

Construcciones de género y juego preescolar

¿CUÁLES ROLES ASUMEN LAS EDUCADORAS?¹

*Marta M. Canales Guzmán, M.A.*²

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

mmcanalesguzman@gmail.com

RESUMEN

En estudios previos sobre género y educación se han explorado los roles de los educadores y las educadoras dentro del salón de clases y se ha reconocido la importancia de estos en los procesos de socialización y escolarización; no obstante, se ha estudiado poco sobre los espacios de juego en el nivel preescolar. En este estudio, se exploraron y analizaron las intervenciones y roles de las educadoras en las áreas de juego de dos centros Head Start y su pertinencia a las construcciones de género de los niños y las niñas. Los datos fueron recopilados por medio de observación etnográfica y fueron sometidos a un análisis de contenido. Encontramos que existe un vínculo entre los roles más recomendados y las construcciones de género menos estereotipadas en los niños y las niñas.

Palabras clave: género, juego preescolar, roles de las educadoras

-
- 1 En este artículo se discute parcialmente los datos recopilados en la investigación de tesis de maestría de la autora.
 - 2 La autora tiene una maestría en Psicología Social Comunitaria de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. La autora desea expresar su agradecimiento a las estudiantes graduadas Karisol Chévere y Mónica Vigo por su participación como jueces en el análisis de contenido. Sin la aportación de estas personas este estudio no se hubiese completado.

ABSTRACT

Previous studies about gender and education have studied teachers' roles in the classroom, and have recognized their importance in the socialization and schooling processes. This article explores and analyzes the teachers' interventions and roles in play areas and its relevance to children's gender constructions. The data was collected through ethnographic observation and were subjected to content analysis. We found a link between the recommended teachers' roles and less stereotyped gender constructions in Head Start children.

Keywords: gender, play, teachers' role

■ Introducción

En Puerto Rico, hay pocos trabajos investigativos que atienden el tema de la socialización de género a nivel preescolar, y menos aún en el área de juego. Las investigaciones realizadas desde el área de educación sobre el nivel elemental remiten al currículo formal, específicamente a los textos escritos. Es necesario estudiar esta población, sus relaciones, sus interacciones y las construcciones que se dan en ese nivel, más aún cuando se habla de un fenómeno social tan importante como este. Además, el estudio de estos temas puede abrir espacios para la promoción de cambio social con respecto a la búsqueda de la equidad de género.

El espacio del centro preescolar es donde, a través del juego, niños y niñas construyen géneros. En estos procesos inciden factores como: los recursos materiales disponibles, la configuración de los espacios de juego, la elección de áreas y juguetes, la distribución de los niños y niñas dentro de esas áreas, las interacciones entre pares, las intervenciones y roles asumidos por las educadoras, entre otros. Por ello, los objetivos de la investigación realizada por la autora fueron: (1) registrar la elección de áreas de juego y juguetes por parte de los niños y las niñas, y analizar si la elección va de acuerdo con lo que tradicionalmente se considera apropiado para su género; (2) analizar los roles que asumen niñas y niños, y las interacciones entre pares en cada una de las áreas motivadoras de juego simbólico (cocina, dormitorio, sala, transporte/bloques), y (3) analizar el tipo de intervención y rol de parte del educador o la educadora en todo el proceso de juego. No obstante, en el presente artículo sólo se presentarán y discutirán los hallazgos rela-

cionados al tercer objetivo de investigación: los roles asumidos por las educadoras.

Construcción social de la realidad

Según Berger y Luckmann (1967) la realidad se construye socialmente. Estos autores plantean que la sociedad existe como realidad objetiva, interpretada de modo colectivo (aunque, al ser así, no debe ser muy objetiva realmente). Además, existe como realidad subjetiva, como la percibe y entiende cada persona. La relación entre persona y sociedad es dialéctica: la persona es productora de un mundo social que, a su vez, lo produce como persona.

Según Serrano-García, López y Rivera-Medina (1992), la definición acordada socialmente adquiere poder coercitivo hasta lograr la interiorización de la misma mediante el proceso de socialización. Visto de esta forma, dicho proceso constituye la adopción de las definiciones y construcciones sociales de la realidad que han sido dictadas a las y los nuevos miembros por sus mayores. Las desviaciones de estos acuerdos son sancionadas mediante mecanismos formales e informales. Por ejemplo, si una madre estimula que tanto su niña como su niño ayuden en las tareas de la casa, puede ser criticada porque no “está dejando que sus niños sean niños”. No así si sólo ocupa a la niña, ya que tradicionalmente dichas tareas le competen. Si los padres eligen juguetes destinados al género contrario, se podría pensar que van a crearles confusión a los niños o las niñas, o que simplemente no saben acerca de sus gustos. Y si una educadora se percata de que a un niño le gusta jugar con muñecas, lo puede tomar como señal de alerta en relación con sus futuras preferencias sexuales. Si, en ese caso, la madre está al tanto y no penaliza al niño, se duda de su capacidad para criar y hasta pueden referirla a profesionales. Al niño se le pueden aplicar una serie de “etiquetas” (disfunciones de género, por ejemplo), que lo marcarán frente a los otros y a su autoconcepto.

Berger y Luckman (1967) analizan y tipifican como primaria y secundaria esa transmisión de las pautas del mundo social que se da a través de la socialización. La socialización primaria es aquella por la cual atraviesan las personas en la niñez; por medio de ella se convierten en miembros de la sociedad. La misma está a cargo, principalmente, de las madres, los padres, otros familiares, per-

sonas encargadas, educadores y educadoras. En el proceso, está implicada la identificación de valores, prejuicios, ideas y hasta sentimientos de estos seres significativos. Como estos serán factores primordiales en la construcción de la realidad de la niña o del niño, es importante estudiar las intervenciones y los roles que asumen las educadoras cuando los niños y las niñas juegan.

Por su parte, la socialización secundaria implica el fortalecimiento del conocimiento sobre la emoción. Los cambios que se dan a través de la razón, la toma de consciencia, envuelven la posibilidad de ajustar la realidad percibida a través del conocimiento (Díaz, 2003). Por ello, es importante y necesario promover que las educadoras reflexionen sobre sus propios sesgos y prejuicios para que fortalezcan sus conocimientos respecto a las construcciones de género y puedan posibilitar el desarrollo integral de las capacidades sociales de las niñas y los niños. En esta dirección se han llevado a cabo algunos esfuerzos, que describiré a continuación.

Sexismo y educación

Alegría (2003) expresa que lograr la equidad de género en la educación puertorriqueña es cuesta arriba, a pesar de que muchas de las críticas y programas de feministas puertorriqueñas se han dirigido a establecer cambios en el sistema educativo. Desde la Comisión para los Asuntos de la Mujer de Puerto Rico (a partir de finales de la década de 1960 hasta la de 1990), se desarrollaron varios proyectos encaminados a evaluar y a producir materiales curriculares libres de estereotipos sexuales. Yordán (1976), con el auspicio de la Comisión, desarrolló el estudio “La visión de la niña en cinco libros de lecturas escolares”, y en 1977 la propia Comisión realizó la investigación “Sexismo en el salón de clases”. Ambos esfuerzos analizaron las ilustraciones y el contenido escrito de los libros de lectura básica de nivel elemental de Puerto Rico (Comisión para los Asuntos de la Mujer de Puerto Rico, 1992). Las investigadoras encontraron que las mujeres y niñas eran presentadas como inferiores en relación con los hombres y niños, tanto cuantitativa como cualitativamente. La mayor contribución de estos estudios, según la Comisión para los Asuntos de la Mujer (1992), fue evidenciar, por primera vez, que el sexismo es transmitido a través de la educación formal por medio de los libros de texto. Como conse-

cuencia de los resultados de estas investigaciones, surgieron guías para la producción y redacción de materiales de enseñanza, y para la realización de talleres y actividades para los niños y las niñas.

En 1990, la Comisión para los Asuntos de la Mujer inició un proyecto de equidad por género, dirigido a promover cambios en el currículo mediante reuniones, talleres y seminarios que tenían como objetivo la formación ideológica y práctica de educadoras en el nivel elemental. El mismo involucró a maestras en la evaluación y producción curricular, enfatizando los problemas de estereotipos, segregación, prejuicio lingüístico y omisión. Entre los logros más significativos de este proyecto se encuentran: el desarrollo de agudeza y sensibilidad en la identificación de sexismo en las prácticas educativas y los currículos, la integración de estrategias para contrarrestar el sexismo no explícito en el currículo y el desarrollo de lecciones modelo para diversas materias.

Alegría (2000) sostiene que el Departamento de Educación ha mostrado renuencia al cambio, aunque, después de peticiones vehementes, muchos esfuerzos y vicisitudes, se incorporaron en los textos algunos de los reclamos y hallazgos de las investigaciones anteriores. No obstante, cuando se examinan los textos y el currículo de todos los niveles escolares, todavía el tema de género se incluye tímidamente.

Es arriesgado plantear que, para resolver el problema de sexismo en la educación, basta con añadir o revisar las imágenes de mujeres y niñas para que no sean estereotipadas y eliminar la segregación por sexo presente en los textos escritos (Alegría, 2000; Diller, Houston, Morgan & Ayim, 1996). Según Martínez-Ramos (1990), el estudio "Sexismo en el salón de clases" atendió lo antes mencionado en uno de sus componentes, al analizar las actitudes hacia los roles sexuales en una muestra de maestras de nivel elemental. En el mismo, se realizaron entrevistas a las educadoras, en las cuales se les presentaban situaciones hipotéticas y se les preguntaba acerca de su posible reacción o intervención particular. Al observarse las prácticas educativas de estas maestras se encontró que reflejaban un trato desigual hacia los sexos, basado en las expectativas y estereotipos que ubicaban a las mujeres y niñas en una posición de desventaja.

Juego preescolar y género

Los procesos de escolarización primaria incluyen desde la etapa preescolar hasta la escuela elemental. Es común estudiar dichos procesos mediante el análisis a nivel de currículo formal; por ejemplo, los libros de texto. Algunos investigadores (Diller, Houston, Morgan & Ayim, 1996; McMurray, 1993) sugieren analizar el rol de los educadores y las educadoras porque, muchas veces, ambos son capaces de cuestionar lo que está en los libros, pero, en sus actitudes cotidianas, reproducen los mismos estereotipos que critican.

No cabe duda que el centro preescolar es un lugar altamente significativo en la formación de los primeros años de vida de los niños y las niñas que asisten al mismo durante gran cantidad de horas al día (Muñoz, 2001). En este espacio, se transmiten sistemáticamente (por medio de juegos y canciones) actitudes, conocimientos, experiencias y valores. Rodríguez, Hernández y Peña (2004) afirman que el tiempo invertido en el espacio preescolar (especialmente el que se invierte en el juego) sirve de ensayo para las diversas conductas, comportamientos y actitudes que configuran las construcciones de género.

Thorne (1993) afirma que es oportuno aprovechar las instancias de juego para proponer, a los niños y las niñas, alternativas igualitarias y equilibradas sobre roles y funciones de las personas sin importar sus diferencias, sean de género o de raza. Es necesario estimular los usos igualitarios de todo tipo de materiales para conseguir contextos sociales infantiles menos estereotipados. La autora sostiene que hay que enfatizar en la acción, la actividad y las prácticas sociales cotidianas, aunque sean contradictorias, pues dicha contradicción provee un “antídoto” a la visión tradicional del niño o la niña, pasivamente socializado.

Educador/educadora: roles e intervenciones

El papel de la educación no debe limitarse a la transmisión de los valores aceptados culturalmente por una sociedad. Su función debiera orientarse a posibilitar que el niño o la niña tenga todas las oportunidades posibles para desarrollar sus potencialidades (Hess & Croft, 1972; Jones & Reynolds, 1992). El personal docente debe estar bien preparado en relación con su rol principal de asumir la tarea de educar a las nuevas generaciones, y ello implica, no sólo la

responsabilidad de transmitir conocimientos básicos para el preescolar, sino también el compromiso de afianzar en los niños y las niñas valores y actitudes necesarios para que puedan vivir y desarrollar sus potencialidades plenamente, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo (Griffin, 1999). Esto no puede lograrse desde visiones estereotipadas y sexistas.

De manera general, se puede decir que el educador o la educadora de infantes desempeña un rol didáctico y de animación, ya que atiende a los niños y las niñas, tanto en aquellas actividades de enseñanza programadas, como en las rutinas diarias y de entretenimiento. También, cumple con el rol de organizador u organizadora: prepara el espacio, los materiales y las actividades, así como distribuye el tiempo, adaptando los medios de que dispone el grupo a los fines que persigue. Además, es motivador(a) y estimulador(a) del desarrollo en sus distintas facetas, tanto en el plan individual, como en el social. Asimismo, debe mantenerse como observador y observadora, conociendo la manera en que se relacionan los niños y las niñas, sus reacciones, preferencias, modos de juego, materiales que más utilizan y zonas que ocupan. Se trata, pues, de que conozca a cada niño o niña en particular, al grupo y al medio, de modo que pueda modificar sus pautas de actuación y organización (Martínez, 1999).

Definitivamente, los educadores y las educadoras asumen múltiples roles en el centro preescolar, pero esta investigación se enfoca en sus roles e intervenciones en el espacio de juego. Sus percepciones y actitudes influyen, innegablemente, en esos roles y en el tipo de intervenciones que realizan.

Sandberg y Pramling-Samuelsson (2005) realizaron entrevistas para explorar las diferencias de género en las actitudes hacia el juego de diez educadores y diez educadoras de preescolar. Las investigadoras hallaron que: (1) los educadores están más dispuestos a involucrarse en los juegos de mayor actividad física; (2) las educadoras se involucran más en el juego calmado y fomentan las relaciones sociales; (3) ambos géneros entienden que, en la actualidad, los juegos son menos estereotipados (porque, tanto niños como niñas juegan en el área de cocina y las niñas ya no juegan con muñecas); (4) ambos coinciden en que las niñas y los niños dejan

de jugar en etapas más tempranas que las generaciones anteriores y que se les impulsa a madurar o ser como adultos.

Por su parte, Kontos (1999) estudió las verbalizaciones y roles de los maestros y las maestras en los espacios de juego en 22 centros Head Start. La mayoría de ellas se enfocaron en animar al niño o a la niña a jugar con distintos objetos, asistencia práctica en el uso de determinados juguetes y preguntas para evaluar lo aprendido (colores y formas, por ejemplo). Entre los roles que más asumieron, se encuentran: coordinador o coordinadora de área (ayudar en la elección de materiales y áreas de juego) y motivador o motivadora de juego (entrada directa al juego, en el que hace preguntas específicas sobre el juego al niño o la niña para que se mantenga en esa actividad). Las áreas donde hubo mayor intervención fueron: construcción (herramientas) y manipulativo (bloques y rompecabezas). Las áreas de cuarto, cocina y sala fueron las menos atendidas por los educadores y las educadoras. Quizás lo anterior se debe al entendido general de que, a través del juego desarrollado en estas áreas, no se puede evaluar, cuantitativamente, el desarrollo cognitivo o el aprendizaje de las niñas y los niños.

Según Lobato (s.f.), en los ámbitos educativos tempranos, el juego y los juguetes constituyen un espacio de intercambio de ideas y de discursos que implican el consenso y que tienen mucho que ver con la imitación del mundo adulto. En este sentido, la autora considera que la labor mediadora de la persona adulta en el juego es muy importante, puesto que permite dar valor a ciertos discursos que podrían ser desprestigiados o descalificados por no atenerse a los modelos dominantes. Es muy importante prestar atención a los roles e intervenciones del educador o la educadora, y adiestrarles para que puedan organizar rincones y prácticas de juego que posibiliten la aprehensión del mundo social, al mismo tiempo que permitan transgredir las visiones estereotipadas de género presentes en el mismo (Rodríguez, Hernández & Peña, 2004).

Es necesario que los educadores y las educadoras sean conscientes de la importancia de su intervención para viabilizar la equidad de género (Lobato, s.f.); por ejemplo, cuando las niñas pretenden quitarle el o la “bebé” a un varón por percibir que no es una tarea para él. En ese caso, puede intervenir en el juego concediéndole a ese niño que juegue en tal escenario, sin otorgarle

un papel privilegiado sobre los demás. Así se les demuestra a los demás niños que está bien cuidar a un bebé. Asimismo, una niña que pretenda vestirse de bombero puede llegar a ser aceptada, si se le brinda la oportunidad y se valida su elección. La responsabilidad de los educadores y las educadoras es, primero tomar conciencia sobre la asimetría relacionada con el género, para poder favorecer los comportamientos y prácticas equitativas. Se debe propiciar un ambiente educativo en el cual se entienda que existen diferentes formas de constituirse en hombre o mujer, y que rechace de plano las formas masculinas dominantes y dominadoras.

■ Método

Participantes

Dentro de los programas de educación preescolar, se eligieron para esta investigación los centros Head Start debido a que la mayoría de la población infantil de Puerto Rico se beneficia de este programa. La muestra estuvo compuesta de la maestra y la asistente de maestra de dos centros Head Start de la región de Caguas. Uno de los centros se localiza en zona rural (HS ZR), y el otro centro es parte de un residencial público (HS RP). La matrícula atendida por las educadoras (en ambos centros) fue de aproximadamente 20 niños y niñas.

Procedimiento

El proceso que se describe a continuación fue aprobado el 6 de junio de 2007 por el Comité Institucional para la Protección de Sujetos Humanos (CIPSHI). De acuerdo al protocolo aprobado, una vez se eligieron los centros Head Start, se realizó una reunión con personal del área de educación del programa (coordinadora y supervisoras de los centros) para explicarles la investigación de manera detallada. Luego, se coordinó la visita inicial para cada centro con las supervisoras de área, con el propósito de conocer a las educadoras. En dicha visita, también se les explicó, a las maestras, los detalles de la investigación, enfatizando su aportación y el carácter no evaluativo del estudio.

Se realizaron dos sesiones de observación por semana, durante cuatro semanas —incluyendo el estudio piloto— para un total de ocho sesiones de observación por cada centro. En cada sesión

se observó y tomó notas del juego desarrollado en las siguientes áreas: transporte/bloques, cocina, cuarto y sala. Posteriormente se realizó un análisis de contenido a los datos recopilados.

■ Análisis

Los datos cualitativos se examinaron por medio de la técnica de análisis de contenido. Según Ander-Egg (1980), para éste son fundamentales las siguientes fases, o tareas: (1) identificar las unidades de análisis, (2) determinar las categorías de análisis y (3) seleccionar muestra del material y analizarla.

Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006) presentan el análisis de contenido como una técnica que se efectúa por medio de la codificación. Este proceso conlleva que las características pertinentes del contenido de un mensaje se transformen en unidades que permitan describir y analizar de manera precisa. “Para codificar es necesario definir el universo, las unidades de análisis y las categorías de análisis” (Hernández-Sampieri *et al.*, 2006, 357).

En esta investigación, el universo lo constituyen las notas recopiladas por medio de las observaciones. Las unidades de análisis son los segmentos del contenido de los mensajes: el narrativo particular de cada área de juego. Las categorías de análisis, que se refieren a los niveles donde se caracterizan las unidades de análisis, se basaron en los objetivos de la investigación y las variables relacionadas con estos, específicamente los roles de las educadoras.

El uso de codificadores, o jueces, se sugiere para garantizar la confiabilidad del análisis de contenido (Kirk & Miller, 1986). Para este estudio, intervinieron, como jueces, dos estudiantes de estudios graduados del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales. Las jueces fueron adiestradas con el material de las observaciones piloto, y, junto con la observadora, generaron una lista preliminar de categorías.

Para el análisis de datos posteriores al piloto, la investigadora y las dos jueces revisaron la lista de categorías y la modificaron de acuerdo con el nuevo material. Luego de llegar a un acuerdo sobre la misma, codificaron por separado el material del narrativo, tal como sugieren Lucca-Irrizarry y Berrios-Rivera (2003). Posteriormente, se realizaron tres reuniones para discutir y llegar

a consenso; es decir, se validó todo análisis donde coincidieron dos o tres personas.

■ Resultados

Roles de las educadoras

Los roles observados se categorizaron de la siguiente manera:

1. **directiva:** para esta educadora, todo juego debe tener un propósito particular y corroborable en el desarrollo cognoscitivo del niño o la niña,
2. **evaluadora:** es quien aprovecha acciones particulares dentro del juego para evaluar los conocimientos del niño o la niña,
3. **amonestadora:** interviene cuando los niños y las niñas se quejan o pelean entre sí, y para recordar las reglas del salón,
4. **ayudante:** colabora en el juego de los niños y las niñas, sin interrumpirles,
5. **mediadora:** ayuda a encontrar soluciones, insertándose en el propio discurso dentro del juego, y
6. **jugadora:** es quien juega y se deja guiar por las reglas y pautas que los niños y las niñas establecen dentro del juego.

Las educadoras del centro Head Start de la zona rural (HS ZR) intervinieron con menos frecuencia: sólo en nueve ocasiones. El rol que más asumieron fue el de mediadora ($f=4$); mayormente intervinieron con los niños, como se observa a continuación:

Niño 1: "Me tumbaron mi casa."

Educadora: "¿Por qué le tumbaste la casa ___?" [hablándole al niño 2]

Niño 2: "Fue sin querer."

Niño 1: "No fue sin querer."

Niño 2: "Es que ya él no estaba jugando."

Niño 1: "¡Oh sí!"

Educadora: [al niño 2] "¿Pero, que debiste haber hecho?"

Niño 2: "Preguntarle."

Educadora: "Exacto."

La educadora observa y dice: “¿Al abuelo o al papá les gusta cocinar?”

Niño: [se queda mirando la casa sin contestar]

Educadora: “Porque abuela puede necesitar ayuda en la cocina.”

Niño: “Verdad, es mucha comida.”

El rol de amonestadora se dio sólo en tres ocasiones, para recordar las reglas del salón, tanto a las niñas como a los niños, por ejemplo:

Todos/as han sacado gran cantidad de bloques y la educadora les recuerda una de las reglas del centro, diciendo: “hay muchos bloques fuera de la alfombra y si pasa alguien se puede tropezar”.

Los roles menos frecuentes fueron el de ayudante y jugadora. Sólo en una ocasión una de las educadoras asumió el rol de ayudante, con dos niñas que le pidieron ayuda para acomodarse su vestuario. Una de las educadoras asumió el rol de jugadora cuando un niño le dio su teléfono de juguete. La educadora tomó el teléfono y dijo: “Sí, mamá de ____, él se porta muy bien y juega lindo. ¿Quieres hablar con él? Muy bien, te lo paso, bye”.

Resulta interesante que los roles de directiva y evaluadora no estuvieron presentes en el primer centro. En cambio, en el Head Start del residencial público (HS RP), las educadoras intervinieron frecuentemente (en 32 ocasiones) en el juego de las niñas y los niños. Aquí, las categorías “mediadora” y “jugadora” no estuvieron presentes, mientras que predominó el rol de amonestadora ($f=23$), de manera más frecuente hacia los niños. A continuación, algunos ejemplos de las intervenciones amonestadoras observadas en este centro:

La educadora interviene diciendo: “En cocina no, en cuarto no” [refiriéndose a que no podían jugar en esas áreas porque no había nadie asignado].

La educadora dice: “Yo no mandé niñas a la cocina, vamos a recoger”.

...advierte lo siguiente: “Todos los niños no pueden trabajar en las mismas áreas siempre”.

Niño 2: “Maestra, mira mi blin, blin” [haciendo referencia a las cadenas gruesas que usan algunos adultos, mientras se acomoda un collar de perlas de juguete].

Educadora: “Quítatelo, que eso es de mujer, es de nenás”.

Esta última escena demuestra cómo un mismo objeto puede ser significado de manera distinta. El niño juega con el collar como si fuera una cadena costosa, mientras la educadora lo significa como un objeto de mujer que el niño no debe utilizar, y lo amonesta por usarlo.

Por otro lado, los roles que asumieron las educadoras del HS RP con menor frecuencia fueron: directiva ($f=5$), ayudante ($f=2$) y evaluadora ($f=2$). A continuación, los ejemplos del rol de directiva:

Todos/as los que estaban en la sala se mueven a la cocina, cuando la educadora no los observa. La educadora se da cuenta y dice: “Ahora no, pronto van a usar la cocina cuando les enseñe a usarla”.

Las educadoras de este centro asumieron el rol de ayudante en dos ocasiones, sin que los niños lo solicitaran. Por ejemplo, cuando la educadora pasa por el cuarto y ve que todos los muñecos están desnudos, llama al Niño 1 y le dice: “Vamos a ponerle *pamper*, ven le ponemos ropa, yo te ayudo”. Así también hizo en el área de la sala, luego de observar, por breves instantes, a dos niños; la educadora interviene para colaborar con la lectura.

El rol de evaluadora se observó en dos ocasiones. En una de ellas, la educadora intervino en el juego de dos niñas en el cuarto.

Educadora: “¿Para dónde van?”

Niña 2: “Pa una tienda.”

Educadora: “¿Para una tienda? ¿Y qué comprarán?”

Al unísono:

Niña 2: “Una ropa.”

Niña 2: “Leche.”

Entonces, la educadora les dice: “La leche está cara.”

[pausa]

En la otra ocasión en que la educadora intervino en la sala, les pide a los niños que identifiquen figuras y colores; luego los

invita a narrar historias, mientras ella va haciendo anotaciones en su libreta.

Es importante considerar que el rol de amonestadora, tan frecuente en el HS RP, exhibe varios aspectos de género. Primero, a las niñas que siempre escogen las mismas áreas, no se les reprende; sólo se reprende a los niños que escogen el área de bloques constantemente; tampoco se les propone que jueguen en cuarto, sala o cocina. Segundo, en muchas ocasiones, el área de transporte/bloques tuvo más de cuatro niños o niñas, pero no hubo amonestación; no obstante, en el área de cuarto, se reprendía cuando había más de dos niñas. Por último, las educadoras no promovían el juego mixto; por ejemplo, cuando un niño pedía visitar el área de cuarto, la educadora aseguraba que el área estaba llena (más de tres niñas), aunque esto no fuera cierto; sólo permitió una vez que tres niños jugaran cuando no había niñas en el área.

■ Discusión

Roles e intervenciones de las educadoras

Dhingra, Manhas y Raina (2005) sugieren que la supervisión de parte de los educadores y las educadoras se circunscribe a evitar peleas y procurar la seguridad de sus alumnas y alumnos; sus intervenciones deben ser para enriquecer el juego que éstos hayan creado. Cuando intervienen en el juego respetando las reglas propuestas por los niños y las niñas, promueven el respeto a los demás y al espacio del otro o la otra, lo cual es sumamente importante al nivel de desarrollo de destrezas sociales (Jones & Reynolds, 1992; Silva, 2004).

Jones y Reynolds (1992) entienden que los roles con los cuales los maestros y las maestras están más familiarizados son: directivo/a, evaluador/a y amonestador/a. Estos roles caracterizaron a las educadoras del HS RP; no obstante éstos no son los más recomendados. Los que recomiendan las autoras son: ayudante, mediador/a y jugador/a. Las educadoras del HS ZR se caracterizaron por asumir estos últimos.

Las autoras afirman que no se puede perder de perspectiva cuál ha sido la preparación académica del educador o la educadora, cuál es su percepción en torno al juego, qué tipo de grupo tiene y cuáles son las exigencias “administrativas” que le corresponden

llevar a cabo. Jones y Reynolds (1992) recomiendan que se involucren en el juego de la manera menos intrusiva posible. Es decir, intervenir para enriquecer, aprender, garantizar seguridad, pero sin provocar que la dinámica entre las niñas y los niños concluya.

En el HS ZR, las educadoras intervinieron apenas en nueve ocasiones, mientras en el HS RP lo hicieron un total de 32 veces. Para las primeras, el espacio de juego era de juego libre, y algunas ocasiones eran de aplicación de los temas discutidos. Para las segundas, el juego era un espacio de trabajo y evaluación de destrezas.

Hay que tener en cuenta, también, que las exigencias de las supervisoras del programa, en cuanto a evaluación del desarrollo de capacidades (cognitivas, motoras, sociales) de los niños y las niñas, varían según los centros. Así, las educadoras deben utilizar las distintas partes del itinerario diario según les convenga o consideren necesario para cumplir con los requisitos. No hay que perder de vista que existen unos requisitos de avalúo de los niños y las niñas propios del Programa Head Start, debido a que se trata de un programa federal. Las exigencias relacionadas con este proceso, para un centro Head Start en la zona rural, podrían ser distintas que las que tenga un centro localizado en un residencial público, como, por ejemplo, el asunto de que, en el imaginario colectivo, la población de los residenciales públicos es una población llena de limitaciones a la cual se le exige más en torno a los parámetros de los programas.

A pesar de que, en ambos centros, se asumieron algunos roles similares, debemos verificar el contexto particular de la intervención. Por ejemplo, en el HS ZR, el rol de amonestadora se concentró sólo en recordar las reglas relacionadas con la seguridad. Sin embargo, en el HS RP, las educadoras impartían instrucciones y regañaban frecuentemente (si escuchaban alboroto, si veían juguetes fuera de lugar, entre otras).

El rol de ayudante fue asumido en ambos centros, pero en el HS RP, este rol está mediado por una percepción de que el niño o la niña no es capaz de hacer determinada tarea, además de una visión estereotipada por género. Por ejemplo, al pasar por el área de cuarto, si la educadora ve los “bebés” sin ropa y se percata de que quien juega es un niño, le ofrece su ayuda para vestirlos, no así si quienes juegan son niñas. Mientras, en el HS ZR el niño o la

niña es quien solicita ayuda, lo cual posibilita que pueda jugar por más tiempo.

Es interesante ver cómo, en el HS RP, predominan los roles menos recomendados, especialmente el de amonestadora. Tampoco se observaron los roles de mediadora y jugadora. Al mismo tiempo, este es el centro donde se observaron conductas más estereotipadas de género en los niños y las niñas. Por ejemplo, las niñas no jugaban con frecuencia en el área de transporte/bloques.

En el centro HS ZR, donde las educadoras asumieron los roles recomendados por Jones y Reynolds (1992) —principalmente el de mediadora—, se observaron comportamientos menos estereotipados por género de parte de las niñas y los niños. Por ejemplo, los niños asumían personajes de “cuidador” de bebés y jugaban en la cocina, distribuyendo tareas equitativamente³.

Rodríguez, Hernández y Peña (2004) afirman que el tipo de intervenciones de las educadoras y los educadores debe ser cuidadoso, para se establezca un balance entre aprender unas conductas sociales y transgredir las barreras de género. Es necesario continuar investigando sobre las prácticas y actitudes de las educadoras y cómo éstas se relacionan con las construcciones y reconstrucciones de género de las niñas y los niños.

En la etapa preescolar, los niños y las niñas ya conocen lo que se espera de ellos y ellas, por razón de género. Además de los pares, las personas adultas significativas (madres, padres, encargados/as, educadores/as, entre otros) forman parte de sus construcciones de género. Lo que ocurre es que hay grandes inconsistencias entre lo que se dice creer, lo que se quiere para los niños y las niñas y lo que se hace (Freeman, 2007). Tal como explica Freeman (2007), podemos tener aspiraciones de que los estereotipos de género se queden en el pasado, pero pretendemos que las niñas y los niños se comporten de acuerdo con lo que se considera “apropiado” para su género. Las rutinas creadas en el hogar, en los centros preescolares y las escuelas deben proveer espacio para que desarrollen

3 Para mayor detalle sobre estos hallazgos, revisar: Canales-Guzmán, M.M. (2008). *Construcciones de género y juego simbólico: observando a participantes de dos centros Head Start*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan P.R.

libremente sus capacidades, sin importar que se adjudiquen a su género o no (Freeman, 2007; Rodríguez, Hernández & Peña, 2004; Silva, 2004).

En esta investigación, se observó, de manera general, que las conductas menos estereotipadas por género se dieron en un contexto con mayor libertad de juego y menor intervención por parte de las educadoras. Estos elementos influyen en la manifestación de estereotipos de género y deben de ser tomados en cuenta si queremos promover prácticas educativas menos sexistas.

■ Recomendaciones

Se recomienda estudiar, de manera más profunda, la relación entre la percepción de las educadoras en torno al juego y las elecciones y roles asumidos por los niños y las niñas. También podría estudiarse la relación entre las intervenciones de las educadoras con las elecciones, roles asumidos e interacciones de sus alumnos y alumnas.

De manera más específica, se sugiere diseñar talleres para los educadores y las educadoras preescolares (tanto quienes ya ejercen como quienes se están preparando para hacerlo), mediante los cuales se les pueda concienciar sobre los estereotipos de género que muchas veces no se cuestionan y la importancia de la promoción de la equidad de género en los espacios de juego. Adiestrar a este personal es sumamente importante, y no se debe perder de vista que la equidad no se impone, sino que se promueve. Hay que trabajar también con los roles recomendados para los educadores y las educadoras, a través de los cuales se respete a los niños y las niñas, además de que se reconozca su protagonismo en sus propios procesos de construcción, transgrediendo la visión tradicional de que son meros recipientes de un conocimiento que sólo les pueden proporcionar las personas adultas.

Además del adiestramiento, es necesario reflexionar, analizar, debatir (e, idealmente, concretar en procesos de política pública) en torno a los siguientes elementos que podrían propiciar una educación menos sexista: distribución equitativa de tareas en el salón, objetivos no estereotipados de las actividades a realizar, promoción del juego mixto, reconocimiento de las diferencias sin apoyar estereotipos, evitar acentuar las diferencias de género en el

manejo de conflictos, clarificar los motivos para amonestar o premiar conductas (mas allá del género), uso de materiales no sexistas, desarrollo de capacidades más allá del género y distribución equitativa de tareas a las madres y los padres voluntarios.

Si deseamos que, en nuestra sociedad, se promuevan espacios de equidad, debemos comenzar a incidir, también, en los procesos que Berger y Luckmann (1967) denominan socialización secundaria. Debemos involucrarnos en promover cambios a través del razonamiento, la autorreflexión, la toma de consciencia, en aquellas personas adultas significativas en la vida de los niños y las niñas. Estas ya tienen un papel importante en el proceso de socialización primaria, por lo cual se debería contar con ellas para colaborar en la construcción de géneros basada en la equidad. Así nos acercamos a la posibilidad de cambiar la realidad percibida a través del conocimiento (Díaz, 2003) y a avanzar en ese proceso paulatino de alcanzar espacios de equidad por género.

REFERENCIAS

- Alegría I. (2000, marzo). Avatares de género y educación en Puerto Rico. *Diálogo*, pp. 20-21.
- Alegría, I. (2003). Ideología y política pública: la representación de las mujeres. En L.M. Martínez & M. Tamargo (Eds.), *Género, sociedad y cultura* (pp. 160-181). Puerto Rico: Publicaciones Gaviota.
- Ander-Egg, E. (1980). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid, España: El Cid Editor.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Comisión para los Asuntos de la Mujer. (1992). *Hacia la equidad para las mujeres y las niñas en la educación*. San Juan, Puerto Rico: Autor.
- Dhingra, R., Manhas, R., & Raina, A. (2005). Play pattern in preschool setting. *Journal of Human Ecology*, 18(1), 21-25.
- Díaz, M.A. (2003, diciembre). Bajo el yugo de la reificación. *Revista electrónica del Instituto Psicología y Desarrollo*, 3. Consultado el 17 de septiembre de 2006, desde http://www.ipside.org/dispersion/2004-3/3_ruiz.htm
- Diller, A., Houston, B., Morgan, K.P. & Ayim, M. (1996). *The gender question in education*. Colorado: Westview Press.

- Freeman, N.K., (2007). Preschooler's perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages or hidden truths? *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357-366.
- Griffin, G. (1999). Changes in teacher education: Looking to the future. En G. Griffin (Ed.), *The education of teachers: ninety eight yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp 1-28). Chicago: NSSE.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana Editores.
- Hess, R. & Croft, D. (1972). *Libro para educadores de niños en edad preescolar*. México: Editorial Diana.
- Jones, E. & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teachers roles in children's play*. New York: Teachers College Press.
- Kirk, J. & Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. California: Sage Publications.
- Kontos, S. (1999). Preschool teacher's talk roles and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382.
- Lobato. (s.f.). *Construyendo el género: la escuela como agente coeducador*. Accedido el 21 de enero de 2007 de http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/wp-content/uploads/2006/03/ConstruyendoGenero_EmmaLobato.pdf
- Lucca-Irrizarry, N. & Berríos-Rivera, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Martínez, G. (1999). *El juego y el desarrollo infantil*. España: Ediciones Octaedro.
- Martínez-Ramos, L. (1990). *Experiencias de maestras puertorriqueñas en la integración de la equidad por género al currículo: un estudio a través de entrevistas fenomenológicas a profundidad*. Disertación doctoral sometida a la Facultad de Educación de la Universidad de Massachussets.
- McMurray, P. (1993, abril). *Gender experiences in an early childhood classroom through an ethnographic lens*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Muñoz, M. (2001). Programa de educación preescolar: vías formales y no formales de educación. Manuscrito no publicado.

- Rodríguez, M.d.C., Hernández, J. & Peña, J. V. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 455-466.
- Sandberg, A. & Pramling-Samuelsson, I. (2005). An interview study of gender differences in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 297-305.
- Serrano-García, I., López, M.M. & Rivera-Medina, E. (1992). Hacia una psicología social comunitaria. En I. Serrano-García y E. Rosario-Collazo (Eds.), *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social comunitaria* (pp. 74-105). San Juan, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Silva, G. (2004). *El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial: entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia*. Biblioteca Virtual CLACSO. Accedido el 14 de septiembre de 2006, desde: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/peru/grade/educa/doc4.pdf>
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Yordán, H. (1976). *La visión de la niña en cinco libros de lecturas escolares*. San Juan: Comisión para el Mejoramiento de los Derechos de la Mujer.