

# El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado.

M<sup>a</sup> del Carmen RODRÍGUEZ MENÉNDEZ.  
Susana TORÍO LÓPEZ.

Universidad de Oviedo

Email: [carmenrm@uniovi.es](mailto:carmenrm@uniovi.es); [storio@uniovi.es](mailto:storio@uniovi.es)

## RESUMEN

En el presente artículo mostramos algunos resultados de una investigación que se ha emprendido en el Principado de Asturias, con el objetivo de conocer los discursos de género del profesorado que imparte docencia en el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años). Si bien aquí no presentamos, de forma exhaustiva, todas las conclusiones obtenidas, adelantamos uno de los aspectos que se ha desarrollado en la investigación; en concreto exponemos las reflexiones relativas a las diferencias que el profesorado observa en las conductas de ayuda y cuidado presentes en niñas y niños. Para ello, prestaremos especial atención al discurso que gira en torno a la ética del cuidado, en tanto instrumento que permite a los docentes construir una narrativa que presenta a niños y niñas como opuestos, relacionales y diferentes los unos de las otras.

**Palabras clave:** Educación infantil, género, ética del cuidado, discurso de género del profesorado.

## ABSTRACT

In this paper we will show some of the results of research which took place in the Principality of Asturias. Its purpose was finding out the gender discourses used by nursery teachers. Although we will not provide an exhaustive list of all the conclusions reached so far, we will put forward one of the aspects which has been developed throughout the investigation; that is, the differences observed by the teachers in boys and girls' caring and supporting behaviours. In order to do so, we focus on the type of discourse related to the ethic of care. We consider it a tool which allows teachers to build a type of narrative in which boys and girls are presented as opposites, relational and different from one another.

**Key words:** nursery education, gender, ethic of care, teachers gender discourse.

**SUMARIO:** 1. Introducción 2. La construcción de la identidad de género: marco teórico. 3. Diseño de la investigación. 4. El discurso de género del profesorado: niños y niñas son distintos. 5. Influencia docente en la construcción del dualismo de género. 6. Conclusión. 7. Referencias Bibliográficas

## **1. INTRODUCCION**

Es muy amplio el volumen de publicaciones escritas que han estudiado cómo se construye la identidad de género en el interior de las instituciones educativas. La razón de ello es que la escuela constituye un marco social privilegiado, permitiendo a niños y niñas mostrarse como sujetos activos que configuran su identidad personal a través de la interacción con sus iguales y con los adultos. Dado que la construcción de la masculinidad y la femineidad es una empresa colectiva, la escuela provee el marco adecuado para que ese proceso de construcción se haga posible (Swain, 2004).

En este contexto, consideramos de especial relevancia el proceso de interacción social que se efectúa en los primeros años de asistencia a la escuela. La etapa de educación infantil tiene una gran trascendencia en la construcción de la identidad de género, pues comienzan a ponerse en juego distintas prácticas discursivas y comportamentales, (Arenas Fernández, 1996; Davies, 1994; Jacklin & Lacey, 1997; Jones, 1996; Jordan, 1995; Marsh, 2000; Rodríguez Menéndez, 2003).

Este artículo muestra algunos resultados de una investigación emprendida en el Principado de Asturias con el objetivo de explorar las prácticas discursivas de un grupo de docentes de educación infantil. Mediante la técnica del grupo de discusión hemos analizado el modo en que verbalizan sus opiniones sobre las conductas de género presentes en sus alumnos y alumnas, y ello con objeto de comprobar si se sigue manteniendo un discurso que muestra a niños y niñas como opuestos, relacionales y diferentes unos de otros. En las páginas que siguen analizaremos el modo en que verbalizan la presencia de una femineidad hegemónica en las niñas a través de la narrativa vinculada a la ética del cuidado y de la atención a las necesidades del otro.

## **2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO: MARCO TEÓRICO**

Sin lugar a dudas el proceso de configuración de la identidad de género es complejo, al tiempo que también lo es la propia identidad que resulta del mismo. Desde esta perspectiva, el marco conceptual en el que nos movemos está de acuerdo, en lo sustancial, con las posiciones teóricas de los estudios e investigaciones que definen la identidad de género como un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interaccionan en su vida cotidiana (Connell, 1995, 1998; Davies, 1993, 1994, 1997; Davies & Banks, 1992; Golden, 1996; Hallden, 1997; Jones, 1997; Jones, 1996; Jordan, 1995; Nilan, 2000; Swain, 2000; Volman & Ten Dam, 1998; Walkerdine, 1990). En consonancia con estas ideas se ha visto la necesidad de analizar las diversas estrategias que las personas ponen

en juego para acomodarse, pero al mismo tiempo resistir, a los patrones de género establecidos por el orden social. En suma, se plantea la necesidad de acabar con la imagen de una identidad de género fija e inmóvil, de modo que esta se posiciona y reposiciona continuamente a través de las prácticas discursivas. Al tiempo también se muestra que el género es una variable inextricablemente unida a otras, como la etnia o la clase social, provocando la emergencia de identidades variables y complejas (Connell, 1995; Martino, 1999; Nilan, 2000; Skelton, 1997; Swain, 2004).

Sin embargo, hemos de matizar que también compartimos las críticas vertidas por Francis (1999) a los intentos por transferir el marco conceptual de un "puro postestructuralismo" al ámbito de los estudios de género. De modo que nuestra posición teórica comparte las ideas formuladas por esta autora, quien afirma: "Estoy de acuerdo en que las personas pensamos y nos conducimos en múltiples y contradictorios caminos, pero, al mismo tiempo, también afirmo que la plena aceptación de la incoherencia y la contradicción puede fragmentar la narrativa feminista" (Francis, 1999, p. 388. La traducción es nuestra). Para Francis, las posiciones enmarcadas dentro de la teoría postestructuralista muestran grandes dificultades para elaborar marcos de referencia globales que den cuenta de la pervivencia de los dualismos de género. Si todo es múltiple, diverso y contradictorio los esfuerzos por definir marcos teóricos que expliquen el mantenimiento del orden social de género pueden ser estériles.

Es cierto que muchas de las teorías surgidas al amparo del postestructuralismo han permitido avanzar en el conocimiento del proceso de construcción del género, pues se ha señalado la necesidad de acentuar la complejidad del propio proceso. Sin embargo, nuestra posición conceptual se encuentra más cercana a aquellas teorías (Francis, 1997a, 1998, 1999) que aún destacando la idea de complejidad propia de la corriente postestructuralista, también cuestionan "la noción de que, en todo momento, la identidad es incoherente" (Francis, en *The London Feminist Salon Collective*, 2004, p. 28. La traducción es nuestra). De este modo se mantiene que algunos elementos de nuestra identidad pueden ser relativamente consistentes a través de las diferentes interacciones con el entorno. Ello implica la necesidad de buscar algún tipo de consistencia de la identidad, al tiempo que retenemos las nociones de cambio y fluidez propias de la corriente postestructuralista<sup>1</sup>

A partir de esto, y tomando asimismo como referente conceptual algunas de las ideas establecidas por Connell (1995), consideramos que existe una masculinidad y también una femineidad hegemónica. Nuestra propia posición apunta a la necesidad de considerar que la sociedad presiona para que niños y niñas las asuman como propias. De modo que puedan ser contemplados, no sólo por los demás sino también por ellos mismos, como miembros aceptables y normales dentro de los límites fijados por su cultura. Naturalmente la complejidad y la incertidumbre marcará ese proceso, estableciéndose acomodaciones y resistencias a los papeles de género. Al tiempo, esa identidad social deberá ser constantemente mantenida y negociada en y a través del discurso, y de la interacción con otros y otras.

Como ya se ha mencionado, en las páginas que siguen analizaremos los discursos sobre la ética del cuidado (Gilligan, 1985; Bordo, 1999; Luke, 1999; Porter, 1999; Woollett & Phoneix, 1999) que son verbalizados por los docentes de educación infantil, permitiendo la producción y reproducción de la narratividad de la feminidad hegemónica. Todo ello supone poner el acento en la fuerza de la narrativa, y también de las categorías sociales de género constituidas por el orden social.

### **3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

La técnica de recogida de datos utilizada ha sido el grupo de discusión. Varias razones nos han impulsado a emplear esta técnica. En primer lugar, debemos destacar que estamos de acuerdo con la afirmación de que las prácticas discursivas son un instrumento fundamental a través del cual las ideas dominantes sobre el género son constituidas y reconstituidas (Davies, 1993, 1994, Davies & Banks, 1992; Francis, 1997b, 1998, Jones, 1996), por esta causa el grupo de discusión se nos presenta como una herramienta clave para poder aprehenderlas en un contexto de espontaneidad que la hace especialmente efectiva. Además, y en segundo lugar, esta técnica nos permite interpretar una vivencia colectiva y obtener información acerca de lo que las personas piensan o sienten, sus percepciones, sentimientos y actitudes (Krueger, 1991).

En total se han efectuado siete grupos de discusión, cada uno de ellos en un colegio distinto del Principado de Asturias. Los moderadores de los grupos pertenecían al grupo de investigación ASOCED y los profesores participantes en los mismos impartían docencia en la etapa de educación infantil en el centro educativo correspondiente (3-6 años). Los colegios se eligieron atendiendo al criterio de heterogeneidad (Valles, 1997, 91), con el propósito de que quedaran representados, con la mayor variedad posible, los discursos sociales más característicos de los docentes de educación infantil. Para ello se tomaron en cuenta dos variables: medio geográfico en el que estaba inserto el colegio y titularidad del mismo. Así, de las 7 escuelas que componían la muestra, 2 de ellas pertenecían al medio rural y 5 al medio urbano, aspecto que condiciona el desarrollo docente y que puede influir en los discursos planteados. En cuanto al tipo de titularidad, mencionar que 1 colegio era privado, 4 públicos y 2 concertados. En este caso, el ethos del colegio también puede mediar en el tipo de narrativa verbalizada.

Debemos comentar que cada grupo de discusión tuvo una duración aproximada de una hora u hora y media, y que la media de participantes se situó en las cinco personas. Aclarar, además, que de los 35 docentes que han colaborado en la investigación solamente dos pertenecían al género masculino. El tipo de cuestiones que se plantearon para guiar la discusión se referían a los comportamientos de género manifestados por niños y niñas, inquiriendo a los docentes a que se preguntasen sobre la

existencia de los dualismos de género. Asimismo, también se les pedía que justificasen, en caso de observar dichos dualismos, las razones de su pervivencia y que comentasen las posibilidades de actuación educativa a emprender para acabar con la existencia de una masculinidad/feminidad hegemónica. Debemos aclarar que en ningún caso se forzó a que contestaran a favor de la existencia de los dualismos, dejando claro que no había contestaciones correctas o incorrectas.

#### 4. EL DISCURSO DE GÉNERO DEL PROFESORADO: NIÑOS Y NIÑAS SON DISTINTOS

Como ya se ha destacado con anterioridad, en estas páginas concentraremos nuestra atención en el estudio de la narrativa docente que ha surgido en torno a uno de los pilares en los que se sustenta la feminidad hegemónica: la ética del cuidado y de la atención al otro. A través de los grupos de discusión apreciamos que, de forma generalizada, las profesoras de nuestra muestra señalan que las niñas manifiestan conductas de ayuda al otro en un mayor grado que los niños <sup>2</sup>. De manera que son muy frecuentes declaraciones del tipo:

"Y suelen, incluso, hacer de madres. Es una cosa que te choca. **Ellas cuidan, controlan, vigilan, gobiernan y van por encima**" (U2, 4 años) <sup>3</sup>.

"No saben atarse los cordones y ellas les atan los cordones" (U3, 4 años).

"Ellas cuidan más a los pequeños, pero ellos algunas veces. ...Pero ellas sobre todo quieren ir con los pequeños, los traen, los cuidan, les dan de comer, les ponen el babero. Son ayudantes de las profesoras" (U1, 5 años)

"O a principios de curso a abrocharse el abrigo o cosas de estas, en general, es otra niña la que ayuda. Por ejemplo, los niños de la clase de 4 años que yo los tengo al lado, son más bien niñas las que vienen a ayudar a mis niños o vienen a reclamarme a mí si ven que alguna niña o niño de 3 tiene problemas, dice, -M., tienes ahí algún niño con problemas-, pero niñas de la clase de enfrente de 4. Son niñas, digamos, un poco más pendientes de los pequeñinos." (U3, 3 años).

Las docentes destacan que las niñas han interiorizado el papel social prototipo de la feminidad hegemónica, aprovechando las circunstancias que la escuela ofrece para poner en marcha las estrategias discursivas y conductuales que las harán más efectivas en el desempeño de dicho papel. Es más las maestras también asumen como propia del género femenino la realización de este tipo de conductas. Aunque en páginas posteriores se comentará esta idea con detenimiento, queremos poner el acento en el fragmento en negrita que hemos destacado en la primera cita. En ella, la maestra asume que es función de las madres cuidar, controlar, vigilar y gobernar.

Las profesoras también observan la práctica de conductas de atención y cuidado

en los momentos de interacción propios del juego simbólico. Sin lugar a dudas, el marco lúdico es un escenario esencial de intercambio social con los iguales en la etapa de infantil. De modo que son numerosas las investigaciones que han mostrado que el juego tiene un enorme potencial de aprendizaje, pues permite a niños y niñas ensayar intercambios verbales y conductas que deberán poner en juego en el mundo "real" (Linaza, 1992; Lozano, Ortega y De Ben, 1996; Ortega, 1990, 1994, 1997, 1998; Ortega & Lozano, 1996).

Desde esta perspectiva, las profesoras destacan que las niñas suelen jugar a ser mamás, a cuidar de las muñecas e, incluso, también les gusta representar el rol de mujeres embarazadas, como si estuvieran ensayando para algún rol futuro que tendrán que desempeñar. De forma que todas aquellas conductas que están relacionadas con el desempeño de un papel de cuidado están presentes en su repertorio comportamental: dar el biberón, reñir a los muñecos, pasearlos en la silla, probar la comida antes de dársela a los muñecos, etc:

"Ahora tengo una niña pequeña, y con un año la primera vez que vio una muñeca yo me quedé sorprendida porque cogía la muñeca y la acunaba y hacía cosas que mis hijos no las hacían con la muñeca cuando... Yo ahí, instintivamente creo que hay algo" (U5, 4 años).

"Yo que tengo a los de 5 años, este año sí noto que a las niñas en la sala que hay les da mucho por embarazarse. Juegan mucho a estar embarazadas" (U5, 5 años).

"Todo el día le dan papillas, lo pasean en la silla, le dan el biberón. En plan maternal total" (U2, 3 años).

"Yo en concreto, tengo una niña que acaba de tener un hermano, todo "vidina", "cariñín", "ven aquí", "ponte aquí", "tu no llores mi vidina", **tal como yo hablo, y tal como hablará su madre**.... Entonces, los lleva, los trae, los coloca" (U4, 3 años).

Ante esta situación las maestras están convencidas de que la causa que puede estar originando estos comportamientos de atención y cuidado es que la niña tiene, en casa y en la escuela, modelos femeninos que desarrollan un papel expresivo y de cuidado. El universo discursivo y comportamental de la feminidad hegemónica está disponible y, además, resulta ser un modelo atractivo que les permite adecuarse a los requerimientos sociales. Naturalmente, los caminos para realizar la construcción de la identidad serán múltiples, contradictorios y complejos. Sin embargo, la presión social para adecuarse a los requerimientos de la feminidad hegemónica se hace particularmente visible a estas edades, pues los niños tienen una alta dependencia de los adultos.

Llegados a este punto debemos subrayar una cuestión de vital interés como es la importancia del rol ejercido por la madre en los primeros años de vida, ya que al estar el cuidado de las niñas y niños pequeños en sus manos el proceso de interac-

ción que establece con ellos influye, de forma determinante, en la configuración de la identidad. La posición de las madres es muy atractiva para las chicas, por lo que se pasan mucho tiempo adquiriendo las aptitudes emocionales y corporales asociadas a dicha posición. Con relación a este punto destacan las ideas de Davies al afirmar que:

para muchas niñas su experiencia más significativa antes de ingresar en la educación pre-escolar se sitúa en el seno de la esfera doméstica. En este ámbito, la persona que suele ocuparse de su cuidado son las madres..... Su idea de lo que supone ser una persona de género femenino es aprendida...por esta relación (Davies, 1994, p. 211).

Esta situación es reforzada cuando van a la escuela, pues las maestras de educación infantil ejercen una ética del cuidado muy semejante al papel desempeñado por las madres en el ámbito del hogar. Un ejemplo nos lo muestra el fragmento en negrita de la última cita transcrita. La profesora señala que la niña habla a los muñecos del mismo modo que lo hacen su madre y ella misma, la profesora. Su discurso muestra que ha interiorizado el esquema de la feminidad hegemónica al señalar que el papel de madre y de profesora de educación infantil es el mismo: atender y cuidar al otro (Acker, 1995; Duncan, 1996; Hubbard & Datnow, 2000; Vogt, 2002).

Por el contrario, el caso de los varones es distinto debido a la carencia de personas masculinas próximas y significativas que efectúan conductas de ayuda y cuidado. Un aspecto abordado con frecuencia por la literatura sociológica es la mayor extracción femenina en la profesión docente, en especial en los niveles de infantil y primaria, lo que resulta determinante en el proceso de socialización de género que se emprende en la etapa de educación infantil (Acker, 1995). Si hubiera más hombres desempeñando tareas educativas en este nivel, sería un aspecto positivo pues permitiría a los niños iniciarse en prácticas discursivas e interaccionales con adultos que ejercen tareas alejadas del prototipo de masculinidad hegemónica. La situación comentada en uno de los grupos de discusión nos ayuda a entender esta idea. Así uno de los dos profesores de género masculino que han formado parte de la muestra comenta lo siguiente:

"Casi todos los días al principio de la clase hablamos un poco de lo que vamos a hacer. De repente, se levantan cinco críos y se me tiran. Y siempre te vienen mostrando más cariño, en este caso. Las niñas siempre se mantienen más al margen" (U2, apoyo).

El maestro usa este ejemplo para demostrar que los niños manifiestan sus sentimientos y emociones quizás más que las niñas. Ante esto sus compañeras en el grupo de discusión le comentan que esta situación posiblemente se produzca porque es varón. Nos parece un ejemplo perfecto que demuestra la necesidad de que los niños de estas edades tengan a su disposición imágenes que entren en contradicción con la masculinidad hegemónica. Ello les permitirá ensayar con más seguridad y atrevi-

miento comportamientos alternativos, siempre que su profesor los muestre y demuestre en el día a día. Estas cuestiones no hacen sino demostrar la necesidad de prestar más atención a aquellos hombres que eligen como carrera profesional la educación de los más jóvenes (Sumsion, 1999). Su carrera rompe con las expectativas sociales y es necesario atender a la problemática específica que se deriva del ejercicio de su práctica profesional (Sumsion, 1999; Vogt, 2002).

Otra cuestión comentada en los grupos de discusión se refiere a las preferencias distintas de niños y niñas por los diferentes rincones de juego que se organizan en la clase. Así, los niños se decantan hacia el rincón de las construcciones o de los bomberos; por el contrario las niñas sienten preferencia por el rincón de la casita, también denominado rincón de la vida práctica simbólica:

"Yo también pienso que a la hora del juego, hay excepciones. 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" (R6, 5 años).

"En la cocinita juegan niños y niñas indistintamente. Lo que ya en 4 años, por lo menos en mi clase, y ya de experiencia también de años anteriores, es que en muñecos, sillas y bañar a los muñecos, eso los críos no" (R6, 4 años).

"Yendo a lo que es espontáneo, no ya cuando los pones por rincones, yo creo que ellas, espontáneamente, juegan a mamás. Ellos, sin embargo, creo que espontáneamente, cuando están en el patio que no llevan juegos ni traen ningún juguete de casa, que no hay cocinitas ni nada de eso, los críos a papás no juegan" (R6, 4 años).

Sin lugar a dudas, estas aseveraciones nos demuestran que el rincón de la casita es un espacio de juego perfecto para ensayar conductas de cuidado y atención al otro, pues es el ámbito "natural" y real en el que estos comportamientos adquieren plena significación. Sí es cierto que algunas docentes de la muestra aprecian que a los niños también les gusta acercarse por el rincón de la cocinita:

"La clase mía en general, a la cocinita suelen jugar también los niños. A la mayoría les gusta mucho jugar. Les gusta, por ejemplo, poner la mesa, poner todos los cubiertos y servir el café" (R6, 5 años).

"Yo tengo niños que están todo el día metidos en la casita y no los sacas de la casita. Hay varios niños que tienen inclinación por la casita, incluso más los niños que las niñas" (R7, apoyo).

Una posible explicación a su presencia sería que los niños están ensayando comportamientos transgresores. En vez de constituirse realizando elecciones acordes a los supuestos de la masculinidad hegemónica, manifiestan un deseo de emprender otro tipo de conductas y las ponen en práctica (Davies, 1994; Davies & Banks, 1992; Francis, 1997b).

Sin embargo, son varias las maestras que también se percatan que, a medida que los niños se hacen mayores, las prácticas discursivas y comportamentales que ellos



adoptan en el rincón de la cocinita van siendo menores, 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" (R7, 5 años). El juego en 3 años es más indiferenciado, por lo que es normal que ellos quieran jugar a las cocinitas y también ellas a las construcciones. Sin embargo, a medida que crecen se aprecia un intento por adecuarse a los requerimientos sociales y ello les lleva a jugar menos en un rincón calificado como "femenino". Muchas de las maestras de nuestra muestra que imparten docencia en el primer curso de educación infantil (3 años), observan pocas diferencias en los comportamientos manifestados por ambos géneros, mientras que esas distinciones se hacen mayores a medida que transcurren los cursos. Como afirma Jordan (1995), en los primeros momentos evolutivos de la configuración de la identidad, niños y niñas se encuentran lejos de aceptar una noción fija de lo que socialmente implica pertenecer a uno u otro género. Incluso resulta relevante que algunas maestras de niños y niñas de tres años perciban grandes diferencias en el comportamiento manifestado por ellos y ellas durante el primer trimestre del curso académico (octubre / diciembre) 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. Estas diferencias también se advierten en el juego que desarrollan, de manera que en tres años se aprecia más igualdad a la hora de jugar, indistintamente ellos y ellas juegan con todo y a todo y todos juntos (Linaza, 1992), pero a medida que crecen empiezan a tener gustos distintos por juegos y juguetes diferentes. De forma que la afirmación realizada por una profesora es compartida, de forma prácticamente unánime, por todas ellas. Así se dice que:

"Yo hago diferencia entre 3, 4 y 5 años. Yo en tres no veo diferencia en juego entre niños y niñas. Van en grupos en los que coinciden niños y niñas, tanto en el patio como en los rincones. En los rincones, incluso en la cocinita, puede haber niños y niñas indistintamente. 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. Pero ya ellos empiezan a discriminar un poco." (U3, 5 años).

Si esto es así una posible explicación es la tensión y complejidad a la que se encuentran sometidos niños y niñas en el camino para constituir su identidad. De modo que si bien en algunos casos el "deseo de ser" se impone al "deber ser", en la mayoría de las ocasiones los constreñimientos sociales, el miedo al ridículo y el deseo de adecuarse a la autoridad de los adultos provocan la construcción de dos identidades opuestas (Davies, 1994; Davies & Banks, 1992; Francis, 1998; Jordan, 1995). Ello permite comprender algunas cuestiones que las maestras ponen de manifiesto. 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 solos:

"Lo que pasa es que normalmente sí que disfrutan, incluso estarían más jugando. Pero bueno, como estén tres o cuatro con coches, van para allí. Si estuviesen a lo mejor solos, sí estarían con la cocinita. Pero en el momento que a lo mejor ve al grupín de los amiguinos y estaban con los coches, no juegan tanto" (U2, 3 años).

Además, es necesario realizar otra interesante matización con respecto al juego desarrollado en este espacio. El rincón de la cocinita o de la vida práctica simbólica está dominado por las niñas (Davies, 1994; Walkerdine, 1990), de manera que son estas las que organizan el juego que allí tiene lugar, distribuyen los roles a desempeñar por cada uno de los participantes y dirigen el transcurso de la acción. Cuestión que no se aprecia en otros rincones ni en otros juegos:

"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. Y bueno luego planchan, ponen collares y se pintan los labios y todo" (U4, 3 años).

"En la cocinita las niñas suelen dominar mucho el juego. Ellas suelen ser más organizadoras en ese rincón, por ejemplo, y en el rincón de la biblioteca. Suelen dominar la situación y organizar más que los niños" (U4, 3 años)

Un aspecto que también nos gustaría destacar es que muchas docentes declaran que niños y niñas usan, a veces, los mismos objetos y juguetes que hay en la clase; pero, sin embargo, con mucha frecuencia, el uso que se hace de ese objeto o juguete es totalmente distinto. De manera que los niños y niñas transforman el juguete para darle un significado que se adecue a aquella acción que quieren realizar y a sus intereses en el juego que están desarrollando (Lobato Gómez, 2003). Un ejemplo muy clarificador al respecto, y que además está relacionado con el tema que nos ocupa, nos lo expone una profesora que declara:

"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 vestir-las y desvestirlas, sino son para amontonarlas todas. Ellas sí. Ellas juegan más a organizarlas socialmente, les dan de comer. Y cuando traen muñecas juegan a ponerles los vestidos, a peinarlas. 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. Juegan así" (U1, 5 años).

"En el de la cocinita he visto también que van ellos muy contentos, siempre que se les dejen los cuchillos y jueguen entre ellos con los cuchillos. Pero no precisamente para cortar la comida" (U2, 3 años).

## 5. INFLUENCIA DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DUALISMO DE GÉNERO

En este apartado, trataremos de mostrar el sistema de percepción y apreciación de la realidad de género que tienen las profesoras. Creemos que este puede mediar en el tipo de verbalizaciones y encuentros de interacción que establecen con sus alumnos en el aula. Hecho que, a su vez, puede influir en la configuración de la masculinidad y feminidad hegemónica.

En primer lugar, señalamos una idea que ya se recogió en las páginas anteriores aunque de un modo superficial. Observamos en los discursos de las maestras una asociación inconsciente entre el hecho de ser mujer, el ejercicio de la maternidad y la realización de conductas de ayuda y cuidado. De esta forma, al explicar las conductas de ayuda de las niñas se dice:

"Profesora.- Yo observo que a la hora de abrocharse el mandilón, que a veces se ayudan unos a otros, suelen las niñas ayudar más.

Profesora.- **Esas cosas de mamas.** Las niñas están más pendientes. Está Laura acribillada porque como era chiquitina todas a ayudarla, **como queriendo hacer de mamás**, de protectoras" (R7). La negrita es nuestra.

"Cuando las niñas juegan con muñecas o en el rincón de la cocinita, ellas frecuentemente pretenden ser madres" (U1, 3 años).

Se infiere que esas conductas son femeninas. Incluso se proyecta inconscientemente que son las madres las que deben ejercer un rol de ayuda. Así, en el siguiente fragmento discursivo, observamos que la docente no encuentra diferencias entre niños y niñas en el ámbito comportamental de la dependencia/autonomía con respecto del adulto; sin embargo, infiere que cuando se produce esa dependencia, ésta es de la madre:

"Yo creo que la búsqueda constante de la protección del adulto no depende del género, depende de la madurez, de cómo haya sido educado en cuestiones de autonomía. Un niño que está educado como un bebé, **que necesita una dependencia siempre de la madre**, en general, va a estar pidiéndote dependencia constantemente, pero sea niño o sea niña" (U2, 3 años). *La negrita es nuestra.*

Además, las maestras deducen que las niñas disfrutan con la realización de esas conductas de ayuda y cuidado. Es más, con cierta frecuencia, señalan que a aquellas niñas que les gusta desempeñar el rol de ayuda, se les refuerza positivamente esta conducta, lo que propicia que el ejercicio de este rol siga estando en manos de las féminas. Aspecto que observamos en el siguiente ejemplo:

"Maestra (4 años).- Tienden a ayudar siempre a los más pequeños.

Pregunta.- ¿Y a qué los ayudan a qué cosas?

Maestra (4 años).- Van al comedor, les ponen los baberos, **algunas veces les dejan las profesoras que les den de comer un poco. Están encantadas.** Hay algún niño, pero normalmente son niñas"(U1)(La negrita es nuestra).

Además, se produce una actitud de sorpresa y asombro cuando algún niño realiza conductas de ayuda y cuidado. Desde esta perspectiva, señalamos algunos casos que se comentaron en los grupos de discusión, los cuales se refieren a niños que efectuaban conductas no adecuadas al estereotipo de la masculinidad hegemónica:

"Porque las nenas, ahora cuando empezaron, son muy maternales...solamente hubo un caso y que **nos extrañó, que lo habíamos comentado**, el P. aquel, que hacía él el papel de papá, porque tenía una compañera pequeñina, como más pequeñina, más menudita, entonces él iba de protector" (U2, 3 años) (La negrita es nuestra).

"De hecho, **si un niño lo hace, te llama la atención.** El P. mío, que es así muy bueno, ayuda a todos, ya estás como diciendo, -¡madre! P.-. Que no, que los niños pasan de esas cosas" (U4, 3 años). (La negrita es nuestra).

En el último caso, se observa una preocupación manifiesta por un niño que realiza conductas que no resultan ser ni esperables ni concordantes con su género de pertenencia. De forma que las maestras, con frecuencia, esperan de niños y niñas unas conductas y actitudes determinadas, "esperan ver lo esperado", y se extrañan cuando esos patrones de conducta aparecen en el "género equivocado". Lo que está en contra del estereotipo de género se acepta de forma más difícil porque parece que "va en contra del sentido común".

Sí es cierto que las maestras no refuerzan negativamente a los niños que muestran un comportamiento no adecuado al estereotipo de género. Al contrario es muy frecuente que aunque la conducta se califique de "extraña" se realice un refuerzo positivo de la misma a través del discurso. De modo que mediante conversaciones espontáneas que tienen en clase o cuando se observa que algún niño o niña manifiesta interés por hacer algo que supone una ruptura con el dualismo de género, las maestras refuerzan estas conductas como medio de favorecer la igualdad:

"Que a veces, en conversaciones, sobre todo los que tenemos ganas de meter la puntilla, la metemos muchas veces, y entonces, -en tu casa, ¿quién te baña?, ¿quién hace la comida?-, -pues mamá cocina-, -pues también debe de cocinar papá. Dile que aprenda a cocinar- A mí eso me encanta, el incordio me encanta" (U3, 3 años).

"Yo hace dos años tuve un niño que pidió a los Reyes una cocinita, y se la compraron. Me decía él, -A., voy a ir a mi casa y voy a jugar con la cocinita- Y digo, -pues vaya bien. A ver si me haces un plato muy rico-. Estas conversaciones que man-

tienes con ellos" (U4, 5 años).

A través de estas opiniones observamos que no se dan a los niños y a las niñas cortapisas para que se comporten más allá de los límites que se establecen para cada uno de los géneros. Sin embargo, su actuación no va más allá ya que, con muy poca frecuencia se estimula a niños y niñas a comportarse de formas distintas a las marcadas por los estereotipos sociales. En ocasiones y si surge de forma espontánea en el curso de la interacción cotidiana en el aula, las maestras realizan un refuerzo positivo de conductas no estereotipadas, pero su intervención termina precisamente ahí. Además, la explicación más frecuente que proporcionan para exponer el modo en que contrarrestan el sexismo en su aula es a través de una estrategia básica de "no intervención", en el sentido de que dejan a niños y niñas comportarse como deseen, de forma que dicen:

"Aquí se iguala muchísimo por eso, porque en principio ellos ven que aquí es exactamente igual niños que niñas para todo, absolutamente para todo" (U3, 3 años).

"Ellos saben que en mi clase pueden hacer lo que quieran, y la profesora que tenían el año pasado tenía el mismo sistema, por lo tanto, ellos podían hacer en la clase lo que quisieran" (R6, 5 años).

Estas expresiones ponen de manifiesto una concepción errónea de la coeducación, pues la "no intervención" o "el dejar hacer" influye en la reproducción de los dualismos de género. Si simplemente se les deja hacer, sin realizar una intervención consciente para favorecer la aparición en los niños de determinadas conductas típicamente femeninas y viceversa, unos y otras acabarán haciendo aquello que se ha tipificado como adecuado para cada género (Francis, 1998; Jacklin & Lacey, 1997; MacNaughton, 1997). Un ejemplo nos permitirá entender mejor las ideas que queremos transmitir. La mayor parte de las maestras no pretenden influir en el juego que unos y otras llevan a cabo, de modo que no se establecen reglas para determinar los rincones a los que pueden ir unos y otras. Es más si los niños acuden al rincón de la cocinita ellas aplauden esta presencia y la refuerzan positivamente. Sin embargo, como una maestra nos dice al preguntársele qué hacen los niños en este rincón: "Todo lo que quieran, pero no les llama la atención". En este caso, la tarea de la profesora será generar la atención de los niños por el tipo de acciones que pueden llevar a cabo en este rincón, pues les permitirá practicar los hábitos y conductas que deberán realizar en la vida cotidiana. Las maestras no deben esperar a que el niño sienta interés o gusto por ir a ese rincón, pues con frecuencia la socialización recibida en el medio social en el que vive habrá inhibido ese gusto o interés (Marsh, 2000). De ahí que sea necesario ayudarles a romper con los dualismos de género adquiridos (Jones, 1996).

Ahora bien, también estamos de acuerdo con la postura de algunas autoras

(Davies, 1994, 1997; Golden, 1996, Jordan, 1995), que destacan las insuficiencias de esta estrategia y plantean la necesidad de ir más allá, ayudando a niños y niñas a pensar desde la variedad y complejidad existente en las posiciones accesibles para las personas. Ello supone que también es necesario efectuar con niños y niñas un proceso de deconstrucción de las categorías de género. Si bien algunas autoras han acentuado la dificultad de este proceso (Francis, 1999), creemos que la intervención docente en el ámbito de la educación infantil, sin abandonar las líneas anteriormente marcadas, pasa necesariamente por poner en marcha estrategias discursivas que permitan a niños y niñas ahondar en la complejidad de la propia identidad (Jones, 1996).

## **6. CONCLUSION**

Las profesoras construyen un discurso sobre la feminidad hegemónica centrada en la ética del cuidado que les permite dar coherencia y consistencia al mundo que las rodea. Desde esta perspectiva, y si bien estamos totalmente de acuerdo con los intentos que se han efectuado para ayudar a niños y niñas de corta edad a trascender los dualismos de género (Davies, 1993, 1994; Francis, 1998; Jacklin & Lacey, 1997; Marsh, 2000), en este momento queremos poner el acento en la necesidad de trabajar previamente con el profesorado (Golden, 1996).

En este contexto, sería positivo situar a las docentes ante el análisis de sus propias prácticas discursivas y de interacción en el aula. Es necesario que pongan en cuestionamiento su narrativa sobre el género y las estrategias de intervención que usan para superar el sexismo en sus aulas. De este modo, estamos totalmente de acuerdo con la línea seguida por MacNaughton (1997) quien analiza el proceso que sigue una profesora de educación infantil, la cual desde una posición inicial en la que no toma en cuenta la variable género como un aspecto relevante para organizar su práctica diaria; llega a una situación final en la que determina la necesidad de realizar una intervención consciente en el "juego libre" que se efectúa en el aula como medio para romper con el dualismo de género. En ese proceso de toma de conciencia se utiliza como herramienta conceptual la deconstrucción de las categorías de género presentes en la profesora, a través de un proceso discursivo generado en torno a incidentes particulares que suceden cotidianamente en su aula.

Obviamente este proceso de cuestionamiento y puesta en duda de las propias ideas es complejo, lo que demuestra las grandes dificultades que tienen las docentes para incorporar a su trabajo la perspectiva de género (MacNaughton, 1997, 320). A pesar de ello, queremos concluir señalando que todos los intentos por deconstruir y modificar el pensamiento dualista en el profesorado deben plantearse como un paso necesario para efectuar una intervención adecuada y eficaz en el ámbito escolar (Golden, 1996) .

---

## NOTAS:

- <sup>1</sup> Somos conscientes de que, en el marco de la corriente postestructuralista, se han establecido distintos posicionamientos teóricos acerca del proceso de constitución y reconstitución de la identidad a través de las prácticas discursivas. En el contexto pedagógico, un ejemplo paradigmático de ello lo demuestran las distintas conceptualizaciones establecidas por dos autoras incluidas en dicho posicionamiento: Davies (1997) y Jones (1997). En estas páginas establecemos una visión genérica de la corriente postestructuralista, enfatizando los aspectos comunes a los distintos enfoques.
- <sup>2</sup> Como ya se ha señalado, la mayoría de las docentes que colaboraron en la investigación eran mujeres. Por esta razón usaremos el femenino para referirnos a las manifestaciones del profesorado.
- <sup>3</sup> 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 (diferenciado mediante la sigla "R") /urbano (distinguido con la sigla "U"), al tiempo que usaremos un código numérico para diferenciar a los distintos colegios participantes en la investigación y el curso en el que imparte docencia la profesora que realiza la pertinente afirmación.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKER, S. (1995). Carry on caring: the work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16, pp. 21-36.
- ARENAS FERNÁNDEZ, G. (1996). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga.
- BORDO, S. (1999). El hambre como ideología. En C. Luke (Comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (pp.125-143). Madrid: Morata.
- CONNELL, R.W.  
(1995). *Masculinities: knowledge, power and social change*. Cambridge: Polity Press.  
(1998). Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela. *Kikiriki*, 47, pp. 51- 68.
- DAVIES, B.  
(1993). *Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.  
(1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.  
(1997). The subject of post-structuralism: a reply to Alison Jones. *Gender and Education*, 9(3), pp. 271-283.
- DAVIES, B. & BANKS, CH. (1992). The gender trap: a feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), pp. 1-25.
- DUNCAN, J. (1996). "For the sake of the children" as the worth of the teacher?. The gendered discourses of the New Zealand National Kindergarten teachers' employment negotiations.

*Gender and Education*, 8(2), pp. 159-170.

FRANCIS, B.

(1997a). Discussing discrimination: children's construction of sexism between pupils in primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 18(4), pp. 519-532.

(1997b). Power plays: children's constructions of gender and power in role plays. *Gender and Education*, 9(2), pp.179-191.

(1998). Oppositional positions: children's construction of gender in talk and role plays based on adult occupation. *Educational Research*, 40(1), pp. 31-43.

(1999). Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research. *Gender and Education*, 11(4), pp. 381-393.

GOLDEN, J. (1996). Critical imaginations: serious play with narrative and gender. *Gender and Education*, 8(3), pp. 323-335.

GILLIGAN, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica).

HALLDEN, G. (1997). Competence and connection: gender and generations in boys' narratives. *Gender and Education*, 9(3), pp. 307-316.

HUBBARD, L. & DATNOW, A. (2000). A gendered look at educational reform. *Gender and Education*, 12(1), pp. 115-129.

JACKLIN, A. & LACEY, C. (1997). Gender integration in the infant classroom : a case study. *British Educational Research Journal*, 23(5),pp. 623-639.

JONES, L.

(1996). Young girls' notions of "femininity". *Gender and Education*, 8(3), pp. 311-321.

(1997). Teaching post-structuralist feminist theory in education: student resistances. *Gender and Education*, 9(3), pp. 261-269.

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 no publicado. Universidad de Oviedo.

LONDON FEMINIST SALON COLLECTIVE (2004). The problematization of agency in postmodern theory: as feminist educational researchers, where do we go from here?. *Gender and Education*, 16(1), pp. 25-33.

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. (1999). 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.

MACNAUGHTON, G. (1997). Feminist praxis and the gaze in the early childhood curriculum. *Gender and Education*, 9(3), pp. 317-326.



- 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.
- MARTINO, W. (1999). "Cool boys", "party animals", "squids" and "poofers": interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), pp. 239-263.
- NILAN, P. (2000). "You're hopeless I swear to God": shifting masculinities in classroom talk. *Gender and Education*, 12(1), pp. 53-68.
- ORTEGA, R.  
(1990). *Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa*. Sevilla: Diada Editoras.  
(1994). Juego, desarrollo y aprendizaje en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 28-29, pp. 13-18.  
(1997). Desarrollo, aprendizaje y currículo de educación infantil: el papel del juego. *Investigación en la Escuela*, 33, pp.17-26  
(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.
- PORTER, E. (1999). Mujeres y amistades: pedagogías de la atención personal y las relaciones. En C. LUKE (Comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (pp. 66-86). Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, C. (2003). *La configuración del género en los procesos de socialización*. Oviedo: KKK.
- SKELTON, C. (1997). Primary boys and hegemonic masculinities. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), pp. 349-369.
- SUMSION, J. (1999). Critical reflections on the experiences of a male early childhood worker. *Gender and Education*, 11(4), pp. 455-468.
- 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 boy's masculinity in a junior school. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), pp. 95-109.  
(2004). The resources and strategies that 10-11-year old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30(1), pp. 169-185.
- VALLES, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VOGT, F. (2002). A caring teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), pp. 251-264.
- VOLMAN, M. & TEN DAM, G. (1998). Equal but different: contradictions in the development of gender identity in the 1990s. *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), pp. 529-545.
- WALKERDINE, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Virago.
- WOOLLETT, A., & PHONEIX, A. (1999). La maternidad como pedagogía: la psicología evolutiva y los relatos de madres de niños pequeños. En C. LUKE (Comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (pp.87-105). Madrid: Morata.