

e-ISSN: 2387-1555

DOI: <https://doi.org/10.14201/rea202213219246>

## GÉNERO, VIOLENCIA SÍMBÓLICA Y COGNICIÓN EN NIÑAS Y NIÑOS PREESCOLARES. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA ANTROPOLOGÍA

*Gender, symbolic violence and cognition in preschool girls  
and boys. An approach from anthropology*

*Gênero, violência simbólica e cognição em meninas  
e meninos em idades pré-escolar. Uma abordagem  
da antropologia*

Rosa Icela OJEDA MARTÍNEZ 

Cátedras CONACyT/Escuela de Antropología e Historia del Norte de México,  
México  
riojeda@conacyt.mx

Recepción: 16/10/2019

Aceptación: 19/05/2020

Publicación: 31/12/2022

RESUMEN: Se presentan los resultados de una investigación de campo sobre la socialización del género en niñas y niños preescolares. Se analiza cómo este proceso implica el ejercicio de violencia simbólica por parte de las instituciones educativas. Por ejemplo, a través de la continua segregación por sexos. También se describe y se analiza el comportamiento social de los infantes en relación a las pautas que siguen de acuerdo a su género, la agresión, el uso estereotipado de los objetos que conforman el universo escolar, así como las percepciones que tienen sobre lo que se constituye como propio de su género y el de los otros. Se concluye que el fenómeno de la construcción del género, en contextos escolares no solo implica procesos cognitivos, subjetivos y abstractos, sino que involucra acciones y prácticas concretas que se traducen en inequidades entre las niñas y los niños.

*Palabras clave:* género; infancia; violencia simbólica; cognición

RESUMO: São apresentados os resultados de uma pesquisa de campo sobre socialização de gênero em meninas e meninos em idade pré-escolar. Analisa-se como esse processo envolve o exercício da violência simbólica pelas instituições de ensino. Por exemplo, através da segregação contínua por sexo. Também descreve e analisa o comportamento social dos criança em relação às diretrizes que seguem de acordo com o sexo, agressão, uso estereotipado dos objetos que compõem o universo escolar, bem como as percepções que eles têm sobre o que são. Constitui seu próprio gênero e o de outros. Conclui-se que o fenômeno da construção de gênero, nos contextos escolares, não implica apenas processos cognitivos, subjetivos e abstratos, mas envolve ações e práticas concretas que se traduzem em iniquidades entre meninas e meninos.

*Palavras-chave:* gênero; criança; violência simbólica; cognição

SUMMARY: The results of field research on gender socialization in preschool girls and boys are presented. It is discussed how this process involves the exercise of symbolic violence by educational institutions. For example, through continuous segregation by sex. It also describes and analyzes the social behavior of infants concerning the patterns they follow according to their genders, such as aggression and stereotypical use of the objects that make up the school universe, as well as their perceptions of the constitution on their own of their gender and that of others. It is concluded that the phenomenon of gender-building, in school contexts, not only involves cognitive, subjective, and abstract processes but involves concrete actions and practices that translate into inequities among girls and boys.

*Keywords:* gender; childhood; symbolic violence; cognition.

## I. INTRODUCCIÓN

En la antropología históricamente ha prevalecido una visión adultocéntrica de la cultura, desde esta posición los niños generalmente han sido conceptualizados como seres en desarrollo, inacabados, que no terminan de ser, individuos en tránsito hacia la adultez y que no poseen suficiente conocimiento (Enriz et al 2007). Además tradicionalmente el estudio de la cultura, a parte de enfocarse en la visión del mundo de los adultos, se ha basado también en una perspectiva androcéntrica; las representaciones de la mujer y de los niños sobre sus culturas solo se ha incorporado en tiempos más recientes (Szulc y Cohn, 2012; Friedl, 2004; Bluebond y Korbin, 2007).

Si bien es verdad que en un principio de la historia de la antropología los informantes clave eran principalmente hombres adultos, la idea de que las niñas y los niños han sido poco estudiados desde la antropología es errónea, pues la infancia ha sido un tema recurrente a través de la historia de la disciplina, la

aparente escases de estudios sobre niñas y niños, está fundada en una fragmentación más que en una integración del campo de estudio (Lancy, 2012). Este antiguo interés por el estudio de la niñez en antropología lo demuestran los trabajos etnográficos realizados por Margared Mead en las islas de Samoa en la Polinesia occidental, y Malinowsky con sus estudios etnográficos llevados a cabo en las islas Trobrian en Melanesia (Levine 2007).

El famoso antropólogo alemán Franz Boas también fue uno de los precursores de los estudios antropológicos sobre la niñez, a través de sus trabajos de antropometría y crecimiento sobre los inmigrantes europeos que llegaban a Estados Unidos a principios del siglo XX (Levine 2007). Con el desarrollo de la escuela de cultura y personalidad Ruth Benedict y John Whiting sobresalieron con su perspectiva transcultural (Levine; 2001; Korbin, 2003) Gregory Bateson también hizo aportaciones al estudio de la niñez y la adolescencia, y fue el primer antropólogo en filmar las prácticas de crianza y comportamiento infantil (Levine, 2008).

Por otro lado, no es casual que el estudio de la infancia y género en antropología siempre han estado entrelazados, comparten una historia y características comunes, pues ambos representan sistemas de inequidad y ambos se les ha tratado como fenómenos universales (Hirschfeld, 2002). Los estudios antropológicos sobre el género estuvieron históricamente asociados a los estudios sobre los sistemas de parentesco, estos estaban centrados en el ámbito de la organización social, la familia y la unidad doméstica, ahí aparecían incluidas las mujeres y sus niños, al parecer ambos grupos fueron introducidos en los estudios antropológicos más de forma colateral que como un fin en sí mismo. También en un inicio el género y la infancia estuvieron muy relacionados con el debate naturaleza-cultura y los proceso de enculturación (Martín, 2006; Sotomayor, 2011.)

Margared Mead, también fue pionera en el manejo de términos relacionados con el comportamiento social asociado al sexo o lo que ella describió como «sexo social», «cualidades sociales del sexo» o «relaciones sociales del sexo» (Martín, 2006 p. 34). Durante la primera mitad del siglo XX los antropólogos norteamericanos John y Beatrice Whiting realizaron estudios sobre el género, parentalidad y desarrollo de los niños y adolescentes desde un enfoque transcultural, estaban más interesados en documentar y comparar a través de diferentes culturas comportamientos universales relacionados con el género, la cognición y el comportamiento social, ellos poseían una idea holista del desarrollo infantil y pensaban que la cultura local o el entorno de aprendizaje cultural de los niños era una de las influencias más importantes en su desarrollo, los Whiting fueron de los primeros en postular que la cultura debía ser tomado en cuenta en la teorías del desarrollo humano en ese entonces dominadas por la psicología (Montgomery, 2009).

Estas aproximaciones etnográficas seminales sobre el estudio del género en la niñez se centraron basicamente en la investigación transcultural de los roles sexuales y sus diferencias, es decir en las actividades específicas a las que se dedican los hombres, mujeres, niñas y niños en distintas culturas, por ejemplo, a las actividades de subsistencia, trabajos manuales, tareas para mantener la casa,

parentalidad y ritos de iniciación (Condon y Stern, 1993). En estos estudios, casi siempre se hacía hincapié en las diferencias culturales de los comportamientos entre géneros (e.g. Munroe y Nerlove, 2003). Así que vamos a encontrar que los primeros trabajos antropológicos sobre niñas y niños presentaban una tendencia a estudiar la niñez desde una perspectiva transcultural, y poniendo énfasis en las diferencias culturales entre géneros. En la actualidad esta tendencia sigue formando parte de la tradición, pero la variabilidad de temas se ha extendido mucho más y sobre todo se ha expandido a los estudios de la niñez occidental, la cual había estado dominada sobretudo por la psicología (Gotlieb, 2018).

Resultado de este bagaje antropológico se hizo común la idea de que el género como la infancia son constructos sociales, más que fenómenos universalmente homogéneos. Al mismo tiempo la conceptualización de estas dos categorías ha dependido mucho de los discursos científicos de la antropología, la psicología y la sociología por mencionar solo algunas disciplinas. Recientemente ha habido un resurgimiento por el interés en el estudio de los niños, bajo la rúbrica de «estudios de la niñez» o «antropología de la niñez», esta perspectiva pone énfasis en las «diferentes circunstancias sociales, económicas, históricas y morales» que moldean la experiencia de la niñez (Bluebond y Korbin, 2007, p. 241). Una idea que es común en los estudios antropológicos con niños, radica en la necesidad de hacer notar que las niñas y niños son agentes sociales, dotados de voz propia y sujetos productores de conocimiento (James y Prout 1995; Szulc et al 2009; Rausky 2010). Esto implica una visión del niño como sujeto y actor social completo, es decir que no solo lleva a cabo una internalización y socialización pasiva del mundo adulto, sino que los niños son capaces de crear una cultura propia con sus pares (Corsaro, 1997, 2012).

Las escuelas han ofrecido un ambiente propicio para llevar a cabo estudios con niños; pues en estas instituciones los encontramos agrupados por edades y desplegando todo tipo de comportamientos, ahí no solo aprenden, también juegan, compiten, se agreden y crean lazos de amistad con otros niños. La escuela se presenta como un laboratorio natural donde podemos observar todo tipo de conductas. En este sentido la antropología de la educación ha influido sustancialmente a la antropología de la infancia (Szulc y Cohn 2012). La primera históricamente se ha dedicado a una variedad de temas relacionados con la enseñanza escolarizada y con la escuela como institución, predominando aquellos estudios sobre bilingüismo y educación multicultural (Schensul, González y García, 1985).

La etnografía ha sido también la principal herramienta metodológica usada para estudiar la vida en las escuelas y su relación con otras instituciones, grupos o contextos, por ejemplo el barrio, el estado o la familia (Levinson et al 2007) Sin embargo, hacer etnografía «con niños» como señalan (Zsulc et al 2009, p.1) es decir tomar en cuenta a los niños como actores sociales productores y reproductores de cultura implica un acercamiento cuidadoso que incluye concebir la relación investigador-investigado como una relación horizontal, esto implica que los niños no son sujetos pasivos o simples reproductores ciegos de su cultura, sino que reinterpretan y resignifican los comportamientos y los procesos sociales desde su lugar en el mundo.

Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio sobre la violencia hacia las niñas y mujeres en la Ciudad de Chihuahua<sup>1</sup>. Uno de los objetivos de ese proyecto consiste en crear investigación que coadyuve en la generación de estrategias para la prevención de la violencia de género desde sus raíces, es decir, entender cómo nace y se desarrolla la violencia de género en las niñas y niños desde una perspectiva antropológica. Para lograr esto es necesario comprender como los patrones comportamentales asignados culturalmente durante la infancia pueden traducirse en inequidades entre géneros desde edades tempranas, y como esto puede constituir la base de futuras prácticas violentas hacia las niñas y las mujeres.

Buscar trazas del origen de la violencia de género en la infancia no es una tarea fácil, en primer lugar, porque en las primeras etapas de la vida es complicado hacer una diferencia precisa entre violencia y agresión, de hecho, en la literatura con frecuencia ambos conceptos se usan como sinónimos. Generalmente la agresión desde un punto de vista evolucionista, es concebida como una fuerza de naturaleza biológica que nos ayuda a sobrevivir y regular nuestras interacciones sociales, pero los humanos vamos más lejos, pues empleamos recursos cognitivos y culturales que vuelven más complejo el marco explicativo de nuestro comportamiento (Hollin, 2016). En este sentido el concepto de agresión puede tener connotaciones positivas, pues bajo estas premisas es interpretado como una especie de adaptación, en cambio la violencia siempre tiene una connotación negativa, tiende a ser catalogada de forma más cualitativa y desde un punto de vista más sociológico. Otra diferencia importante es que la agresión puede ser ejercida solo por agentes animados y la violencia en cambio puede ser infringida por agentes animados y no animados, por ejemplo, las instituciones (French, 2008). Por otro lado, la violencia de género se refiere a la violencia ejercida sobre una persona o población basada en su identidad o expresión de género, incluye a su vez múltiples tipos de violencia por si misma complejas y dinámicas, por ejemplo el maltrato físico, verbal, sexual, psicológico, la violencia económica, el matrimonio forzado, la mutilación genital, la prostitución forzada, ataques con ácido, entre muchas otras formas de violencia; una condición elemental de todos los tipos de la violencia de género es que refleja las estructuras sociales, políticas y culturales que perpetúan la inequidades entre personas y poblaciones (Wies y Haldane, 2011).

Si queremos conocer como se origina la violencia de género durante la niñez temprana, no podemos simplemente, asumir que las niñas y niños despliegan comportamientos violentos entre sí debido sólo a su género, pues ellas y ellos suelen agredirse por múltiples causas, por ejemplo, una agresión puede

1. Como parte del proyecto Cátedras CONACyT 331, desde el 2016 en la Ciudad de Chihuahua, México inicié un sub-proyecto sobre violencia de género, el cual contempla dentro de sus objetivos entender porqué en el Estado de Chihuahua la violencia hacia las mujeres y niñas ha sido un problema persistente desde hace tres décadas, particularmente desde que se desató la ola de feminicidios en Ciudad Juárez, Chih. en los años 90s.

manifestarse a través de un golpe o un empujón debido a la disputa por un juguete, los cuales a menudo son interpretados por los educadores y pedagogos como comportamientos de regulación social comunes en las primeras etapas del desarrollo humano. Por lo tanto, la violencia de género en niñas y niños pequeños es difícil de determinar. Sin embargo, se sabe que las conductas agresivas durante la niñez pueden ser intensificadas dependiendo del contexto social, histórico y cultural, escalando poco a poco, transformándose en auténticas manifestaciones de violencia, incluso en algunas situaciones, lugares y contextos específicos podemos hablar de niños víctimas y victimarios (Korbin, 2003).

Así atribuir una verdadera presencia de violencia de género en edad preescolar es controvertido, aunque si podemos observar comportamientos que parecen indicar que las niñas y los niños se pueden agredir de forma física y verbal tomando en cuenta el género del otro, estos comportamientos no son similares, ni muestran toda la variabilidad de las expresiones de violencia de género que los adultos presentan. Esto no significa que se asuma que las niñas y los niños pequeños son seres inocentes, incapaces de infringir daño, esta imagen occidental de inocencia que cubre la idea de niñez, más bien es producto de la visión que los adultos tenemos de ellos y aunque las niñas y niños siguen e imitan los patrones de los adultos con los que conviven y lo que observan a su alrededor, no solo en sus casas y en las escuelas, sino a través de los medios de comunicación y en sus comunidades, el comportamiento, las actitudes y las narrativas infantiles sobre el género a menudo son producto de una negociación entre los discursos hegemónicos sobre el género del mundo adulto y las concepciones de las niñas y niños (Robinson y Davies, 2008).

Una estrategia para comprender como se origina la violencia de género durante la niñez, consiste en poner atención a cómo surgen las primeras nociones sobre las diferencias sexo-genéricas y cómo este proceso nunca es neutral, sino que desde el principio parece llevar inscritas algunas preconcepciones y estereotipos que norman las subjetividades y las prácticas sociales de los niños, esas prácticas altamente normativas van a sentar las bases de la futura violencia basada en el género. En el mundo occidental el jardín pre escolar es uno de los primeros lugares donde niñas y niños comienzan a socializar y poner en practica las convenciones sociales, en este contexto institucional las interacciones nunca son ajenas a la estructura pedagógica, los niños son socializados y enculturados en un marco pedagógico e ideológico concreto, el cual esta posibilitado por los valores sociales que encarnan las instituciones educativas (Rosen, 1980). Así el trabajo pedagógico en la escuela impone significados a través del ejercicio de violencia simbólica, la cual no es ejercida físicamente, sino subjetivamente, a través de la puesta en juego de cierto tipo de conocimiento, reglas, valores, ética y representaciones dominantes (Bourdieu y Passeron 1995).

Entonces vamos a tener que los inicios de la violencia de género en el jardín preescolar se presenta como un fenómeno social que no esta aislado de las practicas pedagógicas, ni del ámbito escolar particular, por el contrario el surgimiento

y desarrollo de la violencia de género en este contexto se va a observar como un agregado de condiciones sociales, materiales y normativas que no pueden diferenciarse fácilmente, sino que están imbricadas y superpuestas una con otras, haciendo difícil trazar fronteras claras entre ellas sin riesgo de perder una visión antropológica de conjunto.

La vida social es un fenómeno altamente regulado, los sujetos giramos alrededor de normas y convenciones que implican actos de reconocimiento y relaciones de poder, el género como una dimensión más del mundo social no se desarrolla al margen de la norma, sino más bien el género como acto performativo en constante hacer y rehacer emerge y se constituye paradójicamente como un estar y ser bajo la norma socialmente reconocida (Buttler, 2006). Los seres humanos no nacemos con un género codificado genéticamente, más bien aprendemos a comportarnos de acuerdo a nuestro sexo-género a través de las prácticas culturales y la socialización, desarrollando procesos cognitivos de aprendizaje social que comienzan temprano en la infancia (Bussey y Bandura 1999). Las niñas y los niños establecen relaciones intersubjetivas entre si y con los adultos a través de la observación e imitación. Este proceso envuelve la comprensión de que el comportamiento está cargado de sentido social, que posee distintas valoraciones dependiendo de las intenciones y deseos de las personas, esta habilidad cognitiva nos ayuda a comprender el sentido social del comportamiento, pero también el de los objetos, las herramientas y artefactos materiales, pero sobre todo nos permite identificarnos y aprender sobre nosotros mismos a través de los otros, a este fenómeno se le conoce como aprendizaje cultural (Tomasello 1999).

De esta manera las niñas y niños al igual que el resto de los seres humanos, observan, escuchan, interiorizan e interpretan, y enactúan el mundo, esto quiere decir que no sólo son procesadores pasivos de información simbólica y abstracta, sino que proponen y hacen sus propias versiones de las situaciones sociales que se les presentan en el día a través de la experiencia directa y la acción. (Varela, Thompson and Rosch, 1997; Thompson, 2007). La familia y la escuela son las primeras instituciones donde las personas comienzan a socializar y entender la diversidad de agentes y actores sociales que forman parte del mundo que los rodea, en los jardines preescolares las niñas y niños comienzan a observar que hay diferencias de género, edad, etnia, clase social y religión entre otras características (Monsalve y García 2002).

En los años preescolares, si bien las madres y padres son la mayor influencia en la socialización de los infantes, conforme van creciendo la influencia de los compañeros de juegos y de la escuela, así como las maestras, maestros y otro tipo de personal de los centros educativos también se vuelven un referente importante para la socialización (Kite, Deux y Haines, 2008). De esta manera en esta etapa de sus vidas empiezan a darse cuenta que cada género es tratado de forma diferente y comienzan a entender que existen diferencias de poder y de status entre hombres y mujeres (Bussey, 2011).



En este sentido podemos decir que la escuela como institución pedagógica lleva a cabo un proceso de enculturación y reproducción cultural que la mayoría de las veces está fundada en las visiones dominantes de la cultura, este proceso conlleva violencia simbólica, pues en la escuela los infantes de antemano son educados en un sistema cultural con normas y convenciones pre-determinadas, ofreciéndoles pocas alternativas para rebelarse y expresar su autonomía (Bordieu y Passeron 1995).

Así niñas y niños en la escuela se ven insertos en una serie de actividades que refuerzan las diferencias sociales y biológicas, por ejemplo, la segregación por sexos es una característica que tradicionalmente han usado las instituciones educativas para organizar a los alumnos en los distintos espacios al interior y fuera del aula, aun para tareas donde el género del individuo es irrelevante (Bigler, 1995; Stanworth, 1983). Este comportamiento llega a ser tan reforzado que incluso cuando el alumnado no es dividido ellos mismos se separan, sobre todo en algunos tipos de actividades, por ejemplo, en los deportes y en algunos juegos durante el recreo (Diez-Mintegui, 1996).

Esta segregación lleva implícita también una diferenciación en el uso del espacio dentro de la escuela, niñas y niños utilizan este recurso de una forma diferencial y en cierto sentido territorial (Tomasini, 2009), se ha encontrado en diversos estudios que el espacio escolar parece estar distribuido de forma cualitativa y cuantitativamente distinta de acuerdo al género. Por ejemplo, el uso de las canchas y patios centrales, los cuales representan los espacios más amplios de las escuelas, suelen ser utilizados por los niños varones para jugar fútbol; las partes traseras de los salones, pasillo y orillas de los patios suelen ser ocupados con más frecuencia por las niñas (Cantó Alcaraz y Ruíz Pérez, 2005; García, Ayaso y Ramírez, 2008; Rodríguez Navarro y García Monge, 2009).

También los juguetes, los libros, los materiales didácticos, la ropa y los objetos en general que conforman el universo físico de la escuela, son utilizados de forma disímil por niñas y niños, esta diferenciación toma relevancia porque los objetos, artefactos y la cultura material en general están asociados a actividades con status y prestigio social desiguales, por lo tanto los objetos no son elementos neutrales en la interacción social, no son cosas inertes desprovistas de sentido, más bien son agentes no humanos que forman parte del entramado de las dinámicas y las relaciones sociales, (Hutchins 2013; Latour, 2008).

De tal forma que los juguetes y objetos didácticos no solo decoran la escuela, sino que suelen seguir un patrón de uso rígido y estereotipado: las niñas tienden a jugar más entre ellas y en mucho mayor proporción con juguetes asociados al cuidado personal y de los otros, por ejemplo, con muñecas. Los niños tienden a jugar más entre ellos mismos que con las niñas, y juegan en mayor proporción con juguetes tradicionalmente asociados al género masculino, por ejemplo, cochecitos o pelotas (Mercer et al 2008). Esta forma de uso por género de los artefactos culturales crea mundos materialmente diferenciados y auto excluyentes para cada género, propiciando y fomentando una vez más la segregación y la separación,



marcando muy bien las diferencias y dejando muy poco espacio para el reconocimiento de semejanzas, convergencias y equilibrios entre los géneros.

## II. EL PRESENTE ESTUDIO

La presente investigación representa una oportunidad para conocer las particularidades que pueden manifestarse en el comportamiento social de niños pequeños de centro urbanos del norte de México, una región conocida como altamente violenta a nivel nacional e internacional. Particularmente el Estado de Chihuahua ha tenido una historia sangrienta de feminicidios, por lo que este estudio brinda una oportunidad para generar más conocimientos de los factores sociales que influyen en la prevalencia histórica de la violencia contra mujeres y niñas, no sólo en México, sino en el resto de Latino América y el mundo.

Como se mencionó líneas atrás el principal objetivo de este estudio consiste en entender cómo surge la violencia de género en la primera niñez, esta pregunta emerge sobre la hipótesis de que la violencia de género puede desarrollarse desde edades tempranas, y que el mismo proceso de diferenciación social que implica dividir a los humanos en dos géneros mutuamente excluyentes, implica prácticas normativas sobre lo que debe ser considerado masculino o femenino (Butler 2006).

Estas premisas teóricas llevaron a la pregunta: ¿cómo es que surgen las ideas sobre el género en las niñas y en los niños y cómo estas nociones se traducen en prácticas y comportamientos agresivos y de exclusión entre ellos? Para lograr este objetivo me puse en contacto con un grupo de investigadoras del Centro de investigación y Docencia de Chihuahua, para pedir su asesoría sobre en que áreas de la ciudad era más factible encontrar escuelas donde posiblemente se encontraran registros de violencia de género, después de intercambiar ideas y con su ayuda se concluyó que sería mejor visitar escuelas ubicadas en barrios donde hubiera reportes de mayores índices de violencia, a su vez ellas me pusieron en contacto con las jefas de dos sectores escolares ubicados al margen de la ciudad que eran identificados como barrios donde habían ocurrido feminicidios, asesinatos, robos, asesinatos de infantes a manos de otros infantes, secuestros, venta de drogas y delincuencia en general.

Las jefas de sector a su vez, concertaron una reunión con las directoras de todos los planteles para escuchar de que trataba el proyecto, recibir comentarios sobre que escuelas consideraban las más adecuadas para llevar a cabo el estudio. Desde un principio se expresó a las jefas de sector y directoras que no se deseaba que el proyecto fuera solo el resultado de una propuesta unilateral por parte de la investigadora, sino que las directoras y maestras, en su calidad de expertas en el trato con niñas y niños, ayudaran en el diseño y desarrollo del proyecto.

Así fue cómo se eligieron dos pequeños jardines preescolares de orden público, uno ubicado en la periferia del lado sur y otro en la periferia lado norte de la ciudad de Chihuahua. El Jardín ubicado en el lado sur se eligió debido a que se

encuentra en un área a las orillas de la ciudad con presencia de altos índices de delincuencia, además en esta colonia se encuentra ubicada una cárcel, muchas de las familias que habitaban ahí llegaron a vivir a esta zona para estar cerca de sus familiares recluidos, así que algunos alumnos eran familiares de los internos de ese centro penitenciario. aparte un par de años antes de iniciar esta investigación, en esa misma colonia, un niño de seis años, ex alumno del mismo jardín había sido asesinado a manos de dos niñas y tres niños de entre doce y quince años de edad. Por todos estos motivos pensamos que esta escuela representaba un lugar interesante y que debido a todas las características mencionadas era probable que se observara un mayor índice de violencia entre el alumnado.

El jardín del lado norte también se eligió porque esta ubicado en una colonia emplazada a orillas de la ciudad, igualmente con altos índices de delincuencia, además se deseaba que las dos escuelas seleccionadas presentaran algunas semejanzas en cuanto a su infraestructura, tamaño y tipo de contexto urbano en el que se localizaban. Por otro lado, las directoras de ambos planteles se mostraron interesadas en que la investigación se llevara a cabo en sus jardines. Cuando por fin se logró acceder a las escuelas se organizó una reunión con las maestras para presentarles el proyecto y conocer su punto de vista, la mayoría de las maestras se mostraron escépticas a la idea de que se pudieran encontrar señales de violencia de género en sus planteles, pero también aceptaron que la violencia hacia las mujeres en la Ciudad y en el Estado de Chihuahua es un problema importante. Ellas estuvieron de acuerdo en que se realizaran observaciones dentro de las aulas, durante las clases y en el recreo, además se ofrecieron a ayudar en lo que fuera necesario.

Finalmente se hizo una reunión con los responsables familiares, donde se les expuso el proyecto y nuestras intenciones de realizarlo con sus hijas e hijos. Las madres y padres de familia se mostraron de manera general muy interesados en que se realizara la investigación, incluso un par de ellos se acercó personalmente para expresar su preocupación por el tema de la violencia al interior de las escuelas o para exponer casos concretos de alumnos agresivos. A los estudiantes no se les reunió de manera expresa para presentarles el proyecto, pero en cada grupo escolar la maestra se encargó de presentar a la investigadora ante su grupo, ellas les explicaron a las niñas y niños que se estaría haciendo un trabajo en la escuela y que yo trabajaría con ellos en clase y durante el recreo.

Después de la experiencia en la primera escuela, donde no todos los responsables de familia asistieron a la reunión informativa, en el segundo jardín se colocó un cartel en la entrada donde se indicaba el título del proyecto, los objetivos, la institución y el nombre de la investigadora responsable. En el momento del estudio en la escuela del lado sur de la ciudad había en total 172 estudiantes y en la escuela del lado norte 165, los estudiantes abarcaban de los tres a los seis años de edad. Había en cada escuela seis maestras de tiempo completo y una directora, un conserje en la escuela del sur y dos en la del norte. Sólo en la escuela del lado norte había una maestra de música y en ambas escuelas había una de educación física que no era de tiempo completo.

### III. METODOLOGÍA: EL ACERCAMIENTO

Este es un estudio exploratorio, cualitativo y de corte etnográfico; la aproximación metodológica implicó partir de un enfoque experimental, es decir, conforme el trabajo de campo se fue desarrollando, se fueron poniendo a prueba distintas técnicas, formas y formatos para obtener y recopilar la información. Se ha visto que una forma adecuada para realizar investigación con niños consiste en mezclar métodos y técnicas similares a las usadas con los adultos, como son la observación participante y las entrevistas, junto con técnicas más apropiadas para niñas y niños, esto no implica una subestimación de las capacidades de los niños, sino una perspectiva metodológica comprometida, no solo por obtener datos, sino por tratar de encontrar las formas más apropiadas de comunicación entre niñas, niños y adultos (Punch, 2002).

El estudio comprendió en su mayor parte el empleo de la observación directa, participante y entrevistas informales, también abarcó la colaboración con las maestras con el objetivo de elicitar el comportamiento verbal de los alumnos y para trabajar con elementos materiales y actividades que los niños regularmente utilizan o llevan a cabo en el contexto escolar. La convivencia con el alumnado implicó pasar tiempo observando, conversando durante el recreo o dentro del aula, asistir a clase y observar cómo se desarrollaban sus interacciones dentro del aula; el trabajo de campo también envolvió jugar con las niñas y los niños durante el recreo, cuando ellos me invitaban a hacerlo.

Así durante las primeras semanas el acercamiento se llevó a cabo a través de la observación directa, participante, conversando con los niños, las maestras y realizando pequeñas entrevistas informales a las alumnas y alumnos. La información se recolectó a través de un cuaderno de notas, notas de audio con un teléfono celular y se llevó a cabo un diario de campo.

Los datos preliminares del primer acercamiento no arrojaron evidencias claras de que los infantes se agredieran directamente debido a su género. Sin embargo, si se observaron distintos comportamientos que parecían indicar que los niños varones presentaban comportamientos que los ponían en ventaja en relación a sus compañeras, por ejemplo, en cada clase había por lo menos dos o tres niños varones que eran más agresivos con sus compañeras, generalmente no era evidente o explícito que los niños agredían a sus compañeras debido a su género, pero sí parecía que había ciertas reglas no dichas sobre como se tenían que tratar entre ellos, por ejemplo, no todas, pero la mayoría de las niñas tendía a ser más sumisas y menos participativas que los niños varones en clase, parecía como si todas las interacciones entre el alumnado estaban influenciadas por las concepciones que tenía sobre lo que significaba ser niña o niño.

También se hizo evidente que la institución y las maestras tenían una influencia en este proceso y que todo en la escuela parecía girar entorno a la categoría de género, los espacios, el juego, incluso los objetos. Entonces poco a poco conforme la investigación fue avanzando se hizo innegable que para entender como es que

durante la infancia se comienza a desarrollar de forma primigenia la violencia de género, era necesario comprender las nociones de las niñas y niños acerca de su propio género y el de los otros. Fue así como la investigación dio un giro y en lugar de buscar manifestaciones de algún tipo de violencia de género como tal, decidí poner más atención en como los niños interiorizaban su género y el de otros, cómo esto representaba algunas desventajas o inequidades para las niñas, y la influencia del contexto escolar y material en este proceso.

Este descubrimiento paulatino hizo que la investigación se dividiera en dos etapas, una primera donde simplemente se observó, convivió y conversó con las niñas y niños y una segunda donde la metodología se re-adequó para mezclar las observaciones y entrevistas con actividades basadas en tareas es decir actividades grupales donde se les proporcionaban ciertos materiales e instrucciones con el objetivo de que las y los alumnos expresaran su conocimiento respecto a un tema utilizando distintas modalidades de expresión, no solo a través de lenguaje verbal, sino del análisis de imágenes, creación de dibujos y manejo de diversos materiales como papel, tijeras, colores, recortes y materiales que se manejan en las escuelas de manera general (Punch, 2002).

### III. METODOLOGÍA: ACTIVIDAD EN COLABORACIÓN CON UNA MAESTRA

Al mismo tiempo que fui descubriendo que las relaciones de género entre niñas y niños representaban inequidades entre ellos, una de las maestras que mostró especial interés en el proyecto, me propuso llevar a cabo una actividad para indagar cómo las niñas y niños se adscribían a sí mismos y a otros dentro de un género. Basada en su experiencia como maestra de preescolar ella tenía la hipótesis de que sus estudiantes no «sabían lo que era el género» y que por lo tanto era difícil creer que en la edad preescolar existiera violencia de este tipo.

La actividad que la maestra propuso consistió en organizar una discusión grupal haciendo el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo sabemos que una persona es niño o niña?, en esta labor los niños externaron sus puntos de vista y discutieron entre sí, y aunque la maestra propició la discusión del tema, ella principalmente se dedicó a moderar la participación de los alumnos y cuestionar sus respuestas propiciando que la discusión se desarrollara. Después de escuchar las distintas versiones de niñas y niños, la maestra indicó al grupo que se sentaran formando equipos solo de niñas y solo de niños; esta decisión de entrada, representó un obstáculo para explorar la posibilidad de que algún estudiante se identificara dentro de una identidad no binaria, tuvieran dudas al respecto o no se identificara con ninguno de los dos géneros, pero dado que el tema de la identificación de género no binaria es un tema complejo que amerita estudiarse en sí mismo, en este trabajo se decidió no problematizar en este sentido.

Después de formar los equipos la maestra les proporcionó revistas, tijeras y pegamento, pegó dos cartulinas en el pizarrón y le pidió al grupo entero que

revisaran las revistas; a los niños les indicó que tenían que recortar imágenes de cosas y actividades que «hacen las niñas» y que las pegaran sobre una de las cartulinas, a las niñas les pidió lo mismo, que pegaran imágenes sobre «cosas que hacen los niños». Al final cuando el grupo terminó de pegar los recortes sobre la cartulina, la maestra le pidió a cada alumno que explicara por qué había elegido esa imagen.

Mi participación en esta actividad consintió en observar, escuchar la discusión, hacer preguntas de forma individual mientras recortaban, grabar en audio todo el desarrollo de la actividad y tomar notas. Aunque en esta investigación se llevaron a cabo distintas actividades en colaboración con las maestras, por ejemplo, contar un cuento y discutirlo de forma grupal, hacer dibujos o agrupar imágenes, en el presente trabajo solo analizaremos el resultado de las observaciones realizadas en las dos escuelas y el análisis de la actividad arriba descrita, la cual solo se realizó en uno de los jardines. El interés que las maestras mostraron en cada escuela fue diferente, también su grado de involucramiento en el proyecto fue distinto por este motivo no realizamos exactamente el mismo tipo de actividades en cada escuela.

#### IV. RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES DENTRO Y FUERA DEL SALÓN DE CLASES: LA SEGREGACIÓN POR SEXOS

La mayoría de las actividades que el alumnado realizaban en la escuela estaban organizadas por sexos, generalmente las maestras formaban a los niños en una fila y a las niñas en otra; aunque las maestras no les ordenaban que se formaran separados, la mayoría de las veces tendían a formar filas de niñas y filas de niños, algunas veces estas filas se llegaron a mezclar, pero generalmente permanecían separados. Dentro del aula las maestras dejaban que los estudiantes se sentaran donde ellos quisieran, casi siempre las niñas preferían sentarse con otras niñas y los niños con otros niños, y aunque se llegaban a sentar en grupos mixtos, estos eran mucho menos frecuentes. Durante el recreo los alumnos se juntaban en pares o en pequeños grupos, casi siempre del mismo género, aunque también formaban pequeños grupos mixtos, casi siempre tendían a agruparse por género. Los momentos y lugares donde tendían a mezclarse era en los juegos metálicos que había instalados en los patios, por ejemplo, en el pasamanos, en los columpios o en las resbaladillas. Las canchas de fútbol parecían un espacio predominantemente masculino, solo se observó a un par de niñas practicar este juego.

En el patio de una de las escuelas había un espacio compuesto por un redondel de llantas pintadas de colores y enterradas en el piso hasta la mitad; las niñas se organizaban por pares, se tomaban de la mano mientras una caminaba por encima de las llantas y la otra sobre el piso, este juego parecía ser exclusivamente femenino, pues muy pocas veces se observó algunos niños jugar en este espacio, pasaban corriendo, pero no se detenían a jugar ahí, como lo hacían las niñas. En

el patio central jugaban tanto niños como niñas, pero en una de las escuelas, los niños utilizaban este patio como campo de fútbol, así que todos los días se podían ver más niños que niñas en este espacio.

Aunque niñas y niños en teoría podían jugar por todos lados, en ambas escuelas se pudo notar que algunas niñas tendían a usar espacios escondidos, lugares detrás de los salones, o en espacios en las orillas del patio, era fácil encontrar grupos de dos o tres niñas conversando o jugando apartadas del bullicio o de los lugares donde había mucho movimiento, fue menos frecuente encontrar niños en estas condiciones, aunque sí se llegaron a observar niños solitarios o en pares jugando en las periferias.

No había muchos estudiantes que transgredieran estos espacios que parecían ser exclusivos de un género, en los casos que se observó esto, fue muy fácil reconocer a los sujetos, precisamente porque fueron muy pocos casos. Particularmente llamó la atención de dos niñas, una en cada escuela, las cuales regularmente preferían jugar al fútbol con los niños, también se observó un par de veces a niños jugar a las muñecas con las niñas, pero no fue de manera regular, fueron más bien ocasiones excepcionales.

En ambas escuelas, sin que se les preguntara nada al respecto, las maestras me hicieron notar la existencia de las niñas que jugaban fútbol. En una de las escuelas la maestra me informó que la mamá de la niña futbolista le había pedido expresamente que por favor no dejara que la niña jugara con los niños porque «se estaba volviendo muy brusca». En la otra escuela por el contrario la niña tenía su propio balón y sus padres no habían manifestado nada al respecto. Curiosamente ambas maestras me expresaron casi en tono de confesión, que ellas no se oponían a que las niñas jugaran fútbol, pero el hecho de que me hayan hecho notar el comportamiento de las niñas, antes de que yo lo observara por mi propia cuenta, reveló que, para ellas, este era un comportamiento que se debía observar, algo que no era normal, algo digno de estudiarse.

## V. LOS OBJETOS COMO MARCAS DE GÉNERO

Dentro del aula los objetos estaban artesanal y minuciosamente marcados por género, la mayoría de las maestras organizaba los materiales en cajas o contenedores forrados con papel de colores, siempre utilizaban el rosa para las niñas y el azul para los niños. Las mochilas también eran fácilmente identificables, las azules, rojas y verdes y con estampados de superhéroes eran las de los niños y las rosas o moradas casi siempre con imágenes de princesas, Barbies, perritos o gatitos pertenecían a las niñas.

Los contenedores y loncheras donde el estudiantado traían su almuerzo también eran fácilmente identificables por género, se repetía el mismo patrón que en las mochilas: las princesas y Barbies, gatitos o perritos para niñas, los superhéroes o personajes de películas de acción para los niños. Los cuadernos también estaban

forrados de forma estereotipada: los de niños eran predominantemente azules o rojos y verde, adornados con estampas de autos, motos, superhéroes o dinosaurios; los de las niñas siempre eran rosas, algunas veces morados, con estampas de princesas o personajes femeninos de caricaturas, series o películas.

A pesar de que había un uniforme, el alumnado no siempre lo vestía. Así que frecuentemente asistían a la escuela con su ropa de casa, las niñas casi invariablemente vestían de rosa pastel, morado, blanco con motivos dorados o plateados, con estampados de princesas, animalitos, corazones o estrellas, casi todas las niñas tenían el cabello largo, iban con el cabello bien recogido con moños vistosos de color rosa, morados o de colores que combinaran con su ropa; los niños vestían de colores más vivos como rojo, azul marino, verde y con estampados de súper héroes o lisos. La misma maestra que me había hecho notar la presencia de una de las niñas futbolista, también me hizo saber que esa misma niña siempre vestía una playera de *Spiderman* debajo de su uniforme.



Imagen 1. Arriba observamos una típica mochila usada por una niña y abajo una mochila de un niño.



## VI. LOS JUEGOS, LOS JUGUETES, LAS AGRESIONES Y SUS ESPACIOS

En una de las escuelas durante el recreo se observó que un grupo de niñas y niños jugaba regularmente atrás de uno de los salones, en un punto que las niñas llamaban «la guarida», generalmente ahí se encontraba un grupo de niñas jugando con sus muñecas o a lo que ellas llamaban «la comidita». Este grupo de niños variaba en composición y número cada día. Sin embargo, siempre en su mayoría estaba conformado por niñas, la participación de los niños parecía más fluctuante, por ejemplo, nunca había grupos exclusivamente formados por niños jugando en este sitio.

Desde mi punto de vista el juego no estaba del todo claro en qué consistía, ya que se transformaba continuamente, pero una constante de la ejecución consistía en echarle agua a la tierra y removerla con palitos o con cucharas de plástico. Algunas veces los niños llegaban a este sitio, les sacaban la lengua a las niñas o las incitaban para que los corretearan, algunas niñas seguían el juego y perseguían a los niños por todo el patio, no todas las niñas los correteaban, algunas se quedaban todo el tiempo en «la guarida».

Las niñas eran las que se encargaban de preparar «la comida» juntando un montoncito de tierra revuelto con hojas de los arbustos cercanos, siempre alguna de las niñas se autonombraba la mamá, generalmente no había un papá, pero algunas pocas veces algún niño era nombrado el papá, generalmente este nombramiento lo recibían por parte de las niñas, todos los niños que participaban en el juego y algunas de las niñas también acarreaban agua dentro de sus bocas y la dejaban caer sobre el montoncito de tierra, mientras que la niña mamá, a veces con ayuda de otra niña, batía la mezcla de tierra, agua y hojas.

Las otras niñas cargaban sus muñecas y se conglomeraban alrededor de «la comidita», algunas niñas se sentaban sobre unos ladrillos mientras cargaban sus muñecas. Los niños nunca llevaron muñecas, pero en una ocasión yo estaba jugando con algunas niñas con unos muñecos que se llaman «casimeritos», un tipo de muñeco que simulan bebés no natos y que son muy populares entre las niñas en México. Un niño llegó muy curioso observando los casimeritos, yo tenía curiosidad por saber qué pasaba si un niño cargaba un muñeco, entonces tomé un casimerito y se lo di, el niño lo tomó, pero poco después una niña se lo quitó, el niño no hizo nada, solo me volteó a ver y me dijo que en su casa él jugaba con su hermana y sus casimeritos.

Después les pregunté a las niñas cómo se cargaba la muñeca, al mismo tiempo, intencionalmente tomé por el brazo un casimerito de manera descuidada y lo levanté, una niña me dijo «así no», me quitó la muñeca y me mostró como cargarla con movimientos delicados, entonces les pregunté si los papás también cuidaban a los bebés, algunas dijeron que sí, pero una niña dijo que no, «ellos son muy desesperados, muy feos» que por ese motivo los cuidaban ellas. En otra ocasión le pregunté a un grupo de cinco niñas y un niño que jugaban al mismo juego: ¿sus muñecas son niños o niñas?, todos me contestaron que eran niñas, les

pregunté cómo sabían eso y me dijeron que, porque traían vestido, les pregunté ¿y si les quitamos el vestido? Me voltearon a ver extrañados y una de las niñas me respondió: «tienen pelo, son niñas», le hice ver que había dos muñecos pelones, que como sabía que eran niñas, me dijo «si les quitamos el vestido son niños».

En este juego podemos observar como los niños y las niñas, aunque juegan juntos, desempeñan roles muy diferenciados, sus papeles son estereotipados, las niñas cocinan y cuidan los bebés, los niños traen el agua, aunque esto no es una norma, pues también hay niñas y niños que desempeñan ambos roles, la tendencia tiende a ser estereotipada.

Se podría decir que la guarida era un espacio donde dominaban más las niñas, los niños parecen tener un papel secundario que se limitaba a colaborar con las protagonistas o a incitar a las niñas a que los persiguieran, incluso en algunas ocasiones este juego se transformaba en una práctica agresiva por parte de ciertos niños hacia las niñas. Por ejemplo, en una ocasión, tres niñas estaban jugando, de pronto llegó un niño que una maestra me había comentado que tenía problemas de conducta, este niño acostumbraba a pegarle a sus compañeros, era muy hábil peleando, pero también era muy participativo en el aula, era una especie de líder, le gustaba jugar fútbol con sus amigos de una manera particular, recogía constantemente la pelota e interrumpía el juego y terminaba este cuando él lo decidía; la maestra me dijo que este niño se comportaba como si fuera más grande, que ella pensaba que era así porque tenía un hermano mayor al que imitaba.

En una ocasión llegó este niño a la guarida acompañado de otro amigo, llegaron correteando a dos niñas, el niño líder le ordenó a su amigo que raptara a una de ellas; con una maniobra rápida y concertada, los dos juntos se la llevaron arrastrando, las otras niñas trataron de defenderla. Poco después la niña se pudo escapar y regresó a jugar a la guarida, entonces el niño líder regresó y le aventó un balón en la cabeza, la niña se levantó y correteó al niño líder, poco después este regresó y destruyó un pastel de tierra que habían hecho las niñas, además les robó un juguete en forma de tarjeta de crédito, la niña que había sido raptada los correteó y recuperó la tarjeta, los niños regresaron y volvieron a destruir el resto de «la comidita». El niño líder parecía estar cada vez más enojado, entonces tomó a un niño que solo observaba y lo empezó a arrastrar, después agarró una tapa de refresco y se la aventó en la cara a la niña, ésta no respondió, continuó cocinando, el otro niño recogió la tapa de refresco y se la puso en la cabeza a la niña.

En el juego entre niños y niñas se observó cómo los niños usan la agresión física directa o cara a cara para confrontar a las niñas, a veces con ayuda de otro compañero y como estas responden de manera distinta, por ejemplo, evitando la confrontación o recibiendo apoyo de otras niñas, en este tipo de juego lo que predomina es la agresión física, pero ésta parece ser estereotipada: los niños inician la agresión y las niñas huyen o la evitan, solo algunas pocas ocasiones deciden enfrascarse en una pelea cuerpo a cuerpo.

En las observaciones de campo se observó que los niños que constantemente agredían física y verbalmente a las niñas eran líderes, generalmente con

«problemas de conducta» como los definían las maestras y/o miembros de hogares disfuncionales, estos niños se distinguían por ser muy proactivos socialmente, pero al mismo tiempo tenían relaciones conflictivas a lo largo del día en el salón de clases, tenían problemas para seguir instrucciones, pero al mismo tiempo eran extrovertidos y participaban mucho en clase, poseían una especie de carisma, pero cuando se les observa con detenimiento se podía percibir que se comportan como si fueran mayores, se distinguían del resto de los niños por parecer menos ingenuos, no tenían una actitud de niño pequeño, algunas veces decían malas palabras y constantemente se enfrascaban en peleas, parecía como si imitaran el comportamiento de alguien más probablemente de su familia, casa o barrio.

## VII. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD COORDINADA CON UNA MAESTRA

### **Parte 1. ¿Cómo sabemos que una persona es una niña o un niño?**

Como ya se ha mencionado líneas atrás, la actividad fue diseñada por una de las maestras de tercer grado, dicha tarea consistió en lanzar una pregunta inicial al grupo: ¿qué es un niño?, ¿qué es una niña?, y a partir de las respuestas de los alumnos se iban generando más preguntas y cuestionamientos, de manera que se iba generando una discusión grupal acerca de cómo los sujetos se autoidentifican o asignan un género a otros individuos. La mayoría del alumnado identificaron el género de una persona a partir de sus características externas, por ejemplo, por el largo del cabello, por el tipo o color de ropa, pero algunos casos excepcionales mostraron tener conocimientos distintos. Por ejemplo, cuando los sujetos reconocían personas o situaciones donde la apariencia externa salía de la norma: cabello largo para las mujeres y cabello corto para los hombres, tendían a sancionar esos comportamientos, o a clasificarlos con términos utilizados por los adultos, por ejemplo, «machorros» para dirigirse a las mujeres de cabello corto. Es importante mencionar que fueron muy pocos los estudiantes que señalaron los órganos sexuales externos como una característica asociada al género, la mayoría lo asociaba a la vestimenta o el largo del cabello.

Un dato interesante es que las niñas y los niños concebían el género como una especie de mandato, norma o ley, como algo que se tiene que hacer porque alguien más lo decidió, por ejemplo, el presidente, la mamá o Dios. Para mantener el anonimato de los participantes del estudio, en el presente texto para referirnos a las docentes y estudiantes se usarán pseudónimos

#### **Extracto 1**

– A ver ¿qué es una niña? – preguntó la maestra a todo el grupo. – casi todos levantan la mano o alzan la voz tratando de responder.

– ¿Qué es una niña Shirley?

– Una persona – respondió Shirley, con voz muy bajita.

– ¿Una persona? – Increpó la maestra.

– Sí, que tiene el cabello largo – Agregó Shirley

### **Extracto 2**

– También hay mujeres que se cortan el cabello, así cortito, ¿se convierten en hombres? – preguntó la maestra.

– ¡No! – respondieron todos.

– ¡Cuando se cortan las mujeres el pelo son machorros! –respondió Benito.

– ¿Qué es eso Benito, qué es? – dijo la maestra.

– Pues, o sea, que se junta una mujer con otra mujer – respondió Benito.

### **Extracto 3**

– Cuando un bebé nace, ¡shhh Diego!, cuando un bebé nace pelón, entonces no podemos saber si es hombre o mujer, la única forma para saberlo es. – dijo en tono de suspenso la maestra.

– Es que tiene ropa de niño o de niña – respondió Roberto.

– ¡No! los bebés cuando nacen, nacen sin ropa – Dijo la maestra.

– Pero nacen sin ropa, ¿cómo saben los doctores si es hombre o mujer si no tienen ropa?, volvió a objetar la maestra.

– Cuando tienen los bebés en la panza, se mueven los bebés en la panza y ya saben del bebé. Contesta Gloria, tocándose el estómago circularmente con el puño cerrado. –la maestra me hace ver que se refiere al ultrasonido –

– Y ¿cómo saben que es niña o niño? – Pregunta la maestra con insistencia.

– Es que le revisan las partes privadas y luego los niños tienen como una bolita y las niñas no tienen bolita – respondió Gloria.

### **Extracto 4**

– Entonces, a ver, vamos a escuchar a Azucena – dijo en voz alta la maestra –

– Las niñas usan falda y blusa – exclamó Azucena.

– ¿Los hombres no pueden usar falda? – preguntó la maestra..

– ¡No! – respondieron todos juntos.

– Maestra los hombres se hacen una colita arriba, indicó Luciano.

– A ver ¿qué es lo que dices Luciano?

– A veces los hombres se hacen una colita arriba – repitió Luciano.

– Ajá. ¡Si! – se escuchó que dijeron varios niños.

– Como mi tío Saúl, agregó Rubén.

– ¡Ok! ¿Entonces son mujeres o son hombres?

– Hombres – se escuchó que exclamaron algunos.

¿Cómo saben que son hombres? – Preguntó la maestra – después se escuchó que un niño respondió en el fondo del salón, pero no se entendió lo que dijo –

– A ver, ¿cómo Germán?

– Yo digo que hace unos años un presidente dijo que las mujeres usan falda y los hombres pantalón y las mujeres también.

– ¿Escucharon lo que dijo Germán? – Les preguntó la maestra.

– Si – respondieron rápidamente todos.

– ¡Y también short! – agregó Samantha.

- A ver cuando un bebé está en la pancita de su mamá, - ¿Quién decide si va a ser hombre o va a ser mujer?, ¿Quién lo decide?
- ¡Dios! - responden la mayoría al unísono.
- ¡Le ven las partes privadas! -contesta fuerte Edgar.
- ¡La mamá! -objeta otro niño.
- Dios quiere si quiere ser mujer o hombre - dice Ruth.
- ¡No, equivocado! - le contesta muy seguro Ricardo a Ruth.
- ¡No!, cada quien tiene sus pensamientos e ideas y no quiere decir que está mal. Les advierte a sus alumnos la maestra -

## **Parte 2. «Cosas que hacen los niños y cosas que hacen las niñas»**

Después de la discusión grupal la maestra le pidió a la clase que se sentaran en pequeños grupos conformados, ya sea solo por niñas o solo por niños, a cada grupo le entregó una revista y les pidió que los niños recortaran «cosas que hacen las niñas y a las niñas cosas que hacen los niños», «cosas en las que trabajaban las mujeres y cosas en las que trabajaban los hombres».

La maestra pegó dos cartulinas en el pizarrón, a las niñas les pidió que pegaran sus recortes solo en una de las cartulinas y a los niños en la otra. Al final entre todos analizaron las cartulinas y discutieron su contenido. Mientras los alumnos revisaban sus recortes yo pasé por cada mesa, observaba, conversaba con los estudiantes y les hacía preguntas. A continuación, se presentan extractos de estas conversaciones y la parte final de la actividad, cuando la maestra les pregunta por qué habían elegido las imágenes que habían recortado y pegado en la cartulina.

### **Extracto 1**

- ¿Y eso qué es? - le pregunté a uno de los niños
- Una niña - me contestó.
- ¿Una niña? - le volví a preguntar.
- ¡Tienes que recortar lo que hacen las niñas! - dijeron el resto de los niños que estaban en la mesa
- Esto que dijiste que hacen las niñas, ¿qué es? - pregunté a otro niño.
- Ah lo hacen para los hombres - respondió el niño.
- ¿Qué hacen? - le cuestioné.
- Una cena con velas - respondió el niño.

### **Extracto 2**

- Me dirigí a otra mesa y le pregunté a una niña - ¿cómo te llamas?
- Denisse - me respondió.
- ¿Qué está haciendo?, le pregunté al mismo tiempo que señalaba la imagen que había recortado (el rostro de un hombre de negro, con lentes, tocándose la barbilla y la cara, en una especie de actitud reflexiva).
- Se está acordando - me dijo Denisse.

### **Extracto 3**

- Pasé a otra mesa y le pregunté a los niños – ¿Ya recortaron algo?
- ¿Qué recortaste? – le pregunté a uno de ellos.
- Un zapato. Me respondió el niño.
- ¿Un zapato? – le pregunté como si no entendiera.
- Cómo estos, pero de otro color – me respondió.
- ¿Por qué recortaste zapatos? – le dije.
- Por qué son de mujeres, respondió rápido el niño.

### **Extracto 4**

- ¿Qué es?, le pregunté a un niño – al mismo tiempo que señalaba una imagen.
- Es un trabajo de mujeres – me respondió, refiriéndose a la foto de una panadería.

### **Extracto 5**

- ¿Y eso qué es? –le pregunté a una niña que había pegado su recorte sobre la cartulina
- Un carro, para los niños, un carro – me respondió.

### **Extracto 6**

Antes de terminar la actividad, la maestra puso orden en el salón y les preguntó a los estudiantes que explicaran porque había elegido esas imágenes. Primero les preguntó a las niñas.

- ¿Quién recortó este?
- ¡Yo! – respondió rápidamente Yamira.
- ¿Qué es Yamira? – ¿por qué lo recortaste?
- Porque eso usan los hombres.
- ¿Qué usan?, ¿qué es? Preguntó la maestra.
- Ejercicios, es para hacer ejercicios – agregó Yamira.
- Luego, aquí hay un dron, ¿quién lo recortó?
- ¡Yo! – respondió Marisol.
- ¿Por qué Marisol? – Preguntó la maestra.
- Es que a eso juegan los hombres – dijo Marisol.
- Bueno shhh, y luego allá unos niños, ¿quién los recortó?, ¿por qué recortaron niños – preguntó con curiosidad la maestra.
- Porque son novios de las niñas, respondió Matilde.
- Y luego aquí hay un coche, ¿quién lo recortó? – preguntó la profesora.
- ¡Yo! – respondió Lupita
- ¿Por qué Lupita? – le preguntó la profesora.
- Es que los hombres manejan.
- ¿Los hombres manejan? – preguntó incrédula la maestra.
- ¡Sí! también las mujeres – responden algunos alumnos.

- ¿También las mujeres? – pregunta la profesora.
- ¡Sí! – responden algunos de los niños y niñas.
- A ver ¿las mujeres usan motos? – preguntó con curiosidad la maestra.
- ¡No!, ¡sí!, ¡no!, ¡sí! ¡sí! – se escuchan distintas respuestas de los niños y niñas.
- Algunas mujeres policías – responde un niño.
- A ver dejen escuchar a Yamira – ordenó la maestra.
- Que tienen unos asientos atrás – dijo Yamira.
- ¡Ah! ¿Entonces las mujeres no las manejan? – preguntó la profesora.
- ¡No! los hombres las manejan, responde un niño.
- ¡Sí! también las manejan – se escuchó que dijo un niño.

En las respuestas y las imágenes que los estudiantes recortaron se reflejan concepciones estereotipadas sobre lo que ellos consideran una actividad típica de hombres o mujeres, tienden a separar de forma tajante el mundo femenino del masculino. Por un lado, las elecciones que las niñas hicieron demuestran que ellas eligieron para los niños actividades más relacionadas con la vida pública, con el uso de tecnología y las actividades extramuros, pero también con el pensar o reflexionar. Por el contrario, como si de opuestos se tratara, los niños señalaron para las niñas imágenes y adjetivos más relacionados con actividades intramuros por ejemplo cocinar, preparar la cena, hacer pan o actividades de arreglo personal como ponerse zapatos de tacón alto, vestir accesorios, conversar con amigas, hablar por teléfono. Cuando la maestra cuestionaba sus elecciones o respuestas los estudiantes entraban en debate, aunque aceptaban que había diferencias que salían de lo común o de la norma estas eran excepciones, por ejemplo, las «mujeres policías» que conducen motos.

## VIII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hemos visto como durante la edad preescolar las niñas y los niños están aprendiendo qué es lo que define su género y el de los otros. Este aprender primigenio parte de la diferenciación social y física de los cuerpos, de la distinción comportamental y de la selección escrupulosa de los objetos y cultura material que rodea su universo. Este aprender está posibilitado por la práctica y la experiencia, esto quiere decir que las niñas y niños no solo crean esquemas o representaciones mentales sobre su género, como señala la teoría género esquema de Bem (1981; 1983). Sino que la interiorización del comportamiento asociado al género implica un hacer, un en-actuar, un llevar a la práctica más que la pura actividad simbólica y mental. Los niños y niñas hacen y rehacen el género en el actuar de su vida cotidiana, lo ensayan usando todas sus habilidades cognitivas y motoras, estas habilidades van más allá de la abstracción y representación mental, ellos en-actúan el género y solo mediante la práctica es que interiorizan los significados sociales de lo que ellos son, con lo que se identifican y lo que quieren ser.





Imagen 2. «Cosa de niñas» según los niños.

En la escuela el género como categoría social clasificatoria de los seres corporizados se convierte en el elemento regulatorio, no solo de las relaciones, sino del espacio social y los objetos que dan sentido a la trama de la vida cotidiana. Hemos observado como niñas y niños aprenden a ser humanos al mismo tiempo que aprenden que sus cuerpos y actos están normados bajo convenciones de lo que es concebido como femenino y masculino, interiorizan su género a través de prácticas identificadoras y performativas que invocan relaciones de poder y status (Butler, 1988, 2006).

Las prácticas culturales de diferenciación y segregación a tan temprana edad en las instituciones educativas, sin proponérselo, son productoras de violencia simbólica tal como afirman Bordieu y Passeron (1979), pues causa que las niñas y los niños se conciban como sujetos sociales con más diferencias que semejanzas, esta lógica de la diferenciación y separación genera mundos de «lo femenino» y «lo masculino» esencialmente opuestos y autoexcluyentes, esferas prohibidas a las cuales no es posible acercarse sin riesgo de ser confundido.



Imagen 3. «Cosas de niños» según las niñas.

Hemos examinado como niñas y niños ponen en práctica sus nociones acerca del género dentro de un esquema altamente normativo, posibilitado por las dinámicas de la institución educativa, la cual supone un contexto cultural pedagógico estructurado específicamente para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde se espera que el alumnado siga instrucciones y obedezcan. Este proceso de enseñanza-aprendizaje deja poco lugar para que los niños y las niñas transgredan las convenciones sociales y las normas explícitas e implícitas que ellos observan en la escuela (Ojeda, 2018). Así podemos subrayar que esta enculturación encierra a los individuos en un sistema social simbólicamente violento, especializado en prácticas de la diferenciación de acuerdo al género.

Al igual que Butler (1988, 2006) a lo largo del artículo se ha advertido que la práctica cultural del género produce relaciones sociales de status y poder

desiguales. Y aunque esto afecta a ambos géneros, en las escuelas analizadas en este estudio, lo femenino y sus prácticas encarnan un status disminuido en tres ámbitos muy claros. El más evidente tiene que ver con el uso y acceso al espacio, esto se advirtió en como los niños varones dominan la escena físico-espacial al centro de la escuela y en los espacios más amplios y en como las niñas a pesar de que también usan estos espacios centrales, tienden a usar las orillas y los rincones; esta forma de uso desigual del espacio coincidió con lo señalado por (Cantó Alcaraz y Ruíz Pérez, 2005; García, Ayaso y Ramírez, 2008; Rodríguez Navarro y García Monge, 2009; Tomasini 2009).

El segundo ámbito reside en los juegos que son en-actuados por ambos, en este tipo de actividades las niñas son circunscritas a la esfera doméstica y de cuidados parentales, a la vida privada y a las tareas intramuros. En tercer lugar, pudimos ver como las nociones que los niños y las niñas poseen sobre sí mismos, y sobre lo que consideran que pueden hacer y no hacer son muy diferentes; en esta lógica los niños varones son concebidos dentro de actividades de mayor status social, relacionadas al mundo público, de la tecnología, el deporte y la ciencia. Por otro lado, el hecho de que en ambas escuelas se haya observado que el juego agresivo de contacto físico tiende a ser una práctica más masculina que femenina tal como señala (Whiting y Edwards, 1973; DiPrieto, 1981; Korbin, 2003; Oliva-Zarate, 2013), nos está indicando que en nuestra cultura a los niños varones desde edades muy tempranas se les enseña y se les alienta a llevar a cabo comportamientos agresivos, posiblemente en sus casas, en sus barrios y a través de los medios de comunicación.

Esto no quiere decir que las niñas no agredan y que solo ellas sean víctimas de las agresiones. Pero cuando las niñas se comportan físicamente agresivas tienden a ser sancionadas de forma más rigurosa y refiriéndose a su género, apelando a su falta de feminidad o aludiendo que ese no es el comportamiento que debe exhibir una niña. Esto demuestra como las maestras al formar parte de la institución educativa, sin proponérselos ejercen un tipo de violencia simbólica que remarca la idea de que las niñas y las mujeres deben ser más tranquilas o agredir menos porque esos comportamientos no son propios de su género.

En relación al uso de la cultura material diseñada para los infantes, se puede concluir que los juguetes y otros objetos de uso cotidiano en la escuela son poderosas herramientas sociales, más que simples materializaciones de la cultura. Los juguetes de todo tipo son muy atesorados por los estudiantes preescolares, son casi sagrados, su manipulación y contacto es reservado exclusivamente para su propietario y algunos amigos del mismo sexo. Muchas veces los sujetos no pueden ni siquiera tocar los juguetes del género opuesto, en la práctica los juguetes y otros artefactos son convertidos en objetos prohibidos para uno de los géneros, pues los usos de estos tienen el poder de conferir pertenencia a uno u otro género.

Aquí se torna importante retomar las ideas de Tomasello (1999) sobre como la ontogenia cognitiva humana depende de un entorno cultural, el cual envuelve

habilidades cognitivo-sociales, por ejemplo, la necesidad de imitar a los otros para identificarnos, para aprender a través de ellos sobre nosotros mismos, y este proceso implica también el uso de objetos y artefactos, así en la niñez aprendemos a dar sentido social a las acciones y a las cosas que acompañan esas acciones. Tal como señala Hutchins (2013) la cultura es un ecosistema cognitivo que abarca elementos no solo dentro de las mentes de los agentes, sino también los objetos que acompañan las interacciones sociales forman parte del ecosistema cultural y por lo tanto influyen en la calidad y en el sentido de la acción social.

#### IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bem, S. L. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing, *Psychological Review*, 88, 4, 354-364.
- Bem, S. L. (1993). Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raising Gender –Aschematic Children in a Gender– Schematic Society. *Signs*, 8, 4, 598-616.
- Bigler, R. S. (1995). The role of classification skills in moderating environmental effects on children's gender stereotyping. A study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development*, 66, 1072-1087.
- Bluebond – Langer, M. y Korbin, J. E. (2007). Challenge and opportunities in the anthropology of childhoods: an introduction to children, childhoods studies, *American Anthropologist*, 109, 2, 241-246.
- Bordieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Distribuciones Fontamara.
- Bussey, K; y Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Bussey, K. (2001). Gender Identity Development. En: S. J. Schwartz, Luyckx, K; y Vignoles, V. L. (Eds) *Handbook of identity theory and research*. 603-628, Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9\_25
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*. 40, 4, 519-531.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*, Paidós: Barcelona.
- Condon, R. G. y Stern, P. R. (1993). Gender role preference, gender identity, and gender socialization among contemporary Inuit youth, *Ethos*, 21, 4, 348-416
- Corsaro, W. A. (1997). *Sociology for a new century. The sociology of childhood*. Pine Forge Press. Sage Publications Co.
- Cantó Alcaraz, R. y Ruíz Pérez, L. M. (2005). Comportamiento Motor Espontaneo en el Patio de Recreo Escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1, 1, 28-45.
- Diez Mintegui, C. (1996). Deporte y construcción de las relaciones de género. *Gaceta de Antropología*, 12, (10), 1-11. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/13591>
- DiPetro, J. (1981). Rough and Tumble Play: A Function of Gender. *Developmental Psychology*, 17, 1, 50-58.
- Enriz, N.; García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2007). *El lugar de los niños gom y mbya en las etnografías*. Conference papers VII. Reunión de Antropología del mercosur.
- Friedl, E. (2004). The ethnography of children. *Iranic Studies*, 37, 4, 655-663.

- French, W. P. (2008). The neurobiology of violence and victimization. En: T.W. Miller. *School, violence and primary prevention*. Springer, New York. 25-58.
- García, C.T.; Ayaso, M. y Ramírez, M. G. (2008). El patio del recreo en el preescolar: un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista Venezolana de Estudios de La Mujer*, 13: 31, 169-192.
- Glottlieb, A. (2018). The new childhood studies: reflections on some recent collaboration between Anthropologist and Psychologist, *AnthropoChildren*, 8, varia issue: Recuperado de: <http://popups.uliege.be:443/20134-8517/index.php?id=3151>
- Hirschfeld, L. A. (2002). Why don't anthropologist like children? *American Anthropologist*, 104, 2, 611-627.
- Hutchins, E. (2013). The cultural ecosystem of human cognition. *Philosophical Psychology*, 27, 1, 34-49. doi: 10.1080/09515089.3013.8333
- Hollin, C. R. (2016). *The Psychology of interpersonal violence*. Wiley Blackwell: Reino Unido.
- James, A. y Prout, A. (1995). *Sociological studies of children*, JAI Press: Greenwich, Connecticut.
- Kite, M.E; Deux, K; y Haines, E. L. (2008). Gender Stereotypes. En: F. L. Denmark y M. A. Paludi (Eds.), *Women's Psychology. Psychology of Woman: A handbook of issues and theories*. Westport, Praeger Publisher, Greenwood Publishing Group, 205-236.
- Korbin, J. E. (2003). Children, Childhoods, and Violence. *Annual Review Anthropology*, 32:431-4. doi: 10.1146/annurev.anthro.32.061002.093345
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría actor-red*. Buenos Aires, Editorial Manantial.
- Lancy, D. F. (2012). Unmasking children's agency. *AnthropoChildren*, 2. Recuperado de: <http://popups.uliege.be/AnthropoChildren/document.php?id=1253>
- Levine, R. A. (2001). Culture and personalities studies 1918-1960: myth and history. *Journal of Personality*, 69; 6, 803-818.
- Levine, R. A. (2007). Ethnographic studies of childhood: a historical overview. *American Anthropologist*, 109, 2, 247-258.
- Levine, R. A. (2008). Re-visualizing childhood in cultural context. *Anthropology News* 49, 4, 17-18.
- Levinson, A.U.; Sandoval Flores, E.; Bertely-Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 34, 825-840.
- Martín Cásaes, A. (2006). *Antropología del género. Cultura, mitos y estereotipos sexuales*. Cátedra: Madrid.
- Mercer, R; Szulik, D; Ramírez, M. C. y Molina, H. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 37-45.
- Monsalve, y García, C. T. (2002). Sexismo y guía práctica de actividades para niños preescolares. *Educere*, 6:17,43-53.
- Montgomery, H. (2009). Children within anthropology: Lesson from the past. *Childhood in the past*, 2, 1, 3-14. Doi:10.1179/CIP.2009.2.1.3
- Munroe, R. L. y Nerlove, S. B. (2003). Homestead size, gender, and aggression among gussi children. *Ethos*, 31, 2, 232-247.
- Ojeda Martínez, R.I. (2018). Comunicación cultura y obediencia. Hipótesis sobre cómo se construye el aprendizaje en los humanos. En: R.I. Ojeda Martínez y A. Oseguera Montiel (Eds.) *Cognición social y evolución humana. Aproximaciones desde el norte de México*. Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Antropología e Historia: Chihuahua, México, 99-124.



- Oliva Zárate, L. (2013). La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud. *Revista Costarricense de Psicología*, 32, 2, 137-154.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults. *Childhood*, 9, 3, 321-341.
- Rausky, M.E. (2010). Los abordajes metodológicos en el campo de estudios sociales sobre la niñez: principales tendencias y perspectivas. *Renglones*, 62, 134-158.
- Rodríguez Navarro, H. y García Monge, A. (2009). Asimilación de Códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 1, 59-72.
- Rosen, D. M. (1980). Class and ideology in an inner-city preschool. «Reproductionist» Theory and the anthropology of education. *Anthropological Quarterly*, 53, 4, 219-228.
- Schensul, J. T.; González Borrero, M. y Garcia, R. (1985). Applying ethnography in educational change. *Anthropology and education Quarterly*, 16, 2, 149-164.
- Sotomayor, N. (2011). *La perspectiva de género en la antropología*. Memoria del XVIII foro de estudiantes latinoamericanos de Antropología y Arqueología. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Thompson, E. 2007. *Mind in life. Biology, phenomenology and the sciences of mind*. Harvard University Press: England.
- Tomasini, M. (2009). El género como sistema de significación y la experiencia infantil. Un análisis de las marcas de género en los espacios y objetos de juego en ámbitos de educación inicial. *Diálogos Pedagógicos*, 7, 14, 72-87.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press: Cambridge.
- Varela, F; Thompson, E. y Rosch, L. (1997) *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa: Barcelona.
- Stanworth, M. (1992) *Gender and Schooling*. Hutchinson: Londres.
- Weis, J. R. y Haldane, H (2011). *Anthropologies at the front lines of gender-based violence*. Vanderbilt University Press: Tennessee.
- Whiting. B. y Edwards, C. P. (1973). A Cross-Cultural Analysis of Sex Difference in the Behavior of Children Aged Three Through 11. *Journal of Social Psychology*, 91, 2, 171-188.
- Zsulc, A.; Hecht. A.C.; Hernández, M.C.; Leavy, P.; Varela, M.; Veroni, L.; Enriz, N. y Hellemeier, M. (2009). *La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología*. XXVII Congreso de la asociación latinoamericana de Sociología. VII jornadas de Sociología de la universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-062/1789>
- Zsulc, A. y Cohn, C. (2012). *Anthropology and childhood in south America: perspectives from Brazil and Argentina*. *Anthropochildren*, 1. Recuperado de: <http://popups.ulg.ac.be/Anthropochildren/document.php?id=427>