



**CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA
INFANCIA E INFLUENCIAS DEL CONTEXTO ESCOLAR:
TRANSMISIÓN DEL GÉNERO BINARIO, ROLES Y
ESTEREOTIPOS EN EL AULA.**

Investigación en el ámbito de la educación y/o formación.

Alumna: Sara Pérez Lara.

Tutora: Julia Espinosa Fajardo.

Departamento de Sociología.

Grado en Educación Infantil.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Sevilla.

Curso 2021/2022.

Índice.

Resumen	3
Abstract	4
1. Introducción	5
2. Marco teórico	6
2.1. Conceptos de género, sexo e identidad	6
2.2. Etapas en la construcción de la identidad de género	9
2.3. Currículo en la escuela: oculto y visible	14
2.4. Binarismo en la escuela y su papel en la transmisión de estereotipos asociados al género	17
3. Objetivos	20
4. Metodología	20
5. Resultados y discusión	23
5.1. Enseñanzas de género	23
5.2. Relaciones entre profesorado y alumnado	24
5.3. Distribución del espacio, materiales y actividades	27
5.4. Relaciones entre iguales	28
6. Conclusiones	30
Bibliografía	33

Resumen

Este trabajo de Fin de Grado presenta una investigación acerca de cómo el alumnado de Educación Infantil comienza a construir su concepto de género dentro del marco de la identidad personal, y el papel que la escuela como institución juega en este proceso y en la transmisión de roles y estereotipos de género. Para esto, se lleva a cabo una revisión bibliográfica de manera previa con la que estableceremos un marco teórico sobre el que apoyar la investigación. Se realiza en primer lugar un pequeño “glosario” de términos y conceptos, tras la que pasamos a una revisión de las etapas e hitos de la construcción del género y sus características. Finalmente, se analiza el currículo en la escuela, y el papel de esta en la transmisión de estereotipos de género. Como metodología se utiliza la observación participante sobre un estudio de caso. Se presentan los datos recogidos mediante un cuaderno de campo en el apartado de resultados, donde comentamos actuaciones y actitudes tanto por parte del profesorado hacia el alumnado como del alumnado entre sí. Como conclusión, ponemos en manifiesto cómo existen y se perpetúan aún en el ámbito escolar ciertos estereotipos y roles de género tradicionales, que coexisten con la labor coeducativa, sus actuaciones y resultados.

Palabras clave:

Identidad de género, Educación Infantil, escuela, roles de género, coeducación.

Abstract

This Final Degree Project presents an investigation about how Early Childhood Education students begin to build their concept of gender within the framework of personal identity, and the role that the school as an institution plays in this process and in the transmission of gender roles and stereotypes. For this, a bibliographical revision is carried out in the first place, with which we will establish a theoretical framework on which to support the research. First, a small "glossary" of terms and concepts is made, after which we proceed to a review of the stages and milestones in the construction of gender and its characteristics. Finally, the curriculum and the role of school in the transmission of gender stereotypes are analyzed. As a methodology, participant observation is used in a case study. The data collected through a field notebook is presented in the results section, where we comment on actions and attitudes both on the part of the teachers towards the students and of the students among themselves. In conclusion, we show how certain stereotypes and traditional gender roles exist and are still perpetuated in the school environment, all of which coexist with co-educational work and its actions and results.

Key words:

Gender identity, Early Childhood Education, school, gender roles, coeducation.

1. Introducción

La construcción de la identidad propia es un proceso que comienza desde el momento de nuestro nacimiento, y que en muchos casos continuamos desarrollando de una manera u otra a lo largo de las diferentes etapas de nuestra vida. Este es un trabajo complejo, que conlleva no solo un proceso introspectivo individual, sino que se construye también a partir de una serie de relaciones y aprendizajes derivados de las interacciones de cada individuo con los distintos agentes socializadores. Tal y como comenta Lamas (2014, como aparece en Alcántara, 2016) en cuanto al estudio de las identidades, no es posible separar las dimensiones social y política de la psíquica a fin de comprender el proceso de construcción de la identidad.

Dentro de este complejo proceso y siendo parte de este, se encuentra la construcción de la identidad personal y de género. Tanto la identidad personal como la identidad de género son representaciones simbólicas de subjetividades que van desarrollándose a lo largo del ciclo vital, pero manteniendo una base que se construye en los primeros años de vida. Formando parte de la identidad personal, la identidad de género refleja cómo la tipificación sexual y de género afecta incluso a nuestro autoconcepto: nacer hombre o mujer cobra así un significado tanto individual como colectivo (Jayme, 1999).

Es esta estrecha relación que existe entre identidad de género y autoconcepto, tal y como menciona Jayme (1999), que hace especialmente relevante estudiar los procesos, características e hitos por los que pasa la construcción y descubrimiento del propio género en la infancia, etapa crítica para la formación del autoconcepto y construcción del “yo” respecto otro que constituye la sociedad.

Por ello, en este trabajo de Fin de Grado nos centraremos en investigar estos procesos respecto a la construcción de la identidad de género que se dan en la infancia (0-6 años). Asimismo, analizaremos el papel que aquí juega la escuela como agente socializador, en cuanto que se trata de uno de los principales y más importantes contextos que conforman e intervienen en la realidad en que niños y niñas se desarrollan y desenvuelven. Comprender estos procesos de autodescubrimiento por los que pasan los menores en cuanto a la construcción de su propia identidad será clave a fin de visibilizar y validar sus realidades, así como a fin de poder garantizarles un espacio seguro en el que llevar a cabo este proceso..

2. Marco teórico

2.1. Conceptos de género, sexo e identidad

No podemos comenzar nuestro estudio sobre la construcción de la identidad de género sin haber proporcionado previamente una definición de este concepto, así como de otros interrelacionados con el mismo como son el sexo o los roles de género.

Si bien sexo y género son dos términos que utilizamos en nuestra sociedad para agrupar y categorizar a los seres humanos (Ross, 1987, como se citó en Jayme, 1999) y que son aún en muchos círculos utilizados indistintamente, se tratan de dos conceptos diferenciados que entrañan grandes diferencias en su significado.

Según Lamas (2000), el concepto de género hace referencia aquellas prácticas, creencias y expectativas sociales que se asocian a cada uno de los seres humanos, en función de las diferencias anatómicas aparentes entre personas de distinto sexo.

El concepto de sexo lo entendemos, entonces, como un carácter puramente biológico, atribuido directamente a los cuerpos según una serie de características definidas propias del ámbito de la ciencia. Será a través de la clasificación cultural del género como se atribuyen características morales y psicológicas a cada uno de los sexos.

El término “sexo” es definido también por Money y Ehrhardt (1972) como aquellos aspectos biológicos definidos por la naturaleza, que no pueden eliminarse por medio de la cultura. Este concepto queda así relegado a lo relativo a las características corporales: “apariencia y funcionalidad de los genitales, conformación de las gónadas y otros tejidos u órganos asociados con la reproducción” (Alcántara, 2016, pp. 8).

El género como concepto aparece alrededor de los años sesenta empleado en el ámbito de las Ciencias Sociales, como una manera de referirse al conjunto de atributos asignados a cada cuerpo sexuado. Este término surge como una manera de separar y diferenciar el sexo, referido a las características biológicas de cada determinado cuerpo, del género, que está íntimamente relacionado con la cultura y es transmitido a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje entre generaciones (Alonso, 2004).

Atendiendo a lo que expone Alcántara (2016), podemos definir el género también como una construcción social y normativa, binaria, que se asigna —social y legalmente— en función de cómo los adultos interpretan las formas genitales.

Para Luengo y Gutiérrez (2008, pp. 106), que suscriben lo expuesto por autores anteriores, “el género es un principio de organización social, una construcción que incorporamos poco a poco y a través de un aprendizaje según unos patrones sociales y culturales; y que contempla actitudes, roles, capacidades, intereses y valores”. Estas autoras sostienen que a todo individuo se le es asignado un género en el mismo momento de su nacimiento, sin importar cuál sea su voluntad.

En nuestra sociedad, los géneros se han ido construyendo a lo largo de los años como grupos biosocioculturales, clasificando a los seres humanos a razón de sus características sexuales y, posteriormente, asignando a cada grupo de manera distintiva una serie de funciones, actividades, relaciones sociales y formas de comportamiento (Lagarde, 1992).

De esta manera, podemos concluir que la identidad de género hace referencia a la asignación social diferenciada de responsabilidades por el hecho de pertenecer a uno de los dos sexos, lo cual condicionará el desarrollo de las identidades de niños y niñas como personas y de sus proyectos de vida (Gallegos, 2012, como se citó en Caballero, 2021).

Esta serie de contenidos que se otorgan al concepto de género en cada sociedad y momento histórico concreto serán los que determinen las expectativas, características y roles asociados a las etiquetas “masculino” y “femenino”, sobre las que niños y niñas van a ir definiendo y conformando su identidad sexual. De esta manera, aparece una visión de los cuerpos como objetos maleables, sobre los que se van esculpiendo los modelos y representaciones de la masculinidad y feminidad según las formas culturales hegemónicas características de cada sociedad según las épocas (Luengo y Gutiérrez, 2008; Jayme, 1999; de Lauretis, 2000). Los estudios de Mead (1994, como se citó en Alcántara, 2016) avalan esta postura, aportando evidencias de que esta distinción entre lo considerado como masculino y femenino viene dada a partir de diversos factores culturales, temporales y geográficos.

Del concepto de identidad de género se desprende también la noción de “rol de género”, resaltando esta el registro del hacer frente al registro del decir en que se enmarca el primer término (Alcántara, 2016). Es decir, la identidad es aquel aspecto sentido con el que cada persona se identifica, mientras que en los roles de género encontramos toda clase de conductas y características tradicionalmente reconocidas como propias para cada una de las etiquetas que surgen dentro del género. Alonso (2004) define también el rol de género como aquel conjunto de expectativas y comportamientos sociales apropiados que existen para cada sexo determinado.

Estas ideas preconcebidas que las sociedades se encargan de transmitir acerca de los roles de género, sobre lo que son y cómo deben comportarse hombres y mujeres distintivamente, acaban cayendo en muchas ocasiones en “estereotipos que, en general son simplistas y reductores” (Luengo y Gutiérrez, 2008, pp. 107), y derivan en lo que comúnmente conocemos como estereotipos de género.

El proceso de conformación de la identidad de género, tal y como lo define Caballero (2021), pasa por un primer momento de aceptación del sexo propio en base a lo observado y experimentado en las interacciones con el cuidador principal durante la primera infancia. Será después de este primer paso cuando empezaremos el proceso de formación de la propia identidad.

Similar al concepto de identidad de género aparece el término “identidad sexual”. Según lo define la OMS (2000), la identidad sexual incluye la manera en que una persona se identifica en cuanto a su género y su orientación sexual (el género hacia el que se siente una atracción romántica/sexual). Este marco que cada individuo construye a lo largo de los años constituirá una parte importante del concepto e identidad propias, y le permitirá desenvolverse socialmente conforme a su propia percepción.

Así, podemos concluir que el género es un concepto complejo, que no puede entenderse sin abarcar en nuestra explicación aspectos propios de ramas tan diversas como la cultura, la sociología, la época e historia, la biología y la psicología.

A modo de síntesis, entendemos el género como una construcción social (no así como el sexo, que se ve relacionado con caracteres biológicos), no universal ni atemporal, en tanto que se ajusta a lo establecido por cada grupo cultural concreto en cada momento histórico, y que por consiguiente es un concepto en constante transformación pues va evolucionando al mismo tiempo que estos cambios suceden en la sociedad y en la cultura. En palabras de Alonso (2004, pp. 48-49), “cada sistema de géneros corresponde a una formación social determinada por una época”.

2.2. Etapas en la construcción de la identidad de género

La construcción de una identidad personal propia es un proceso que ponemos en marcha, tanto consciente como inconscientemente, desde el momento de nuestro nacimiento y que se extenderá durante todo el proceso vital. Esta búsqueda y configuración del “yo” adquiere una especial relevancia durante nuestros primeros años de vida, así como en la etapa de la adolescencia, donde vuelve a tomar un gran protagonismo.

Sin embargo, este proceso no es uno que desarrollemos de manera completamente individual y autónoma. La identidad es conformada a partir de las diferentes interacciones sociales que ocurren entre personas de los distintos ámbitos del funcionamiento humano, o lo que es lo mismo, las interacciones entre el sujeto y los diferentes agentes socializadores (como son la familia, la escuela, los amigos o iguales, los medios de comunicación y la propia cultura de nuestra sociedad). Estas interacciones nos acompañarán durante todo el proceso -de manera directa o indirecta-, y se encargarán de moldear nuestra identidad personal bajo la influencia de un modelo socio-cultural concreto y determinado.

De esta manera, una parte importante de la identidad personal que cada uno construimos queda definida por los roles sociales, o lo que es lo mismo, por los papeles que desempeñamos al momento de participar en la vida social (Páramo, 2008; Jayme, 1999).

Ocurre de igual manera con la identidad de género. Si bien su adquisición será resultado de factores tanto cognitivos como emocionales, el entorno social juega un papel especialmente relevante en el proceso, tal y como exponen Jayme y Sau (1996). Este entorno será el que se encargue de transmitir toda la información relativa a roles de género, masculinidad y feminidad mediante los diferentes agentes socializadores. Strathern (1979, como se citó en Villanueva, 1997) suscribe también esta idea: según este autor, tiene más peso en el proceso de adscripción a un género la influencia sociocultural, por encima de factores tanto biológicos como psicológicos.

Es importante también destacar en este punto que la identidad es un producto que aparece a partir de la interacción social y se ve influenciada por el lenguaje, y que funciona como herramienta flexible de autodefinición para las personas a lo largo de nuestra vida (Páramo, 2008). En este sentido, queda lejos de las concepciones que a veces aún se tienen de ella como un ente predeterminado por la naturaleza, estático en el tiempo e invariable.

La identidad es, en realidad, una producción personal que goza de una increíble plasticidad y fluidez, que cambia y evoluciona a lo largo del tiempo conforme lo hacemos nosotros. Esto se observa especialmente cuando atendemos a los ámbitos de la infancia y la adolescencia, períodos característicos de cambio y experimentación en los que la identidad adquiere un papel central en nuestra tarea de autodeterminación como individuos, tal y como comentábamos anteriormente.

Darnos cuenta de esta naturaleza fluida de la identidad resulta de especial importancia para entender aquellas identidades y expresiones que existen fuera de la normatividad de género. En palabras de Platero (2004), las identidades trans son entendidas como aquellas que se alejan del sexo asignado al momento del nacimiento, siendo personas cuya expresión o identidad de género difiere de las etiquetas socialmente construidas de “hombre” y “mujer” y las implicaciones que a cada una se le asocian. Es este el caso de las infancias trans, para las que a menudo el presupuesto de inmutabilidad nos lleva a descartar, invalidar o restar importancia a sus experiencias al entender que los menores aún no son agentes competentes en el plano del autoconocimiento (Guerrero y Muñoz, 2018).

Villanueva (1997) nos habla sobre lo relativo a este proceso en la infancia. Según esta autora, la adscripción a un género y el aprendizaje de sus comportamientos “propios” es uno de los aspectos centrales de la socialización infantil, a partir del cual se continúa avanzando hacia la adquisición de la identidad. En este ámbito, Bourdieu (1991, como se citó en Villanueva, 1997) señala que esta identidad constituirá el elemento más importante de la identidad social del menor, y se desarrolla de manera paralela a la representación de la división del trabajo en base al sexo.

Peña y Rodríguez (2005) exponen que niños y niñas se construyen a sí mismos como personas adscritas a un género en un contexto variado y múltiple, en el que las interacciones que llevan a cabo con los demás tienen una gran importancia para su desarrollo. En esta etapa, serán concretamente los adultos que se encuentren en su entorno (núcleo familiar más cercano, profesores del colegio, abuelos y abuelas...) los agentes que participarán en dichas interacciones. Los y las menores se irán configurando en función de las expectativas que los adultos que les rodean ponen sobre ellos y ellas.

Este proceso de adquisición del género, así como de los comportamientos entendidos como adecuados para cada género tal y como los establece el orden social, se apoyan sobre el conocido como aprendizaje por observación de conductas o modelos. Estos modelos,

observados tanto en los agentes que rodean a la infancia como en modelos simbólicos (medios de comunicación o entretenimiento como películas, series o literatura), tendrán un gran peso en el proceso de asimilación de los diferentes patrones de conducta ligados al género. Como consecuencia. “niños y niñas observan el modelo y generalizan la experiencia concreta de aprendizaje, al tiempo que la ponen en práctica” (Peña y Rodríguez, 2005, pp. 168).

Según la psicología, diversos estudios demuestran que la identidad personal, sexual y de género se define a lo largo de dos etapas generales: una primera en la infancia, de los 3 a los 7 años, y otra etapa desde los 11 a los 16 años aproximadamente, correspondiendo con la pubertad y adolescencia (Luengo y Gutiérrez, 2008). Otros autores plantean una división en etapas del proceso de desarrollo de la identidad ligeramente diferente.

Guidano y Liotti (1983, como aparece en Jayme, 1999) plantean tres etapas básicas que constituyen este proceso: primera infancia, segunda infancia y adolescencia. Como ya comentamos antes, este proceso es muy flexible y variable, sujeto a la experiencia personal e individual. Por tanto, las etapas que planteamos a continuación son orientativas y no rígidas, basadas en hitos comunes del desarrollo.

En primer lugar, existe una etapa inicial que a menudo se pasa por alto en el proceso de adquisición y desarrollo de la identidad de género, pues ocurre de manera previa a la manifestación de cualquier comportamiento o hecho observable. Se trata de la etapa de asignación de género, tal y como la entiende Sánchez (1996) y como queda descrita en Jayme (1999). Esta etapa previa tiene lugar, como su nombre indica, desde el momento en que se nos asigna un género (masculino o femenino) en función de nuestro sexo, y a veces se inicia incluso antes del momento del nacimiento. Esta asignación traerá consigo el inicio, de manera inmediata, de la socialización del individuo según su género asignado. Esto supondrá la imposición de caracteres estereotipados propios para cada uno de los géneros, que jugará un importante papel en el proceso de asimilación y transmisión del género.

Una vez realizada esta asignación, comienza como decimos este proceso social de transmisión de las conductas y contenidos asociados a cada género. En este punto, serán sobre todo los progenitores del bebé quienes jueguen un papel protagonista en su educación durante los primeros años de vida al encauzar las conductas de sus hijos e hijas de acuerdo con su género, contribuyendo así a su proceso de consolidación del género. Las primeras diferencias entre identidades se darán al tiempo que aparecen las diferencias evolutivas: para las chicas, se motivará el desarrollo de sus capacidades comunicativas, al empezar a observarse los

avances en el ámbito del lenguaje y la lengua. En el caso de los niños, ligado al desarrollo de su independencia motriz estará la motivación de conductas de exploración.

Durante la primera infancia, en el tramo que podemos delimitar aproximadamente desde los 2 años y medio hasta los 5, comenzamos a observar varios logros evolutivos en materia de desarrollo de la identidad de género. Antes de los 2 años de vida se presenta la idea de “maleabilidad del género”, tal y como Alcántara (2016) la menciona. Esta autora expone que, previa a esta edad, no es posible llevar a cabo un registro conductual objetivo que proporcione ningún tipo de resultado esclarecedor, o no al menos a través de un acercamiento empírico, debido al temprano estado madurativo de los y las infantes a estas edades. Será a partir de esta edad cuando, mediante el progresivo desarrollo del lenguaje, la socialización y el juego, se comience a manifestar conductas y a desenvolverse en diferentes situaciones relacionadas con el establecimiento de la identidad de género.

Entre los 2 años y medio y 3 años de edad, niñas y niños comienzan a cimentar su identidad personal, y son capaces de auto asignarse a una de las dos categorías del género predominantes. Sin embargo, en este momento dicha asignación la realizan en base a características externas, como pueden ser el largo del pelo o el tipo de ropa utilizada para vestirse (Jayme, 1999; Espinosa, 2006).

Esto nos deja ver que, aunque ya han comenzado con el desarrollo del autoconcepto (dentro del cual se encuadra el género, además de otros muchos aspectos), aún no comprenden que el concepto de género va más allá de la apariencia física de la persona. De esto nos hablan Money y Ehrhardt (1972), quienes determinan que en este periodo niños y niñas aprenden a diferenciar el género solamente a modo de herramienta o etiqueta: conocen su género si se les pregunta sobre ello, así como son capaces de diferenciar el de personas de su entorno. Sin embargo, que lleven a cabo esta distinción no significa necesariamente que comprendan qué es el género ya en esta etapa, sino que realizan dicha etiquetación basándose en caracteres externos, como ya explicamos anteriormente.

Algo que también comienza a observarse a estas edades, al mismo tiempo que se toma conciencia de la identidad de género, es la repetición de conductas y estereotipos característicos de los roles de género tradicionales. Como expone Espinosa (2006), niños y niñas comienzan a manifestar y adquirir estas conductas en torno a los 3 años de edad, y dichas conductas suelen ser reproducciones de lo observado (y escuchado) en los adultos. Influye aquí no solo lo observado en el mundo que les rodea, sino también sus experiencias

personales, fruto del trato diferenciado que los menores reciben en función de su sexo desde el momento de su nacimiento.

Además de las concepciones estereotipadas que niños y niñas puedan tener de su propio género y del opuesto a estas edades (aspectos que cada vez más la escuela se centra en combatir en pos de educación coeducativa), estas conductas diferenciales se observan sobre todo cuando se manifiestan durante el juego. A este respecto destaca Sánchez (1996) una tendencia a la segregación por sexos durante el juego, que es aún más rígida si cabe en niños que en niñas, a raíz de la presión que la sociedad ejerce sobre ellos y sobre cómo manifiestan su masculinidad.

La siguiente etapa que estos autores sugieren podemos enmarcarla entre los 6 y los 11 años, coincidiendo con la etapa escolar de educación primaria. Si durante la etapa previa, correspondiente al periodo 3-6 años, niños y niñas llevan a cabo los primeros aprendizajes acerca del género y sus conductas asociadas, durante la educación primaria estos conocimientos se irán afianzando. Avanzaremos así hacia un descubrimiento y autodefinition personales más complejos, donde se comienza a comprender que el hecho de ser niño o niña no es una etiqueta subjetiva y moldeable, que dependa de elementos externos como la forma de vestir (Luengo y Gutiérrez, 2008; Espinosa, 2006)

Sobre este fenómeno nos habla más en profundidad Kohlberg (1996). La constancia de género, tal y como él la denomina, es alcanzada alrededor de los 6 años de edad, cuando niños y niñas comprenden que el género hombre/mujer es un elemento invariable a lo largo del tiempo, lo que conlleva a atribuir cierta rigidez a este concepto. La identidad de género será resultado entonces de un complejo proceso de construcción, que se verá influenciado tanto por la conformación de la identidad personal y comprensión del yo como masculino o femenino, como por elementos del entorno social en que se vive.

Si ya en edades más tempranas comentábamos la aparición de las primeras conductas, comportamientos y pensamientos estereotipados con respecto a los roles de género, durante esta segunda infancia dichas conductas se mantienen y se irán asimilando y aprendiendo. El reconocimiento de sí mismos como individuos pertenecientes a uno de los dos “grupos” (masculino o femenino) implica una valoración positiva de todo lo relacionado con el grupo de adscripción, frente a la consecuente desvalorización de lo asociado al grupo “diferente”. A esto se suma la rigidez que acompaña a la forma de entender el género en esta etapa, lo que afectará también en materia de estereotipos de género. De esta manera, las diferencias entre

niños y niñas se hacen más obvias, pues las normas de género son ahora algo que no puede transgredirse o contradecirse. En el caso de los niños, serán especialmente presionados para mantenerse alejados de todo aquello considerado como femenino, mientras que a las niñas se les permitirán algunas conductas consideradas como masculinas.

A partir de los 7 años, conforme avanza la etapa, se consigue una mayor flexibilización de la idea del género. Se comprende que lo aprendido por niños y niñas sobre masculinidad y feminidad respectivamente no son reglas que no pueden desafiarse, y que esa serie de rasgos, preferencias y comportamientos pueden manifestarse tanto en niñas como en niños, aunque se siga manteniendo la asociación de lo masculino y femenino ya aprendido (Jayme, 1999).

Por último, contemplamos una etapa que abarcará desde la pubertad a la adolescencia, hasta los 18 años. En este período lleno de cambios tanto personales como ambientales, los y las jóvenes se enfrentan a problemáticas propias de la etapa como transformaciones físicas, la adaptación a nuevos entornos y una mayor complejidad de la identidad personal. En materia de género se vuelve a recuperar la rigidez en esta etapa en cuanto estereotipos, a consecuencia de la presión que ejercen los diversos agentes socializadores para que las actuaciones de los jóvenes se ajusten a los roles establecidos. Además del entorno serán los iguales del grupo quienes, en gran medida, se encarguen de ejercer este control sobre el individuo. En esta etapa cobrarán importancia también el descubrimiento de la sexualidad y la orientación sexual, el desarrollo de la afectividad y las implicaciones y oportunidades ligadas al género a las que se enfrentarán como consecuencia de la entrada a la vida adulta (Jayme, 1999; Espinosa, 2006).

2.3. Currículo en la escuela: oculto y visible

“La escuela es una de las instituciones básicas de socialización, por cuanto transmite determinados significados, valores, normas, etc. que los niños y las niñas interiorizan como pautas o marcos legítimos para gobernar su propia conducta y su pensamiento” (Sacristán, 1991, pp. 245).

La escuela como institución ha ido evolucionando y transformándose a lo largo de los años, dando lugar por el camino a una multitud de estrategias pedagógicas y modelos educativos, muchos de los cuales coexisten en los diferentes colegios de nuestras ciudades en la actualidad. Sin embargo, estos cambios que la escuela ha experimentado y que seguirá

experimentando con el paso del tiempo no se limitan solamente a los distintos modelos educativos y sus maneras de entender la enseñanza, ya sean más tradicionales, conductistas o enfocados al constructivismo.

Las enseñanzas que se imparten en la escuela, así como la manera en que se transmiten (es decir, el currículo), también han ido sufriendo numerosos cambios a lo largo del tiempo, presumiblemente persiguiendo el ideal actual de una enseñanza coeducativa e inclusiva. Como sostienen Calvo y Picazo (2016), la escuela debe actuar como un agente que posibilite a todo el alumnado desarrollar su máximo potencial por igual, y para esto se deberá eliminar cualquier posible limitación que nos aleje de la idea de la escuela inclusiva. Esto quiere decir, deshacernos de etiquetas y clasificaciones, proporcionando a alumnos y alumnas las mismas oportunidades.

Sin embargo, según exponen Castelar y Lozano-García (2018), la institución escolar actual difiere bastante de esta idea de escuela como elemento socializador inclusivo y que actúa en pos de la igualdad de oportunidades. Para estos autores, la escuela se ha convertido en un agente que, en lugar de velar por el desarrollo pleno de su alumnado, busca la homogeneización del mismo. La educación deja de entenderse únicamente como la interacción entre alumno y docente, pues esta relación se verá influenciada por elementos como el cuerpo directivo, asociaciones de padres y madres, leyes, decretos y otras normativas; que en conjunto regularán y conducirán la práctica docente y conforman lo que en la actualidad entendemos como la institución educativa.

Más allá de las características de la institución educativa actual o del modelo educativo concreto empleado en cada centro, no debemos olvidar que los niños y niñas que acuden a la escuela desde edades tempranas no adquieren únicamente una serie de conocimientos limitados a contenidos académicos. La escuela también tiene un importante papel socializador, en tanto que es escenario de multitud de experiencias y vivencias que, junto con las adquiridas en otros contextos, irán conformando poco a poco las diferentes formas de pensamiento en niños y niñas (Sacristán, 1991).

Dentro de este proceso de socialización que se lleva a cabo en la escuela se enmarcan también las enseñanzas vinculadas al género. Jayme (1999) suscribe en este ámbito la idea que veíamos de manos de Castelar y Lozano-García, sobre la escuela como agente enfrentado al ideal del desarrollo pleno y variado de su alumnado. Esta autora señala cómo para la transmisión del género se establecen dos grupos claramente diferenciados durante el proceso

de socialización, el femenino y el masculino, y cómo lo masculino será entendido como la “norma”, frente a la “excepción” de lo femenino. Esta clasificación artificial, sobre la que Calvo y Picazo ya abogaban en contra, tendrá un impacto real sobre el alumnado, limitando sus posibilidades individuales según hayan sido asignados a un grupo u a otro.

El impacto de estas clasificaciones impuestas socialmente es también apreciable cuando nos detenemos a estudiar el currículo educativo y las actuaciones del profesorado en el aula. Como apuntan Castelar y Lorenzo-García (2018), mientras que sí existen avances en ámbitos como las necesidades educativas especiales o la diversidad funcional en cuestiones sensoriales y motrices, no ocurre lo mismo con las enseñanzas de género, que aún apenas comienzan a incluirse en los ámbitos relacionados con la enseñanza.

En el caso de los contenidos curriculares y respecto a la transmisión de estereotipos de género en el aula, se observa cómo el papel de la mujer ha sido suprimido de nuestra herencia cultural, negando y ocultando sus contribuciones al desarrollo social y excluyendo en general el saber femenino del currículo. Este sesgo masculino, que se manifiesta por igual tanto en programaciones y currículos oficiales como en libros de texto de todos los niveles educativos, tiene como consecuencia directa que todos los papeles sociales con mayor importancia a lo largo de la Historia hayan sido atribuidos siempre a hombres, de manera que aún en la actualidad niñas de todas las etapas educativas tendrán dificultades para encontrar mujeres referentes en multitud de ámbitos (Jayme, 1999, Peña y Rodríguez, 2005).

Esta problemática ligada a la perpetuación de estereotipos de género se extiende también, como comentábamos, al ejercicio del profesorado en el entorno educativo, lo que conocemos como el “currículo oculto” de la educación. Además de lo recogido en el currículo “visible”, el cuerpo docente también será responsable de la transmisión de una serie de valores y contenidos “ocultos” (pues estos derivan de su propia concepción de la realidad y no aparecen recogidos en ningún manual o reglamento), que en última instancia sumarán al gradual proceso de socialización del alumnado. Espinosa (2006) señala cómo en la actualidad este currículo oculto sigue perpetuando una importante discriminación contra las niñas en la escuela en ámbitos tales como la organización escolar y la distribución y uso de recursos y espacios. Este trato discriminatorio, voluntario o no, ocasiona grandes diferencias en cómo niños y niñas se perciben a sí mismos/as y al mundo que les rodea, y propicia que ellas construyan representaciones más negativas.

Por su parte, Marina Subirats y Brullet (1988, como se citó en Jayme, 1999) pone esto también en manifiesto con su investigación, al observar que, en general, profesores y profesoras tienden a ofrecer mayor atención a niños frente a niñas en la etapa de educación secundaria. Además de la frecuencia, las interacciones del profesorado con el alumnado también difieren entre niños y niñas: para el caso de los niños se potencia la búsqueda del éxito y se utiliza un lenguaje más orientado a la acción, mientras que en el caso de las niñas estas interacciones se encaminan más al ámbito emocional. Todo ello junto hace que, desde edades muy tempranas, se relegue a niñas y mujeres a espacios secundarios, perpetuando estas prácticas dañinas que ellas acabarán por asimilar e incorporar a su proceso socializador.

2.4. Binarismo en la escuela y su papel en la transmisión de estereotipos asociados al género

Como ya introducíamos en el apartado anterior, el espacio educativo (sobre todo en las etapas más tempranas de la enseñanza) es escenario no sólo para la transmisión del conocimiento y los contenidos académicos, sino que también supone un importante entorno socializador (Castelar y Lozano-García, 2016).

Para explicar este proceso socializador, Luengo y Gutiérrez (2008) se apoyan en las teorías que presentaban Bandura y Walters (1974) en su libro “Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad”. Estos autores definen el concepto de “aprendizaje por observación de modelos”, mediante el que defienden que uno de los procesos del desarrollo cognitivo más importantes consiste en la observación y repetición de conductas, donde el observador adopta comportamientos y actitudes manifestadas por el sujeto modelo. En nuestro caso, será una intervención conjunta entre el entorno familiar y la institución escolar la que se encargue de transmitir diferentes patrones de conducta a niños y niñas, quienes lo incorporarán a su hacer personal e irán repitiéndolo posteriormente.

Esta transmisión de los roles de género comenzará en el seno familiar prácticamente desde el momento del nacimiento, como ya explicamos anteriormente, pues la pertenencia a uno de los dos grandes grupos predominantes en la sociedad (masculino y femenino) es de los primeros aprendizajes que los menores realizan en relación con los adultos a través de la observación, aprendizaje e imitación de los modelos de género de los progenitores. Existe una diferenciación en la socialización y en las expectativas para el desarrollo entre niños y niñas,

que los cuidadores representan tanto directa como indirectamente a través del lenguaje, actitudes y diferentes prácticas simbólicas, de entre las cuales podemos mencionar aspectos físicos como los tipos de prendas y la asignación de colores o la colocación de pendientes exclusivamente en niñas; además de otros aspectos como un uso diferenciado del lenguaje, asignación de tareas y diferentes tipos de juguetes y acercamientos a la hora del juego. Sobre esto último detalla Delval (1994, como aparece en Espinosa, 2006) cómo el tipo de juego que padres y madres realizan con los pequeños variará también según sean niños o niñas. Con los chicos se desarrollará un juego con mayor contenido de acción y activo, mientras que con las chicas el juego con los progenitores tiende a ser más ordenado, y destaca el componente verbal (Espinosa, 2006; Villanueva, 1997; Jayme, 1999).

En cuanto al papel de la escuela como agente socializador en el proceso de transmisión del género, podemos distinguir el juego como el gran pilar fundamental mediante el que el alumnado experimenta el mundo y construye su identidad. Los juguetes constituyen una de las formas más importantes de transmisión del género: mediante la elección de juguetes y las actividades que ellos y ellas llevan a cabo durante el juego simbólico, podemos observar el ejercicio de los roles de género. Esta preferencia que generalmente niños y niñas parecen mostrar por los juguetes tradicionalmente asignados a su género va intensificándose conforme avanzamos en la etapa de la primera infancia. Por su parte, las amistades son también importante un agente socializador que se genera dentro del ámbito escolar. Los grupos que se irán conformando, en su mayoría en función del género, se encargarán de reforzar las normas y comportamientos sociales “correctos” entre sus miembros (Alcántara, 2016, Jayme, 1999).

En mitad de todo este análisis del proceso socializador y de construcción del género cabe destacar cómo la escuela, además, es un potente pilar de transmisión del binarismo imperante en nuestra sociedad. El binarismo se define, en palabras de López y Platero (2018) como una estructura que ordena cuerpos e identidades en las dos categorías “normativas” por las que se rige nuestra sociedad, suprimiendo por el camino cualquier otra etiqueta o categoría posible más allá de lo femenino o masculino. Tal y como detalla Cale (2021), caemos en la presunción de que existen dos únicas posibilidades en la variable de determinación de género tal y como ocurre supuestamente con la variable “sexo”, cuando la realidad es que existen multitud de formas de construcción del género en otras sociedades que contemplan opciones más allá de lo binario.

En el ámbito escolar se siguen perpetuando estas categorías de género, y de igual manera que ocurre en la sociedad, se mantiene el esquema binario, dando lugar a la reproducción de prácticas binarias y sexistas que se observa sobre todo en el caso de los infantes durante el juego, con la elección de juguetes y rincones. El alumnado que se identifica fuera de este espectro binario sufre por tanto una gran invisibilización, ya que existen fuera de la estructura normativa social, lo que a menudo les lleva a ser víctimas de rechazo y a ver sus experiencias y realidades silenciadas (Calvo y Picazo, 2016; Cale, 2021).

Así, concluimos en la importancia del papel que juega la institución educativa en el ámbito del desarrollo de la identidad de género. Más allá de contenidos explícitos y observables en el currículo visible como lo son, por ejemplo, las enseñanzas recogidas en la literatura, cuentos o libros de texto, la verdadera influencia de la escuela reside en el llamado currículo oculto y en multitud de mecanismos que transmiten enseñanzas de masculinidad y feminidad de manera implícita en el día a día. A través de las interacciones entre iguales y con el profesorado, niños y niñas comienzan a asumir e incorporar características entendidas de hombres o mujeres a su propia identidad, mientras la escuela se encarga de reproducir las diferencias sociales y estereotipos de género que existen entre estos dos grupos (Cale, 2021; Peña y Rodríguez, 2005).

Peña y Rodríguez (2005) analizan estas dinámicas, haciendo una distinción entre las interacciones entre iguales y las interacciones alumnado-profesorado. En el caso de las interacciones entre niños y niñas, se observa cómo ambos grupos presentan diferencias en la manera en que ocupan y utilizan los espacios de juego. Los niños tienden a acaparar este espacio, suelen ser protagonistas de los juegos, ponen las reglas y ejercen de jueces cuando es necesario. Las niñas, en consecuencia, no sienten este espacio como suyo, y tienden a replegarse a los lugares y papeles que se les han sido asignados. De esta manera, niños y niñas comienzan a familiarizarse a través del juego con las implicaciones sociales de sus respectivos géneros. En lo que respecta a las relaciones alumnado-profesorado, existe un tratamiento diferencial que transmite a los estudiantes códigos sociales de comportamientos adecuados para cada género. Esto se observa en el uso diferenciado del lenguaje, empleando adjetivos y calificativos distintos para niños y niñas.

3. Objetivos

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende servir como una ventana de observación al complejo proceso de construcción del género que el alumnado lleva a cabo durante la infancia en las primeras etapas educativas. Teniendo esto en cuenta, el objetivo principal o general que se plantea será conocer y observar las enseñanzas, prácticas y actitudes en materia de género que se transmiten y desarrollan en el ámbito escolar.

A raíz de este objetivo general, se proponen varios objetivos específicos en función de los agentes que observamos y que intervienen en estas interacciones. En primer lugar, se plantea observar y analizar aquellas actitudes y actuaciones por parte del profesorado que puedan influir en el proceso de construcción del género del alumnado. Además, como segundo objetivo específico, se pretende observar las relaciones e interacciones entre iguales en los distintos ámbitos escolares, a fin de aproximarse a las concepciones que los y las menores tienen sobre el género propio y el de los demás.

4. Metodología

Para el presente trabajo llevaremos a cabo un estudio de caso, como método mediante el cual recopilar información y profundizar en el tema de observación en un contexto y entorno específicos, en un período temporal establecido. Dicho estudio de caso tendrá lugar en el CEIP Ana María Matute, situado en la barriada de Condequinto (Dos Hermanas). El Centro, de titularidad pública, se ubica en la zona periférica de Sevilla capital. La barriada en que se emplaza cuenta con multitud de servicios tales como centro médico, polideportivo, correos, biblioteca, comercios varios y servicios de transporte público. Además, el propio Centro cuenta con instalaciones tales como biblioteca, salón multiusos, comedor, aula matinal y pabellón deportivo entre otros. En la actualidad, el Centro cuenta con una única línea de Educación Infantil.

El perfil de las familias que acuden al centro es de clase media acomodada, siendo una amplia mayoría de estas biparentales y/o mononucleares, con 1 o 2 hijos/as. Alrededor de la mitad de los/as padres/madres poseen estudios de grado medio, y un porcentaje algo menor de grado superior; y un alto porcentaje (90%) de los/as padres/madres del alumnado se encuentra en situación laboral activa.

Para la consecución de los objetivos previamente propuestos, se va a trabajar mediante una metodología cualitativa a través de observaciones participantes.

La observación participante consiste en una recopilación de datos sobre el contexto estudiado e incluye la participación directa de la persona que investiga. De este modo, y a diferencia de otras técnicas cualitativas, la observación participante es la única herramienta en la que el/la investigador/a se implica en el fenómeno social que estudia, conviviendo con las personas que conforman este fenómeno con el fin de desarrollar una visión desde dentro, que será fundamental para comprender la perspectiva de los sujetos sociales observados. Para llegar a dicha visión, la persona investigadora comparte su cotidianidad, sus pensamientos, preocupaciones y esperanzas en una interacción reiterada (Corbetta, 2013).

En otras palabras, la observación participante consiste en una forma directa de observar a un grupo social determinado durante un período de tiempo más o menos prolongado, y en el que la persona que investiga se va identificando con los/as protagonistas de la cuestión social mediante la interacción continua con los/as mismos/as (Corbetta, 2013).

Como cualquier técnica de investigación, la observación participante cuenta con una serie de ventajas y de desventajas. En primer lugar, como ventajas de esta herramienta podemos mencionar su versatilidad, en tanto que se puede emplear en multitud de contextos muy diversos. Entre dichos contextos podemos mencionar, por ejemplo, grupos sobre los que existe poca información, grupos en los que la información recopilada difiere mucho dependiendo de si se observa desde dentro de dicho grupo o desde fuera, o en situaciones en las que el objeto de estudio o el estudio al completo se oculta del propio grupo (Jorgensen, 1989, como se citó en Corbetta, 2013). Asimismo, otras de las ventajas de esta herramienta metodológica es que la persona que investiga no debe preocuparse por tener una actitud muy personal, pues la subjetividad sobre aquello que se estudia es una de las características principales de la observación participante (Corbetta, 2013).

Por otra parte, alguna de las desventajas que caracteriza a la observación participante es la necesidad de mantener una postura en equilibrio. Es decir, este tipo de observación requiere que la persona que investiga se mantenga entre dos extremos, siendo estos una participación extrema y una distancia demasiado pronunciada. Esto es así puesto que una gran distancia respecto a nuestro objeto de estudio nos impediría alcanzar la comprensión y resultados deseados; mientras que por su parte, una implicación absoluta puede ocasionar problemas y dificultar el proceso. Esta técnica, además, precisa de un/a investigador/a que

escuche, observe, pregunte y estudie los hechos pasados y presentes, y se cuestione los futuros. Así, se trata de una técnica exigente, difícil de trabajar por la complejidad de las acciones que la conforman. Asimismo, la observación participante se basa en una experiencia concreta, y por tanto su desarrollo y los resultados que obtendremos con ella dependerán en última instancia de la interrelación entre el caso estudiado, la persona que estudia y los individuos que son estudiados (Corbetta, 2013).

El aula en que se va a llevar a cabo la observación participante es la de 3 años, que cuenta con un total de 25 alumnos y alumnas. Se trata de un grupo heterogéneo, en el que existe una proporción casi del 50% entre niños y niñas. Como es de esperar, cada alumno y alumna muestra su propia personalidad, individualidad e intereses no sólo a la hora de relacionarse con los adultos y sus iguales sino también durante el proceso educativo, con las múltiples actividades diferentes que se llevan a cabo en el aula a lo largo del día, y sobre todo a la hora del juego. Por lo general, existe gran diversidad en el aula si analizamos al alumnado de manera individual, pero en lo que al grupo respecta siguen un nivel de aprendizaje estándar y adecuado, acorde con su etapa de desarrollo.

Sobre el alumnado que presenta algún tipo de dificultad o necesidad educativa especial, existe el caso de un alumno en el aula que presenta dificultades sobre todo en el área de lenguajes y comunicación, tanto en el hablado como en el escrito. Asimismo, suele costarle mantener la atención durante la mayoría de actividades que se desarrollan en el aula a lo largo del día, y se le dificultan las relaciones con los iguales, a los que en ocasiones molesta o incluso agrede. En cuanto a las actuaciones que se están llevando a cabo por parte del Centro, este alumno acude desde hace algunos meses tres días por semana durante unos 30 minutos al aula específica, donde realiza actividades con la especialista de pedagogía terapéutica, gracias a las que ha ido consiguiendo notables progresos.

Para este estudio de caso se ha concebido un periodo de observación de aproximadamente 4 semanas naturales (18 abril-13 mayo, algo más de una quincena si restamos días no laborables y festivos), durante el cual se observarán diferentes aspectos.

En primer lugar, se analizará el espacio físico en que ocurren las distintas interacciones, ya sean profesorado-alumnado o entre el propio alumnado, su distribución y organización.

En segundo lugar, pondremos el enfoque en el contexto social, centrándonos en estas interacciones de las que hablamos. En este punto, haremos una distinción en estas interacciones según los agentes que en ellas participen: formales, en el caso de relaciones preestablecidas y prefijadas entre miembros de una institución (en nuestro caso la educativa); e informales, abarcando cualquier intervención que sea parte de la cotidianidad en el aula y de las relaciones entre niñas y niños.

5. Resultados y discusión

En base al modelo de trabajo a seguir detallado en la metodología, se ha hecho uso de un cuaderno de campo como herramienta para la recogida de datos. A la hora de exponer los resultados obtenidos, se tendrán en cuenta los distintos aspectos a analizar planteados en el apartado anterior, y se expondrá la información recogida de la manera más descriptiva y objetiva posible. Una vez expuesta la información, se acompañarán estas observaciones, si procede, con aquellas interpretaciones que los diferentes actores sociales (en nuestro caso, el profesorado que se encuentre en el aula y/o aquellos/as compañeros/as partícipes de la situación) hayan podido llevar a cabo a raíz de cada evento.

5.1. Enseñanzas de género

Podemos comenzar comentando que, durante el período de observación, los conceptos de sexo y género no aparecen en ningún momento en el aula de manera explícita. No es un tema que se aborde de manera directa, como sí ocurre por ejemplo con otros contenidos de coeducación, sobre lo que se ha podido observar que se otorga gran importancia y transversalidad a las ideas de igualdad de oportunidades para ambos sexos.

Sobre este respecto, se ha observado que el principio coeducativo rige la docencia en el aula en todos sus ámbitos. El profesorado cuenta con un alto nivel de concienciación al respecto, participando en cursos, recibiendo formación y organizando e implicándose en actividades a nivel de centro. Es esta predisposición positiva desde la que partimos la que ayuda en gran medida a que este pensamiento se traslade directamente a las enseñanzas que se imparten en el aula. Así, lemas como “todos y todas podemos jugar con todos los juguetes”,

“no hay colores de niños ni de niñas”, “todos y todas somos iguales y podemos hacer las mismas cosas”, etc; en contra de los estereotipos y roles clásicos de género son repetidos y aplicados día a día en el aula durante multitud de situaciones (resolución de conflictos, charlas en la asamblea, lecturas de cuentos coeducativos y relacionados con la temática...).

Retomando el tema anterior, como decíamos, el género no suele explicarse al alumnado de manera directa. Esto es comprensible si atendemos a una serie de factores: en primer lugar, la corta edad del alumnado (3/4 años para este estudio de caso) podría suponer una limitación, que no les permitiese comprender al completo el significado del término o la diferencia entre género y sexo. Recordemos que, a estas edades, niños y niñas aún están construyendo su autoconcepto. Aunque son ya capaces de auto asignarse a uno de los dos géneros normativos, aún realizan esta clasificación basándose en aspectos externos (Jayme, 1999; Espinosa, 2006), lo que nos deja entender que aún no alcanzan a comprender la complejidad de esta categoría social.

En segundo lugar, el hecho de que las enseñanzas de género no se incluyan en el currículo de Educación Infantil (más allá, como decimos, de lo relacionado con la coeducación) hace que estos contenidos queden relegados a un segundo plano, quedando en manos del/la docente el implementarlo o no de una manera u otra en su enseñanza.

Sin embargo, que estos contenidos no se trabajen a penas de manera explícita en el aula no significa que la escuela deje de ser el importante agente socializador transmisor del género que es (Sacristán, 1991; Peña y Rodríguez, 2005). Las categorías e implicaciones del género se transmiten y refuerzan de manera más o menos indirecta en el día a día del aula, y la mayoría de veces esto ocurre a través del lenguaje, como ya señalaba Villanueva (1997).

5.2. Relaciones entre profesorado y alumnado

En lo que a relaciones formales entre profesorado y alumnado se refiere, se observa cómo las enseñanzas de género se transmiten según describen Peña y Rodríguez (2005). Este proceso se lleva a cabo a través de los adjetivos y calificativos utilizados en el día a día para referirse a niños y niñas. Ellos siempre son campeones cuando terminan alguna tarea satisfactoriamente, y a ellas se les recuerda mucho más a menudo lo guapas que son y lo bien que le sientan sus horquillas o camisetas nuevas. Por supuesto, esto no quiere decir que no se felicite a las chicas cuando realizan un buen trabajo, o que los chicos nunca vean su aspecto

físico elogiado, pero la diferencia en proporción es lo suficientemente notoria como para ser digna de mención.

Incluso cuando el profesorado no se dirige de manera directa en una conversación a el/la alumno/a, todavía podemos apreciar estos sesgos en el vocabulario y en la forma en que los roles de género estructurados en nuestra mente se reflejan a través de nuestras intervenciones y sobre el alumnado. Un ejemplo de esto podemos encontrarlo al analizar una anécdota ocurrida durante la dinámica de asamblea que se realiza todos los días en el aula. Uno de los pasos que realiza el/la encargado/a del día consiste en escribir su nombre colocando letras de fieltro sobre un velcro situado en el borde inferior de la pantalla digital. Para facilitar la tarea y posibilitar que el resto del alumnado también participe, se proyecta en la pantalla la foto del/la encargado/a con su nombre escrito debajo, y la tutora va preguntando en voz alta una por una cuál es cada letra. Aquellos días que el alumnado llega más cansado a clase o les cuesta concentrarse durante la actividad, la tutora recurre a pequeñas bromas para captar su atención: “le voy a hacer cosquillas con el ratón en el cuellito [refiriéndose a la fotografía], ahora le voy a peinar, ahora le abrocho la camisa...”. Este discurso cuenta siempre con los mismos pasos, que niñas y niños van pidiendo y sugiriendo conforme se les ocurren, a excepción del día en que la encargada es una niña, en cuyo caso los pasos se convierten en “voy a pintarle los ojos, los labios, a echarle perfume”.

De esta forma, de manera indirecta estamos dejándoles ver cuáles son las diferentes expectativas que los adultos tienen para ellas y ellos en función de su género. Comentarios de este tipo le hacen un flaco favor a la labor coeducativa, en tanto que están reproduciendo, una vez más, los estereotipos y roles de géneros tradicionales e imponiéndolos sobre los y las menores. Así, cuando se realiza la lectura de cuentos en clase como “¡Vivan las uñas de colores!”, todos y todas tienen claro que pintarse las uñas no debe ser una actividad solamente de niñas y que cualquier persona puede hacerlo; pero sin embargo durante el juego se escucha cómo algunos niños dicen a una de las niñas que no puede jugar con ellos a los coches porque “no es de chicas”, aunque después no sepan explicar el por qué cuando se les pregunta.

Otro escenario en el que se ha podido observar cómo se realiza esta afirmación de pertenencia a uno de los dos géneros de manera más directa por parte del profesorado es durante las clases de inglés. Al tratarse de niveles tan tempranos de enseñanza, el contenido que se trabaja durante estas clases de inglés es siempre relativo al vocabulario, y se trata de relacionar con aquello que el alumnado esté trabajando con la tutora en el aula. Así, mediante

juegos y sobre todo canciones, niños y niñas aprenden los números, colores, prendas de vestir, comidas y alimentos, acciones simples (jump, stand up, open the door), emociones, partes del cuerpo y miembros de la familia, entre otros.

Al llevar a cabo estos juegos de pregunta y respuesta entre profesora y alumnado, la docente suele nombrar a el/la alumno/a que debe realizar la siguiente acción o responder a su pregunta, aunque en ocasiones esta fórmula es sustituida por “boys/girls”, donde todos los chicos o chicas de la clase, según sea el caso, tienen que atender a las instrucciones de la profesora. En la mayoría de casos, se observa que tanto chicos como chicas se autoasignan rápidamente a su grupo esperado, poniéndose en pie y realizando la acción propuesta en el momento. Aquellos/as que no lo tienen tan claro, o parecen dudar de si les corresponde o no salir en ese momento son rápidamente “reconducidos/as” por la profesora: “tú también, que tú eres un boy, un chico”, “tú no, tú eres una girl, una chica”; eliminando de esta manera rápidamente cualquier posibilidad de duda al tiempo que se coloca a cada alumno y alumna en una de dos categorías, chico o chica, masculino o femenino.

Puede entenderse que en estos casos que tomamos como ejemplo durante las clases de inglés, la docente realice esta asignación rápida y tajante por pensar que la dificultad a la que se está enfrentando este sector del alumnado es la de no conocer o no estar lo suficientemente familiarizado/a con el vocabulario al tratarse de un idioma extranjero, siendo así que simplemente desconocen el significado concreto de las palabras “boy” y/o “girl”. No podemos asegurar que este sea el caso, pues en ningún momento se ha preguntado directamente al alumnado si este era su problema, así como tampoco se han llevado a cabo actividades con una dinámica similar en el aula, fuera del horario de inglés, con las que poder comparar resultados y observar así si se siguen dando estas situaciones. Aun así, aunque no siempre sea posible en estos casos se debería intentar en primer lugar propiciar el diálogo, preguntar y escuchar las experiencias del alumnado antes de proceder a realizar su asignación a un género mediante nuestro mero juicio como espectadores/as, a fin de convertir la escuela y el aula en espacios seguros en los que niños y niñas puedan explorar y definir su identidad personal y de género.

En lo que a mi experiencia directa respecta, dentro de las relaciones formales profesorado-alumnado, he podido comprobar lo que ya exponíamos en concepto de marco teórico sobre el nivel de adquisición de género correspondiente a estas edades. Una de las primeras dudas que niños y niñas tenían a mi llegada al aula (y han seguido teniendo hasta

bien avanzado mi período de prácticas) era si yo era niño o niña. Si bien la tutora del aula se refería a mí siempre en femenino y me presentaba de esta manera a los alumnos y alumnas, una cierta parte del alumnado me seguía haciendo la misma pregunta, utilizando la mayoría de veces mi pelo corto como ejemplo y motivo de su confusión. En estas ocasiones nos deteníamos a explicarles que el tener el pelo corto o largo no es un factor determinante que indique el género de una persona, y poníamos de ejemplo a un compañero del aula con pelo largo y una compañera con pelo corto. Sin embargo, como comentaba, esta pregunta se ha seguido planteando multitud de veces más durante mi estancia en el centro, hecho que nos deja ver una vez más la concepción limitada del género como mera etiqueta que tienen todavía niños y niñas a estas edades, realizando la asignación del género tanto propio como de los/las demás en base a características físicas.

5.3. Distribución del espacio, materiales y actividades

En cuanto a la distribución del espacio y elección de materiales y actividades al momento del juego, se ha podido observar que existen ciertos juguetes o rincones que cuentan con mayor popularidad entre chicos o entre chicas. Es por ejemplo el caso del rincón de los bebés, que está siempre ocupado por un grupo de chicas que juegan a ser madres, a vestir, desvestir y peinar a cada uno de los muchos, y a realizar otras prácticas de cuidado (baños, utilización de instrumental de medicina como tiritas, jarabes, y estetoscopio) con los mismos a través del juego simbólico. Cabe destacar que, durante el periodo establecido de observación, no se ha registrado a ningún niño jugando en este rincón, ya sea de manera similar a las chicas o llevando a cabo otro tipo de juego diferente.

Otros rincones y espacios del aula cuentan con una distribución más uniforme. El rincón del museo que se ha tenido durante un tiempo, temático del proyecto, contaba con diferentes actividades plásticas que el alumnado podía realizar (pintura con acuarelas y escultura con plastilina), y gustaba y era utilizado por niños y niñas por igual. Lo mismo ocurre con el rincón de la felicidad que ahora le sustituye con el nuevo proyecto del trimestre, o rincones como el de la biblioteca o letras y números. El rincón de juguetes situado junto a la asamblea, que cuenta con bloques de construcción y multitud de vehículos distintos, suele tener una mayor presencia masculina, aunque también hay bastantes chicas que juegan ahí y comparten el espacio a diferencia de lo que ocurre con el rincón de los bebés.

En lo que al juego en el patio respecta, se observa como decimos una distribución bastante uniforme. El patio pequeño, de uso exclusivo del aula, cuenta con motos y bicicletas de juguete, arenero, casitas y un tobogán, que niños y niñas usan indistintamente. El patio de infantil del centro, más amplio, cuenta con una casita y cajas de tizas con las que hacer dibujos en el suelo, y se divide en dos secciones en las que juegan separados pero al mismo tiempo (según las medidas covid adoptadas por el centro) el aula de 3 y de 5 años.

Como decimos, en lo que al alumnado de 3 años respecta, no existe una segregación muy marcada en el uso de los espacios externos, fuera del aula. Estas diferenciaciones de espacios de las que nos hablaba Sánchez (1996) irán surgiendo en cursos posteriores, como se ha podido observar brevemente en el caso del alumnado de 5 años, con el que coincidimos en ocasiones durante los recreos. En su caso, sí que se puede observar cómo son los chicos quienes ocupan la mayor parte del espacio físico disponible, normalmente con juegos como el fútbol, mientras que las chicas se concentran en la rampa de entrada/salida o las esquinas del patio, formando pequeños grupos.

5.4. Relaciones entre iguales

Otro de los aspectos que se han analizado durante el periodo de observación participante han sido las relaciones informales o entre iguales que se dan tanto dentro del aula como en el patio y en situaciones de juego. A este respecto, se han podido observar sobre todo cómo se han generado algunos conflictos en relación al tema del género. Ya mencionábamos anteriormente cómo algunos chicos del aula discriminaban en una ocasión a una compañera por razón de género, no permitiéndole jugar con ellos a los coches porque “no es un juego de chicas”. Asimismo, son los chicos especialmente quienes desde edades tan tempranas presentan a veces problemas o disconformidad cuando, al jugar con las motos del patio, las únicas libres son aquellas de color rosa o con dibujos de princesas. No ocurre con todos los niños del aula, pero hay algunos que rechazan jugar con estas motos y prefieren esperar a que alguna de las demás quede libre, o jugar a otra cosa completamente distinta. Este comportamiento, observado de manera exclusiva en ellos, puede explicarse por la especial presión social que se ejerce sobre el niño para que se ajuste a los cánones de la masculinidad (Jayme, 1999).

Alejándonos un poco de estas cuestiones, que tienen más que ver con estereotipos y roles de género en la infancia que con la propia categoría de género, me gustaría comentar

uno de los sucesos que ocurrió durante mi periodo de prácticas y que me llamó especialmente la atención. El conflicto se desarrolla a partir de dos chicas jugando en el patio del centro. Una de ellas, la más pequeña, no tiene ganas de compartir con su compañera la pelota que ha traído de casa ese día para jugar, y se genera una pequeña discusión a este respecto. En un momento de la conversación que ninguna de las profesoras alcanzamos a oír “en directo”, la más pequeña llama a su amiga “niño”, de manera burlona e incluso despectiva, “para molestar”, tal y como nos indica la otra chica después cuando viene a contar lo que le ha pasado. En este punto tanto la tutora como yo nos sorprendemos, pues la chica en cuestión parece bastante afectada y sobre todo molesta con el comentario de su compañera, y no para de repetir “es que yo no soy un niño, y ella me está diciendo niño”.

Según se ha estudiado previamente, la constancia de género, aquel paso en el desarrollo de la identidad personal que vendrá acompañada de una mejor comprensión de las etiquetas de género hombre/mujer y de su invariabilidad, no ocurre hasta alrededor de los 6 años (Kohlberg, 1996). A partir de ese momento, durante la segunda infancia, será cuando niños y niñas comiencen a discriminar y valorar el grupo al que pertenecen como positivo, frente a la connotación negativa que acompañará en consecuencia al grupo/género diferente (Jayme, 1999). Según los autores, durante edades más tempranas (como es nuestro caso con un aula de 3 años) los primeros aprendizajes sobre el género aún no se han afianzado, y aunque ya no existe la llamada maleabilidad de género aún se realiza la asignación del género como mero etiquetado, en base a características superficiales (Jayme, 1999; Alcántara, 2016; Money y Ehrarhd, 1972).

Es por este motivo que, en lo personal, me sorprendió la manera en que esta discusión había afectado a la alumna, que parecía bastante enfadada al respecto. Al tratarse de edades en las que todavía no se ha llegado a una mayor rigidez a la hora de entender el género y la propia pertenencia a alguno, no esperaba encontrarme con que se le diese tanto valor al momento en que otra persona nos trata con el género equivocado. Sin embargo, no hay que olvidar que la adscripción al género no deja de ser, ya en esta etapa, una parte importante de la construcción de la identidad personal (Villanueva y Nancy, 1997). Este proceso, que se irá desarrollando prácticamente desde el momento del nacimiento, es uno de los más importantes si no el que más en cuanto al desarrollo en estas edades. Por tanto, visto de esta manera, resulta lógico pensar que una negación así de una parte de nuestra identidad personal no resulta nunca una experiencia positiva independientemente de las edades de estudio. Es más, que esta asignación se realice correctamente y se respete conlleva una aceptación,

reconocimiento y validación de la identidad, especialmente importante durante las etapas tempranas del desarrollo.

Para finalizar, cabe comentar que no todas las experiencias e intervenciones que se han observado y recogido han sido negativas o motivo de conflicto. También ha sido posible observar en varias ocasiones, durante la resolución de conflictos que ellos y ellas llevan a cabo entre sí de manera cada vez más independiente, cómo la labor coeducativa comienza a reflejarse poco a poco en su pensamiento. Son también varias las ocasiones en que hemos podido escuchar a niños y niñas mediar en discusiones durante el juego entre compañeros/as, y concluir con frases como “bueno, pero aunque tú seas una niña y yo un niño podemos jugar los dos juntos y no pasa nada” o “no, eso no es así porque todos y todas podemos leer el cuento de Frozen” (como respuesta al ver cómo se le niega a un compañero participar también en la lectura del cuento que estaban realizando varias chicas de la clase). Estas intervenciones, aunque esporádicas y breves, nos dejan ver la toma de conciencia que comienza a desarrollarse y a trabajarse desde la escuela.

6. Conclusiones

Este Trabajo de Fin de Grado se planteaba como objetivo llevar a cabo un acercamiento a la manera en que niños y niñas construyen y entienden su identidad de género. Asimismo, se proponía observar y conocer aquellas enseñanzas y actitudes que desde el ámbito escolar se transmiten al alumnado, de manera directa o indirecta, en relación con el género y los roles y estereotipos asociados al mismo.

A este respecto podemos concluir, como ya comentábamos en apartados anteriores, que la escuela sigue siendo un importantísimo agente socializador, encargado de la transmisión de prácticas y expectativas de género tradicionales. Si bien es cierto que la escuela como institución educativa ha avanzado mucho en los últimos años hacia una realidad más coeducativa, como se ha podido observar en este estudio de caso concreto, aún existen ciertos pensamientos y comportamientos en el ideario individual y colectivo del cuerpo docente y de la sociedad en general que nos hacen seguir perpetuando concepciones erróneas y/o dañinas a través de la enseñanza. Es decir, es el currículo oculto del que nos hablaba Sacristán (1991) el que sigue presente en las mentes de profesores y profesoras, y se refleja en

el ejercicio de la docencia a través de las actuaciones, comentarios y lenguaje utilizado tal y como exponemos en el apartado de resultados.

Por supuesto, no podemos decir que todas las enseñanzas que transmite la escuela sean problemáticas, así como tampoco podemos olvidar su importante papel en el proceso socializador y el desarrollo multidimensional de las nuevas generaciones. La escuela se mantiene actualmente como uno de los más importantes agentes socializadores, donde niños y niñas reciben desde contenidos sobre las diferentes áreas del currículo hasta ideas, concepciones y formas de pensamiento sobre la realidad y aquello que les rodea (Sacristán, 1991). Aunque aún nos queda un largo camino por recorrer hasta alcanzar una verdadera paridad social que pase por la eliminación de roles y estereotipos de género, nuestro papel como educadores y educadoras debe ser el de seguir trabajando e incorporando el acercamiento coeducativo a nuestra práctica docente para poder ofrecer un futuro cada vez más igualitario en oportunidades para nuestro alumnado.

Una vez comentado lo que hemos podido analizar sobre el papel de la escuela, decir que llevar a cabo dicha observación y análisis esta vez con el alumnado ha sido una tarea mucho más complicada. En el caso de la escuela, mi tutora en el aula durante el período de prácticas ha estado informada de mi investigación desde el primer momento y no ha tenido problemas en colaborar activamente cuando ha sido necesario. Por supuesto, con un alumnado de tan corta edad (3/4 años) como grupo de estudio esta tarea se dificulta. A la tarea educativa diaria que el alumnado realiza y que ocupa gran parte del horario lectivo que se pasa con ellos/as, se suma que, obviamente, niños y niñas tienen sus propios intereses que traen también al diálogo tanto con iguales como con el profesorado. Es por esto que la narrativa en relación al género aparece en el aula de manera realmente esporádica y, cuando lo hace, suele ser por intervención de la profesora, que es quien saca el tema.

La identidad de género forma parte de la identidad personal, aspecto de gran importancia y relevancia en esta etapa junto con el autoconcepto. Si bien existen muchos aspectos de la identidad personal que se irán adquiriendo, modificando y desarrollando con el paso del tiempo, a partir de los 3 años niños y niñas la mayoría de niños y niñas ya han realizado su autoasignación de manera más o menos definitiva a uno de los grupos de género (Jayme, 1999). Es por esto que, si bien esta identidad está todavía sujeta a posibles cambios, el aspecto del género no volverá a “visitarse” hasta más adelante, durante la etapa de Educación Primaria y la adolescencia, donde se adquiere una mejor comprensión del concepto

de género y se realiza una autodefinición más compleja (Jayme, 1999; Espinosa, 2006). Como ya se ha expuesto en el apartado de resultados, niños y niñas hablan, preguntan y se interesan sobre el género de manera directa y natural en muy contadas ocasiones, lo que obviamente dificulta la labor de observación, al contar con pocas intervenciones que analizar. Este ha sido, realmente, el mayor obstáculo con el que me he encontrado a la hora de llevar a cabo el proceso de observación, con el que por supuesto ya esperaba encontrarme durante las primeras etapas de la investigación.

Estudiar temas de esta complejidad en etapas tan tempranas conlleva, inevitablemente, este tipo de “dificultades”. Si bien es cierto que un estudio de este tipo hubiese podido propiciar resultados más extensos si se hubiese desarrollado en un nivel educativo más avanzado (ya entrando en la etapa de primaria), pienso que igual de importantes y enriquecedoras pueden llegar a ser las observaciones y experiencias de los y las más pequeños/as, que nos permiten acercarnos a los momentos iniciales de este complejo y largo proceso. Se trata de un punto de vista diferente, más cercano y basado enteramente en sus vivencias, alejado de la perspectiva académica del género como ámbito y objeto de estudio. A través de la observación podemos no sólo acercarnos a su manera de comprender el género como parte de la identidad propia y la de los demás, sino también observar de qué manera intervienen y afectan en este proceso tanto la perspectiva coeducativa que se está adoptando recientemente en las escuelas como el bagaje personal de los y las docentes, que muchas veces queda anclado en ideas y concepciones tradicionales que contradicen y chochan con esta nueva mirada.

En resumen y como conclusión final, me encuentro satisfecha a nivel personal tanto con la realización misma como con los resultados obtenidos de este proyecto de investigación. Haber sido capaz de estudiar tan de cerca, siendo partícipe de muchas de las intervenciones en el aula, un tema tan interesante a mi parecer como lo son las cuestiones de género me ha parecido una gran oportunidad. Además, mediante la revisión bibliográfica y todo el trabajo de investigación previo me he familiarizado con conceptos e ideas que no conocía y he afianzado mis conocimientos sobre otros. Considero que la presente investigación ha sido una breve aproximación a las realidades del alumnado en el aula, y espero que me sea de utilidad de cara a mi futuro profesional y al ejercicio de mi docencia.

Bibliografía

Alcántara, E. (2016). ¿Niña o niño? la incertidumbre del sexo y el género en la infancia. *Revista Interdisciplinaria De Estudios De Género De El Colegio De México*, 2(3), 3-26. <https://doi.org/10.24201/eg.v2i3.1>

Alonso González, C. (2004). La construcción de la identidad de género. Un enfoque antropológico. *Caleidoscopio*, 8(16), 41-67. https://fama.us.es/permalink/34CBUA_US/3enc2g/alma991013271879604987

Caballero Osorio, E. (2021). *La construcción de la identidad personal, sexual y de género: el desempeño de los roles de género durante el juego en la infancia*. (Trabajo Fin de Grado Inédito, Universidad de Sevilla). <https://idus.us.es/handle/11441/129155>

Cale Lituma, J. P. (2021). Capítulo 5: El binarismo en las escuelas: críticas y retos para la práctica educativa. González Díez, J. y Gámez Ceruelo, V. (Coords.) *Familias, géneros y diversidades: Reflexiones para la educación*. (pp. 169-206) Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/2253>

Calvo García, G y Picazo Gutiérrez, M. (2016). La diversidad de género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 85(30,1), abril ; p. 81-90. <http://hdl.handle.net/11162/124322>

Castelar, A. F., y Lozano-García, J. A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *Revista CS*, (25), 51-79. <https://doi.org/10.18046/recs.i20.2220>

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España. ISBN 978-84-481-8399-8.

Espinosa Bayal, M^a. A. (2006). *La construcción del género desde el ámbito educativo: Una estrategia preventiva*. [ponencia] Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

Guerrero Mc Manus, S. F. y Muñoz Contreras, L. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4(7), 1–31. <https://doi.org/10.24201/eg.v4i0.168>

Jayme, M. (1999). La identidad de género. *Revista de psicoterapia*, 10(40), 5-22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2833610>

Jayme, M. y Sau, V. (1996). *Psicología diferencial del sexo y el género. Fundamentos*. Barcelona: Icaria, 49-102.

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18). ISSN: 1405-7778. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>

López Gómez, I. y Lucas Platero, R. (2018). ¡Faltan palabras! Las personas no binarias en el Estado español. *Ex æquo*, (38), 111-127. DOI: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2018.38.08>

Luengo González, M. R. y Gutiérrez Esteban, P. (2008). La construcción de la identidad sexual y del género. *Actas del IV Congreso Estatal Isonomía sobre Identidad de Género vs Identidad Sexual*. (pp.106-111). Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. https://fama.us.es/permalink/34CBUA_US/3enc2g/alma991013271988504987

Money, J. y Ehrhardt, A.A. (1972). *Man & Woman- Boy & Girl*. John Hopkins Univ. Press.

Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550.

Peña Calvo, J. V. y Rodríguez Menéndez, M^a. C. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112(5), 165-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958513>

Platero, R. L. (2014). *La agencia de los jóvenes trans* para enfrentarse a la transfobia*. Monográfico 2: Feminismos periféricos, feminismos-otros. Agencias y resistencias feministas. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 9(2): 183-193.

Sacristán Lucas, A. (1991). El currículum oculto en los textos: Una perspectiva semiótica. *Revista de educación*, 296, 245-259.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18876>

Villanueva, V. y Nancy, B. (1997). *Socialización y comportamiento infantil según el género*. *Mitológicas*, XII(1). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14601203>