proceso de construcción de su identidad sino más bien de un momento exploratorio en el que el niño o la niña necesita ponerse en contacto con las diversas posibilidades antes de posicionarse y adquirir un rol más definido. Resulta común observar cómo dos alumnos que desarrollan juntos su actividad, negocian para distribuir el tiempo de juego en función de las preferencias de ambos niños. Así, el estudiante que desea jugar a “hacer galletas” entiende que debe ceder a construir coches y aviones cuando su compañero proponga cambiar de juego y, a su vez, el niño que propone dedicarse a las construcciones disfruta de igual forma cuando llega el tiempo de ubicarse en la cocina.

Finalmente, en tercero de educación infantil el alumnado tiene una tendencia mucho más marcada en la inclinación por unos u otros roles. Por tanto, se observan niños y niñas que tienen comportamientos propios del género opuesto y que se encuentran con claras dificultades para encajar dentro de un grupo de iguales en el que poder sentirse seguros y apreciados por el resto de compañeros y compañeras. Por ello, la mayor parte de los/las estudiantes con comportamientos contrarios a los esperados, tienden a encubrir sus verdaderos gustos y preferencias y juegan a disfrazarse de una personalidad que no les pertenece. En estas situaciones, nos encontramos con una clara contradicción en la construcción de la identidad del alumno que, queriendo sentirse amparado y aceptado por el resto de compañeros/as, moldea su personalidad para convertirse en alguien que pueda ser admirado y reconocido por otros/as.

La estrategia que utilizan de algunos/as estudiantes de “unirse al contrario” no se debe únicamente a la escasa comprensión por parte de los compañeros/as de su mismo sexo, sino también al rechazo de aquellos/as con los que se sienten más afines. Por esto, conviene estudiar el modo en que el resto de estudiantes evitan compartir escenario de juego con las niñas y niños que se salen del patrón preestablecido.

#### **4. Conclusiones**

Tras concluir el análisis de los resultados, sabemos que existen importantes diferencias entre los comportamientos adquiridos por los niños y niñas en función de los estereotipos dominantes. Al mismo tiempo, se observa un claro proceso en la construcción de su identidad de género en los tres cursos de educación infantil. En primero de educación infantil, al no tener los/las estudiantes la capacidad para negociar los roles que asumirán durante la actividad, se observa un juego mucho menos estructurado donde apenas se observan diferencias entre los juguetes que utilizan los niños y las niñas. Sin embargo, se contemplan comportamientos diferenciados entre niños y niñas durante el transcurso del juego: mientras ellos toman una actitud más activa y se sienten más dueños del total de juguetes disponible en el aula, ellas se limitan a ocupar espacios más reducidos donde utilizar los objetos que sus compañeros no requieren en sus juegos. En segundo de educación infantil, los niños y niñas parecen encontrarse en un momento de exploración en la construcción de su identidad; aunque existen niños y niñas que ya tienen más definida su identidad, la mayor parte de los estudiantes se centran en disfrutar del juego sin limitarse a las prácticas que les vienen socialmente impuestas en función de su género de referencia. Por el contrario, con cinco años de edad, se pueden establecer claras diferencias entre los juguetes, juegos y espacios empleados por niños y niñas.

Aunque los resultados de la investigación que hemos presentado vienen fundamentados por las observaciones realizadas en el propio campo de trabajo, existen factores que pueden influir, en cierta medida, en los resultados que hemos recogido: Por un lado, el sexo de quien realiza el estudio y, por el otro, el contexto de estudio. No podemos olvidar los efectos que produce el sexo del investigador/a. En este caso, al tratarse de una chica joven, establecer confianza con las niñas de cursos posteriores fue una labor más sencilla que con el sexo contrario. Sin embargo, con los/las estudiantes de primero de educación infantil, al no disponer los niños y niñas de los esquemas mentales para posicionarse en uno u otro género, el sexo de la investigadora, salvo en ocasiones puntuales, no fue un factor que limitara el contacto con los estudiantes. En segundo y tercero de educación infantil, si fuera un investigador quien llevara a cabo el proceso de observación, probablemente obtendría resultados a los que no hemos podido acceder por cuestiones imposibles de abarcar.


Asimismo, es importante tener en cuenta que los datos han sido recogidos en un contexto reducido con características propias del mismo y, por ello, se haría necesario una comparación con otros centros ubicados en distintas zonas geográficas con diferentes culturas y condiciones socioeconómicas.

## Referencias

- Álvarez, J. J. O., & Pérez, L. Á. (1990). Fundamentación psicológica para un modelo instruccional. *Aula abierta*, (55), 45-60.
- Davies, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas: Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.
- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2), 115-129.
- Menéndez, M. D. C. R., & Calvo, J. V. P. (2009). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17.
- Menéndez, M. D. C. R., & López, S. T. (2006). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de educación*: 471-487.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, T. E. R. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259.
- Scott, J. W., & Lamas, M. (1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. *Debate feminista*: 85-104.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad*. Madrid: Thomson
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial

## Caso 2

“Después de 5 años fui abusado por mi padrastro, me mordió todo, dejándome púrpura, me tocó los genitales, me obligó a realizar sexo oral, mientras que su amigo lo observaba todo y no hizo nada. Al día siguiente mi tía me vio así que todo dolor y pidió a mí, me dijo todo lo que ella me pidió que hablar con mi madre, que me prometió que no me golpeaba. Cuando acabo de decirle lo que pasó, me dio el más pica el mundo y dijo que mi tía hizo que todo lo que se separó de su marido. así que crecí enfadado, sin amigos, porque quería hablar de ello a todos y madres de mis amigas



no permitía ese tipo de comentarios. A las 9 perdieron la virginidad física, no puedo recordar que, a continuación, dio, y mucho, incontables el número de socios tive. Tive una hija que no sabe quién es el padre. Después de todo lo que tengo a un compañero con él tenía 3 hijos más, pero siempre traicionado a él. El día de Navidad, me mataban ele. Casei ahora el velo de la iglesia y la corona. Pero yo estaba casado poco tiempo. Traicioné mucho. (Pci) Negro, de 40 años, un vendedor ambulante, concubinado.

### Caso 3

“Me crié en la iglesia, con demasiada rigidez, mi madre apodaron sargento tan enojado que era. Nunca fechada en casa como ella quería. Durmió muy temprano, alrededor de 20 años, hasta que me quedé embarazada, entonces mi mundo se vino. Revuelta total. Casei obligado con uno de los supuesto padre de mi hija (negro). Mi hija nació blanco, no para oscurecer ... resultado acaba de casarse en el registro civil y nunca vivieron juntos y nunca se acostó con él. Estoy divorciado. “(Z.A.S.) Negro, de 25 años, un profesor en el proceso de divorcio.

### Caso 4

“Cuando tenía doce años de edad, trabajó en la casa de una familia con cuatro hijos. Cada noche, uno de ellos estaba en mi habitación (la más antigua, creo que fue 16 a 18 años). Él era muy estúpida. El medio me dijo que iba a ser una piraña, que era muy sabroso ... “(E.S.A., morena, de 30 años, prostituta, concubinado).

### Caso 5

“Él, el hijo de puta que me cogió, me dijo que era muy bueno. Cuando me quedé embarazada, me dio una patada en el culo y yo estaba en la calle de la amargura “(V.M.S.), negro, de 23 años, el bailarín noche, sola).

### Caso 6

“No recuerdo si alguna vez se preguntó si me gustaba o no. Cuando él quiere hacer, él me dice que dar la vuelta y luego duerme “(C.S.B.), negro, de 47 años, lavandera, casada).

## Discusión


Para estos informes, hemos visto lo difícil que es ser una mujer de negro y tratar bien con su sexualidad. La falsa moral estandariza a la sociedad una norma a seguir: los matrimonios heterosexuales, monógamas y, preferentemente, el marido traerá a este matrimonio experiencias, son, sin duda, el más deseado. En esta sociedad, las normas y los fragmentos, nuestros cuerpos son también partes. Nos dirigimos, extremidades y el tronco. Es como si fueran partes totalmente separadas, no hay nada conectado a nada. No sólo la medicina que trata a las partes del cuerpo de forma aislada, sino la constitución de la sociedad en general es responsable de la fragmentación del cuerpo. De esta manera, el cuerpo no se ve completamente. Se divide en partes. La sexualidad se resume en los órganos reproductivos y, en todo caso, se extiende a las zonas erógenas.

Cuando se llega a la plenitud de descubrimiento y maduración, nos convertimos en personas más felices. Así nos encontramos con nuestros cuerpos calientes. Estamos en condiciones de ser el mejor socio porque nuestros deseos son todos los frutos de la evolución, son el fruto de la armonía que estamos viviendo.

La sexualidad de la mujer no aparece de forma aislada. Hay una serie de factores responsables de este descubrimiento, la principal de las cuales es la autoestima.

“Puede que sea camino cansado, pero cuando mi negro me mira el mundo es de color de rosa” (L. N., negro, de 43 años, empleado, casado).





“Me gusta engañar a mis hombres; como se sienten los más, y también se sienten más “(S. B. S., negro, historiador, individual).

El sentimiento que despierta en nosotros cuando llegamos a la capacidad de amar y ser amado es tan fuerte que podemos diseñarlo en nuestros ojos, en nuestros poros; el amor es un sentimiento de adentro hacia afuera y sólo cuando amamos a alguien a nosotros mismos. La difícil tarea de amar a los demás es la dificultad para amarnos a nosotros mismos y luego viene otra vez esa pequeña historia de soledad y aislamiento a la que están sometidos.

El sexo tenemos sexo y encontramos

El tacto, el tacto, el aviso, el nacimiento, la condición de mujer, así como sentir, tocar, ver, nacimiento y se convierten en negro es, sin duda, el mayor plenitud del ser humano. Cuando nos damos cuenta de nuestra sexualidad, nos encontramos con el universo, sentimos que nuestra oscuridad, jugado en nuestra belleza.

“Acuerdo a las cinco y diez de la mañana. Preparación de la caja del almuerzo, lavar algo de ropa, llamar a los niños y puso a todos a la guardería. Trate duro todo el día, pero por la noche Siempre estoy listo ... El sexo nos ayuda a relajar “(C. A. O. Negro, de 38 años, mujer de hogar, casada).

“Cuando por fin descubrí mi sexualidad, me dije ‘me puedo morir feliz’ (C. Z. P., de 27 años, artista de teatro, individual).

“Pensé que el sexo nunca fue sólo mamá y papá. Cuando jodido (O.C.S) vio el cielo lleno de estrellas. Ahora el sexo para nosotros es tan importante como comer y beber “(G. N., de 37 años, trabajadora social, individual).

La preparación y madurez tenemos que ser mujer no es la misma que se observó en los hombres.

“Composición hormonal hombre, que es diferente de la composición hormonal de la mujer, les permite descargar el sexo toda la tensión del día a día ... Algunos hombres necesitan tener relaciones sexuales cuando son muy tensa. Sin embargo, apenas una mujer obtiene la misma hazaña. Ella tiene que ser muy bien con ella y el mundo ... “(A. O. C, Negro, 36, ginecólogo, casada).

“El sexo lo hago por la noche es el resultado de un acuerdo mutuo sobre cómo mi compañero me besa, dicho sea de paso que damos unos a otros cuando nos vamos a trabajar” (A. C., Negro, de 24 años, abogado, concubinada).

“El sexo es para mí toda la energía que nos rodea durante el día e incluso a nuestro alrededor en la noche” (G. A., mestizos, 22, costurera, concubinada).

Cuando buscamos nuestra sexualidad, nos encontramos con un camino de no retorno: es un camino de continuidad. la sexualidad de la mujer, la sexualidad de las mujeres negras tienen que ser la sexualidad del universo, sin mitos, sin culpa, sin miedo. El universo blanco, rojo, amarillo, negro puede y debe ser el universo de cada uno de nosotros, en el que todos, mujeres, hombres, blancos y negros, que pueden tomar nuestra belleza, nuestras debilidades, nuestras debilidades y, sobre todo, descubrir nuestra competencia y nuestra plenitud.

## Conclusión

El intento de abordar en este estudio tres dimensiones que creemos que es fundamental para el bienestar de la salud / de la mujer de negro, la sensualidad, la sexualidad y la emancipación. Estas dimensiones de rescate sexualidad su aspecto político y trascendente. Hemos visto que la literatura profesional de la salud de las mujeres negras, así como escasa era inespecífica como para apoyar la hipótesis de que el racismo es un factor patogénico para la salud y el bienestar, por lo tanto, desarrolló el texto y discusiones basadas en las experiencias de las mujeres negras de diferentes textos sociales y sociológicos, dentro de una perspectiva feminista y progresista.



Esta investigación aporta al campo de la evidencia de que la sociedad sigue siendo el sentido común. Los resultados nos que el espacio determinado por el sexismo y el racismo para el segmento de las mujeres negro en la sociedad estatal espectáculo es el subordinado, sin embargo, a pesar de la negatividad dada por la insatisfacción consigo mismo una parte importante, la vida conyugal informal, bajo nivel de educación e ingresos, el hombre negro mujer de su mayoría absoluta considere necesarias para la organización de las mujeres por la emancipación.

Con base en lo anterior, se concluye que las condiciones en las relaciones interpersonales y económicos de las mujeres negras en el estado de Río de Janeiro son pobres y tienen el potencial de poner en peligro la salud física, mental y social de estas mujeres, en fin, su existencia como ser humano .

Hay una necesidad de más investigación para permitir a los profesionales de la salud para el diagnóstico y tratamiento de trastornos de la autoestima, la auto-imagen y auto-conceito. Reforzando la convicción de que el racismo es un factor etiológico no sólo con fines ideológicos problemas de salud y bienestar de la población afro-brasileña y en particular para las mujeres negras debido a la coincidencia con el sexismo. En este sentido, este tipo de estudio podría ayudar a apoyar las políticas públicas para la política de liberación de la mujer perenne lucha.

## Referencias

- Aguiar, Neume. Río de Janeiro Plural: Una guía para las políticas sociales por sexo y raza. Río de Janeiro, Rose Times, Iuperj, p. 46, 1994.
- Anyon, Jean. Las intersecciones de género y clase: alojamiento y la resistencia de mujeres y niñas a las ideologías de los roles sexuales. Sao Paulo Cuadernos Fundación de Investigación Carlos Chagas, 1990. [Traducción Edith P. Piza]
- Araujo, M. J. O. Reflexiones sobre la salud de las mujeres negras y el movimiento feminista. Journal of Health Net, n23, p. 24-26, 2001.
- Azevedo, Celia Marino. Donde Negro, Blanco miedo. Río de Janeiro, El negro en el imaginario del Elites - siglo XIX, Paz e Terra, 1987.
- Barbosa, M. I. El racismo y la salud. Sao Paulo, 1998. 112p. Tesis (Doctorado) - Facultad de Salud Pública de la Universidad de Sao Paulo
- Beauvoir, S. El segundo sexo. La experiencia vivida. Vol 1 y 2. 7ª Ed. San Pablo. Nueva Frontera, 1990.
- Benedicto, Maria Aparecida Silva. Mujeres negro y blancura. Sao Paulo, en la revista Teoría y Debate. Doblar Haz lo correcto! La lucha contra el Movimiento contra el Racismo, Sec. NPSDs Nacional de lucha contra el racismo, No. 31, p. 18 a 21, de 1994.
- Cadernos Geledés. Instituto de GELEDÉS las mujeres negras. No. 4, noviembre de 1993.
- Calendario "Las mujeres brasileñas: Participación Política y Social" EFCC / SP 1986.
- Calendario "Las mujeres negras en Brasil" - La recuperación de nuestra historia
- Carneiro, los prejuicios raciales María Luisa T. en el Brasil colonial. Sao Paulo, Editora Brasiliense, 1983.
- Primer "Mujer Negro tiene historia" -
- Chagas, la Fundación Carlos. cuadernos de investigación.