

## Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente

**Cita:** García Palacios Mariana y Marcela Bilinkis. 2013. Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente. En, Ludicamente Año 2 N°4, Octubre 2013, Buenos Aires (ISSN 2250-723X) Primera versión recibida el 20 de Agosto; Versión final aceptada el 20 de Septiembre de 2013.

### Resumen

Nos proponemos dar cuenta de las principales reflexiones a las que hemos arribado a partir de nuestro trabajo como capacitadoras docentes sobre niñez, género y educación. Allí indagamos, junto con los/as docentes de la Ciudad de Buenos Aires, los modos en que se producen, reproducen y resignifican las desigualdades de género en las experiencias lúdicas que tienen las niñas y los niños en la escolarización inicial. Nuestro abordaje se ancla en una perspectiva antropológica que busca dilucidar las complejas vinculaciones entre la diversidad y desigualdad. Es por ello que en este artículo, en primer lugar, presentaremos los debates centrales de la disciplina que han orientado nuestra problematización de las concepciones y relaciones de género en el campo de la educación. Desde este andamiaje conceptual, analizaremos diferentes situaciones reconstruidas por los/as propios/as docentes, así como también algunos registros de campo elaborados en el marco de las capacitaciones realizadas desde el año 2005. Como parte de este recorrido analítico, procuraremos revisar, específicamente, las intervenciones docentes en la dimensión más cotidiana de la desigualdad de género en las propuestas lúdicas de los jardines de infantes. PALABRAS CLAVES: Juego; Género; Escolarización infantil; Intervención docente.

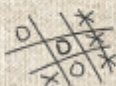
### Summaries

The article presents the principal conclusions that we have drawn from our educational courses for teachers of Buenos Aires's schools. The courses focus on childhood, gender and education. In these workshops, we analyze together with the teachers the ways gender inequalities are produced, reproduced, and transformed within educational experiences, especially those related to children's play. Our perspective is informed by anthropological debates in the matter, and we are specially interested in exploring the links between cultural diversity and social inequalities. Thus, in this article, we will present, at first, the central debates in Anthropology that guide our approach to gender perspective in the educational field. Then, we will analyze several situations that teachers reconstruct from their own practices, as well as some field registers that we elaborated in our visits to different schools since 2005. We will focus on teachers' interventions in playful experiences in kindergartens as a way of elucidate the role of gender differentiation processes on daily basis.  
KEY-WORDS: Play; Gender; Preschool level; Teachers interventions

[1]

### Introducción

Desde el año 2005 nos desempeñamos como profesoras en la Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA)-, dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de una institución que fue fundada en 1984 con el objetivo de aportar a la formación y actualización permanente de docentes de todos los niveles y áreas del sistema educativo porteño, y que recibe todos los años a más de 23 mil docentes en ejercicio o aspirantes de las distintas áreas educativas que participan de sus propuestas de capacitación en sus



diferentes modalidades.

Nuestra incorporación en la oferta de cursos respondía al interés en profundizar el tratamiento de una temática por entonces marginal en las capacitaciones: la problematización de las cuestiones de género en las prácticas educativas. Si bien ya existían algunos cursos aislados, generalmente propuestos por investigadoras y docentes de ciencias sociales, no se había sistematizado la oferta en pos de cubrir este campo de relativa vacancia. Al año siguiente, con la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral[2], se conformó un equipo destinado a reflexionar acerca de la forma de llevar a cabo la capacitación docente en el área. Dentro de esta propuesta de la Escuela de Capacitación, nuestra experiencia se traza fundamentalmente en nuestro desarrollo de cursos “fuera de servicio” [3] sobre la perspectiva de género ofrecidos de forma cuatrimestral desde 2005 y de manera intensiva en dos oportunidades (Bilinkis y García Palacios, CePA); en la participación en una capacitación mixta -“en servicio” y “fuera de servicio”- sobre género y juego en el Nivel Inicial en 2006 (Bilinkis, García Palacios y Lucena, CePA); en capacitaciones “en servicio” en educación sexual para el Nivel Inicial desde 2007 (Bilinkis; Bilinkis y Visintín; Bilinkis y Gringras; Bilinkis y Ferreyra; Bilinkis y Peso, CePA); y en nuestra tarea en el Postítulo de Especialización Superior “Problemas Educativos Contemporáneos” desde 2006 (Southwell, CePA y Arroyo, CePA).

En términos generales, nuestros cursos se proponen proveer herramientas para el análisis crítico de la desigualdad de género en las escuelas y en la propia práctica de los/as docentes. Es por ello que los diferentes contenidos teóricos, sobre los que ahondaremos más adelante, son abordados no sólo a través de diferentes materiales (artículos académicos, registros etnográficos, manuales escolares, libros de cuentos, revistas, recortes periodísticos, registros de observación de clases, historietas y materiales audiovisuales), sino también a partir de la construcción y reconstrucción de registros de observación en las escuelas elaborados por los/as mismos/as docentes.

La presencia de docentes de Nivel Inicial[4] ha sido ampliamente mayoritaria en nuestros talleres, más allá de no habérselo propuesto de ese modo ya que los cursos estaban destinados a la población docente en general. Aun teniendo en cuenta que en este nivel el juego es definido desde distintos enfoques, es importante señalar que se trata de un aspecto concebido como central para definir las prácticas educativas que tienen lugar en la cotidianeidad de los jardines de infantes. De acuerdo con esta centralidad, y si bien hemos trabajado también otros aspectos [5], la problematización de los sentidos que, en el marco de las propuestas lúdicas, se construyen en torno a la masculinidad y la femineidad devino un eje central en el recorrido de los cursos y en el análisis de las situaciones presentadas por los/as docentes. Es por ello que en el siguiente apartado haremos una somera presentación acerca del juego y del lugar que éste ha llegado a ocupar en los jardines de infantes. A continuación, daremos cuenta de nuestro enfoque antropológico de las problemáticas de género para luego analizar, desde este marco conceptual, diferentes registros de situaciones cotidianas de la escolarización infantil. Finalmente, esbozaremos las principales conclusiones a las que hemos arribado en esta primera sistematización de nuestra tarea como capacitadoras[6], enfatizando algunos aspectos de importancia con respecto a las intervenciones docentes.

## 1. El juego en el Nivel Inicial: breve recorrido

El juego ha sido analizado teóricamente desde distintos enfoques disciplinares. En su clasificación de los desarrollos teóricos sobre el juego, Enriz (2011) da cuenta de aquellos enfoques que lo analizan desde una perspectiva simbólica. Fundamentalmente, se trata de abordajes filosóficos y antropológicos, en los que ubica a autores como Lévi-Strauss, Eliade y Scheines, entre otros/as. Por otro lado, encuentra aquellos abordajes que persiguen un fin taxonómico, es decir que, pese a la gran variabilidad de investigaciones que se engloban en esta categoría, en su gran mayoría éstas poseen un marcado interés folklórico por el juego. Por último, distingue, dentro de los abordajes interesados por la formación y el desarrollo, a las aproximaciones psicológicas al juego, como las del psicoanálisis o la teoría genética. Para la autora, la importancia del juego para el psicoanálisis radica en que a través suyo, el sujeto se vincula consigo mismo, con sus propios desarrollos, con sus habilidades, etc. A su vez, en la teoría estándar de Piaget, el juego aparece como un vehículo que permite reconstruir diferentes etapas del desarrollo cognitivo de los niños (Enriz, 2006 y 2010; Neri, 1963). Esta perspectiva ha sido uno de los motores que permitió incluir al juego en estrategias de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente en el ámbito escolar (Enriz, 2006).

Diversos estudios destacan la figura de Froebel como “referente pedagógico” (Carli, 2005) de los jardines de infantes y como el primero en establecer un sistema de juego-trabajo para la escolarización infantil (Malajovich, 2000). Según Carli (2005), los ensayos pedagógicos de Carlos Vergara, precursor de la Escuela Nueva [7], acompañaron la difusión en el país de los textos de Froebel, si bien la mayor labor en este sentido correspondió probablemente a Sara Eccleston, una de las docentes especializadas en jardines de infantes que Sarmiento reclutó en Estados Unidos. A su lado, se formó como profesora Rosario Vera Peñaloza, quien luego, al igual que otras de sus colegas, fundó el primer jardín de infantes en La Rioja en 1898 (Carli, 2005). Con la impulsión en el país de los jardines de infantes de la mano de Vera Peñaloza, vuelve a otorgarse al juego una función primordial y se desarrollan diversos materiales didácticos (Malajovich, 2000): “El juego se analiza como medio educativo que le permite al docente además de ejercitar los sentidos (...) transformar o encauzar la actividad infantil para tornarla productiva. El juego se convierte en un recurso para la adquisición de las conductas sociales que demanda la escuela” (ibídem: 277). En ese sentido, la autora sostiene que el juego –definido a su vez como la actividad fundamental en la niñez- se constituyó en un “aliado estratégico” que permitió desde los inicios del jardín de infantes “endulzar” los diversos aprendizajes escolares.

No obstante, los sentidos alrededor del juego nunca fueron unívocos. Tal como advierte Dente (2009), en los años ‘70 se desarrolló un debate acerca del lugar que debía adquirir en los jardines de infantes. La discusión aparece reconstruida hoy como aquella que oponía, por un lado, a quienes sostenían que el jardín debía incluir propuestas que permitieran “jugar por jugar”, y por el otro, a quienes consideraban que las propuestas debían formularse con un propósito específico, es decir, “jugar para”. Si en el primer caso se ponderaba una supuesta libertad y creatividad en el despliegue del juego por parte de los/as niños/as, en el segundo, se enfatizaba la relación entre el juego y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta polémica continuó a lo largo de los años, y pareciera actualmente persistir en los diferentes enfoques y posturas orientados a definir al juego como una actividad central que tiene lugar en la escolarización inicial. Las palabras de Scheines (1998) referidas a la utilización del juego en las escuelas nos muestran uno de los posicionamientos en torno a un fuerte debate; la autora sostiene que resulta realmente grave que “... psicopedagogos y docentes, con la excusa de educar y proteger a los niños, se entrometan en el ámbito de sus juegos. La única intromisión legítima en esta actividad

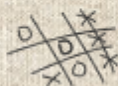


es el de los límites temporales” (1998: 58). Sin embargo, si bien no expondremos aquí con mayor detalle esta discusión acerca de los usos pedagógicos del juego, pues exceden los objetivos propuestos en este trabajo [8], consideramos fundamental señalar que son muchos/as los/as autores/as que sostienen que “... la alianza del juego con la didáctica se funda en los objetivos originarios del jardín de infantes” (Malajovich, 2000: 273). El juego aparece hoy en día como un derecho de los niños y niñas y como una responsabilidad del nivel inicial (Valiño, 2006). Es por ello que más adelante analizaremos de qué modos las/os docentes interpretan las experiencias lúdicas de las niñas y los niños y cómo intervienen en ellos.

## 2. La perspectiva de género en clave antropológica

Dentro de los desarrollos teóricos del campo de la antropología y la educación, ha sido central a la hora de estructurar nuestras propuestas de capacitación, el interés por dilucidar los “usos de la diversidad” (Neufeld y Thisted, 1999) que encontramos en las prácticas sociales, en general, y en las escuelas, en particular. En este sentido, es necesario tener presente que muchas veces el concepto de diversidad ha sido utilizado para encubrir las relaciones de desigualdad en la sociedad (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1995; Novaro y Diez, 2012). Así, nos preguntamos acerca de los modos en que se producen y reproducen las diferenciaciones y jerarquizaciones que estructuran las diversidades, convirtiéndolas las más de las veces en desigualdades que se cristalizan en la realidad social. A su vez, prestamos especial atención a aquellos intersticios en los que en las prácticas cotidianas estas desigualdades logran problematizarse, poniendo en cuestión los cimientos sobre los que se erigen. En efecto, el eje problemático que estructura nuestras capacitaciones es el vínculo entre la diversidad y la desigualdad; y, desde allí, hemos intentado hacer hincapié en la reflexión crítica acerca de los procesos de alterización y marcación de algunos grupos sociales como “diferentes”.

Cabe destacar que en el campo de la antropología el interés por analizar las particularidades culturales en la construcción de las femeneidades y masculinidades siempre estuvo presente. Los estudios de Margaret Mead (ver 1985 y 1993) pueden considerarse como pioneros en esa línea de abordaje y, especialmente, en la definición de una perspectiva de interpretación más allá de la descripción etnográfica (Lamas, 1997). En la incipiente problematización de estas cuestiones dentro de la disciplina, las etnografías se concentraban pues en la descripción de los *papeles sexuales* en las diversas culturas, supuestamente originados en la división del trabajo basada en las diferencias biológicas, con la intención de dar cuenta de la participación diferencial de hombres y mujeres en las distintas instituciones sociales. Así, los papeles sexuales incluían también los valores que cada sociedad construía en relación con estos roles (Lamas, 1997). Aún cuando sólo consideremos estas investigaciones pioneras y la apertura disciplinar que implicaron, vale advertir a los fines de este artículo que el modo en que se construye la diferencia sexual no es una cuestión dada ni tampoco inmodificable. Frente a argumentos que conciben la masculinidad y la femineidad como derivadas “naturalmente” de características biológicas, la incipiente perspectiva de género va a destacar en primer término la existencia de una interpretación simbólica de la diferencia sexual, dando visibilidad a los mecanismos sociales a través de los cuales se construyen las representaciones y prácticas de “lo femenino” y “lo masculino”. Así, la antropología se ha esforzado por ilustrar la variabilidad tanto histórica como transcultural de estas construcciones.

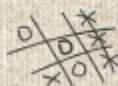


En concordancia, es posible hallar algunas menciones a la gran diversidad de asignaciones genéricas en los juegos de los grupos indígenas de nuestro país. Magrassi, Berón y Radovich (1984) señalan que algunos de los antropólogos clásicos ya habían llamado la atención con respecto a la participación de las mujeres en algunos de los juegos que desde la óptica de los investigadores podrían aparecer como exclusivamente masculinos. Por mencionar sólo algunos ejemplos, en los registros etnográficos realizados en distintos pueblos, aparece la mención de que tanto hombres como mujeres jugaban al balompié, juegos con pelotas de goma, y, también, que unos y otras se “apuñeteaban”, a la manera de desafío deportivo.

Desde las investigaciones que podemos considerar como pioneras, se han realizado enormes avances en el campo de los estudios de género, consolidado ahora como aquel que comporta tanto una dimensión epistemológica como metodológica: “Plantea nuevas problemáticas y al tiempo obliga a replanteamientos conceptuales que afectan a toda la disciplina” (Narotzky en Tarducci, 2012: 8, ver también Moore, 1999). En efecto, y más allá de la heterogeneidad de abordajes que ha suscitado la perspectiva de género, entendemos que uno de sus principales aportes a las ciencias sociales es su intento por dilucidar no sólo los modos en que se conciben socialmente los sexos y se construyen las diferencias sociales entre ellos, sino también, y fundamentalmente, cómo estas diferencias establecen y se transforman en desigualdades sociales, tanto en las relaciones entre los géneros como dentro de cada colectivo genérico así constituido –por ejemplo, cuando cada quien no “cumple” con las asignaciones sociales esperadas y consideradas “normales”–. En este sentido, se trata de una perspectiva relacional que intenta dar cuenta de cómo, a través de distintas instituciones sociales, políticas, religiosas y económicas, se producen relaciones de poder entre los sexos (Lamas, 1997; Conway, Bourque y Scott, 1997; Scott: 1993; entre otros). Específicamente, nuestra perspectiva enfatiza este enfoque relacional implícito en la misma categoría de género, pero, a su vez, incorpora a éste la connotación particular que proviene de una aproximación antropológica preocupada por estudiar los procesos de identificación y diferenciación social, y los intrincados vínculos entre la diversidad cultural y las desigualdades sociales.

Teniendo en cuenta lo anterior, en nuestros cursos nos proponemos incentivar una mirada que se interrogue, desde la Antropología acerca de la supuesta naturalidad del mundo social, para poder dar cuenta de que el mismo es culturalmente diverso, históricamente construido y atravesado por múltiples relaciones de poder y desigualdad. Nuestra intención es, entonces, abordar críticamente aquellas concepciones y discursos que plantean a las relaciones sociales como dadas e inmutables, especialmente cuando nos referimos a vida cotidiana de las personas, a la familia, a las relaciones entre varones y mujeres, a la sexualidad, etc., que las pensamos, por lo cercanas, como pertenecientes al mundo de la naturaleza. Es por ello que en los cursos buscamos promover la detección y desnaturalización de los supuestos que subyacen en estas construcciones, fomentando que las/los docentes participen activa, crítica y reflexivamente en el análisis de la complejidad del mundo del cual forman parte, así como de su posible transformación.

El recorrido teórico propuesto en cada cuatrimestre abarca desde las primeras aproximaciones a la problemática de género hasta las reformulaciones más actuales, haciendo hincapié en las formas en que las relaciones de desigualdad se naturalizan o problematizan en la escolarización. De este modo, iniciamos la capacitación atendiendo a las primeras formulaciones del género como construcción sociocultural de la diferencia sexual, mencionando la clásica distinción sexo/ género y el debate naturaleza/cultura. Luego, nos detenemos en la historización de los estudios de género, apuntando la importancia de los Estudios de la Mujer y de los Estudios de Masculinidad. Para analizar



la construcción social de la feminidad y la masculinidad, prestamos especial atención a las prácticas de alterización, al tratamiento de la diferencia y a la lógica binaria, atributiva y jerárquica a partir de la cual se instituyen las principales dimensiones de la desigualdad de género.

Consideramos que es importante abordar estos contenidos teóricos previamente al análisis de sus implicancias en las políticas y prácticas educativas, ya que, como sostiene Bourdieu (2000), la violencia simbólica ejercida por la lógica del género se inscribe no sólo en la objetividad de las estructuras sociales, sino también en la subjetividad de las estructuras mentales, por lo que en los intentos de analizar las relaciones entre los géneros se corre siempre el riesgo de utilizar y cristalizar las categorías que la propia dominación ha inscripto. Así, durante los cursos, recurrir a la historia y a la variación cultural resulta fundamental a la hora de desnaturalizar la “lógica de género” que estructura las actividades sociales. Si sólo analizáramos las situaciones escolares y la intervención docente, sin este paso previo, correríamos el riesgo de toparnos una y otra vez con las situaciones ejemplares que desde una visión “presentista” de la realidad parecerían convalidar aquello que la lógica de género ha estructurado: “ *las niñas son más quietitas y tranquilas* ”, “ *los varones tienen juegos bruscos y son inquietos*”. En definitiva, es necesario primero problematizar las relaciones de dominación para no utilizarlas como instrumentos de análisis. Sin esta problematización, podemos caer en formulaciones que a la par que describen las prácticas sociales y situaciones cotidianas únicamente en los términos en que son configuradas las relaciones sociales, las naturalizan al no ponerlas en cuestión de antemano (Enriz y García Palacios, 2008).

Una vez que hemos recorrido estos primeros peldaños en la problematización de las desigualdades de género, nos adentramos en el análisis, ahora informado por la teoría, de las prácticas educativas. Así, estudiamos la asignación de roles diferenciales y la construcción de estereotipos; el currículo explícito y el currículo oculto. Por último, resaltamos la importancia de problematizar las intervenciones docentes en torno la legitimación o transformación de la desigualdad de género en las prácticas escolares cotidianas. Es aquí donde la reconstrucción de escenas o situaciones escolares en las que intervienen los distintos agentes del espacio escolar, deviene fundamental, como veremos en el siguiente apartado.

### 3. Jugarse el género en la sala

Como hemos anticipado, una de las propuestas que mayor relevancia ha adquirido dentro de las capacitaciones, tanto por su potencial para la problematización de las relaciones desiguales en el espacio escolar como por la promoción de un espacio para la reflexión de la propia práctica por parte de las/os docentes, es el registro de situaciones vividas cotidianamente en las salas. La consigna consiste en reconstruir alguna situación que se haya dado en el jardín, entre los/as niños/as, con la/el docente, entre los/as docentes, con los/as directivos, con las familias, etc., y que represente lo que desde el punto de vista de las/os participantes del curso aparece como un “problema” o “conflicto”. Por problemáticas o conflictivas en este primer nivel, entendemos situaciones en las que las/os docentes no saben qué hacer, no se sienten preparados para proveer una respuesta o simplemente se paralizan. Luego, el trabajo de reflexión nos permite pasar a “problematizar” estos mismos sentidos. Es decir, ver qué es lo que realmente hace problema en la situación.



El trabajo continuado a lo largo de los años con estas situaciones que los/as docentes encuentran como problemáticas, nos ha permitido identificar ejes en torno a los cuales se cristalizan algunos sentidos que es necesario identificar. Aquí, nos detendremos en el binarismo en “los rincones”, los juegos en la educación física y los procesos de marcación y desmarcación de las normas genéricas.

### 3.1. El binarismo en “los rincones”

El espacio físico de las salas organizado en escenarios lúdicos diferentes, pensados como “rincones”, ha sido una impronta que ha dejado en los jardines infantiles uno de los trabajos más difundidos en el área y la formación de docentes. Nos referimos a *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*, libro publicado en los años ‘60 por Hebe Duprat y Cristina Fritzsche con el objetivo de desarrollar y sistematizar los aspectos centrales de la enseñanza en los jardines. Como señala Carli, antes de su publicación, “las actividades en el jardín de infantes eran una mezcla ecléctica de elementos de propuestas pedagógicas de referentes tradicionales y renovadores (Fröbel, Montessori Decroly, Agazzi, entre los principales), que se organizaban en horario mosaico” (2011: 142). El juego-trabajo, que las autoras proponen en el libro, y la construcción del espacio de la sala jerarquizado en rincones, fueron ideados con el espíritu de generar distintas experiencias de juego en las cuales los/as niños/as elegirían participar de manera espontánea: juego dramático (comúnmente llamado “el rincón de la casita”), con plástica, de construcciones (o “de los bloques”), juegos de mesa, entre otros. Precisamente, son las elecciones que los/as niños/as realizan en torno a estos rincones de juego, así como también las situaciones que se desarrollan en ellos, las advertidas por los/as docentes de manera problemática [\[9\]](#):

*Durante el momento de juego libre en rincones, me pasó de encontrarme con dos situaciones: una en donde un nene quería ponerse un vestido y otra en la que un nene llevaba a pasear a su bebé en cochecito y le daba de comer.*

*Sala de 4 años (2008): Pablo mostraba actitudes femeninas; cuando hablaba, cuando caminaba. Le agradaba jugar en el rincón de la casita, siempre elegía ropa de mujer; en una ocasión la señorita sacó la ropa de mujer y dejó solamente corbatas, camisas; él se hizo una cartera con una corbata y una pava.*

*Situación registrada en el año 2008, sala de 5 años. Me quedé pensativa después de la capacitación. Me vi una y mil veces armando los informes de los chicos y las chicas de la sala. Si un varón juega siempre en el rincón de los bloques y está constantemente entre chicos, dejo constancia de ello en el informe, pero lo hago garantizando su “normalidad”, como un modo de decirle a las familias “está todo bien, su hijo es todo un hombrecito”. En cambio, si siempre elige el rincón de la*

*casita y usa atuendos o elementos “femeninos”, consigno mi preocupación en el informe y planteo que aquí, en este caso, tenemos un “problema”.*

*Observación realizada en una sala de 5 años: Sentadas las dos en una mesa, Lorena me cuenta –sin que se lo pregunte- que tiene “un grupo que trabaja muy bien, pero al que le cuesta organizarse. A cada uno le gusta hacer lo que quiere. Hay que encuadrarlo más”, dice. Le pregunto: “¿Por qué le cuesta organizarse?” y me responde que “es porque no todos tienen experiencia en sala y que por eso son muy inquietos, sobre todo los varones”. [...] Me dice que están tratando de que los nenes también jueguen en ese sector [el de dramatización] y no sólo en el de los bloques, y que ella va a traer de su casa diversos materiales de un taller mecánico para hacer el sector menos femenino. [...] Me comenta también que “en el mismo sentido va a poner muñecas en el sector de bloques”. Le pregunto “¿qué es lo que cambiaría si pusiera muñecas ahí?”. Lorena me dice que jugarían más “mezclados” y que a la vez permitiría “integrar” los juegos de la sala y hacer que los/as chicos/as “roten de juego”.*

Una primera cuestión que se pone en evidencia en estas situaciones es la concepción generizada de los espacios de juego en los jardines: la oposición entre el sector de construcciones y el de dramatizaciones con su consecuente demarcación genérica –esto es: los niños debieran elegir jugar en el sector de construcción y las niñas en el de dramatización- pareciera estructurar las expectativas que tienen los/as docentes sobre el desarrollo del juego y el propio comportamiento de los/as niños/as. Desde esta perspectiva, los rincones pueden ser vistos como espacios físicos y simbólicos diferenciados para niñas y niños, y territorios para estimular y/o sancionar masculinidades y femeneidades. Esta configuración pareciera responder a la lógica de un reduccionismo biológico de la identidad, es decir, asocia de manera inmediata, “natural”, ciertos rasgos de carácter, ciertos comportamientos a lo largo de la vida de los/as niños/as, y ciertos roles sociales y familiares, a la “condición biológica” de cada ser humano, sin cuestionar los modos en que los modelos biológicos son construcciones socioculturales y, en este sentido, generizadas.

Es importante señalar que, aún cuando las situaciones relatadas dan cuenta de cierta preocupación por desestabilizar la construcción binaria y generizada de los espacios de juego, la problematización que realizan los/as docentes pareciera terminar convalidando supuestas diferencias en los gustos, juguetes y comportamientos que debieran corresponder a niños y niñas como hechos propios de su sexo. Es sólo así que las niñas pueden ahora jugar en los bloques “con muñecas” y los niños en el sector de dramatización con elementos de un “taller mecánico”, como se plantea en uno de los registros. Esto significa que no sólo los espacios de juego son concebidos de manera diferencial, también lo son los objetos y las situaciones lúdicas a las que cada uno de ellos podría dar lugar. De allí que una “cartera” o un “vestido” en el sector de dramatización son, en definitiva, “carteras” o “vestidos de mujer”.

Tal como las situaciones nos muestran, consideramos que es necesario hacer hincapié en la persistencia de una lógica binaria (Lamas, 1997), atributiva y jerárquica en las diferentes maneras en que se significa socialmente lo femenino y lo masculino (Fernández, 1991). Este binarismo, claramente observable en las propuestas de los rincones [\[10\]](#), pareciera producirse y resignificarse en



las trayectorias escolares de niñas y niños, y en la cotidianeidad misma de la práctica docente.

### 3.2. Los juegos en la educación física y la justificación “biológica” del binarismo

El análisis realizado por Scharagrodsky (2004), si bien no se centra en el Nivel Inicial, nos brinda elementos interesantes a la hora de dar cuenta de la política corporal generizada en los inicios de la constitución del campo de la educación física argentina. El autor da cuenta de los modos a través de los cuales desde discursos higienistas y fisiologistas fueron configurándose, en el ámbito de los ejercicios físicos, una femineidad y una masculinidad asociadas idealmente a la maternidad, la primera, y a la ciudadanía, la segunda. En este sentido, eran recomendados la marcha, la danza, los juegos que alentaran la “gracia” y la elegancia de movimientos, así como ejercitaciones vinculadas con la pelvis y el abdomen, en las mujeres; y ejercicios para brazos y hombros, que estimularan la fiereza, el valor, la energía, la resistencia y, fundamentalmente, la fuerza, en los varones. Las detalladas prescripciones exhibían un profundo temor a la “virilización de la mujer” y al “afeminamiento masculino”. Como podremos observar en los fragmentos que siguen, muchos de estos sentidos aún persisten:

*“Durante una práctica con pelotas para patear, la docente reglamenta que cuando en el arco está atajando alguna niña, los varones deberán patear más despacio o, en su defecto, no patear un varón sino una niña. El argumento es que los varones tienen mucha más fuerza que las mujeres”*

*“Los/as chicos/as están corriendo en el patio, llevando y trayendo pelotas. Un docente le dice a uno de los niños: ‘no corras como una nena’”*

*“Una nena se puso a llorar porque se cayó mientras corría jugando a la mancha en una actividad de educación física. La docente le preguntó ‘¿qué hacías jugando con los varones?’”*

*“Durante mis prácticas educativas planifiqué una clase para todos/as con sogas. Los niños comenzaron a quejarse de que esas eran actividades de niñas. La profesora que me observaba me comentó al final que enfocara el trabajo con soga desde ‘clase con soga de boxeo’”.*

*“Mancha en parejas’: Uno persigue al otro y cuando logra tocarlo pasa a ser perseguido. Cambian continuamente de roles. Los varones nunca quieren jugarla con mujeres porque dicen que corren lento,*

*nunca los alcanzan o que perseguirlas 'es muy fácil, no tienen emoción...'*”

Todos estos fragmentos nos muestran que más allá de la consideración de que existen actividades y juegos “femeninos” y “masculinos”, como sosteníamos para el caso de los rincones en las salas, la lógica de género también estipula habilidades supuestamente naturales en niños y niñas. En nuestras capacitaciones, el trabajo de problematización de estas “disposiciones innatas” para el caso de las prácticas de educación física probó ser de los más resistidos. Consideramos que esto se debe a que las experiencias y destrezas corporales son fuertemente concebidas como invariables naturales: una cosa es admitir que las actividades destinadas a niños y niñas varían histórica y culturalmente, y otra muy distinta es sostener que lo mismo sucede cuando lo que está en cuestión es el “soporte material biológico”. Esto se alinea perfectamente con las primeras teorizaciones acerca de la distinción entre lo corporal y el sexo, entendidos como “biológicos” o “naturales”, por un lado y lo genérico, entendido como “cultural”, por otro. Como sostienen Alonso y Morgade (2008): “En todas estas perspectivas, el cuerpo y el sexo quedan del lado de lo que ‘es’, mientras que el género como teoría, en su fabricación cultural y simbólica, es erigido dando por sentados esos cimientos, lo cual impide conceptualizar a los cuerpos más allá de la ideología de lo dado” (22-23). En tanto los cuerpos suelen constituirse en una referencia que ancla la identidad y como suponemos que éstos son inequívocos y evidentes por sí mismos, nuestra expectativa es que “dicten la identidad”, sin que haya ambigüedades ni inconsistencias (Lopes Louro, 1999). Así, muchas veces en tanto se concibe que unos son “naturalmente más fuertes, enérgicos y resistentes” y otras “naturalmente más débiles y expresivas”, lo que aparece desplegado por niñas y niños en las clases de educación física pareciera ser simplemente una consecuencia natural de sus cuerpos. Estas concepciones no son privativas del ámbito de los ejercicios físicos; la explicación de la distribución desigual del espacio en las salas y patios de los jardines en algunas ocasiones remite a la necesidad “natural” de los varones para “descargar su energía” y la posibilidad de las niñas para entretenerse en espacios más reducidos. Sin embargo, estas capacidades o habilidades supuestamente biológicas son construidas, promovidas o proscriptas social y culturalmente (Lamas, 1997). En este sentido, insistimos, “El sexismo comporta consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres, porque limita sus posibilidades como personas y les niega determinados comportamientos” (Subirats Martori, 1994: 8). Si lo corporal es significado por la cultura, resulta crucial preguntarse de qué manera determinadas características pasaron a significar y a ser reconocidas como un diacrítico que define una identidad, en este caso genérica (Lopes Louro, 1999). A continuación, analizaremos con mayor detalle cómo operan estas expectativas y de qué modos se producen marcaciones sobre quienes parecieran no atenerse a los límites impuestos por ellas.

### 3.3. La excepción que refuerza la norma: Lo genérico como anticipación de la sexualidad

En concordancia con lo que hemos ido señalado en los apartados anteriores, nos interesa aquí subrayar que la actualización constante del binarismo en las salas de los jardines expone a los niños y niñas a ser marcados, si no se adecúan a lo esperado para ellos y ellas, como excepciones a la heteronorma:

*Tuve una nena que sólo le gustaban los juegos que realizaban los nenes, se disfrazaba de power ranger, jugaba a la pelota y compartía poco tiempo con las nenas y decía que las princesas y todo lo de las nenas eran “pavadas”. Sus padres lo tomaban con naturalidad dejando que ella fuera libre de elegir con qué, quién o cómo jugar. Una sola vez preguntaron como al pasar si esto definía su sexualidad [11].*

Muchas veces, es la misma propuesta docente la que presenta dos únicas opciones (aquellas que, por otro lado, aparecen genéricamente connotadas en distintos momentos de las trayectorias infantiles) dando a los niños y niñas la “libertad de elegir”:

*“Para ir al patio los/as niños/as están estructurados a separarse en tren de nenas y nenes. Pasó la situación de que uno de los nenes se puso en el tren de nenas y sus compañeros lo empezaron a cargar y las niñas no lo querían en su hilera”*

*“Durante una clase de educación física la profesora dice que van a jugar al fútbol y a saltar aros. Los chicos deciden jugar al fútbol y las nenas saltar los aros, salvo una que quiere jugar al fútbol. Los varones comienzan a ‘cargarla’ [12] por su preferencia, la llaman ‘varonera’ y no la quieren dejar jugar porque ‘ella es una nena y las nenas no juegan al fútbol’”.*

*“Hay una niña que juega con mucha pasión al fútbol y los varones la invitan a jugar siempre. Ellos dicen que juega bien porque lo hace “como un varón”. Las demás compañeras dicen lo mismo, que por eso juega bien y que el fútbol es para varones (ellas no son como los varones)”.*

En las tres situaciones, puede observarse que sobre un niño, en el primer caso, y una niña, en el segundo y tercero, se ejercen “marcaciones” que lo que nos muestran es el carácter desmarcado de la norma que se encuentra detrás. Briones (1998) [13] entiende por “norma desmarcada” aquella que se invisibiliza en el proceso de erigirse como universal, pero que, al mismo tiempo, construye la especificidad y particularidad de ciertos grupos, que de este modo quedan marcados. La dinámica del proceso de desmarcación no implicaría, pues, que los grupos desmarcados dejen de ser visibles como representantes típicos de la norma. “Lo que en todo caso se invisibiliza mediante la desmarcación (...) son precisamente los complejos resortes que han ido inscribiendo históricamente una norma cuya matriz opera siempre como bajorrelieve que destaca la *otredad*” (Íbidem: 124). En ese sentido, no existirían grupos que sean inherentemente “otros”, sino prácticas de alterización, de marcación de las diferencias y jerarquización de la diversidad, que sólo pueden comprenderse teniendo en cuenta la desigualdad social y todos los aspectos centrales de la estructura social: la composición de clases,



sistemas de producción y mercado de trabajo, distribución de poder, lucha ideológica y control cultural. Es por ello que, siguiendo a Briones, es necesario "... trabajar la producción social y cultural de estas asimetrías mediante el examen de procesos de formación de grupos donde su 'ser diferentes', lejos de estar simplemente 'dado' por una cierta historia, una cierta cultura, una cierta lengua, etc., se inscribe siempre en una forma relacional desde y contra una macro y microfísica de poder que –de manera simultánea- va recreando estándares de distintividad ('lo particular') y no distintividad (lo incluso localmente 'universal'), así como dirimiendo su mutua jerarquía" (Íbidem: 131).

Estos desarrollos teóricos nos permiten comprender las situaciones escolares narradas por los/as docentes como microescenas en las que se actualiza el propio proceso por el cual la normativa de género hegemónica se torna a sí misma invisible y marca con particularidades a quienes supuestamente no cumplirían con ella ("niñas varoneras" o "niños maricas"). Así, en este mismo proceso, la marcación genérica aparece reinterpretada como una anticipación de una supuesta sexualidad no heterosexual.

Es interesante notar que al analizar estas situaciones la mayoría de los/as docentes logran problematizar la arbitrariedad y contingencia de los procesos de identificación genéricos cuando éstos son pensados en relación con los/as niños/as que se desviarían de la norma. Sin embargo, el carácter construido de las normativas de género resulta más difícilmente cuestionable en el caso de los niños y las niñas que parecieran "cumplir" con las expectativas de género hegemónicas.

En ocasiones, encontramos que ante situaciones similares, algunos/as de los/as adultos que se vinculan con los niños y las niñas, consideran que existe algo así como un límite etario para la "exploración", marcando un momento en el desarrollo a partir del cual las identidades se fijarían y por lo tanto, antes de ese punto "no es necesario preocuparse". Veamos algunas situaciones en las que esto aparece claramente:

*"Estaba en la sala de 5 años, juego en el rincón de dramatizaciones, los cuales eran varones y nenas jugando en el rincón. Uno de los nenes, Nacho, tomó ropa y se disfrazó haciendo de "mamá". En un momento, entró la coordinadora del jardín y me dijo "¿por qué nacho tiene pollera? No puede disfrazarse de nena, ya tiene 5 años".*

*"En una reunión de padres en sala de dos años, unos padres me consultan muy preocupados por su hija y sus conductas que son de varones: quiere vestirse de azul y en su cumple quiere el disfraz de varón. Ante esta consulta respondí que es algo característico de la edad, que no es algo para preocuparse".*

Desde una perspectiva antropológica, las identidades son concebidas como un proceso abierto, incompleto y en permanente construcción. Las identificaciones y diferenciaciones se definen, entonces, como estrategias relacionales que suponen una constante redefinición y reelaboración (Juliano, 1998).

Lejos de aparecer como un proceso activo y, como tal, modificable, ambas situaciones parecieran tener en común el hecho de concebir la identidad como algo dado e inmutable o como algo construido, pero que se define y cristaliza en un determinado momento del desarrollo de las personas. A su vez, esta concepción se deja entrever cuando, como sucede en las situaciones, la identidad que se supone “fijada” pareciera corresponderse con una identidad alterizada y, en consecuencia, “devaluada”.

### **Comentarios finales: Repensar la intervención docente**

A lo largo de este artículo, hemos ido analizando las distintas apelaciones y expectativas con respecto a los géneros que atraviesan los juegos de los niños y niñas en los jardines de infantes.

Consideramos, junto con Enriz (2011), que “... las prácticas lúdicas son experiencias formativas de los sujetos (Rockwell, 1995), en tanto constitutivas de un desarrollo activo y transformador, a la vez que condicionadas por éste mismo” (16). Es por ello que nos interesa cerrar este escrito reconociendo, en primer lugar, que las apropiaciones que las personas realizan suponen siempre un trabajo activo de resignificación, y en este sentido, necesariamente existirán diferencias entre los modelos de género y los posicionamientos y situaciones reales de las personas. Éstas, en sus distintas experiencias, se apropian de significados culturales previos, interpretándolos de tal forma que aún cuando los reproducen, los organizan nuevamente (Toren, 1990; García Palacios, 2012). Pero, a su vez, los posicionamientos de los sujetos deben ser situados en las prácticas sociales en las que participan y en las relaciones sociales más amplias, y puestos en vinculación con las disputas por los significados culturales. Butler (1986) nos recuerda que cada persona no sólo es construida socialmente sino que en cierta medida se construye a sí misma: “Elegir un género es interpretar las normas de género recibidas organizándolas de un modo nuevo. Más que un acto de creación radical, el género es un proyecto tácito de renovación de la historia de la propia cultura en los propios términos” (14). Así, según la autora, para romper con el binarismo hegemónico es necesario no sólo trascender el género, sino multiplicarlo, proliferarlo (en Lamas, 1997). Este proyecto político se expresa en el plano pedagógico en la posibilidad, esbozada por Lopes Louro (2004, en Alonso y Morgade, 2008) de construir una política postidentitaria para la educación, en la que se discutan las formas de construcción de la otredad y donde las diferencias no permanezcan ajenas a los sujetos, sino que se reconozcan como parte indispensable de su propia existencia.

En este punto, se torna imprescindible repensar el lugar de las intervenciones docentes. En coincidencia con lo señalado por Davies (1994), en muchas de las propuestas que las/os docentes articulaban para intervenir en las situaciones conflictivas presentadas en los encuentros, se evidenciaba un marcado interés por liberar a niños y niñas de los “opresivos papeles sexuales”, intentando eliminar simplemente lo interpretado como negativo en cada caso: dentro de la femineidad, la timidez, quietud y fragilidad; dentro de la masculinidad, la agresividad o la rudeza. Por otro lado, se mostraban altamente sensibles a toda forma de discriminación sobre la base de estos modelos. Sin embargo, lo que generalmente resultaba más difícil de poner en duda eran la masculinidad y la femineidad como tales, y su vinculación dicotómica. El binarismo sobrevivía una y otra vez a los intentos de problematización. No consideramos que se trate de posicionamientos privativos de las

docentes y los docentes: conmoviendo las bases sobre las que las personas hemos construido buena parte de nuestras identificaciones, supone un arduo y continuo trabajo, y una vigilancia que nos recuerde que en la construcción histórica de la igualdad, en palabras de Connell (2006), la justicia es lo contrario a la anestesia.

## Referencias bibliográficas

Alonso, Graciela y Graciela Morgade (2008) "Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción". En *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la distancia*. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, Pierre (2000) [1998] *La dominación masculina*, Barcelona: Editorial Anagrama.

Briones, Claudia (1998) *La alteridad del 'cuarto mundo'. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Butler, Judith (2001) "Sexo y género en *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir", publicado originalmente en *Revista Mora*. N. 4. Buenos Aires.

Carli, Sandra (2005) *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Carli, Sandra (2011) "La pedagogía del niño pequeño en los derroteros del jardín de infantes. El itinerario biográfico de Hebe San Martín de Duprat" en *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*, Buenos Aires: Paidós.

Connell, Robert (2006) *Escuelas y Justicia social*. Madrid: Morata.

Conway, Jill, Susan Bourque y Joan Scott (1997): "El concepto de género", en Lamas, Marta (comp.): *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México.

Davies, Bronwyn (1994) *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Dente, Liliana (2009) "El juego en el nivel inicial", publicado originalmente como clase en el curso Educación Inicial y Primera Infancia, Flacso, Buenos Aires.

Enriz, Noelia (2011) "Antropología y juego: apuntes para la reflexión", en *Cuadernos de Antropología Social*, N° 34, Buenos Aires.

Enriz, Noelia (2010) *Juegos, saberes y experiencias infantiles mbyá-guaraní en Misiones*. Tesis de Doctorado, UBA.

Enriz, Noelia (2006) "Etnografía del juego infantil en la comunidad Mbya-Guaraní de la provincia de Misiones", Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.



Enriz, Noelia y Mariana García Palacios (2008) "Deviniendo *kuña va'era*". En Hirsch, Silvia (coord.): *Mujeres indígenas en la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder*. Biblos, Buenos Aires.

Fernández, Ana María (2001) "El fin de los géneros sexuales". S/d.

García Palacios, Mariana (2012) *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado, UBA.

Gianini Belotti, Elena (1973) *A favor de las niñas*. Barcelona: Monte Ávila Editores.

Juliano, Dolores (1998) "Universal, particular, un falso dilema", en Bayardo y Lacarrieu (comp.): *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: Ciccus.

Lamas, Marta (1997) "La antropología feminista y la categoría 'género'" y "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría 'género'", en Lamas, Marta (comp.): *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México: PUEG.

Lopes Louro, Guacira (1999) "Pedagogías da sexualidade" en Lopes Louro, Guacira (comp.): *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*, Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

Magrassi, Guillermo; Mónica Berón y Juan Carlos Radovich (1984) "Los juegos indígenas". En *Colección "La vida de nuestro pueblo"*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Malajovich, Ana (2000) "El juego en el nivel inicial". En Malajovich, Ana (comp) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.

Mead, Margaret (1993) [1939] *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona: Ed. Planeta Agostini.

Mead, Margaret (1985) *Educación y cultura en Nueva Guinea*, Barcelona: Paidós.

Montesinos, María Paula; Sara Pallma y Liliana Sinisi (1995) "¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los 'unos y los otros' (y de nosotros también)". Ponencia presentada en la 5° Reuniao do Mercosul, Tramandaí, Brasil.

Moore, Henrietta (1999) *Antropología y feminismo*, Valencia: Ediciones Cátedra.

Morgade, Graciela (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*, Buenos Aires - México: Ediciones Novedades Educativas.

Neri, Roberto (1963) *Juego y juguetes*. Buenos Aires: Eudeba.

Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.) (1999) "*De eso no se habla...*" *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: EUDEBA.

Novaro, Gabriela y María Laura Diez (2012) "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la

discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”, en Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps): *Discriminaciones étnico-nacionales y religiosas – Un diagnóstico participativo*, Buenos Aires: Editores del Puerto.

Preciado, Beatriz (2003) “Trashgender. Ordure et genre: Une critique queer de l’architecture de la merde”, en *Trouble(s) – sexualité/politiques/cultures*, N°2, pp. 64-69.

Tedesco, Juan Carlos (2009) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Rockwell, Elsie (1995) *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.

Scharagrodsky, Pablo (2004) “El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940)”, *Perspectiva*, v. 22, n. Especial, pp. 51-82.

Scheines, Graciela (1981) *Juguetes y jugadores*, Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Scott, Joan (1993) “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Cangiano, María y Linsay Dubois (comp.): *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Subirats Martori, Marina (1994) “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 6.

Toren, Christina (1990) *Making Sense of Hierarchy. Cognition as Social Process in Fiji*. London School of Economics, London.

Tarducci, Mónica (2012) “La antropología feminista hoy: desafíos teóricos y políticos en un mundo globalizado”, *Cuadernos de Antropología Social*, N°36, Buenos Aires.

Valiño, Gabriela (2006) “El juego en la infancia y en el nivel inicial”. Ponencia presentada en Encuentro Regional de Educación Inicial, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/inicial\\_valinio.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/inicial_valinio.pdf)

Varela, Brisa y Lila Ferro (2000) *Las ciencias sociales en el nivel inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*, Buenos Aires: Colihue.

[1] Dra. Mariana García Palacios, UBA –CONICET– CePA [mariana.garciapalacios@gmail.com](mailto:mariana.garciapalacios@gmail.com) Prof. Marcela Bilinkis, UBA – CePA– [marcela.bilinkis@gmail.com](mailto:marcela.bilinkis@gmail.com)

[2] Ley N° 26.110/06. Sanción: 12/10/2006. Promulgación: decreto 1.924 del 9/11/2006. BOCBA, N° 2.569, 20/11/2006.

[3] Se denominan capacitaciones “fuera de servicio” a aquellas en las que los/as docentes cursan fuera del horario laboral en las instituciones escolares. Por el contrario, las capacitaciones “en servicio” son aquellas en las que un/a o varios/as capacitadores/as se acerca a las escuelas para trabajar junto con los/as docentes durante su horario laboral. Existen también ofertas en las que se combinan ambas formas de capacitación. A esto se suman, además, algunas otras como los Postítulos Docentes que implican una capacitación más prolongada y sistemática en el tiempo y que otorga a quienes lo realizan un título de especialización.

[4] A partir de la sanción en 2006 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, se considera al Nivel Inicial como una unidad pedagógica que comprende la escolaridad desde los 45 días de vida hasta los cinco años de edad, siendo obligatoria en la Ciudad de Buenos Aires la última sección. La gran mayoría de los/as docentes de este nivel son mujeres. Para un análisis acerca de la “feminización de la docencia”, ver Subirats Martori (1994) y Morgade (2001), entre otros/as.

[5] Nos referimos a la reconstrucción de situaciones escolares vinculadas con la utilización de espacios como los baños, con los actos escolares en el nivel, con la literatura infantil y con saberes que se transmiten por fuera de las experiencias lúdicas, entre otros. Para un análisis del uso de los baños, como “cabins de vigilancia del género”, espacios en los que pareciera que una persona va a “rehacerse el género”, ver Preciado (2004). Para reflexiones en torno al sexismo en los cuentos infantiles, ver Gianini Belloti (1973) y Davies (1994), entre otros. Para ahondar en el análisis de las desigualdades de género que aparecen en el llamado “currículum formal”, contamos con los estudios de Varela y Ferro (2000) y Morgade (2001), entre otros. Si bien Morgade se concentra en el nivel primario, sus descripciones posibilitan la reflexión crítica de las diferenciaciones genéricas que se materializan en la enseñanza de contenidos escolares que muchas veces son los mismos, adecuación didáctica mediante, que los del nivel inicial.

[6] Si bien la propia práctica docente nos ha obligado a realizar evaluaciones permanentes de nuestras capacitaciones, tanto a nivel de los contenidos como de las propuestas y materiales



didácticos, el presente trabajo representa nuestra primera sistematización escrita de estas experiencias.

[7] Para una referencia más completa de la actuación del pedagogo mendocino y la participación que tuvieron sus ideas sobre el desarrollo “libre y espontáneo” en las discusiones educativas de fines del siglo XIX y principios del XX, ver Carli (2005) y Tedesco (2009).

[8] Sólo a manera de presentar un contrapunto, según Valiño (2006) el juego es un instrumento fundamental de la enseñanza en el Nivel Inicial. Desde un enfoque psicológico, esto es justificado porque “Los juegos son mediadores del contenido en tanto son estructuras que implican determinados saberes y por lo tanto le permiten a los jugadores construir y apropiarse significativamente de un contenido” (9). Sin embargo, desde una perspectiva fenomenológica, para Scheines (1998), la utilización del juego como herramienta educativa, “como embudo por donde entran más fácilmente los conocimientos”, puede constituir una idea conservadora y hasta reaccionaria, en tanto “Los juguetes educativos y las ludotecas escolares se usan a menudo como tantas maneras de ejercer ese poder [el poder de los adultos sobre los niños desde dentro del juego] (...) El juego no debe reducirse a un recurso didáctico más. No es cuestión de reemplazar ‘la letra con sangre entra’ por ‘la letra con juego entra’” (59).

[9] Reproduciremos los fragmentos tal como han sido presentados por cada docente, justamente porque allí se deja entrever qué aparece para ellas y ellos como una “situación conflictiva”. Sin embargo, los nombres de los/as niños/as han sido modificados.

[10] El carácter arbitrario del binarismo en las experiencias lúdicas de niños y niñas aparece más claramente cuando se comparan otras configuraciones sociales. En los grupos mbyá, Enriz da cuenta de cómo el juego es un espacio común, en el cual no se espera que niños y niñas jueguen de manera separada o de forma diferente. Allí se establecen relaciones sociales que no necesariamente serán las mismas que se construyen en la adultez. El ejemplo de las danzas previas a las ceremonias religiosas, en las que participan niños/as y adultos, permite ilustrar lo que se intenta señalar: si durante la infancia, tanto niños como niñas forman parte de estas danzas, en la adultez solamente son las mujeres quienes pueden realizarlas. Es por ello que la autora plantea la existencia en los

grupos mbyá de una relativa indistinción entre los niños y las niñas.

[11] Las familias aparecen como un interlocutor fundamental de las/os docentes del nivel. Si bien no vamos a analizar aquí las complejas relaciones entre las familias y las escuelas, es importante señalar, tal como lo ha hecho Subirats Martori (1994) para el caso español, que muchas de las resistencias a sostener transformaciones que conmuevan las desigualdades de género se justifican señalando que los niños y niñas ya llegan al jardín con una “socialización primaria” generizada, lo cual no sólo dificultaría la empresa, sino que hasta podría tornarla en “políticamente incorrecta” por ir en sentido contrario con el mandato por el “respeto a la diversidad” de las familias.

[12] “Cargar a alguien” significa burlarse de él/ella.

[13] Si bien su trabajo está orientado al análisis de los procesos de marcación y desmarcación en las relaciones interétnicas, sus formulaciones son altamente sugerentes para pensar cualquier proceso de alterización.