

# Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género

por M.<sup>a</sup> del Carmen RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, Jesús HERNÁNDEZ GARCÍA  
y José Vicente PEÑA CALVO  
*Universidad de Oviedo*

## 1. Introducción

La escuela actúa como escenario en el que se ponen en juego una serie de elementos sociales y en el que la vida social se cristaliza. De modo que el tiempo escolar sirve de ensayo de las diversas conductas, comportamientos y actitudes que configuran la identidad de género. En este contexto, consideramos de especial relevancia el proceso de interacción social efectuado en la etapa de educación infantil, pues tiene una gran trascendencia en la construcción de dicha identidad (Arenas, 1996; Davies, 1994; Jacklin & Lacey, 1997; Jordan, 1995; Marsh, 2000; Rodríguez Menéndez, 2003). Así, se señala que este momento evolutivo coincide con el inicio del proceso de identificación de género. Niños y niñas aumentan su conocimiento sobre el contenido del estereotipo de género e incrementan sus preferencias hacia las conductas, actitudes y formas de sensibilidad que la sociedad valora apropiadas para su género de pertenencia (Davies,

1994; Fernández, 1988, 1996; Walkerdine & Lacey, 1989).

Además, en el contexto de la educación infantil hemos de subrayar la importancia prioritaria de la cultura de iguales. Gracias a la interacción con ellos, niños y niñas se convierten en constructores activos de su propio mundo social, un mundo que reproduce las características definitorias del marco adulto que les rodea (Sánchez & Goudena, 1996). Ello permite descubrir el espacio lúdico como escenario esencial de encuentro e intercambio social con los iguales en la etapa infantil. Así, son numerosas las investigaciones que se han realizado con el objetivo de mostrar que el juego tiene un enorme potencial de aprendizaje, pues permite aprender, entre otras cosas, a interaccionar y comunicarse (Carbonell, Mesguer, López, Valero & Huguet, 1996; Guitart, 1996; Linaza, 1992; Lozano, Ortega y De Ben, 1996; Martín, 1997; Ortega, 1990, 1991a, 1994, 1996a, 1996b, 1997, 1998; Ortega & Lozano, 1996).

Si el juego tiene importancia en tanto contexto natural de aprendizaje, debemos señalar las implicaciones decisivas que posee en la asimilación de los roles y estereotipos de género. De modo que son abundantes los estudios efectuados para analizar las relaciones entre el juego desplegado en el contexto escolar y el aprendizaje de las convenciones sociales. A través del juego aprendemos a organizar el complejo mundo social en el que vivimos (Ortega, 1998), un mundo en el que hombres y mujeres desempeñan distintos papeles; además, las relaciones de interacción que se originan al jugar reproducen los estereotipos de género. En este sentido, hay un considerable número de publicaciones que analizan la relación entre juego y género en el ámbito de la educación primaria (Askew & Ross, 1991; Bonal, 1995; Bonal & Tomé, 1996; Francis, 1998; Grugeon, 1995; Luke, 1999a; Mases y Ventura, 1995; Ortega, 1996b; Thorne, 1993; Tomé & Ruiz Maillo, 1996; Willis, 1999); destacando, en los últimos tiempos, los estudios que examinan la influencia del juego, y en particular del fútbol, en la construcción social de la masculinidad en la escuela primaria (Connell, 1998; Jordan, 1995; Renold, 1997; Skelton, 2000; Swain, 2000). En oposición a esta profusión investigadora, el análisis del contexto lúdico en educación infantil y su influencia en la construcción del género se nos muestra como un territorio menos explorado, salvo algunas excepciones (Lobato, 2003; Vega Navarro, 1997).

En este marco, el estudio emprendido por el grupo de investigación ASOCED examina la construcción del género en

los procesos de interacción social que se efectúan en las aulas de educación infantil del Principado de Asturias. Dado que no se dispone de espacio para detallar todas las conclusiones obtenidas, a continuación se muestran las reflexiones realizadas, por el profesorado, sobre las conductas lúdicas de niños y niñas en el contexto escolar, las cuales son examinadas desde la perspectiva de género.

## 2. Diseño de la investigación

La técnica de recogida de datos utilizada ha sido el grupo de discusión. Dichos grupos han estado dirigidos por las personas que forman parte del grupo de investigación ASOCED y en ellos han participado profesoras y profesores que imparten docencia en el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años). Los grupos de discusión se adaptan, de forma plena, a los objetivos marcados pues nos permiten interpretar una vivencia colectiva y observar determinados comportamientos y opiniones en un contexto grupal. Además, es una técnica enriquecedora y potenciadora del discurso libre, pues se basa en el intercambio de opiniones entre los participantes (Krueger, 1991; Valls, 1997).

Una vez seleccionado el grupo de discusión como técnica cualitativa básica, hemos adoptado una serie de decisiones muestrales. En concreto, hemos realizado la determinación y selección de contextos y casos. Dado que se trata de una investigación de corte cualitativo, se ha configurado una representación tipológica, socio-estructural (no una representación estadística), que ha permitido recoger los discursos sociales más carac-

terísticos respecto al tema objeto de nuestro estudio.

En cuanto al número de grupos a formar, establecimos que este debía ser suficiente para atender a dos criterios fundamentales: en primer lugar, era preciso que estuvieran incorporados centros de titularidad pública, privada y concertada. En segundo lugar, era necesaria la representación de las diversas zonas geográficas del Principado de Asturias, por lo que debíamos establecer grupos de discusión en zonas rurales. De esta forma, se estaba atendiendo al criterio de heterogeneidad (Valles, 1997, 91) o diversidad. A partir de ello, se constituyeron 7 grupos de discusión en otros tantos colegios del Principado de Asturias, efectuándose las reuniones a lo largo de los meses de mayo y junio de 2002.

Se realizaron cinco sesiones en cinco colegios de la zona centro de Asturias, al tiempo que éstas se completaron con dos visitas efectuadas a las zonas del Oriente y Occidente asturiano, respectivamente. De los 7 colegios colaboradores, 4 eran de titularidad pública, 2 eran escuelas concertadas y 1 privada. Cada uno de los grupos de discusión tuvo una duración aproximada de una hora u hora y media, y la media de docentes que formaron parte de los mismos se situó en torno a las 5 personas. Aclarar, además, que de los 35 docentes que han colaborado en la investigación solamente dos pertenecían al género masculino.

### 3. Resultados de la investigación

La primera conclusión de carácter ge-

neral que se puede extraer de la investigación es que la gran mayoría de las profesoras afirman que niños y niñas juegan por separado y a diferentes juegos y con distintos juguetes [1]. Aunque luego matizaremos esta afirmación, para introducir algunas variaciones, son frecuentes las manifestaciones del tipo:

«En 3, 4, años la verdad es que juegan niños por un lado y niñas por otro» (Urbano, 4 años) [2].

«Es curioso ver cómo se organizan. ...Si por ejemplo van a los rincones, los niños están en un rincón concreto, si les dejas libremente, y las niñas en otro rincón concreto. En el recreo pasa lo mismo, suelen estar jugando ellos en un equipo o en un grupito y las niñas en otro» (Urbano, 4 años).

En cuanto al tipo de juegos, con mucha frecuencia, las maestras señalan que en el patio de recreo los niños se decantan por jugar al fútbol. Ellas, por oposición, son mucho más variadas en sus acciones lúdicas de forma que pasean, cogen flores, juegan a la comba, etc.:

«Por ejemplo, en el patio, en algunos juegos, sí observo diferencias. Por ejemplo, la pelota, cuando sacan la pelota y juegan por ejemplo al fútbol, hay mayoría de niños. Las niñas están más en otros grupos, o están a los columpios, o en el tobogán... Y las ruedas, exacto. Las ruedas están más solicitadas por los niños, tanto tanto que diría casi un 90% de niños con las ruedas» (Urbano, 3 años).

En mi clase, por ejemplo, las niñas son más de juego simbólico. Juegan a las playas, juegan a los perritos, juegan a los colegios...Sin embargo, los niños es único tema: el partido de fútbol» (Urbano, 5 años).

A partir de sus comentarios apreciamos una idea que X. Bonal (1995) ya apuntaba en su tesis doctoral y que, como se ha indicado, es un campo de análisis e investigación puntero. Esto es, el dominio ejercido por los niños en el patio de recreo a través del fútbol. Las docentes observan este tipo de conductas de dominación del espacio, lo que origina situaciones peculiares:

«Como en el aula no se puede jugar a la pelota, pues cogen un papel y se ponen a jugar con el papel como si estuvieran jugando a la pelota. O cogen una taza, un cacharrito de los de la cocina y se ponen a jugar a la pelota» (Urbano, 4 años).

Vinculado con el juego desplegado por unos y otras en el patio de recreo, muchas profesoras señalan que se produce un uso distinto de la zona lúdica. Los niños tienden a ocupar el centro del patio porque juegan al fútbol y necesitan más espacio, mientras que las niñas pasean, corren o juegan en los soportales. Además, por regla general, concluyen que los niños necesitan más espacio y que las niñas son más recogidas.

«En el patio las niñas se meten por debajo del tobogán que es la casita y pasan por encima de ellas, o se meten por las terrazas, o se van detrás de

los bancos a jugar a peluqueras. Se quitan del medio que es donde está el movimiento, van a las orillas» (Urbano, 5 años).

«El niño necesita más espacio y en psicomotricidad, es más abierto » (Rural, apoyo).

Ahora bien, también es preciso introducir una matización en estas reflexiones sobre la utilización del espacio. Aunque, por regla general, observan un uso diferente, también comentan que la apropiación del espacio de juego por los niños es mayor en los cursos de primaria. En infantil, la dominación del espacio lúdico existe, aunque no de una forma tan evidente y generalizada.

Estos contrastes en el comportamiento lúdico también se muestran en el juego más organizado y dirigido que se realiza en el aula, si bien, al no ser tan espontáneo, las diferencias entre niños y niñas son más difíciles de percibir. Por regla general, las docentes señalan las distintas preferencias por los rincones de juego organizados en la clase. Sobre el particular, queremos prestar especial atención a las conductas lúdicas plasmadas a través del juego simbólico, sociodramático o de representación de roles efectuado en los rincones o talleres. La razón de ello es que este tipo de juegos «encierran una gran complejidad conceptual y un mundo representativo que permite a los niños reproducir el mundo tal y como ellos lo ven» (Ortega, 1996b, 124).

La importancia de este tipo de juego

ha sido puesta de manifiesto por diversos autores y autoras (Carbonell, Meseguer, López, Valero & Huguet, 1996; García, Martín-Andrade & Linaza, 1996; Guitart, 1996; Linaza, 1992; Lobato, 2003; Lozano, Ortega & De Ben, 1996; Nelson & Seidman, 1989; Ortega 1990, 1991a, 1991b, 1994, 1996b, 1998; Ortega & Lozano, 1996). Dado que permite organizar y recrear el orden social, niños y niñas despliegan comportamientos previsible y adecuados a las normas sociales. Por ello, el juego sociodramático tiene especial relevancia para analizar los roles y estereotipos de género presentes en los niños y niñas. Así, los niños acuden con frecuencia al rincón de las construcciones o de los bomberos; por el contrario las niñas sienten preferencia por el rincón de la casita o de la peluquería, aunque como veremos más adelante también algunos niños acuden al rincón de la casita:

«Hay niños que van a la cocinita, por ejemplo, en el rincón de la clase, pero por lo general, tiran a las construcciones, a los bomberos, a lo agresivo, a donde haya acción. Las crías se dirigen más a la casita, a la nurse, a la peluquería, y muy pocas van a las construcciones» (Rural, 5 años).

«Las niñas son mucho de sentarse en la peluquería. Yo tengo un espejo muy grande en la clase, entonces ellas se sientan en la peluquería. Y niño que he pillado, y se deja, niño que sientan y le hacen de todo en la peluquería» (Urbano, 4 años).

También observan la existencia de

otro tipo de rincones que son usados indistintamente por unos y otras. Sería el caso del taller de plástica, pues a todos y todas les gusta pintar. A pesar de ello sí es cierto que en un grupo de discusión se concluyó que usan colores distintos. Esta explicación no se confrontó en el resto de grupos, lo que hubiera sido interesante para obtener una conclusión más contundente al respecto:

«Voy a hacer una puntualización en esto de plástica y de los colores. Los críos, por ejemplo, cogen más negros, marrones. Yo el negro, por ejemplo, lo tuve retirado porque es que los niños pintaban todo negro, mientras que las niñas van al amarillo, al azul, al rosa» (Rural, 4 años).

Además, debemos subrayar que juegos y rincones distintos se acompañan de juguetes diferentes, de manera que los niños sienten preferencia por muñecos como los *Mademan* o el *Action Man*, al tiempo que también juegan con naves espaciales, balones, coches, grúas o escavadoras. Por el contrario, las niñas se decantan por muñecas, siendo preferidas las *Barbies* y las *Super Nenas*. Además, juegan con productos para pintarse (set de maquillaje) y con pelotas, aunque «son diferentes las pelotas. Son de color rosa y de otra forma, no el típico balón de fútbol» (Urbano, 4 años). Esto permite observar el marketing de la industria juguetera, pues se fabrican y venden pelotas de distintas formas, tamaños y colores para atender a un público con intereses y gustos distintos. Los responsables de la comercialización dirigida a la infancia configuran sus productos

atendiendo a la dinámica de género. Un ejemplo a destacar es la diferencia que Luke (1999b) establece entre dos armas de agua: una pistola de agua destinada a los niños y un instrumento que también la vierte, pero que tiene forma de barra de labios, polvera o frasco de esmalte de uñas.

Retomando algunas valoraciones efectuadas por las docentes, éstas nos indican que, a veces, niños y niñas utilizan los mismos objetos y juguetes, pero hacen de ellos un uso distinto. Unos y otras transforman el juguete para darle un significado adecuado a la acción a realizar y a sus intereses en el juego que desarrollan:

«En el de la cocinita he visto también que van ellos muy contentos, siempre que se les dejen cuchillos y jueguen entre ellos con los cuchillos. Pero no precisamente para cortar la comida» (Urbano, 4 años).

«Cuando tenían menos años, planchaban, tendían, vestían, desvestían a los muñecos, tanto ellas como ellos. Según van avanzando en edad, ellos van jugando con los objetos de forma diferente. Por ejemplo, las muñecas ya no son para vestirlas y desvestirlas, sino son para amontonarlas todas. Ellas juegan más a organizarlas socialmente, les dan de comer... Ellos jugaron con muñecos también pero de otra forma diferente, cogían y yo voy a ir a luchar contigo, y entonces viene la nave espacial, y un barco» (Urbano, 5 años).

También son diferentes los papeles sociales que ensayan en el acto lúdico, de manera que suelen ajustarse a los roles tradicionales. Ellos se decantan por asumir el rol de bomberos, camioneros o policías. Por el contrario, ellas prefieren jugar a ser maestras, mientras que ellos no sienten interés por el desempeño de este papel. La argumentación de las maestras es que los niños no tienen la referencia de los maestros en la escuela infantil, por lo que evitan ejecutar un papel que no desempeñan los hombres de su entorno. Además a ellos les agrada jugar a ser superhéroes, lo que ayuda en la configuración del comportamiento heroico como base para la conformación de su identidad masculina (Morgan, 1999; Marsh, 2000) [3]. Solamente una docente afirma que, en su caso, tanto niños como niñas juegan a ser superhéroes.

Por el contrario, ellas ejercen el papel de maestras y también se aprecia el ejercicio del rol de modelos: «últimamente el rol de modelos es increíble» (Urbano, 3 años). Además, de forma unánime, las maestras subrayan la representación del rol maternal, incluso observan una preferencia por disfrazarse de mujeres embarazadas. También nos comentan que ellas quieren ser reinas, hadas madrinas o princesas; en contraposición, a ellos no les atrae el papel de príncipe, aunque sí el de caballero:

«Este año en carnaval vinimos todos al cole de príncipes y princesas. Ellos no eran príncipes, eran caballeros. En los 5 años eran caballeros. Digo —*seréis los príncipes*—. —*No, no. Somos caballeros del castillo*—, el

príncipe para nada, porque eso de dar un beso como que no, no les gusta» (Urbano, 5 años).

Apreciamos que maestras y niños conciben un mismo papel —príncipe o caballero— desde dos ópticas diferentes. Ellos enfatizan su vertiente guerrera, mientras ellas seleccionan los aspectos románticos del mismo. Consideran las docentes que los niños no sienten interés por el imaginario social relacionado con el amor romántico: tener novias, dar besos, etc.

Por su especial relevancia con la temática objeto de nuestro estudio, nos interesa subrayar las opiniones docentes en torno al rincón lúdico de la cocinita, también conocido como taller de la vida práctica simbólica. Algunas profesoras, no de forma generalizada sin embargo, observan que a los niños les gusta acercarse por este rincón. Así comentan que:

«La clase mía en general, a la cocinita suelen jugar también los niños. Les gusta, por ejemplo, poner la mesa, poner todos los cubiertos y servir el café» (Rural, 5 años).

Esta preferencia lúdica puede deberse a que en este rincón los niños ejercen un rol paternal, papel social que ha adquirido una mayor preponderancia en la sociedad actual. De modo que los niños observan en sus casas una mayor colaboración paterna, lo que se deja traslucir en la imitación y reproducción de este rol. Sin embargo, es cierto que varias maestras también se percatan que, a medida que los niños se hacen mayores, el ejercicio de este rol paternal en el rincón

de la casita disminuye de forma que «el desempeño del rol de vestir muñecos o de pasearlos como hacen en 3 y 4 años, en 5 ya no tanto» (Rural, 5 años). La conducta lúdica en 3 años es más indiferenciada y también se caracteriza por ser un juego en paralelo (Linaza, 1992), por lo que es normal que ellos quieran jugar a las cocinitas y también ellas a las construcciones. Sin embargo, a medida que crecen hay un intento por adecuarse a los requerimientos del rol masculino, por lo que juegan con una frecuencia menor en un rincón calificado como «femenino».

Llegados a este punto es necesario efectuar una importante matización sobre el transcurrir evolutivo de niños y niñas. Muchas maestras de la muestra observan pocas diferencias en los comportamientos de ambos géneros cuando tienen tres años; diferencias que se hacen mayores a medida que se suceden los cursos académicos. Resulta relevante, además, que algunas maestras de niños y niñas de tres años perciban grandes diferencias en el comportamiento de género manifestado por ellos y ellas durante el primer trimestre del curso académico y el que muestran a finales de este, en torno a los meses de mayo y junio, momento temporal en el que se han realizado los grupos de discusión. Se evidencia que a medida que se incrementa la edad de los niños y niñas también lo hace la preferencia en la elección de compañeros de juego del mismo género (Jacklin & Lacey, 1997):

«Yo en tres no veo diferencia en juego entre niños y niñas. Van en gru-

pos en los que coinciden niños y niñas, tanto en el patio como en los rincones. Luego en 4 sí empiezan ya a generarse una serie de grupo en los que, no quiere decir que jueguen niños solos y niñas por otro lado, no» (Urbano, 5 años).

A los tres años se inicia el proceso de identificación de género (Fernández, 1988, 1996). Evidentemente, cuando el niño o la niña tienen tres años todavía está en ciernes dicho proceso, de manera que a medida que se hace mayor el conjunto de interacciones sociales en las que se verá inmerso ayudarán a configurar su identidad. Así, alguna profesora comenta que hay niños que desearían jugar en el rincón de la casita, pero que la presión social autoimpuesta puede hacer que eviten su presencia en el mismo, a no ser que estén jugando solos. Avanzan en el proceso de adquisición de los esquemas de género y esto se percibe en el menor reclamo del rincón de la cocinita. Además, otra interesante matización con respecto al juego desarrollado en este espacio es que está dominado por las niñas, de manera que son estas las que organizan el juego que allí tiene lugar, distribuyendo los roles a desempeñar por cada uno de los participantes y dirigiendo el transcurso de la acción. Estas dotes de liderazgo y organización femenina no se aprecian de forma tan intensa en otros rincones ni en otros juegos. Es como si ellos y ellas aceptaran que este espacio define un saber propiamente femenino y que, por tanto, las normas y reglas han de ser fijadas por ellas (Walkerline & Lacey, 1989):

«Pero en la cocinita, por ejemplo, que van libre, las niñas suelen dominar mucho el juego. Ellas suelen ser más organizadoras en ese rincón. Suelen dominar la situación y organizar más que los niños... Si coinciden con más niñas, ellas enseguida los llevan por el carril que tiene que ser en ese rincón» (Urbano, 3 años).

Además, para muchas profesoras, esa distinta preferencia por juegos y rincones es indicativa de las distintas manifestaciones y actitudes agresivas que unas y otros desarrollan. Estiman que los niños se decantan por los juegos impulsivos, que exigen grandes dosis de actividad. Por contra, suelen referirse a los juegos de niñas con calificativos como «tranquilos» o «creativos».

«Los niños pues son volantes, y la pelota a lanzarla "pumba", "pumba", si tienen los móviles estos de espuma a darse, a luchar» (Urbano, 4 años).

«La forma en que se relacionan las niñas entre ellas es recortar, pintar, hacer puzzles. Son juegos tranquilos, creativos, pero tranquilos. Los juegos de los niños de mucho más movimiento, juegan a lanzarse cosas, a cambiar objetos de un rincón a otro, cosa que tienen prohibido, pero lo cambian» (Urbano, 5 años).

Unido a ello también observan diferencias en la actitud corporal que mantienen en el acto lúdico. Declaran que ellos se tiran por el suelo, saltan, corren o tiran; incluso cuando el juego se reali-



za en el aula. Por contra, muy pocas niñas manifiestan este tipo de conductas físicas, de modo que sólo se tumban en el suelo cuando ejercitan el rol de enfermas en el rincón de los médicos, a lo más se agachan o quedan en cuclillas. Ellas son físicamente más recogidas sobre el espacio de juego:

«Los niños juegan a tirarse en el suelo, y es muy raro ver niñas tiradas en el suelo. En cambio, niños tirados en el suelo, revolcándose, sí que están» (Urbano, 4 años).

«Yo observo también, por ejemplo, si juegan a los coches las niñas juegan agachadinas, en cuclillas, pero no hacen ese jaleo de que se tiran y se rebozan» (Urbano, 3 años).

Nos gustaría finalizar mencionando una interesante apreciación, surgida con frecuencia, y referida nuevamente al tipo de actitudes expuestas en el acto lúdico. Así, las maestras señalan que los niños destruyen y las niñas construyen o hacen, vinculando la dicotomía construcción/destrucción al hecho de que ellas tienen un pensamiento más reflexivo, piensan antes de actuar, de modo que el pensar lleva al hacer, al construir. Por el contrario, el niño actúa sin pensar, lo que lógicamente acaba en un juego más movido y destructivo, también menos elaborado:

«Yo sí añadiría que quizás las niñas piensan primero. Vamos a hacer una casa y construyen una casa. Sin embargo, los niños, es más el momento, a romper, a lanzar. A ellos no les

ves tanto preparar un juego y poner un grupo, no, eso es más de niñas... Primero piensan y luego vamos a hacer... Los niños ven a uno que está tirando y van para allá cuatro o cinco a tirar» (Urbano, 4 años).

«Porque las niñas, como que evolucionan antes hacia un juego más elaborado, más de reglas, de personajes, más simbólico. Y los niños es un juego siempre más movido. Ellas elaboran antes el juego» (Urbano, 4 años).

#### 4. Conclusiones

La adquisición de los roles sociales de género en la etapa infantil encuentra en la conducta lúdica un cauce para su construcción. En estas páginas hemos analizado los elementos y mecanismos que intervienen en ese proceso de configuración. Queremos finalizar haciendo especial referencia al papel que el juego puede tener en el desarrollo de identidades de género más abiertas, menos estereotipadas. Desde esta perspectiva, algunos estudios señalan la necesidad de organizar los rincones de juego para que niños y niñas ensayen conductas no esquematizadas por razón de género (Guitart, 1996; Jacklin & Lacey, 1997; Lobato, 2003; Marsh, 2000; Ortega, 1990; Vega Navarro, 1997). Los docentes deben efectuar una acción educativa consciente, organizando los rincones para proveer a niños y niñas de oportunidades para trascender los papeles de género. Naturalmente, el juego se caracteriza por su espontaneidad y libertad por lo que la intervención del adulto debe ser cuidadosa al respecto. Somos

partidarios de una intervención adulta tutorizada (Ortega, 1994), fomentando los actos lúdicos que posibiliten la aprehensión del mundo social, al tiempo que permitan transgredir las visiones de género presentes en el mismo.

Naturalmente ello debe comenzar por un proceso de autorreflexión docente, para acabar con el acuerdo implícito entre las estructuras cognitivas del profesorado y las estructuras objetivas del mundo social. Maestros y maestras están imbuidos de una serie de actitudes y prácticas sobre el género que no se cuestionan, por cuanto están profundamente arraigadas en las conciencias y voluntades individuales. Por ello, es necesario iniciar con el profesorado un proceso de verbalización de sus estereotipos y esquemas de género como paso previo y prioritario para la intervención coeducativa que deben efectuar.

**Dirección de los autores:** M.<sup>a</sup> del Carmen Rodríguez Menéndez. Facultad de Ciencias de la Educación. Despacho n.º 207. C/ Aniceto Sela, s/n, 33005, Oviedo. E-mail: carmenrm@uniovi.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 26.VII.2004.

## Notas

- [1] Solamente una profesora, del total de la muestra, afirma de forma categórica que niños y niñas juegan por igual a todo y de la misma forma, llegando incluso a afirmar que en el rincón de la cocinita son los niños quienes mejor lavan al muñeco y le cambian los pañales.
- [2] En las citas textuales que incorporemos para ejemplificar el pensamiento y las reflexiones de las docentes incluiremos, además de la transcripción escrita de lo que han dicho, el ámbito geográfico de pertenencia, rural o urbano, al tiempo que usaremos un código numérico para diferenciar la edad de los niños y niñas que tiene a su cargo (3, 4 ó 5 años). Si la

maestra ejerce una función de apoyo también se especificará.

- [3] Para quien esté interesado en la potencialidad del juego del superhéroe en la construcción de la masculinidad, así como en formas alternativas y coeducativas de enfocar esta conducta lúdica acúdase al artículo de MARSH (2000). Además de plasmar los resultados de una interesante investigación al respecto, se complementa con una buena bibliografía sobre esta temática.

## Bibliografía

- ARENAS FERNÁNDEZ, M. G. (1996) *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela* (Málaga, Universidad de Málaga-Instituto Andaluz de la Mujer).
- ASKEW, C. & ROSS, C. (1991) *Los chicos no lloran. El sexismo en educación* (Barcelona, Paidós).
- BONAL, X. (1995) *El professorat com a agent de canvi (microforma): una experiència de recerca-acció en coeducació* (Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona).
- BONAL, X. & TOMÉ, A. (1996) Las representaciones de lo masculino y de lo femenino en el alumnado de educación primaria. Análisis y efectos sobre el profesorado, *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 16, pp. 42-48.
- CARBONELL, A., MESEGUER, A., LÓPEZ, T., VALERO, E. & HUGUET, T. (1996) El juego en el parvulario: instrumento para el desarrollo y el aprendizaje, *Aula de Innovación Educativa*, 52-53, pp. 5-11.
- CONNELL, R. W. (1998) Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela, *Kikiriki*, 47, pp. 51-68.
- DAVIES, B. (1994) *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género* (Madrid, Cátedra).
- FERNÁNDEZ, J. (Coord.) (1988) *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género* (Madrid, Pirámide).
- FERNÁNDEZ, J. (Coord.) (1996) *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género* (Madrid, Pirámide).
- FRANCIS, B. (1998) Oppositional positions: children's construction of gender in talk and role plays based on adult occupation, *Educational Research*, 40: 1, pp. 31-43.

## Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil...

- GARCÍA, O., MARTÍN-ANDRADE, B. & LINAZA, J. L. (1996) El juego simbólico en los niños pasiegos: muñecas y vacas, *Cultura y Educación*, 1, pp. 77-85.
- GRUGEON, E. (1995) Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo, en P. WOODS & M. HAMMERSLEY, *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, pp. 23-48 (Barcelona-Madrid, Paidós-MEC).
- GUIART, R. (1996) ¿A qué jugamos?. Los valores en el juego, *Aula de Innovación Educativa*, 52-53, pp. 25-29.
- JACKLIN, A. & LACEY, C. (1997) Gender integration in the infant classroom: a case study, *British Educational Research Journal*, 23: 5, pp. 623-639.
- JORDAN, E. (1995) Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school, *Gender and Education*, 7: 1, pp. 69-86.
- KRUEGER, R. A. (1991) *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada* (Madrid, Pirámide).
- LINAZA, J. L. (1992) *Jugar y aprender* (Madrid, Alhambra Longman).
- LOBATO GÓMEZ, E. (2003) *Juego sociodramático y género. Un estudio de caso en el último curso de educación infantil*, Trabajo de investigación inédito. Universidad de Oviedo.
- LOZANO, M. T.; ORTEGA, R. & DE BEN, M. A. (1996) Los espacios de juego en la escuela: aprender jugando a «la casita», *Cultura y Educación*, 1, pp. 99-113.
- LUKE, C. (1999a) Introducción, en C. LUKE (Comp.) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, pp. 17-41 (Madrid, Morata).
- LUKE, C. (1999b) La infancia y la maternidad y paternidad en la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles, en C. LUKE (Comp.) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, pp. 160-178 (Madrid, Morata).
- MARSH, J. (2000) «But I want to fly too!»: girls and superhero play in the infant classroom, *Gender and Education*, 12: 2, pp. 209-220.
- MARTÍN, C. M. (1997) Enseñar y aprender en educación infantil: algunos principios y condiciones, *Investigación en la Escuela*, 33, pp. 27-34.
- MASES, M. & VENTURA, M. (1995) Todas y todos. La coeducación dentro de un marco de innovación educativa, *Kikiriki*, 38, pp. 50-55.
- MORGAN, D. (1999) Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina, en C. LUKE (Comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, pp. 106-116 (Madrid, Morata).
- NELSON, K. & SEIDMAN, S. (1989) El desarrollo del conocimiento social: jugando con guiones, en TURIEL, E.; ENESCO, I. & LINAZA, J. L. (Comp.) *El mundo social en la mente infantil*, pp. 155-180 (Madrid, Alianza).
- ORTEGA, R. (1990) *Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa* (Sevilla, Diada Editoras).
- ORTEGA, R. (1991a) Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil, *Infancia y Aprendizaje*, 55, pp. 88-99.
- ORTEGA, R. (1991b) El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social, *Infancia y Aprendizaje*, 55, pp. 103-120.
- ORTEGA, R. (1994) Juego, desarrollo y aprendizaje en educación infantil, *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, pp. 13-18.
- ORTEGA, R. (1996a) Presentación: el juego infantil, *Cultura y Educación*, 1, pp. 71-75.
- ORTEGA, R. (1996b) El juego en la educación primaria, *Cultura y Educación*, 1, pp. 115-128.
- ORTEGA, R. (1997) Desarrollo, aprendizaje y currículo de educación infantil: el papel del juego, *Investigación en la Escuela*, 33, pp. 17-26.
- ORTEGA, R. (1998) La potencialidad educativa del juego infantil, *Kikiriki*, 50, pp. 34-38.
- ORTEGA, R. & LOZANO, T. (1996) Espacios de juego y desarrollo de la autonomía y la identidad en la educación infantil, *Aula de Innovación Educativa*, 52-53, pp. 13-17.
- RENOLD, E. (1997) «All they've got on their brains is football». Sport, masculinity and the gendered practices of playground relations, *Sport, Education and Society*, 2, pp. 5-23.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, C. (2003) *La configuración del género en los procesos de socialización* (Oviedo, KRK).
- SÁNCHEZ, J. A. & GOUDENA, P. (1996) El papel de las interacciones entre iguales en el proceso de socialización. Implicaciones educativas de un estudio transcultural del juego en preescolares holandeses y andaluces, *Cultura y Educación*, 1, pp. 87-98.

- SKELTON, C. (2000) «A passion for football»: Dominant masculinities and primary schooling, *Sport, Education and Society*, 5: 1, pp. 5-18.
- SWAIN, J. (2000) «The money's good, the fame's good, the girls are good»: The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school, *British Journal of Sociology of Education*, 21: 1, pp. 95-109.
- THORNE, B. (1993) *Gender play: girls and boys in school* (Buckingham, Open University Press).
- TOMÉ, A. & RUIZ MAILLO, R. A. (1996) El espacio de juego: escenario de relaciones de poder, *Aula de Innovación Educativa*, 52-53, pp. 37-41.
- VALLES, M. S. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (Madrid, Síntesis).
- VEGA NAVARRO, A. (1997) Jugar a ser iguales, *Cuadernos de Pedagogía*, 261, pp. 16-20.
- WALKERDINE, V. & LACEY, H. (1989) *Democracy in the kitchen* (London, Virago).
- WILLIS, S. (1999) Juego a cambio de beneficios, en C. LUKE (Comp.) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, pp. 179-192 (Madrid, Morata).

**Resumen: Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género**

Este artículo presenta algunas conclusiones obtenidas en una investigación realizada en el Principado de Asturias con objeto de analizar la construcción del género en la etapa de educación infantil (3/6 años). En particular se analizan las opiniones mostradas por las maestras con relación al juego y las conductas lúdicas manifestadas por niños y niñas. Ello nos permite presentar algunas conclusiones acerca de la relevancia del juego como espacio socializador que ayuda a configurar identidades esquemáticas de género.

**Descriptor:** educación infantil, conducta lúdica, pensamiento docente, juego sociodramático, identidad esquemática de género, coeducación.

**Summary:**

**Educational thought about the playing in infant education: analysis from a gender point of view**

This article presents some conclusions from a research developed in the Principality of Asturias aimed at analyzing the formation of gender identity during the infant education period (3/6 years old). Namely, it analyzes the opinions held by the teachers about playing and playful behaviour showed by boys and girls. This let us show several conclusions about the relevance of playing as socialization context that helps in configuring gender schematic identities.

**Key Words:** infant's education, playful behaviour, teaching thought, symbolic play, schematic identity of gender, coeducation.