



Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Arquitectura y Diseño
Maestría en Diseño



ESTRATEGIA LÚDICA PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA DE GÉNEROS EN EDAD PREESCOLAR

Trabajo terminal de grado

QUE PRESENTA: MARÍA ESPERANZA ZIMBRÓN NIETO



Equidad y convivencia escolar

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARTHA PATRICIA ZARZA DELGADO
Toluca, Estado de México. Octubre 2015.

Introducción pág. 1

Capítulo 1 Constructos de Género-sexo y Estereotipos

1.1 Panorama mundial y nacional de la equidad de género pág. 7

1.1.1 Acuerdos internacionales: preocupación por la igualdad pág. 12

1.1.2 México ante la equidad de género: políticas institucionales pág. 15

1.2 Construcción social de feminidades y masculinidades pág. 26

1.2.1 Convivencia entre géneros pág. 27

1.2.2 Estereotipos de belleza pág. 28

1.3 Conformación de la identidad de género en la infancia pág. 45

Capítulo 2 Educación Preescolar

2.1 Características de la niñez entre los 4 y 6 años pág. 61

2.2 Las educadoras, perfil docente y clima de aula pág. 67

2.2.1 Construyendo la identidad infantil del alumnado pág. 74

2.2 Coeducación pág. 80

2.2.1 Educación con equidad pág. 87

2.2.2 Importancia de la afectividad en la construcción de estereotipos pág. 92

2.2.3 El marco legal y la política educativa actual pág. 97

Capítulo 3 Reconstrucción de la realidad a través de elementos lúdicos.



3.1 Sentido y análisis del juego..... pág. 111

3.2 Elementos reforzadores de estereotipos de género..... pág. 124

Capítulo 4 Metodología

4.1 Problema..... pág. 137

4.2 Objetivos..... pág. 139

4.3 Hipótesis..... pág. 140

4.4 Diseño de experimentos..... pág. 141

Capítulo 5 Diseño

Conclusiones y Recomendaciones..... pág. 166

Algunas recomendaciones..... pág. 173

Propuesta de diseño..... pág. 176

Ejemplos de Diseño de Materiales..... pág. 176

Anexos..... pág. 189

Índice de Figuras..... pág. 229

Índice de Láminas..... pág. 230

Índice de Fotografías..... pág. 231

Referencias..... pág. 233

**Para ustedes,
en quienes veo el milagro de la vida a través de sus ojos
y son mi más grande amor.**

Por mí.

INTRODUCCIÓN

Las diferencias de sexo, hombre-mujer, se refieren exclusivamente a las características físicas de cada uno de ellos, incluyendo las de tipo genético, psicológico e incluso fisiológico; donde estudios recientes han evidenciado que existen diferencias ampliamente reconocidas.

Pero cuando se habla de género, se hace referencia al conjunto de características sociales y culturales asignadas a las personas en función de su sexo, fuertemente diferenciadas según el contexto donde habitan.

Así pues, el género significa ser hombre o mujer y conlleva roles sociales impuestos que dan la pauta para actuar, comportarse y responsabilizarse de diferentes actividades dentro de un núcleo social. Bajo este contexto, el género determina en cierto momento “lo que está bien visto o no, ante los ojos de los demás” según el lugar y la cultura en la que se vive.

Es importante resaltar que la teoría de género no pretende en momento alguno que hombres y mujeres seamos iguales, queda claro a partir de diversos estudios como el de la Dra. Olivia López Sánchez y el del neurólogo Hugo Liaño, que existen diferencias anatómicas, estructurales, funcionales y emocionales entre los sexos que van más allá de las características sexuales externas e incluso llegan a evidenciarse en el cerebro mismo de unos y otras.

La desigualdad de género según el Instituto de las Mujeres del Distrito Federal se da por la forma como nos conducimos hombres y mujeres determinada socialmente por “normas” de orden jurídico, social, religioso, tradiciones, convencionalismos, reglas, estereotipos y roles que cambian en cada cultura a partir de un momento histórico determinado. A través de la cultura se transmiten normas y valores, su perpetuación se logra mediante el proceso de socialización que adquirimos a través del aprendizaje en las diversas instituciones como las familias, las escuelas, las religiones, las instituciones del Estado y los medios de comunicación.

Las conductas prohibidas y permitidas para las mujeres y para los hombres son distintas. En este proceso de aprendizaje repetimos y heredamos formas de construcción de pensamientos y actitudes que nos pueden parecer naturales, sin embargo mujeres y hombres requerimos intercambiar y compartir actividades así como tener las mismas oportunidades para garantizar la igualdad de derechos.

Tanto mujeres como hombres tienen derecho al mismo trato y a las mismas oportunidades, al ejercicio íntegro de capacidades y el reconocimiento de su labor en la sociedad, el respeto a sus condiciones hará una sociedad justa en la que se pueda crecer y avanzar en bien de todos. No podemos pensar en un país desarrollado cuando se transgrede la integridad de más de la mitad de su población la cual está representada por el sexo femenino.

De esta manera se dice que la igualdad de género tiene su base en la equidad, donde igualdad es una condición de trato “idéntico” sin importar el sexo dando como resultado la “equidad” en cuanto a condiciones de oportunidades, relaciones, desempeño y desarrollo.

Sin duda, todos somos responsables de los valores, normas y reglas que rigen la sociedad en la que vivimos; de alguna forma toda la sociedad, hombres y mujeres, damos y aceptamos esos valores de equidad, igualdad de derechos y respeto. Así pues, la familia, las instituciones educativas, las distintas normativas socioculturales que se transmiten de distintas maneras, contribuirán en la perpetuación o eliminación de las condiciones de género que tenemos hoy día.

En este contexto existe, por mencionar únicamente un ejemplo, el estereotipo de belleza femenino que se ha basado en estándares muchas de las veces irreales e inalcanzables, ocasionando una fuerte problemática social porque agrede a la persona y el valor de la mujer, utilizándola como objeto en diferentes esferas y para la mercadotecnia en anzuelo de ventas, lo que ha originado en algunos casos desórdenes alimenticios por tratar de cumplir con los cánones de corporalidad establecidos que frecuentemente la han marginado a espacios banales para la mejora de su apariencia o también en ocasiones recluida en sus propios hogares convirtiéndolas en el apoyo incondicional de los miembros de la familia. No es que este contexto se juzgue negativamente, lo que no es permitido es que se quede en estas escalas que restringe y limita el papel de la mujer a un mejor desarrollo personal, obligándola y condicionándola a estar en segundo plano.

Si hablamos de igualdad y equidad de géneros, dejan mucho que desear los mensajes que intentan el cambio y desean transmitirnos anuncios en los que los hombres han adoptado y han entrado en los espacios domésticos donde la publicidad es paralela a la “supuesta” igualdad, pero realmente sólo ha cambiado la forma de presentar esa discriminación hacia la mujer haciendo una ridícula pantomima. Ahora no lo hacen de forma directa, evidente y

agresiva, pues se intentan adaptar a las nuevas demandas sociales, sino que recurren al humor, muchas veces negro; utilizando mensajes simpáticos, divertidos y modernos, cuando nos están diciendo que lo único que les preocupa a las mujeres es la limpieza, la belleza, un guarda ropa envidiable o representar a la “muñeca” que todo hombre desea poseer.

En este sentido, el nivel educativo es el espejo de la sociedad en la que vivimos y el reflejo de la cultura que hemos adquirido a lo largo de los años, para acabar con esta discriminación sexista y esta ridiculización hacia la mujer, debemos cambiar antes la forma de pensar de nuestra sociedad desde sus puntos más débiles y de mayor influencia como en primer lugar las escuelas, pues es lo que da la pauta para el progreso de la sociedad. Es decir, la forma más eficaz de combatir la imagen errónea de la mujer estereotipada consiste en desarrollar fuertes campañas, programas, convenios, líneas políticas de construcción de valores que involucren a un gran número de ciudadanos, estrategias respaldadas por las instituciones, en especial las educativas, para cambiar sus condiciones de vida en diversos ámbitos y crear imágenes reales alternativas, del concepto de mujer y hombre.

Así pues, se considera en este trabajo de tesis que enfocarse en la educación en los infantes y buscar la oportunidad de una impronta resulta indispensable durante el proceso de maduración para ofrecer un espacio y prácticas que ejerciten a las y los menores dándoles oportunidad de conocer normas y reglas de convivencia libres de prejuicios y valores arcaicos poco deseables debido a que han acarreado lastres sobre todo en la transmisión de estereotipos negativos de género. Bajo la premisa de que la niñez es una etapa donde se crean las ideas y creencias, pudiendo ser positivas o negativas, además es también en



ésta etapa donde los padres de familia están más involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje y que la influencia de la escuela en las familias es determinante como orientadora y capacitadora, se considera que es un buen espacio para intentar incidir de manera positiva en la conformación de identidades de género menos apegadas a los estereotipos tradicionales.

Analizar y evidenciar los estereotipos de género que tienen las niñas y niños en la edad preescolar y la influencia negativa con la que repercuten en la sociedad, nos abre una ventana de oportunidad a la reeducación de constructos a temprana edad, para promover el respeto a los derechos y la valoración, esperando esto dé como resultado relaciones equitativas sin violencia permitiendo a todos los individuos un pleno desarrollo de sus capacidades.

Constructos de Género-sexo y Estereotipos

CAPÍTULO 1



Equidad y convivencia escolar

1.1 Panorama mundial y nacional de la equidad de género

La igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres constituye el elemento dinamizador de la construcción política, social y económica de las sociedades democráticas. En este sentido, ha dejado de considerarse como un principio que beneficia solamente a las mujeres a ser el principio que beneficia a la sociedad en su conjunto, al garantizar que mujeres y hombres puedan participar en diferentes esferas y actividades –ya sean de ámbito público o privado- sobre bases de igualdad y equidad. Dada la importancia de la convivencia sana dentro de las sociedades, para llevarlo a la práctica, la comunidad internacional ha ido constituyendo mecanismos y estrategias como medidas específicas o de acción positiva y de enfoque integrado de género (IUVENALIS, 2008).

Las ciencias sociales han experimentado un desarrollo espectacular a partir de la Segunda Guerra Mundial, atendiendo problemas urgentes en cuestión de conflictos, han surgido movimientos radicales de las minorías raciales, los grupos de inmigrantes, las mujeres, los homosexuales; así como grupos neoconservadores religiosos y sociales más motivados y comprometidos que han convertido el curriculum escolar y el sistema educativo en lugares fundamentales para la lucha y la reeducación de las masas. En este contexto, han resurgido “conflictos sociales” como el género, el sexismo, la educación, la educación sexual y la coeducación que se refiere a las relaciones de clase y sexo en el contexto educativo (Medero, 2010).

La identidad de género tradicional femenino o masculino, es un proceso del desarrollo de los seres humanos que ocurre entre los dos y cuatro años. Es cuando el individuo se reconoce como un niño o una niña, según la definición de Minnesota Association for



Children's Mental Health. La perspectiva de género¹ es una herramienta que permite visualizar las diferencias de necesidades entre hombres y mujeres fomentando acciones que permitan una cultura de equidad. Conceptos como la tolerancia, respeto y valoración a las diferencias propician ambientes democráticos donde las personas pueden desarrollar todo su potencial, traduciéndose en aportaciones en beneficio de la sociedad, ejerciendo sus derechos humanos, sociales y políticos. (Inmujeres/SEP, 2005). La construcción de género afecta tanto a hombres como a mujeres, la definición de feminidad se construye en contraste con la de masculinidad; es decir se contraponen y son opuestas, género se refiere a aquellas áreas –tanto estructurales como ideológicas- que comprenden relaciones entre los sexos (IUVENALIS, 2008).

En contra de lo que ocurre en el caso del “sexo biológico”, el rol de género está socialmente determinado, los espacios para la acción de hombres y mujeres que este conlleva son variables y dinámicos (Schüssler, 2007).

Aun dentro de una misma sociedad, la diferencia de rol puede diferir considerablemente dependiendo de la edad, estado civil, situación económica, pertenencia a un determinado grupo étnico o una religión.

El Ministerio de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania (BMZ) y la Cooperación Técnica Alemana Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) definen el

¹ Conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual, a partir de ello se construyen los conceptos de “masculinidad y feminidad” los cuales determinan el comportamiento, las funciones, oportunidades, valoración y las relaciones entre hombres y mujeres. Son construcciones socioculturales que pueden modificarse, dado que han sido aprendidas (Mujeres, 2004).

enfoque de género como un principio elemental y estratégico de la política de desarrollo, que resalta la necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades en los procesos de desarrollo humano como elementos fundamentales para alcanzar un desarrollo equitativo y sostenible para todos. Así pues, el enfoque de género corresponde a una concepción sociopolítica y sistémica del desarrollo que se refiere a los diferentes papeles que la sociedad asigna a los individuos, homogeneizando parámetros mundiales (Schüssler, 2007).

Esta manera de ser refleja los roles de género en la división del trabajo, en el acceso y control de los recursos, en la influencia de la vida política y social, en el acceso a los servicios educativos y preparación profesional. En este sentido, es evidente, que todavía hoy día, principalmente la carga de trabajo, está inclinada hacia las mujeres, siendo esto determinado por los quehaceres domésticos, más evidente en las mujeres que se ven obligadas a desempeñar diferentes roles dentro la actividad económica.

Sobre la base de la discriminación se han creado iniciativas y programas de apoyo especialmente para las mujeres. En general, muchas veces no queda claro hasta qué punto las estructuras sociales tienen una influencia negativa sobre otros roles de género y formas alternativas de ser, el enfoque de género puede aclarar esta visión. Aunque puede existir discriminación en todos los roles de género y esto debe ser superado, el rol de género implica frecuentemente determinar la capacidad de acceso a recursos y en especial al poder. Estrategias como el fomento de la mujer y la creación de apoyos intentan más introducir un cambio en la jerarquía entre los sexos, donde la jerarquía entre los sexos podrá superarse solamente cuando se neutralicen el dualismo y la polarización, se impulse la

tolerancia y la igualdad de derechos y sea posible que existan libremente diferentes modos de vivir.

Con el firme convencimiento de que educar con visión de género es educar en valores de respeto a la dignidad humana y al reconocimiento de la igualdad en la diferencia, en México a partir de la década de los noventa se han impulsado diversas acciones dentro del ámbito educativo que han permitido avanzar en el cumplimiento de las metas propuestas en las convenciones internacionales. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, incluyó la descentralización de la educación básica y normal; en 1993, la promulgación de la Ley General de Educación, reformó la educación especial, estableciéndose el principio de la integración de las personas con discapacidades y/o necesidades educativas especiales en los ámbitos escolares regulares: la reforma del artículo tercero constitucional, aprobada en 1993 definió las obligaciones de la federación y de los estados e incorporó la educación secundaria a la educación básica (Inmujeres/SEP, 2005). La Reforma Educativa promulgada desde el 2013, tiene como eje principal la mejora de la convivencia, que incluye el trabajo docente con perspectiva de género.

Al respecto, específicamente el gobierno estatal dio a conocer el Programa de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación, encaminado a promover valores, una cultura de la paz y el respeto a los derechos humanos en la comunidad educativa, el cual busca prevenir situaciones de riesgo, generar ambientes de convivencia armónica en las escuelas que favorezcan el aprendizaje y la sana convivencia, esta política busca garantizar la equidad e igualdad de género en la comunidad escolar, este concepto de género dentro de la escuela es conocido en el ámbito internacional como coeducación. Dentro de este marco normativo

se propone la creación del Consejo para la Convivencia Escolar (Convive) con el objetivo de formular estrategias para la prevención, atención y sanción de las conductas que violenten los derechos humanos de los integrantes de la comunidad escolar (Secretaría de Educación del Estado de México, 2015).

El programa prevé la necesidad de promover la equidad de género, erradicar la discriminación, impulsar el uso de un lenguaje no sexista, combatir la desigualdad, y el rezago que se genera con los estereotipos tradicionales de género, con esta línea se pretende fomentar la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres en el ámbito educativo de nivel básico.

Es deseable que las políticas de igualdad incluyan un enfoque de masculinidades que es un componente de la perspectiva de género y en este sentido, el trabajo con los hombres es uno de los pilares para conseguir la igualdad de género y promover el bienestar y el adelanto de las mujeres.

Los mecanismos para el empoderamiento² de las mujeres tienen una función esencialmente normativa, a través de la llamada transversalidad de la perspectiva de género, -la cual se refiere a permear todos los principios de equidad en cualquier ámbito- que pretende institucionalizar la perspectiva de género en las políticas públicas, legislación e impartición de justicia en salud, educación, seguridad pública, cultura, y participación política (Caro Molina, López Pérez, Sandoval Rubio, y Carmona Hernández, 2013).

²Ofrecer las condiciones necesarias para que las mujeres alcancen niveles de equidad ante los hombres y consigan un adelanto para lograr la equidad de género.

Por ello es que sin perder de vista a las instancias rectoras, la visión de masculinidades debe ser igualmente transversal, pues es un componente oculto en muchos casos de las políticas de igualdad. La ausencia de un verdadero enfoque de género en las acciones de gobierno puede limitar el entendimiento de la convivencia con base en el respeto y la equidad; la violencia y delincuencia son fenómenos protagonizados especialmente por hombres, debido, entre otras cosas probablemente, a que el género masculino ha sido educado en ambientes que los pueden condicionar a ser violentos tendiendo a romper con mayor facilidad las reglas de convivencia, como el respeto y la paz. Esta nueva visión de inclusión de masculinidades en los estudios de género debe traducirse en un elemento de responsabilidad que se incluya en las políticas públicas para avanzar hacia la configuración de leyes, planes, programas, estrategias y acciones como herramientas necesarias para construir un México en paz.

Pero recordando a P. Freire³, finalmente nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. La transformación de las diferencias de género no sólo significa proporcionar oportunidades para la igualdad de las mujeres sino cuestionar un modelo caduco de masculinidad que niega a los hombres y a las mujeres la diversidad con un desarrollo integral, el valor de la persona en su esencia pura es más importante que su género o sexo, sobre este entendido es que se requieren los cambios sociales.

1.1.1 Acuerdos internacionales: preocupación por la igualdad

³ Pedagogo brasileño, 1921 – 1997. Su pensamiento pedagógico continúa vigente en nuestros días. Se considera que sus aportaciones sobre la alfabetización crítica positiva son un referente obligado en las nuevas aproximaciones socioculturales sobre la lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.

Durante el último tercio del siglo XX las mujeres se unieron y alzaron la voz para crear una conciencia colectiva y evidenciar las desigualdades vividas durante tantos años entre hombres y mujeres en los diferentes ámbitos: social, político, cultural, educativo, de salud y de justicia, lo que llevó a que la mayoría de los países del mundo crearan políticas e impulsaran acciones en favor del desarrollo de las mujeres (Inmujeres/SEP, 2005).

A través de una serie de Conferencias Mundiales de la Mujer (1975 en México, 1985 en Nairobi, 1995 en Pekín, así como las sucesivas conferencias de Pekín 2000) trataron temas relativos a las diferencias de género existentes y se buscaron enfoques para alcanzar una mayor equidad entre los sexos⁴. Las reflexiones (UNESCO, 1990) se centraron en la violencia contra la mujer, los derechos de la autodeterminación sexual, los derechos de la mujer incluidos en los derechos humanos, así como opiniones sobre temas relativos a la política y la economía mundial (Schüssler, 2007). Estas conferencias mundiales dieron pauta para llevar a cabo un sinnúmero de conferencias regionales en pro de los derechos de las mujeres (Inmujeres/SEP, 2005).

Así tenemos:

- ✓ La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés).
- ✓ La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la mujer (Belém do Pará)

⁴ Diferencias y características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas de los seres humanos que los definen como hombres y mujeres. Se nace con esas características, son universales e inmodificables (Mujeres, 2004).

- ✓ La Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Pekín 1995 (Mujeres, 2004)

En el campo de la Educación, la Declaración Mundial sobre Educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, celebrada en Jomtien, Tailandia, en marzo en 1990, señaló en el preámbulo que a más de cuarenta años de que las naciones firmaran la Declaración Universal de Derechos Humanos; aún persisten hondas desigualdades con respecto al derecho a la educación. Esta reunión fue el inicio del esfuerzo educativo mundial más grande en toda la historia y sus metas miran la grandeza del ser humano, que contrasta con la miseria, la pobreza y la injusticia (Inmujeres/SEP, 2005).

Por ser la educación el principal tema de interés del presente documento se desglosa lo que en Jomtien se planteó:

- Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje;
- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- Fortalecer la concentración de acciones (UNESCO, 1990)

Por otro lado, el programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de El Cairo (1994), afirmó que los hombres desempeñan “un papel clave en el logro de la igualdad entre los sexos” por el privilegio que ostentan desde el patriarcado. Cabe resaltar este punto puesto que se reconoce el sitio de poder que poseen los hombres y aceptándolo desde un punto de vista positivo se les da la fuerza para que ellos sean los

generadores de cambios, con esto se confirma que el trabajo para la equidad requiere la visión de masculinidades y feminidades con la misma importancia. De igual modo la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (CSW por sus siglas en inglés), en el reporte de su cincuenta y sieteava sesión realizada en 2013, concluyó que es necesario promover la responsabilidad entre hombres y niños donde ellos sean considerados actores activos y aliados estratégicos en la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación y violencia contra mujeres y niñas, (Caro Molina, López Pérez, Sandoval Rubio, y Carmona Hernández, 2013) en este punto nuevamente se confirma que el trabajo con hombres es una de las vías para la igualdad y el desarrollo de las mujeres.

1.1.2 México ante la equidad de género: políticas institucionales

México como país participante en conferencias internacionales, adquiere compromisos y promueve acciones en todos los sectores gubernamentales para transformar las desigualdades, las relaciones y las condiciones de mujeres y hombres. En el área de educación, le corresponde a la Secretaría de Educación Pública (SEP) prevenir las prácticas discriminatorias, garantizar la igualdad de oportunidades y trabajar en favor de la diversidad en las escuelas, mediante el diseño de programas de estudio y de materiales educativos con enfoque de género; la actualización y capacitación del magisterio (Inmujeres/SEP, 2005).

México ha impulsado diversas modificaciones a su legislación interna y ha puesto en marcha diversas estrategias, programas y acciones dirigidas específicamente hacia las mujeres con el fin de que alcancen un avance en la igualdad sustantiva respecto a los hombres. Se crearon recientemente los mecanismos de adelanto para las mujeres, a nivel federal, estatal y municipal, sin embargo esto no ha garantizado que gocen de una sociedad de paz, de una

convivencia justa y de contar con las condiciones para ofrecer una mejor calidad de vida de las mexicanas. Los mecanismos para la promoción de las fortalezas de las mujeres tienen una función normativa, a través de la llamada perspectiva de género, que pretende institucionalizarla en las políticas públicas (Hernández, Caro Molina, López Pérez, y Simón Pablo, 2013).

Las acciones del Estado se plasman, entre otras cosas, en el diseño y la aplicación de las políticas públicas. Una política pública supone poner en práctica una acción sistemática intencionada, que tiene consecuencias sobre un sector de la población específica a la que se dirige, también puede influir de manera directa en otros sectores. El Estado debe incorporar la perspectiva de género y pugnar, precisamente, porque se tomen en cuenta las consecuencias de una política pública, con el propósito de que podamos entender si una política beneficia o retrasa la situación de las mujeres (Mujeres, 2004).

El desempeño y rendimiento escolar en las mujeres según PISA (Programme for International Student Assessment) en ocasiones es más elevado que en los hombres, sin embargo, existe una discrepancia entre las calificaciones de las mujeres y la vida laboral, esto se manifiesta en la alta proporción de desempleo en las mujeres, no existen trabajos de medio tiempo para las mujeres que les dé oportunidad de atender sus demandas con los hijos y trabajo doméstico, también se considera la baja remuneración de los empleos femeninos (Schüssler, 2007). Esto quiere decir que en la vida estudiantil pueden existir condiciones de equidad, sin embargo al incursionar en los espacios de trabajo por alguna razón las cosas se revierten, ocasionando la desigualdad para las mujeres.

Ofrecer igualdad de oportunidades implica la articulación por parte de los poderes públicos, de políticas que consideran a las mujeres como sujetos de pleno derecho en todos los ámbitos de la vida social, superando las políticas centradas sólo en la “protección de las mujeres mediante programas de acciones afirmativas⁵, sobre todo en las áreas que conciernen al estado como en la educación, la política, la salud y la cultura. En este sentido, se incorpora el concepto de equidad de género, cuyo significado se vincula con el ámbito de la justicia:

Equidad es la cualidad de los fallos, juicios o repartos que se da a cada persona según sus méritos, es decir, la cualidad por la que ninguna de las partes es favorecida de manera injusta en perjuicio de la otra. Esta cualidad explica por qué, en un momento de reconocimiento de las diferencias, la equidad se ha convertido en un objetivo por alcanzar” (Mujeres, 2004).

De esta forma, los dirigentes del Estado mexicano han generado acciones políticas como:

- ✓ La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la cual explica que queda prohibida toda discriminación motivada por el género (Artículo 1) y que hombres y mujeres son iguales ante la ley (Artículo 4).
- ✓ La ley crea el Instituto Nacional de las Mujeres, cuyas disposiciones son de orden público y de observancia general en toda la república en materia de equidad de género e igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y

⁵ Estrategias destinadas a garantizar el acceso a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, a través de medidas que permiten contrastar o corregir discriminaciones que son el resultado de prácticas o sistemas sociales. Su finalidad es poner en marcha políticas y programas concretos para proporcionar ventajas concretas a las mujeres, mientras se logra la paridad de género.

mujeres. Es importante mencionar que se incluye a los hombres dentro de las políticas de igualdad (art. 6, fr. I).

- ✓ El Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades (PROEQUIDAD) (Mujeres, 2004)
- ✓ Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, reformada en 2013, por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.⁶

Con relación a este punto, específicamente en el Estado de México se han implementado un sin número de instancias, programas, acciones, convenios, y campañas; para permear en la sociedad los principios y valores de equidad de género, con el afán de mejorar las condiciones de los ciudadanos mexiquenses, sin embargo, los resultados no parecen ser todavía evidentes tal como se muestra en el siguiente párrafo.

La comunidad internacional hace recomendaciones puntuales a México en 2012, específicamente del Comité de vigilancia de CEDAW, externaron su preocupación por el contexto de violencia generalizada contra las mujeres, se advirtió al Estado Mexicano tomar urgentes y variadas medidas en los graves casos de feminicidio, la trata de personas, la participación de las mujeres en la vida tanto política como pública, acerca de la violencia contra periodistas y defensoras de los derechos humanos, la educación, el empleo, la salud, las mujeres indígenas y la familia (Hernández, Caro Molina, López Pérez, & Simón Pablo, 2013).

⁶ www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf, consultado en febrero 2014

En México, las políticas transformadoras o redistributivas de género toman en cuenta las necesidades de hombres y mujeres, sus relaciones que propician una redistribución más equitativa y democrática de responsabilidades y de recursos. A estos programas se agrega la capacitación, tanto contable administrativa como técnica para desarrollar habilidades que garanticen la participación de las mujeres en el mercado de manera más competitiva y eficaz. Al mismo tiempo, los programas consideran el triple rol de las mujeres –amas de casa, trabajadoras, y madres- planteando opciones para reorganizar su carga de trabajo, estableciendo, por ejemplo guarderías comunitarias, regularizando los contratos laborales, y llevando a cabo campañas de no violencia y equidad. Finalmente, impulsa procesos que favorezcan el avance y la emancipación de las mujeres y fortalezcan su participación en la toma de decisiones (Inmujeres/SEP, 2005). Ante estos hechos falta mucho que trabajar y lograr para que se dé una equidad ante las actividades y fuerte carga laboral de las mujeres.

En este sentido es importante considerar que la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas implica:

Que exista la voluntad explícita tanto personal como institucional de promover una redistribución entre los géneros en términos de; recursos públicos, derechos civiles y de participación, posiciones de poder y autoridad, valoración del trabajo de mujeres y hombres. En consecuencia, una política de género debe: cambiar el enfoque básico, no se trata de realizar innumerables programas sino de revisar el enfoque con que se aplican. Por otro lado, no perder el objetivo general que es erradicar la desigualdad entre géneros. De tal forma que resulta de suma importancia que los hombres se involucren y actúen como elementos de cambio.

Hacer justicia no significa igualitarismo; tratar igual a quienes son diferentes acentúa la desigualdad social. Hablar de equidad de género implica, por tanto, lograr la igualdad de oportunidades reconociendo y anteponiendo las diferencias (Mujeres, 2004).

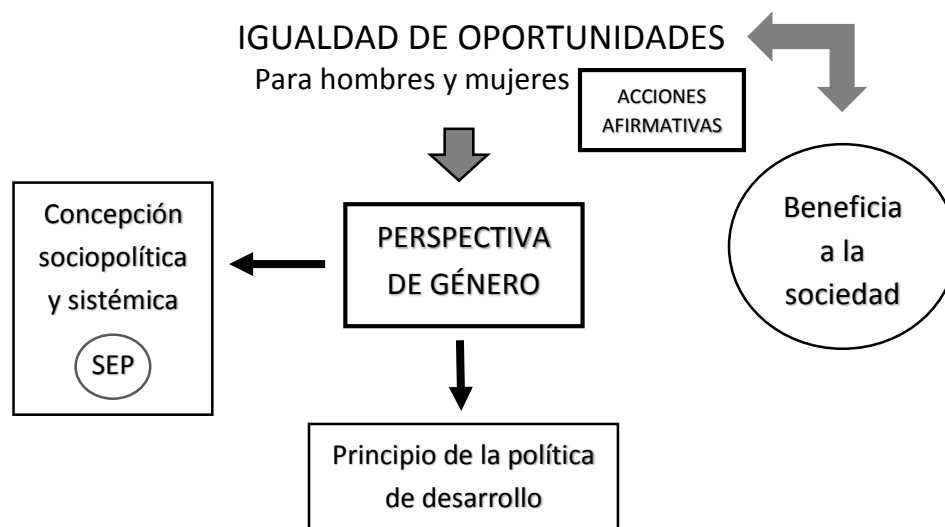


Figura 1. Igualdad de Oportunidades. Elaboración propia.

La desigualdad social necesariamente genera conductas agresivas que se tornan violentas; para pensar en diseñar una estrategia que corrija el problema desde su raíz es necesario saber donde radican los orígenes de los comportamientos abusivos y como se manifiestan las relaciones. La amplia producción de estudios de casos, investigaciones y publicaciones diversas, sustentan las estadísticas que evidencian la violencia contra las mujeres. La Encuesta Nacional sobre Violencia contra las Mujeres 2003 (ENVIM 2003), aplicada por la Secretaria de Salud a las usuarias de sus servicios, muestra que una de cada cinco mujeres

padeció algún acto de violencia por parte de su pareja en los 12 meses previos a la entrevista y dos de cada tres vivieron situaciones de violencia alguna vez en su vida. Cerca del 20% padecieron violencia psicológica en los últimos 2 meses, poco menos del 10% violencia física, 7% violencia sexual y 8% violencia económica. El 14.1% de las mujeres embarazadas señalaron haber sido violentadas durante esa etapa.

Los resultados de la encuesta se traducen en:

3 de cada 10 mujeres sufre de violencia de pareja actual
4 de cada 10 mujeres han sufrido violencia de pareja alguna vez en la vida
6 de cada 10 mujeres han sufrido de violencia alguna vez en la vida

Por otra parte, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2003, arroja datos por grupos de edad que muestran que 34% de las entrevistadas de entre 15 y 34 años vivieron cuando menos un incidente de violencia en los doce meses previos a la encuesta, de ellas el 82% sufrieron violencia emocional, el 62% económica, 20% física y el 16% sexual, algunas mujeres padecieron más de un tipo de violencia. El 46.7% de las mujeres encuestadas de 15 años y más fueron violentadas por su pareja a lo largo de su relación, lo que muestra un alto índice de violencia de género. Según el INEGI (2006) la violencia contra las mujeres tiene lugar mayoritariamente en su hogar.

PROPORCIÓN DE MUJERES VIOLENTADAS QUE HA PRESENTADO LESIONES



PROPORCIÓN DE MUJERES LESIONADAS POR VIOLENCIA FAMILIAR Y USO DE SERVICIOS DE SALUD



Fuente: Encuesta Nacional sobre Violencia contra las Mujeres 2006 (ENVIM)

Esta situación se ha constituido como un problema social que aqueja a todos, incluyendo hombres, los mismos que conviven necesariamente con la célula social representada por el género femenino. La publicidad sexista, los medios de comunicación, el trato personal, la violencia contra las mujeres por los esposos o compañeros sentimentales, asesinatos, la trata y venta, los límites laborales, entre muchas otras evidencias, nos dan la pauta para analizar y abordar el problema.

Como se señala en la encuesta Nacional sobre Violencia contra las Mujeres, desde 1996 en la 49ª. Asamblea Mundial de la Salud, se reconoce la violencia como un problema de salud

pública y las innumerables secuelas que provoca en la salud emocional, física y sexual de los afectados.

Las consecuencias físicas de la violencia, son inmediatas y evidentes llegan a provocar incluso la muerte, pero la violencia oculta o de baja densidad, la que se cataloga como crónica y de larga duración, que no es tan evidente y es difícil reconocer, esta se traduce en años de vida saludable, es donde estadísticamente se encuentran de manera significativa las mujeres. La violencia en los hogares, lugares de trabajo, instituciones de salud, educación o asistencia social, es alarmante; a tal grado que se realizan estudios fundamentados en los resultados que arrojan las Encuestas Nacionales sobre la Dinámica de los Hogares. La violencia contra las mujeres es injusta y altera el orden social, domina de manera depredadora. La Convención de Belém do Pará suscrita por la Organización de Estados Americanos (OEA) afirma en su artículo primero que: la violencia hacia la mujer se define “como cualquier acción o conducta, basada en su género que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer tanto en el ámbito público como en el privado, México lo define y señala en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida libre de Violencia, añadiendo en su Artículo 5 el daño patrimonial y económico (INMUJERES, 2004).

Al ver la compleja relación de los géneros y analizando la imagen femenina que se maneja en nuestros contextos, se percibe que los estereotipos de género se presentan de forma evidente e incluso muchas veces grotesca, en especial aquellos que se refieren a la mujer. La imagen femenina en especial, aunque en la actualidad la masculina también, se utiliza como un objeto de atracción que vende y generalmente se abusa de la presentación de

características eróticas. Las representaciones de los géneros suelen irse al extremo, acentuando los estereotipos tradicionales y hegemónicos: hombres exitosos, poderosos, fuertes, inteligentes, dueños del mundo, con posibilidades económicas, que todo lo pueden comprar; en contraparte, la mujer: sumisa, débil, ubicada siempre en contextos domésticos, es la que usa los productos de limpieza para el hogar, la que solo se preocupa por estar hermosa y estar en condiciones deseables según las aspiraciones de un hombre (Subirats y Brullet, 1988).

ESTEREOTIPOS TRADICIONALES Y HEGÉNICOS DE GÉNERO (valores culturales)	
HOMBRES	MUJERES
Exitoso	Sumisa
Poderoso	Débil
Fuerte	Contexto doméstico
Inteligente	Belleza
Posibilidades	Agradable para el hombre
Poder económico	Dependencia
Autonomía	Sensibilidad
Agresividad	Inocencia

Figura 2 Estereotipos tradicionales. Elaboración propia.

El problema que se visualiza en este contexto es el estereotipo que se marca de género, disparando la inequidad, las mujeres están fuertemente inducidas a cumplir con diversos parámetros que el entorno social “exige”, para poder ser aceptadas en el mundo de los hombres y poder acceder a un lugar respetable, deben cumplir metas y responsabilidades extras, además de las ya impuestas social y naturalmente con el papel de madres y amas de casa.

En México, las políticas transformadoras o redistributivas de género, toman en cuenta las necesidades de hombres y mujeres, sus relaciones que propician una reasignación más equitativa y democrática de responsabilidades y de recursos. A estos programas se agrega la necesidad de capacitación, tanto contable y administrativa como técnica para desarrollar habilidades que garanticen la participación de las mujeres en el mercado de manera más competitiva y eficaz. Al mismo tiempo, los programas consideran el triple rol de las mujeres y plantean opciones para reorganizar su carga de trabajo, estableciendo, programas de apoyo para el desarrollo de las mujeres, por ejemplo financiamiento para microempresas – PRONAFIN-. Y finalmente impulsa procesos que favorezcan el empoderamiento y emancipación de las mujeres e incluya su participación en la toma de decisiones (Inmujeres/SEP, 2005).

Por lo mencionado en referencia a la educación escolar, las instancias enfrentan el reto de adiestrar para la igualdad, construir relaciones equitativas y fomentar el respeto a los derechos humanos, todo ello con el fin de atender desde sus ámbitos de acción la prevención, la eliminación y la erradicación de la violencia de género. Mediante el proceso educativo es factible desaprender los prejuicios y las conductas violentas, para aprender a respetar a los demás valorando lo diverso, lo diferente, y con ello evitar la violencia y resolver los conflictos valiéndose del diálogo y la negociación. En este contexto, las instituciones educativas han adquirido el compromiso de prevenir la violencia de género en todos los niveles educativos (PUEG/SEP, 2011) y es aquí justamente donde radica la importancia de fomentar valores de equidad dentro de los espacios educativos.

1.2 Construcción social de feminidades y masculinidades

Cuando se observa una persona recién nacida, desencadena una serie de opiniones sobre rasgos de personalidad, gestos, aspecto físico, atribuciones que de forma inconsciente utilizamos para definir y clasificarla desde corta edad. Las personas hacen uso de un conjunto de creencias, actitudes, normas y valores que conforman su concepción del mundo social a través del conocimiento de ellos y ellas mismas, de los demás, de las relaciones interpersonales y las instituciones. Se trata en definitiva de una explicación estereotipada del mundo social por lo que se define a un niño o una niña.

Las relaciones entre sexo y género son arbitrarias, no se ha podido demostrar que los gestos o los rasgos de personalidad o manera de comportarse se justifiquen por el sexo, aunque si existe una relación dialéctica entre estos conceptos, además las relaciones entre sexo y género son dinámicas y cambian en el espacio y en el tiempo (Medero, 2010). La sexualidad humana está determinada por el género e influyen en su conformación factores culturales; se desarrolla mediante un proceso de diferenciación psicosexual o identidad de género, que generalmente empieza desde antes del nacimiento y está sometida a cambios permanentes. Es inevitable que la diferenciación entre los géneros como masculino y femenino, sean categorías hegemónicas, excluyentes y de segregación, por consecuencia se presume niegan la expresión de todas las potencialidades del niño o la niña, inevitablemente coarta la posibilidad de desarrollo en diferentes áreas de los individuos. Nuestra cultura ha conformado un modelo diferenciado de masculinidades y feminidades: autonomía frente a dependencia, agresividad frente a sensibilidad, diferenciación en los juegos y juguetes; no puede faltar nombrar la utilización de un evidente lenguaje sexista,

donde es común que lo femenino no se nombre negando su existencia, según Barragán Medero (2010).

1.2.2 Convivencia entre géneros

Las diferencias entre género son tan antiguas como la humanidad misma, incluso hasta una vez entrado el siglo XX se les negó a las mujeres, en gran parte, el estatus como individuos con derechos, por ejemplo en Europa en 1850 la mujer tuvo el derecho al voto, en Norteamérica en 1920 y en México se consolidó apenas en 1953⁷.

Hoy en día se reconoce la igualdad formal entre los sexos, principalmente en los países occidentales, pues en oriente las prácticas machistas permanecen históricamente en mayor medida y las diferencias sociales nos alejan del presente contexto. Sin embargo, estudios estadísticos relacionados a la violencia contra las mujeres demuestran que la violencia hacia ella ha sido y es permanente, el desarrollo y la valoración de la mujer continúan siendo un elemento estructural importante no reconocido en la sociedad, la política y la economía (Schüssler, 2007). La ambición de lograr una mayor equidad entre los sexos estuvo mucho tiempo regida por diferentes teorías preconcebidas del feminismo liberal sufragista, más con tintes políticos que como una verdadera lucha de principios y valores humanos hacia la igualdad, excluyendo del todo las masculinidades, con el fin de transformarlas para integrarlas a las necesidades sociales actuales.

⁷ <http://www.banrepcultural.org/revista-70>, consultado el 27 marzo 2015.



El enfoque de género fundamentado por los actuales movimientos basados en el deconstructivismo⁸ incluyendo las nuevas masculinidades y la actual concepción del concepto que engloba el término “mujer” ha logrado resaltar el carácter universal de sus derechos de cualquier ser humano, la no discriminación, como lo menciona Schüssler, dando un carácter y pretensión de cambios profundos. Hoy por hoy los temas tratados en las teorías de género se han ampliado y se han incluido mujeres de diferentes procedencias culturales e intereses temáticos. El enfoque de género permite percibir las diferentes formas de discriminación y marginación, además contemplar la necesidad de incluir otras categorías como la pertenencia a un grupo étnico, social o las preferencias y definiciones sexuales.

1.2.3 Estereotipos de belleza

El estereotipo⁹ de género, cuya denominación social es aún hoy día discutible y discriminativa, concepto relativo a lo genérico tiene una influencia determinante en el desempeño de los individuos. Los estereotipos se transmiten en todos los procesos educativos y socializadores, cubren una amplia zona de las creencias sociales y tienen una

⁸Deconstructivismo forma con la cual se puede analizar y decodificar comunicados gráficos, conceptuales, visuales o de cualquier índole, partiendo del análisis minucioso de conceptos que se reapropian y reestructuran; generando un nuevo significado; es decir, cambiar la dirección del discurso, partiendo de lo particular a lo general.

⁹Creencias populares sobre los atributos que determinan a un grupo social y que comparten características similares sobre las que hay un acuerdo básico.(Mackie, 1973)

función de primer orden en la construcción de la identidad social. Los estereotipos están vinculados con los prejuicios y la discriminación. La relación entre los conceptos estereotipo, prejuicio y discriminación es muy estrecha, estos conceptos tienen en común que definen una actitud como un fenómeno compuesto por tres componentes: cognitivo, lo que se sabe del asunto; afectivo, las emociones que me suscita; y conductual, la conducta que como consecuencia desarrolla. El estereotipo es el componente cognitivo; juicio y creencia, de los prejuicios; que son siempre de carácter negativo, aunque no todos los estereotipos son prejuicios. Entre las funciones positivas que determinan los estereotipos la más importante es su valor funcional y adaptativo (Tajfel, 1984) pues nos ayudan a comprender el mundo de manera simplificada, ordenada, coherente, e incluso facilitan datos para una determinada posibilidad de predicción de acontecimientos en el futuro. Nos enfrentan a un mundo social conocido, cotidiano, ordenado, dominado al cual nos hemos adaptado, evita que caigamos en caos y perdamos tiempo en la supervivencia en sociedad. Nos ahorra el análisis psicológico de las percepciones. Además facilitan la identidad social, la conciencia de pertenecer a un grupo, ya que el aceptar e identificar los estereotipos dominantes asegura la permanencia e integración en él (Gavaldon, 1984), esto representa los aspectos tangibles de los estereotipos.



Figura 3. Estereotipos. Elaboración propia.

Los estereotipos surgen del contexto social y, como se ha mencionado anteriormente, se aprenden a través de procesos permanentes de socialización y culturación, en este sentido el individuo tiende a actuar inconscientemente como se espera según el grupo al que pertenece siguiendo las líneas marcadas por la sociedad, pues de esta forma se integra y encuentra un espacio y reconocimiento de los alternos.

Las actitudes de integración son realizadas durante la infancia y juventud espontáneamente, forma parte del crecimiento en grupo y ciudadanía. Tanto las realidades como las personas las etiquetamos, las agrupamos en tipos, les asignamos características uniformes; acabamos aceptando y creyendo que cada uno de los individuos han de entrar en alguna de las categorías sociales o grupos en los que reconocemos, de manera compartida por un gran número de personas que poseen un conjunto de atributos que le convienen a ese individuo. De esta forma, aunque no sepamos nada del individuo si lo

reconocemos como integrante de un grupo, le aplicamos entonces el conocimiento previo del que disponemos sobre dicho grupo.

Por todo lo anteriormente mencionado, se concluye que los estereotipos surgen del medio social y se aprenden a través de permanentes procesos de intercambio social, son por lo tanto fieles reflejos de una cultura y una historia y como tales van a nacer, mantenerse y llegado el momento cambiar para dar paso a uno actualizado que lo remplace. Una forma concreta de cambio del estereotipo se produce al modificarse los roles de un grupo y cuando esto sucede los estereotipos se adaptan rápidamente y pasan a reflejar los nuevos desempeños, es decir los estereotipos cambian a través de la adaptación de los roles; por otro lado existe una aceptación al hecho de admitir que todos tenemos la tendencia a actuar en la dirección que creemos que los demás esperan de nosotros, esto se conoce como “efecto de autocumplimiento” (Gavaldon, 1984).

Uno de los estereotipos que a lo largo de la historia de la humanidad se ha mantenido con más fuerza y fiabilidad es el del sexo, desde América hasta Asia y África, las descripciones retratan a las mujeres como sensibles, cálidas, dependientes y orientadas a la gente, en tanto que a los hombres se les ve dominantes, independientes, agresivos y orientados hacia el trabajo (Williams y D.L., 1990). Los estereotipos en relación al sexo se han arrastrado y continúan hasta nuestros días, predisponiendo a la uniformidad y a la hegemonía.

Los estereotipos de género que se refieren exclusivamente a las características psicosociales que se consideran prototípicas de las dos categorías excluyentes; femenino y masculino; dejan mucho que desear en su intento de exactitud como fieles imágenes de lo que realmente los grupos son, especialmente en la actualidad; se tiende a ver la conducta

individual como reflejo de las propias características de la persona, olvidando que no es otra cosa que el desempeño del papel que ocupa y de la situación que vive, como el aprendizaje de roles de hombres y mujeres, dentro de los hogares y centros escolares, siendo estos sitios de los primeros contactos grupales que el individuo tiene. Los hombres aprenden a desempeñarse desde el poder y la fuerza, en contraparte las mujeres se identifican con la sumisión, delicadeza y fragilidad.

Autores como Williams y Best 1990, afirman que cuando las diferencias biológicas entre hombres y mujeres pierden importancia, el tratamiento de igualdad de género es factible, aunque no se da de forma inmediata, la desigualdad de géneros se sigue fundamentando en esas características biológicas que incluyen necesariamente las sociales, desequilibrando a los individuos en su relación de grupos. Tan importante es que la mujer acceda a roles considerados tradicionalmente masculinos, como que los hombres accedan a roles considerados femeninos, de esta forma podría haber un mejor entendimiento entre los individuos, logrando avanzar en cuanto a la calidad de las relaciones interpersonales.

Los estereotipos de género se adquieren en un proceso de aprendizaje en el que, además de los factores culturales comunes a la sociedad, es importante el contexto social más inmediato, sobre todo la familia y la escuela. Williams J. E. (1975) señala seis aspectos importantes relacionados con el aprendizaje de las categorías sexuales que se da a temprana edad: aprender a identificar el sexo de las personas; aprender a identificar el propio sexo y la constancia del género; identidad de rol de género; aprender las características y conductas de los padres; aprender qué juegos y actividades están ligadas

a cada sexo; y finalmente adquirir las características que sobre los rasgos de personalidad distinguen a hombres y mujeres.

Referido a la cuestión evolutiva de los estereotipos de género, se ha encontrado que al aumentar la edad el esquema de género se vuelve más elaborado, hasta llegar a constituir un constructo unidimensional y bipolar en el que lo femenino y lo masculino son colocados en los extremos, así tenemos que los infantes escolares de temprana edad no hacen diferencias absolutas ni tan profundas de dichos conceptos; la explicación de este fenómeno es que la conducta individual va adquiriendo rasgos de personalidad tipificados en lo masculino o femenino, porque la persona se va complementando con roles profesionales, familiares, rasgos físicos, dando por resultado un ser más complejo (Gavaldon, 1984).

Por ejemplo, con relación al ideal de belleza que el adulto incorpora, se puede afirmar que cada persona tiene su propia concepción, pero tal como se ha mencionado anteriormente, dichos ideales estarán fuertemente arraigados en los constructos y estereotipos sociales.

La ciencia actual de la belleza afirma que los diferentes tipos de rasgos físicos aparecen como un hecho biológico originado por hormonas que modifican el cuerpo y el rostro. El hombre está apegado a la belleza desde tiempo inmemorial manifestándose en todas las culturas, donde cada cultura tiene sus patrones de belleza y todas han buscado mejorar su atractivo desde que existe la historia.

Por otro lado, el Dr. Johnston afirma que el capricho por la belleza no es un hecho machista, ni misógino; los hombres y las mujeres sienten una atracción natural en el cerebro por el

sexo. El cerebro masculino principalmente modifica su comportamiento dependiendo de la presencia o la imagen de una mujer que considera bella o que su entorno social ha construido como bella; a diferencia de las mujeres que no presentan alteraciones en sus comportamientos.



Lo que buscamos son características que son atractivas en el sexo contrario dentro de nuestro contexto cultural; a los hombres les gustan tipos femeninos que muestran un rostro con altos niveles de estrógenos, hormona sexual femenina que definen: unos labios carnosos, una mandíbula redonda, líneas suaves; corporalmente proporciones adecuadas como la que existe entre la cintura y la cadera femenina la cual debe ser de 0.67% según estudios, mostrando estos atributos una alta fertilidad; los rasgos físicos se relacionan con la salud para la procreación segura; como el cabello brillante, o la piel lustrosa, lo cual asegura que los genes evolucionen positivamente fortaleciendo la raza, mejorando rasgos. Por el contrario, a las mujeres les gustan los rostros que muestran altos niveles de testosterona, la hormona masculina, traduciéndose en un rostro anguloso, con quijada prominente, mentón ancho y ceja poblada. La belleza es parte universal de la experiencia humana, y su percepción produce placer e incrementa la probabilidad de apareamiento (Montaño, 2001). Científicamente en el mundo animal la belleza aparece para aparearse, y llama la atención del sexo opuesto, en los humanos por ejemplo las hormonas determinan la acumulación de grasa en las mujeres en torno a las caderas traduciéndose en fertilidad, en los pechos femeninos para alimentar al bebé; en los hombres las hormonas determinan la altura, el crecimiento de los pectorales y del pene.

La definición de belleza es eminentemente cultural es un concepto que cambia y se transforma a través del tiempo, se siguen criterios para evaluar la belleza sobre todo la facial, sin embargo existen patrones impresos en el cerebro que determinan, de tal forma que se puede concluir que el concepto de belleza es una combinación entre lo sociocultural y lo biológico determinado por las estructuras cerebrales. En un estudio realizado por el Dr. Víctor Johnston en esta década, donde los hombres al ver una infinidad de rostros femeninos definieron al más bello como aquel que tenía una fisonomía determinada por los estrógenos - la cara dulce, los ojos grandes, los labios prominentes, la barbilla redonda y de líneas suaves- rasgos que se desarrollan en la adolescencia los cuales indican el momento para la fertilidad. La respuesta de las mujeres en el mismo experimento varió, eligieron a los rostros más bellos los determinados por la testosterona, la mandíbula prominente, la mirada penetrante, las líneas angulosas, una buena altura; sin embargo al elegir un rostro para una relación amorosa duradera eligieron rostros más dulces y afeminados. También el resultado se modificó en el caso de las mujeres dependiendo del periodo de ovulación, cuando se presentaba en el porcentaje más alto los rostros favorecidos fueron los masculinos, pero al bajar el nivel de hormonas regido por la ovulación los rostros favoritos fueron nuevamente los afeminados. Esto indica que la percepción de la belleza puede ser más un producto del cerebro regida por la cultura y se determina por la perpetuación de la especie.¹⁰

¹⁰ Comentario extraído de <https://www.youtube.com/watch?v=FYTIotlx0L8>, consultado en abril 2014

Naomi Wolf en su libro *El mito de la belleza* (1990) defiende lo que la publicidad y la industria de la belleza -control de peso, cirugía estética, cosméticos, vestido, pornografía entre otras- han generado, una sociedad que enseña especialmente a las mujeres a medir el logro, la satisfacción y la importancia personal en términos de apariencia física. Este mito fija asimismo cánones de belleza inalcanzables para la mayor parte de las mujeres; como el de las páginas de revistas para caballeros o el de las delgadísimas modelos de pasarela; y es este mismo mito que hace que los hombres busquen y apoyen estos parámetros de belleza; sumergiendo a toda la sociedad en un abismo de vanidades irreales, frustrantes y consumistas.

El mito de la belleza enseña a la sociedad, y específicamente a las mujeres, a centrarse en sus relaciones con los hombres a quienes presumiblemente, atraen con su belleza. La búsqueda de la belleza no sólo conduce a las mujeres a un alto sentido de la disciplina y en ocasiones de tortura; sino que las obliga a responder a las necesidades de los propios hombres. En resumen, las mujeres influidas por el mito de la belleza tratan de complacer al sexo opuesto y evitan enfrentarse al poder masculino. Por su parte los hombres, a través de este mito, aprenden a tratar de poseer a mujeres que encarnen este tipo de belleza idealizada.

Nuestro concepto de belleza reduce a las mujeres a meros objetos y motiva a los hombres a tratar de poseerlas como si fueran muñecas y no seres humanos. Para Naomi Wolf, la belleza es tanto una cuestión de comportamiento como lo es de apariencia. El mito sostiene que la clave de la felicidad personal de las mujeres radica en la belleza o en los hombres en poseer a una mujer bella.

En la práctica, sin embargo, el culto a la belleza responde a un complejo sistema a través del cual la sociedad enseña a las mujeres y a los hombres a adoptar roles y actitudes específicos que los sitúan en una jerarquía social. El razonamiento sería el siguiente: adoptando las nociones tradicionales de feminidad y masculinidad, aumentamos nuestras perspectivas de éxito personal y profesional; además este hecho está comprobado científicamente en la Universidad de Nuevo México, la belleza influye en la selección de trabajo, en la determinación de los juicios en la credibilidad de la gente y demás ámbitos. La gente que se considera bella se le atribuye características de más inteligente, es aceptada y respetada, lo que en general facilita el éxito.

El Mito de la Belleza documenta los prejuicios del ideal físico inalcanzable sobre la salud física y mental de las mujeres y culpa por ello a la industria que constantemente promueve la insatisfacción ante los propios cuerpos, esto lo define Pierre Janet como “la obsesión con vergüenza corporal”.

Lamentablemente las propias mujeres aceptan la imagen que se promueve, delgada, bella, complaciente, servicial, atenta, buena para la crianza; mediante los medios de comunicación como la imagen que se debe proyectar, de lo que “debe ser” debido a que el poder lo tienen los hombres, las mujeres sólo responden a los gustos y preferencias de ellos. La publicidad como ejemplo de influencia masiva induce a los hombres a conducir el coche “apropiado” y a las mujeres a emplear los productos de belleza que les permitirán parecer más jóvenes y más atractivas para ellos.

Lo peor de esta situación es que debido a la gran importancia que le dan a cumplir con las exigencias del molde perfecto ya establecido, su autoestima se ve en ocasiones seriamente

afectada al comparar su verdadera imagen, sobre todo con aquellas que están alejadas físicamente de este parámetro, con la figura idealizada proyectada por los medios de comunicación, y al darse cuenta de la gran diferencia existente, pueden llegar a desarrollar algún tipo de desorden alimenticio; llegando en ocasiones a caer en graves enfermedades como son la anorexia y la bulimia; definidos por el Dr. Kevin J. Thompson (1992) como Trastornos de la imagen corporal. Actualmente es de conocimiento público que la carencia de atractivo físico y la distorsión de la imagen corporal constituyen un importante factor de riesgo para las enfermedades psicológicas y psiquiátricas (Montaño, 2001).

Según la época, los atributos estéticos de la mujer se definen en tres momentos, como Lipovetsky (1999) lo define, la primera, la segunda y la tercera mujer. La primera mujer se desarrolló desde la antigüedad hasta el periodo del Renacimiento, la mujer estaba relacionada con la tentación y la maldad, la segunda mujer se plantea desde el Renacimiento hasta el siglo XIX donde la mujer es reconocida como “el bello sexo”. La tercera mujer que es la actual se ha venido desarrollando desde el siglo XX en un intento de igualarse a los hombres.

La antropóloga Helen Fisher 2009, considera a la mujer actual como el primer sexo, un ser que ha aprendido a afrontar igual que los hombres los problemas económicos, culturales y sociales, y afirma que este poderío se desploma cuando entra en juego la estética corporal. Durante la adolescencia las mujeres debido al aumento de hormonas ponen como prioridad las relaciones con el sexo opuesto centrandose en el aspecto físico, es en este momento es donde probablemente los hombres ante la vulnerabilidad femenina

encuentran la oportunidad de dominio tomando el nivel más alto en las jerarquías del poder.

Un ejemplo que realza la importancia que conlleva el mito de la belleza fue un estudio realizado en Estados Unidos en 1987 que reveló que, la generación anterior, la modelo promedio pesaba 8 por ciento menos que la mujer promedio y que, sin embargo, para 1987, pesaba 23 por ciento menos. Este hecho incrementa la presión sobre las mujeres que invierten más tiempo y dinero, sufren estrés físico y psíquico para tratar de alcanzar ese ideal. Sin embargo ante las problemáticas sociales, traducidas en violencia que ha generado este hecho se presume un cambio social, impulsando a la mujer a retomarse como ser humano a través de campañas en contra del cuerpo perfecto (Fundación Dove, Always) integrando aspectos emocionales y humanos, políticas sociales de apoyo al adelanto de la mujer, oportunidades laborales en puestos mejor reconocidos e incluso juguetes que apoyan el cambio de los estereotipos tradicionales (Di no al juguete sexista, España 2013).

Sin duda alguna, la construcción social de estos ideales de belleza se difunden ampliamente a partir de la televisión que se vuelve un modelo de comportamiento según la teoría de Bandura (1959), al igual que otros medios, tiene el potencial de crear valores sociales y ejercer influencia en las personas porque ofrece definiciones, presenta modelos, promueve estereotipos y puede ser un exponente de cambios. En general, las agencias de publicidad recurren a la mujer para hacer más atractivos sus mensajes publicitarios, adentrándose así en el terreno del sexismo al introducir a la figura femenina en el mercado, como un objeto meramente sexual y erótico para incrementar sus ventas, abusando del bombardeo visual y retomando lo que Sartori define: “el homo-videns la publicidad convierte al hombre en

una criatura que ve pero que no piensa”, y más aún en la cultura occidental donde el género masculino es estimulado fuertemente a través de la vista.

En la actualidad, la explotación de la imagen del cuerpo femenino en la publicidad nos introduce una imagen de mujer infravalorada y con una única misión: seducir. El mensaje que nos intentan transmitir muchos anuncios es: sexo como premio por la compra de un producto. Consumo de productos mediante la imagen femenina sensualizada especialmente enfocados al mercado masculino como bebidas alcohólicas, refacciones, autos y otros similares

Hoy en día, los anuncios televisados presentan el consumo como un sinónimo de sexualidad. De hecho, después de haber realizado un estudio en 1998, se ha puesto de manifiesto, que la gran mayoría de las campañas emitidas recompensan al consumidor con la satisfacción sexual, antes que con otro tipo de valores como la amistad o la armonía familiar.

En determinados productos, la explotación del cuerpo femenino está más presente en la publicidad de bebidas alcohólicas, en las campañas tabacaleras y en las campañas de ropa y cosméticos; ya que utilizan el éxito sexual y visual para atraer al consumidor.



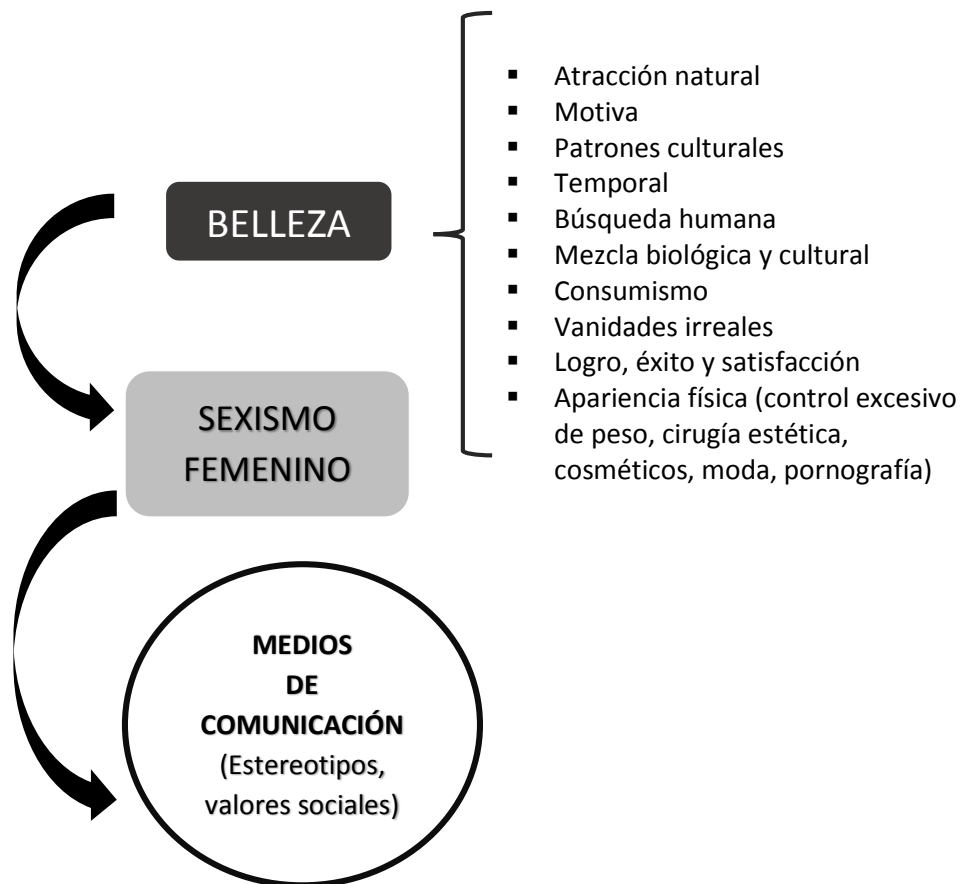


Figura 4. Belleza. Elaboración propia.

Después de varios vídeos en los que *Buzzfeed*¹¹ ha examinado cómo ha cambiado el ideal de belleza femenino a lo largo del tiempo y en diferentes países, la publicación especializada

¹¹ BuzzFeed es una empresa estadounidense de medios de comunicación de Internet. Fundada en 2006 en la ciudad de Nueva York como un laboratorio viral, la compañía ha crecido hasta convertirse en una compañía global de medios de comunicación que proporciona cobertura en una variedad de temas, se caracteriza por contar con periodismo de reportaje serio. The Economics Times. 12 de agosto de 2014. Consultado el 2 de enero de 2015. The New York Times. 10 de agosto 2014. Consultado el 2 de enero de 2015.

en contenido viral también ha analizado los ideales masculinos que circulan en la red, presentando un vídeo en el que examina las tendencias cambiantes de varios países de cinco continentes y que lleva más de dos millones de visionados en Youtube. Estos ideales de belleza han generado nuevos estereotipos centrando a los hombres en parámetros físicos, provocando que se ocupen por de más de su apariencia física, presentando fenómenos similares a los manifestados dentro del mundo banal del glamour femenino.

Con respecto al ideal masculino tenemos que Buzzfeed ha elaborado un vídeo con “información de publicaciones profesionales, de entretenimiento y de redes sociales” con el objetivo de analizar porque un hombre es atractivo. Las respuestas son variadas, lo que es un hecho es que los hombres cuidan cada vez más su aspecto. Esto incluye tanto visitas al gimnasio, como el uso de productos cosméticos e incluso la cirugía.

Cada vez se habla más del físico masculino, una clara muestra de esta tendencia es que las ventas mundiales de los productos de belleza masculinos han crecido más de un 70% entre 2012 y 2014. Las tendencias estéticas se han identificado por países, conservando algunos rasgos propios y preferentes de las razas, así tenemos algunos ejemplos:

Estados Unidos: Según varios estudios, los hombres estadounidenses se encuentran con presión mediática para tener un cuerpo perfecto y musculado. Una estética popular en los últimos años es la del lubersexual. Proveniente de lumberjack palabra anglosajona que significa leñador; con barba, masculino y blanco, es más desalineado que el metrosexual sin embargo sigue preocupándose de su apariencia y frecuenta el gimnasio.

De acuerdo con el Informe sobre la Diversidad en Hollywood de 2015, un 83,3% de las películas estrenadas en 2013 tenían protagonistas blancos.

México: Los hombres que se identifican con la cultura tradicional mexicana valoran el comportamiento macho, según varios estudios. Los mexicanos son los hombres más

vanidosos del planeta, por detrás de los venezolanos, según una encuesta llevada a cabo en el año 2000.

Brasil: El 43,1% de los brasileños es de ascendencia racial diversa. El ideal de belleza es de rasgos germánicos con piel bronceada. La cirugía estética es cada vez más habitual para los hombres brasileños.

Sudáfrica: De acuerdo con el censo de 2011, un 79.6% de los sudafricanos son negros y sólo el 8.9%, blancos. Sin embargo, en 2014, el 77% de las portadas de las ediciones para este país de *Men's Health* y de *GQ* mostraban a modelos blancos. Los últimos estudios muestran que los ideales de belleza occidentales son cada vez más aceptados por los jóvenes negros y de ascendencia racial diversa del país.

Nigeria: Muchos jóvenes nigerianos admiran a estrellas musicales de raza africana. Un estudio de 2007 mostró que los nigerianos de alrededor de los veinte años consideran que la masculinidad es culturalmente superior a la feminidad.

Turquía: Las telenovelas turcas suman millones de espectadores en los países árabes, mostrando a protagonistas masculinos cada vez más románticos. Uno de los servicios de belleza que está más de moda entre los hombres turcos es la depilación corporal.

Italia: se considera la capital mundial de la moda masculina, los hombres llevan ropa bien confeccionada y no tienen miedo a llevar colores tradicionalmente considerados femeninos. El ideal de belleza masculino incluye la sprezzatura, que se puede traducir como un aire de estudiada indiferencia altamente refinada.

Reino Unido: Deportistas profesionales son los ideales masculinos de belleza. Según una encuesta, uno de cada cinco adultos británicos tiene tatuajes. El cuidado del vello facial y el cuidado del vello corporal llamando manscaping el cual incluye la depilación, es cada vez más popular entre los hombres británicos.

India: Es el principal mercado de consumidores de productos de cuidado para la piel, suma el 65% de las ventas mundiales. Las cremas blanqueadoras son cada vez más populares.

Corea del Sur: La cultura pop surcoreana denominada k-pop, domina el entretenimiento en Asia. Las estrellas representantes del k-pop cuentan con cuerpos musculosos y delgados, rasgos suaves y a menudo llevan maquillaje. La cirugía plástica es cada vez más común entre los hombres, que buscan un ideal que incluye ojos más grandes, dobles párpados (eliminación del ojo rasgado) y una nariz con el puente alto.

Filipinas: El ideal masculino mezcla actitudes locales con influencias americanas y españolas. En los últimos años, el ideal macho ha dejado paso a la metrosexualidad.

Australia: Varios estudios muestran que las inseguridades de los australianos se centran en querer ser más grandes, más musculares y más delgados.

Según un estudio de 2010, se considera que la ascendencia racial diversa es la más atractiva, independiente de la nacionalidad o preferencia sexual, los hombres están notando los efectos de las diversas definiciones actuales de belleza masculina. Los ideales de belleza están continuamente cambiando.¹²

Es así como se resume que la belleza es un concepto al que los seres sienten atracción y genera placer, probablemente este encanto se relaciona con la procreación y la selección natural de ejemplares que mejoren la especie o la raza; sin embargo no podemos negar que la definición de belleza en los humanos varia, evoluciona según la época, cultura y los estereotipos aceptados establecidos por cada grupo social. Lo que es evidente en relación a los estereotipos de belleza en el mundo occidental tanto femenina como masculina es que la sociedad se ha centrado en sobre explotar la corporalidad sensual exagerando, imponiendo cánones ideales por alcanzar, en especial las mujeres fuertemente

¹² Información consultada en:

http://verne.elpais.com/verne/2015/03/21/articulo/1426950469_889851.html, el 5 de julio 2015.

influenciadas por los medios de comunicación y sociedad que son sometidas a fuerte presión para alcanzar parámetros estandarizados de bellas mujeres irreales, identificándolas con aspectos sexuales, convirtiéndolas en objetos de placer pasando por alto su autoestima y valor personal, convirtiéndolas en seres eróticos. El mundo requiere seres humanos equilibrados con conciencia social integrando aspectos y valores que mejoren su bienestar respecto a su salud, cuidado e higiene, conservar y respetar su cuerpo por bienestar no para convertirlos en objetos de uso ni falsas vanidades. Fomentar el desarrollo de las habilidades cognitivas, culturales y espirituales es lo que fortalecerá los grupos sociales evitando la discriminación basada en el género, reinventando sociedades sanas donde los seres encuentren el mejor ambiente para desarrollar sus potencialidades para el bien común.

1.3 Conformación de la identidad de género en la infancia

Entre los dos y seis años, aproximadamente la construcción de la identidad sexual supone diferenciar y clasificar a las personas de acuerdo al género con base en un primer juicio cognitivo elemental: soy niño o soy niña. A partir de ese momento y por un proceso de generalización entre mujer y hombre identifican los elementos de género definidos por la cultura y la educación como masculino y femenino. Los seres humanos vamos elaborando una categorización del mundo que se consolida de forma social más que biológica. Es decir que los seres humanos no poseen características de comportamiento innatas que los diferencian, sino que la cultura propia inculca valores, ideas y pautas de comportamiento que suponen la exclusión de otras alternativas de comportamiento (Medero, 2010).

El inicio de la socialización desde la crianza dentro de los hogares continuado con la escuela, ha influido en la conformación de un sistema de creencias de valores para consolidar las diferencias de género. Como ya se ha mencionado anteriormente, la construcción social está influenciada por variables como la familia, la escuela, los iguales o los medios de comunicación. Las personas reciben una serie de mensajes informativos, valores, normas y dogmas que conforman un modelo de representación de la realidad social, en pocas palabras una explicación del orden social, donde realidad es un mundo intersubjetivo que comparto con otros, como lo afirma Zubiri, en su libro *Inteligencia Sentiente* (1980).

El conocimiento cotidiano perpetúa las formas de discriminación porque se produce de forma inconsciente y carente de criterio, sin embargo es tan arraigado en el pensamiento colectivo que se convierte en la forma explicativa comúnmente aceptada por lo que imposibilita el cambio social (Medero, 2010), así se entiende la adaptación y ejercicio del estereotipo de género, sin embargo cuando las masas comienzan un proceso de cuestionamientos y concientización acerca de lo que los rodea y cuando interactúa en su propia existencia es cuando surgen cambios y dan pie a nuevos paradigmas o concepciones del mundo.



La crianza: transmisora de estereotipos

La familia es la célula más pequeña de la sociedad que se encarga de la reproducción ideológica y construcción de identidades. La jerarquización se define porque una parte posee el poder y porque la otra lo reafirma con la sumisión y aceptación de los demás. Las mujeres históricamente han estado aisladas de la estructura social pública, por ello son un campo fértil para la aceptación de ideas y en consecuencia para la sumisión.

La aceptación de la discriminación convierte a la madre en una transmisora inconsciente de la misma, generando así un eslabón de generación en generación. Durante los primeros años de vida la madre es la principal agente de transmisión de ideas, el padre por lo general tiene una mínima participación en las actividades diarias de crianza, dejando su actuación en situaciones complicadas donde se requiere mayor autoridad, también la diferenciación educativa por sexo, refuerza las actividades de las mujeres dentro del hogar (Brugué, 2003).

Sin embargo, estos valores se ven un tanto modificados dependiendo del estrato socioeconómico al que se pertenece; con respecto a las metas educativas, las capas altas premian la generosidad, responsabilidad y lealtad; las capas medias optan por el logro personal; la honestidad, la responsabilidad y logro de la felicidad, mientras que en el caso de la clase baja el respeto y la disciplina se convierten en el eje central. En cuanto a la diferenciación por sexo, en la clase alta el don de mando y de poder es característico de la educación del hombre, en contraparte a las mujeres se les inculca un comportamiento refinado y pasivo dando gran peso a la belleza física, el buen gusto y los buenos modales (Suárez, 2000). En términos generales, independientemente de la clase sociocultural o económica, a los hombres se les instruye para ser cabeza y autoridad de la familia así como

buen proveedor, mientras a las mujeres se les restringe la competencia y aspiraciones en el mundo público y las actividades se centran en el desarrollo de la futura ama de casa (Inmujeres/SEP, 2005).

Se ha observado que en los estratos de clase baja la madre como autoridad dentro del hogar tiende a ser menos afectiva y más castigadora con la hija, afectando su autoestima; transmitiendo valores de inferioridad los cuales promueven el machismo. Así dentro del hogar se observa comúnmente que los trabajos asignados a los hombres son: limpiar el patio, acarrear el agua, limpiar las ventanas, lavar los autos, llevar comida a los trabajadores en el campo, hacer mandados, ayudar al papá en las labores propias...las niñas por otro lado deben: limpiar la casa, tender las camas, lavar, cocinar, planchar, coser, cuidar a los hermanos menores...funciones imitativas del rol de la madre(Inmujeres/SEP, 2005).

Otro de los elementos transmisores de estereotipos son los juegos, a través de ellos se representan las reglas sociales, promueven una imagen de sí mismos y de su medio, asumen las relaciones con sus alternos estipulando las reglas de convivencia con límites bien claros; los juguetes pretenden ayudar en esa representación de la realidad, sin embargo los actuales dejan poco a la imaginación de los infantes además están cargados con valores que predisponen a los roles de género. Otro elemento que determina los estereotipos de género en la niñez, son los aprendizajes a través de los cuentos infantiles clásicos, los cuales refuerzan nuevamente los estereotipos tradicionales de género manteniendo a la mujer como una persona dependiente del príncipe el cuál la rescata y le otorga el final feliz, traducido en casamiento y riquezas materiales.

Otro ámbito en el que se transmiten los estereotipos es dentro las prácticas religiosas que fomentan sistemáticamente la sumisión basada en la culpa y el castigo, se promueve la norma de la división social de funciones entre hombres y mujeres manteniendo los aspectos ideológicos medievales. Claramount y Tristan (1983) indican que en América Latina, las personas tienen un arraigado sentimiento religioso, aceptan normas y valores de obediencia, por ejemplo la identificación de la mujer con la figura femenina de la Virgen de Guadalupe, la que personifica la humildad, sumisión, pureza, virginidad y aparición en segundo plano, la mujer siempre atrás del hombre aparece con discreción sin competir con el poder.

Tomando como ejemplo para evidenciar la sumisión de la mujer, el uso de la religión como instrumento de dominación ha sido reconocido por activas religiosas, quienes en el Encuentro Latinoamericano de Mujeres (1981, p15) auspiciado por la Comisión de Fe y Orden del Consejo Mundial de Iglesias, expresan en su documento final:

...”la mujer ha tenido que luchar contra la ideología masculinizante que impera en nuestra sociedad y que ha sido propagada por la cultura, la tradición, el sistema económico y la iglesia.”

En el encuentro también se concluye que no se puede anunciar un reino de justicia cuando la misma sociedad es injusta con la mitad de sus participantes (Suárez, 2000). Este ejemplo es de gran trascendencia puesto que la propia iglesia reconoce y se hace responsable del rol que le ha otorgado históricamente a la mujer.

Las nuevas realidades que vive nuestro país han transformado la manera de vivir, el presente y el futuro, especialmente en las relaciones sociales, estos cambios han generado en las familias reajustes en su conformación y actividad. Las familias mexicanas viven situaciones antes desconocidas en lo referente a la crisis económica, al stress, la sobrepoblación, la migración, el control natal, el aumento de la esperanza de vida, el incremento del índice de pobreza y un aspecto determinante del comportamiento en la nueva estructura, es la inserción de la mujer en el mundo laboral con todas las ventajas y desventajas que implica el cambio al que no estaba preparada la sociedad, especialmente los hombres arraigados a patrones tradicionales. Estos cambios se potencializan y permean en el ámbito escolar, se ven reflejados en las aulas día con día a través del comportamiento del alumnado, representando múltiples conflictos en las relaciones entre pares y alternos, entre docentes y entre los mismos padres de familia, estas células educativas las cuales son el primer filtro de convivencia en la escuela.

En los servicios de educación básica, especialmente el de preescolar tienen mayor proximidad con los padres del alumnado, constantemente se realizan acciones con el propósito de promover su participación y vinculación con el proceso educativo de sus descendientes, es a través de esta relación que se aclaran las expectativas de ambas partes como interesados ejerciendo una fuerte influencia en la crianza, enseñanza y educación de los infantes. Esta relación se da desde una realidad social en la cotidianidad que enfrentan las familias, no hay que olvidar que el nivel preescolar es el primer contacto que tiene el infante y la familia de origen con la educación formal, el alumnado ha adquirido los estereotipos de roles del entorno que ha vivenciado: las relaciones dentro del hogar y los medios de comunicación a los que está expuesto.

Existen un sinnúmero de tipos de familias dependiendo del grupo étnico, de los miembros que la conforman, del tipo de relación entre ellos, del número de integrantes, del nivel sociocultural, del lenguaje, de las prácticas culturales, de la realidad del padre y la madre; dentro del aula nos podemos encontrar con un representante de cada una de ellas. Esto podría parecer muy complejo e imposible de unificar; sin embargo para bien de las instituciones educativas independientemente de los constructos individuales de la realidad, existen las ideas, mitos, creencias, religiones de la sociedad mexicana que unifican al infante dentro de contexto escolar; y es en este ámbito donde la escuela puede llegar a ser generadora de nuevos conceptos (Inmujeres, 2004).

Influencia de los medios de comunicación en la infancia

Los medios masivos de comunicación como la televisión, el radio, el internet y las redes sociales son fundamentales en la transmisión de ideologías. En la actualidad cualquier persona está expuesta a estas tecnologías. Los estereotipos femeninos están representados dentro del mundo publicitario bajo dos premisas marcadas: por un lado ama de casa dedicada a la crianza, atención y cuidado de los miembros de la familia; y por otro la “Femme fatal” joven soltera con atributos físicos exuberantes, que se convierte en objeto de deseo sexual de los hombres, “utilizada” en el mayor de los casos para anunciar productos masculinos, como vehículos, autopartes, bebidas alcohólicas, lociones... Lamentablemente las mujeres y la sociedad en su conjunto identifican lo femenino con cualquiera de estos dos tipos; cabe resaltar que la mujer de clase social media está en un proceso de movilidad social ascendente, que se ubica en un tercer tipo que cuenta con los dos atributos antes mencionados aunque de una forma mesurada, puesto que incluye un

tercer atributo el cual se refiere al desarrollo laboral y profesional identificado más con la parte cognitiva y de desarrollo personal.

Los anuncios de venta de productos se perciben influenciados por valores sexuales, casi siempre utilizando a la mujer como un atractivo para el consumidor a realizar la compra, cabe resaltar que también cada día es más común ver la figura masculina mostrándose igualmente, como un anzuelo de venta, hoy por hoy los hombres se preocupan y ocupan más por sus atributos físicos relacionados con la belleza que en el pasado, se presentan ante el mercado como algo deseable, de estos comportamientos surgen nuevas categorizaciones como los metrosexuales. Es así como observamos la trasmisión de estereotipos generando una identidad¹³ en las masas, valores y parámetros de funciones, comportamientos y atributos físicos, generando normas de comportamiento que se construyen como metas por alcanzar en la población. Específicamente la niñez como ente vulnerable se ve fuertemente influenciada por estos mensajes que generan símbolos y expectativas.

Los medios de comunicación reafirman el modelo de división social entre los sexos. Los modelos femeninos refuerzan los valores de abnegación y sufrimiento; y atributos físicos, renunciando a los intereses personales, en pro de una mayor satisfacción de los demás, por otro lado la moda crea necesidad de compra, sumergiendo a la mujer en un consumismo extremo donde nunca alcanzará todos los objetos deseados (Suárez, 2000), este principio también la identifica como usuaria frívola.

¹³Lo que define e identifica a un ente de manera. La identidad se relaciona con los demás constituyendo una dimensión colectiva, se fundan de manera simultánea es variable y se replantea constantemente.

Género e Instituciones educativas

Como se ha definido anteriormente, el género es uno de los enfoques estructurales universales de la sociedad, al igual que los procesos educativos, no se produce en un espacio neutral o aislado. Los estereotipos de género y las relaciones entre los sexos, se producen en los procesos educativos, tanto dentro como fuera de los centros de enseñanza, así se continúa la crianza infantil; se desarrollan afianzando las identidades con relación al género. Por otro lado, las relaciones entre los sexos pueden verse desde y a través de nuevos puntos de vista, se diagnostican ensayándose nuevas estrategias de cambio. Las prácticas educativas pueden llegar a ser fuertes generadoras de cambio, así como la reflexión acerca de los modelos de pensamiento o los roles estereotipados y discriminadores; pueden romper con los patrones tradicionales y superar los prejuicios, generando en el aula contextos cordiales de paz, donde los individuos encuentren los ambientes propicios para su desarrollo aportando mejoras a los grupos.

Por otra parte, según el estudio PISA (Programme for international Student Assessment) las niñas demuestran una mayor competencia en la lectura lo cual un rubro clave para otras materias, mientras los niños demuestran una pequeña ventaja en su rendimiento en matemáticas (Schüssler, 2007) esto apoya, en cierta forma, la teoría que existen diferencias biológicas en el cerebro como lo han informado los estudios de Brizzendine en el libro *El cerebro Femenino* (2006) en el que habla acerca de las características del cerebro masculino y femenino. Entender las necesidades y diferencias de desarrollo de los sexos ayudará a crear estrategias de inclusión efectivas para la niñez, donde cada individuo encuentre un lugar fructífero para crecer y potencializar sus habilidades, destrezas y actitudes positivas.

Para emprender estudios y prácticas escolares sensibles al género e incluir el término Coeducación en las prácticas pedagógicas -el cual se refiere a incluir la perspectiva de género en el curriculum- hay que tener conocimiento de las estadísticas basadas en el sexo acerca del acceso a la educación, éxito escolar, conclusión de estudios, composición del personal directivo y de enseñanza, así como autoridades escolares.

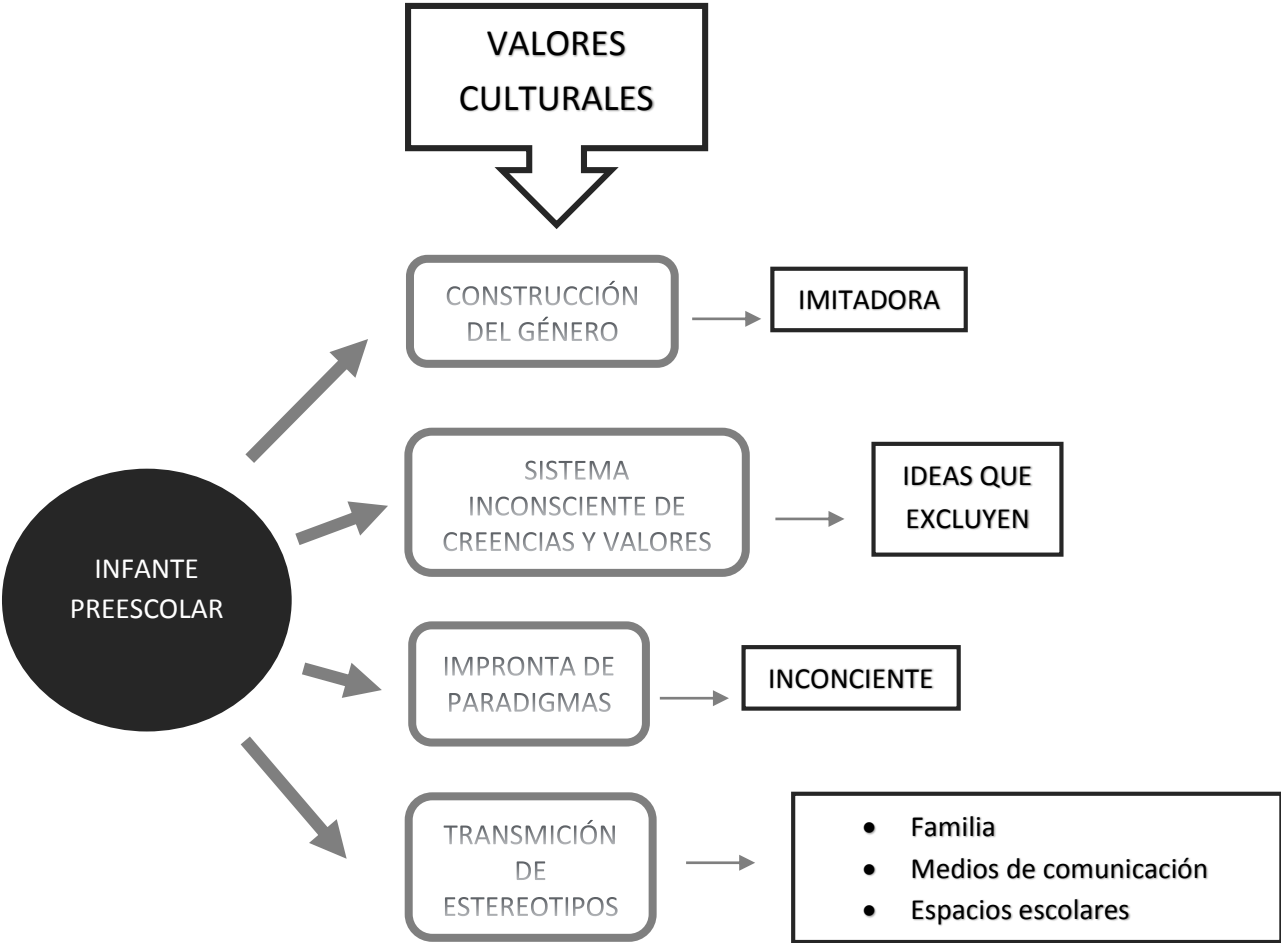


Figura 5. Infante Preescolar. Elaboración propia.

En el ambiente escolar los modelos representados por los alternos, las docentes y autoridades, los padres de familia y por supuesto los materiales escritos generan una fuerte carga de mensajes simbólicos para la construcción de la identidad del alumnado. González Suárez (2000) afirma que las actitudes de educadores, estudiantes, padres y empleadores son un espejo de información anticuada e inexacta sobre la participación de la mujer en las áreas de trabajo y evidencia la creencia de que existen trabajos de hombres y mujeres. Estas actitudes limitan las aspiraciones y posibilidad de elección de los estudiantes.

Por otra parte, las investigaciones de Scott y Garret (1985); indican que los niños y las niñas imitan los modelos observados, incluidos los representados en los materiales gráficos, y se concluye:

- El empleo de materiales sexistas puede aumentar las actitudes en este sentido, especialmente a temprana edad.
- El contacto con materiales no sexistas que promueven la igualdad produce una disminución de actitudes sexistas.
- Los efectos de los materiales igualitarios usualmente no se generalizan a otras áreas.

Otras prácticas escolares que pueden llegar a transmitir los mensajes y valores de género son la narración y la lectura de cuentos y poesías. El material bibliográfico escolar enfocado para los infantes está comúnmente basado en estereotipos de género tradicionales donde los protagonistas casi siempre hombres se identifican con súper héroes y las mujeres aparecen en segundo plano en las historias, utilizándolas como un personaje secundario más de la historia, este papel podría ser un representativo de la realidad. Sin embargo a

últimas fechas han surgido nuevos estereotipos de protagonistas femeninas que cambian lo establecido. Pese a este hecho sigue existiendo una carencia de personajes femeninos como protagonistas de las historias que el alumnado escucha y son instruidos a través de estos mensajes ocultos. Esta ausencia significativa contribuye a la omisión del mundo social de las mujeres, marcando su actuación en la vida cotidiana del mundo real.

Por otro lado, una de las influencias negativas más contundentes en el fomento de la desigualdad de género es el uso del lenguaje, la generalización de lo masculino es tomada como criterio a cumplir además del uso “normal”. Varios escritos referentes a la equidad entre hombres y mujeres evidencian la ausencia explícita del género femenino en el lenguaje, referenciando la omisión de las mujeres al mundo social. Las mujeres han quedado inmersas en un mundo léxico de lo masculino llevando a cabo procesos de interpretación y entendimiento necesarios para adaptar lo femenino a lo masculino. Así los padres, los niños, los pequeños, los hombres... se generalizan debiendo las mujeres entender y adaptarse, si están incluidas en estos conceptos o no.

Dentro del ámbito escolar se hacen afirmaciones relacionadas al comportamiento del alumnado subrayando sus características dependiendo del sexo, así se usan frases como:

-“generalmente los problemas de indisciplina los generan los niños”-

-“las niñas son las tranquilas”-

-“a las niñas hay que ponerlas en medio de los niños para que los mantengan tranquilos”-

(Bonal y Tomé , 2005)



La desigualdad puede tener su origen en la sociedad y por ende en la familia, es posible suponer que las prácticas educativas en el nivel inicial tiendan a legitimar y reforzar los valores y códigos impuestos desde este modelo generalizado,

propio de la sociedad. Por lo tanto, se supone que la educación inicial reproduce y transmite los modelos de género presentes en la cultura socio-familiar.

Sin embargo, aunque los valores de género en las prácticas pedagógicas estén impregnados de convicciones y “buenas prácticas” el currículum oculto es tan fuerte en la cotidianidad, que sustenta el modelo estereotipado de lo femenino y lo masculino, el trabajo escolar se aborda como un conjunto de relaciones y prácticas históricamente institucionalizadas, sin generar alternativas de cambio. Es así que los códigos de género se han adquirido desde tiempo atrás como naturales, inalterables e incuestionables, construyendo prácticas donde la comunidad educativa usa símbolos referentes a los géneros inconscientes e inapelables donde se definen los roles con base en el sexo. Es necesario evidenciar, concientizar, develar y desnaturalizar los significados y significantes de género dados que se han considerado inamovibles, ya que implican una inequidad para el género representado por lo femenino (Román, 2000).

Generar un ambiente de alternativas frente a las desigualdades en función del género es una ardua tarea, el mundo académico, debido a la basta información, normatividad, y

protestas al respecto, cada día está más consiente de los cambios que se requieren efectuar para decodificar las concepciones sociales en relación al tema. Especialmente el alumnado de preescolar está, como ya se ha mencionado con anterioridad, fuertemente influenciado por los códigos que la sociedad y la familia que han permeado en las prácticas de comportamiento social. Al respecto el profesorado es agente de cambio, pensar en la reestructuración de la práctica incluyente libre de violencia con enfoque de género debe constituir el eje transversal del Programa de actividades dentro de la escuela, especialmente dentro del aula donde el docente interactúa directamente con el alumnado.

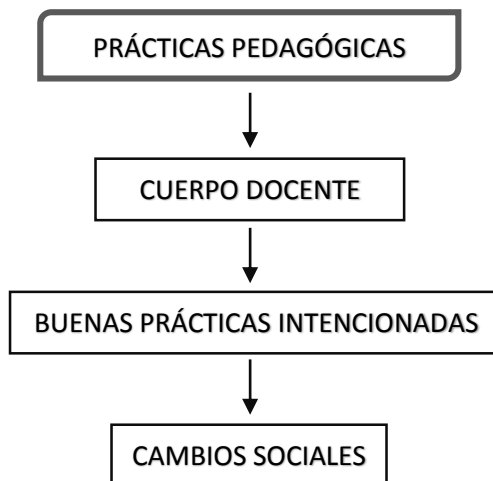


Figura 6. Prácticas pedagógicas. Elaboración propia.

Por lo tanto, para llevar a cabo una adecuada práctica docente que fomente la equidad transformándola en práctica coeducativa, se sugiere:

- Revisar el material literario, seleccionar, cuentos, poesías, libros, imágenes o cualquier material gráfico que favorezca la equidad entre sexos.

- Evitar el uso del lenguaje sexista, contribuir a que las niñas aumenten su identidad lingüística, evitar reciban desde temprana edad mensajes diferenciales que dificulten el proceso de conocimiento de sí mismas y de su adecuación al medio social.
- Apoyar la expresión de emociones y sentimientos fomentando que tanto niños como niñas los identifiquen, fortaleciendo la inteligencia emocional.
- Favorecer las dramatizaciones donde se dé cabida a la posible realidad sin límites de los actores, desarrollar habilidades independientes del género o sexo.
- Realizar talleres alternos, como por ejemplo de cocina, donde se trabajen diferentes aspectos del desarrollo de la personalidad de los pequeños, además de desmentir el hecho de que es un lugar reservado para las mujeres, entre otros.
- Sensibilizar a la familia sobre la importancia de su participación en la institución escolar, intentando un cambio de actitudes con enfoque de género en está, motivando y sensibilizando más a los hombres a colaborar con las prácticas docentes y necesidades de los escolares.
- Mejorar las estrategias de capacitación de los docentes, analizando los roles de género impuestos.

Este tipo de acciones pueden contribuir en la creación de diferentes modelos con relación a las significaciones de lo socialmente considerado “femenino o masculino”, dando paso a la formación de una sociedad pensante y más justa. El camino hacia la nueva concepción se inicia; los cambios serán paulatinos partiendo de ideas, convicciones y nuevas prácticas educativas (Bonder, 1996).

Educación Preescolar

CAPÍTULO 2



Equidad y convivencia escolar

2.1 Características de la niñez entre los 4 y 6 años

La niñez de cuatro a seis años se enmarca dentro de la etapa escolar denominada preescolar, el ritmo de evolución en estas edades es más progresivo que en otras etapas de desarrollo. La familia es el contexto de socialización fundamental, a estos se suman los maestros y educadores y posteriormente se incorporan los compañeros y amigos (Brugué, Rastón Sánchez, y Serrat Sellabona, El desarrollo de los niños paso a paso, 2003).

Por otro lado, la mayor parte de los niños y las niñas de cuatro años expresan y comprenden una amplia variedad de formas gramaticales, pueden usar el lenguaje para tomar parte en intercambios de información cada vez más complejos con adultos, son capaces incluso de hablar de objetos ausentes o tiempos pasado. El infante se encuentra en periodo de desarrollo en cuanto a la adquisición del lenguaje y se completa hasta los diez años de edad aproximadamente.

La capacidad de narrar se integra a la capacidad de decir qué, cuándo y cómo se aprende la pragmática del lenguaje. Los infantes aprenden como ajustar su vocabulario y modificar su estilo lingüístico para acomodarlo a diversos tipos de oyentes en función de la edad; el conocimiento del receptor y la situación entre otros aspectos. Este progreso ocurre en tres momentos:

- 1) La producción de actos de habla convencionales, tales como preguntar, realizar peticiones, solicitar atención, describir, prometer, etc.
- 2) Las habilidades supuestas que incluyen la cooperación entre conversadores, esperar turno, introducir el tema, mantenerlo y concluirlo.

- 3) La producción de discurso conectado, tales como narraciones, explicaciones y otros géneros definidos socialmente.

La primera etapa narrativa comienza a los dos años y termina a los cinco, de los seis a los diez años la segunda etapa.

Con respecto al desarrollo del conocimiento metalingüístico los niños y niñas de preescolar presentan avances considerables en cuanto al dominio de la forma lingüística y sus funciones, sin embargo esto no significa que tengan conciencia de cómo se utiliza una lengua, ni de los sistemas de la misma. El dominio metalingüístico, es utilizar el lenguaje, pensar sobre éste, tratarlo, jugarlo, analizarlo y realizar juicios de valor; se aplica a todos los niveles del habla como la pronunciación, el uso de la palabra, oraciones y forma del texto. Cuando los niños y niñas bromean con las palabras, se burlan o descifran adivinanzas demuestran su habilidad metalingüística.

Las fases en el aprendizaje de la lectoescritura, que incluye la utilización de símbolos, se adquieren gradualmente durante los tres primeros años de vida. Su concepción en este sentido se forma a partir de la observación y la participación de actividades de lectura y escritura. A los cinco años los pequeños reconocen la letra impresa como tal, comprenden la dirección de la lectura, como hojear cuentos, entienden la funcionalidad de la escritura de dar información y la distinción entre letras y números (Piaget, 1977).

Frith (1985) dice que el aprendizaje de la lectoescritura surge de la siguiente manera:

- ✓ Fase previa: discriminación y conocimiento de algunas letras

- ✓ Logográfica: o de vocabulario visual, reconocimiento visual de palabras muy familiares, no analizan la palabra escrita.
- ✓ Alfabética: relacionan letras con sonidos.
- ✓ Ortográfica: aumento de la fluidez en la identificación de palabras.

La niñez de cuatro a seis años se encuentra en la fase logográfica y en algún momento de la fase alfabética. En la escuela se concreta un proceso de enseñanza aprendizaje que posibilitará o contribuirá a que el lenguaje conlleve también un objeto de pensamiento.

El pensamiento de la niñez de preescolar ha sido y es tema de un sin número de investigaciones y teorías psicológicas del aprendizaje, para fines de entendimiento práctico se hará referencia a la teoría de Piaget haciendo una breve descripción de los puntos relevantes y característicos de los pequeños preescolares, de tres a seis años. La teoría de Piaget es una de las más reconocidas y de las que mayor influencia ha ejercido en las teorías del aprendizaje contemporáneo. De los principios fundamentales podemos decir:

- ✓ La realidad que el niño percibe y comprende es fruto de su propia construcción intelectual.
- ✓ Las explicaciones particulares que el niño puede dar a los distintos problemas, cambia según el nivel mental del pequeño.
- ✓ “aprender a aprender, debería ser la meta de la educación”

- ✓ La meta de la educación es crear la posibilidad de que el niño invente y descubra...enseñar significa crear las situaciones donde puedan descubrirse las estructuras mentales.

Esta información puede complementar el conocimiento acerca de la forma de enseñanza de los alumnos, saber cómo son y sobre todo, como construyen conceptos y realizan estructuras mentales; esto puede contribuir a generar una influencia positiva en los aprendizajes.

Las ideas infantiles desde el punto de vista de la racionalidad son incoherentes e inestables en comparación con el pensamiento adulto, son producto del intelecto del niño para construir y comprender los fenómenos físicos y sociales que observa, es decir el conocimiento de la mente infantil es el resultado de la construcción personal y las inferencias de lo que experimenta. El interés por la comprensión del mundo es inherente al pensamiento, el foco de atención. El desarrollo cognitivo puede entenderse, como un cambio de las estructuras que la mente aplica en la interacción organismo-medio y son propias de los distintos estadios.

Según Piaget la mente se organiza en periodos de desarrollo llamados *estadios*, estos forman secuencias de carácter universal, cada estadio tiene un nivel de estructura mental esto permite al infante una aprensión de la realidad. A los dos años junto con la capacidad simbólica y representativa, la organización de la mente del infante corresponde al periodo preoperatorio; este a su vez se divide en dos subestadios: pensamiento preconceptual característico del periodo que va de los dos a los cuatro años y el pensamiento intuitivo que abarca de los cuatro a los seis años (Piaget, 1969).

Entre los cuatro y cinco años de edad los pequeños tienen la capacidad de distinguir entre la apariencia y la realidad percibida, según Eliot (1999) entienden que las cosas pueden tener distintas características en función de cómo y cuándo se miren, en el campo psicológico esto se aplica a que las personas adaptan diferentes papeles y personalidades, esta percepción de la realidad les permite adoptar distintos roles en el juego, en cuanto a la estructura de la cognición se amplía debido al desarrollo del córtex cerebral. El infante sabe que el mundo mental de los demás existe y puede ser distinto al propio, también distingue entre percepciones, imaginación, deseos y realidades, todas ellas cualidades del pensamiento humano (Brugué, 2003).

La realidad que el niño y la niña perciben y comprenden según la teoría de Piaget es fruto de su propia construcción intelectual, de esta forma se concluye que el conocimiento que existe en la mente infantil es fruto del propio esfuerzo y las propias estructuras del pensamiento, volviéndose individual y único. Es decir que las explicaciones que el infante da a los diferentes problemas, cambian según el nivel mental del pequeño y esto necesariamente tiene relación directa con la madurez del individuo. El pensamiento del infante puede representar la realidad en forma de esquemas mentales, imágenes, símbolos, conceptos y reglas incipientes, el hablar de operaciones mentales debe superar obstáculos, esta etapa se presenta en el preescolar por eso se denomina pensamiento preoperatorio (Piaget, 1978).



Entender la manera de como el alumnado conceptualiza el mundo y lo puede expresar a través del lenguaje nos contextualiza del tipo de material pedagógico que se debe utilizar para contribuir a su aprendizaje.

Con lo anterior se advierte la importancia del aprendizaje en el nivel preescolar, especialmente en lo que se refiere a ofrecer patrones positivos de enseñanza, pues se advierte que lo aprendido durante este periodo tendrá repercusiones de trascendencia en el futuro adulto. Constituye un hecho trascendente la importancia que implica incluir en el curriculum¹⁴ el tratamiento de problemas de convivencia por ejemplo conflictos sociales por el incremento de la inmigración, la fuerza de fenómenos como los nacionalismos, el racismo, inequidad de género, la lucha contra la discriminación o el problema de dimensiones incalculables que supone la expansión del sida; esto por nombrar solo algunos problemas sociales de gran envergadura. El curriculum deberá integrar la multiculturalidad en todas sus variantes –etnia, raza, género, diversidad sexual- para ello debemos incorporar los resultados de investigaciones e innovaciones curriculares.

El sistema sexo-género ha ocupado un lugar privilegiado en la investigación e innovación curriculares, esto debido en gran parte a que la escuela se vuelve un punto clave en la generación de cambios sociales (Medero, 2010) con la ayuda del personal docente que influyen en la concepción y redefinición de una cultura social.

¹⁴Contenidos, criterios metodológicos, y técnicas de evaluación que orientan la actividad académica – enseñanza y aprendizaje-. Planificar actividades académicas de forma general.

2.2 Las educadoras, perfil docente y clima de aula

A medida que aumenta la edad del alumnado, disminuye la representación de profesoras en las escuelas, es así que en la educación en la primera infancia y en preescolar específicamente los hombres prácticamente no interactúan en el ambiente, van apareciendo en el panorama docente conforme avanzan los grados. Esta división desigual entre hombres y mujeres en cada uno de los tipos de enseñanza se denomina segregación horizontal, mientras que la segregación vertical se manifiesta en el dominio de un sexo en las posiciones directivas en la organización escolar (Schüssler, 2007). En términos generales, las mujeres llevan a cargo la tarea de enseñar y “guiar” a los más pequeños. Esto posiblemente debido a que la asistencia al preescolar es una continuación de la crianza materna, puesto que al alumnado se le enseña sobre todo el desarrollo personal, se trabajan las emociones y la identificación de sentimientos y en este contexto las características tradicionalmente asignadas a la mujer parecen resultar aptas para llevar a cabo estas tareas, sin embargo sería deseable que las niñas y niños de preescolar tuvieran también la intervención de educadores del género masculino.

La investigación de las interacciones ha evidenciado que el principal punto de atención de los y las docentes –independientemente del sexo al cual pertenecen- se encuentra en los alumnos hombres, que aunque son más reprimidos también se les exige atenerse a reglas más duras, así mismo se ha observado que demandan mayor apoyo. Según un informe de Cooperación Técnica Alemana los hombres reciben aproximadamente dos tercios de la atención del profesorado, dadas estas condiciones se cuestiona sobre las categorías tradicionales de niño y niña, debiendo considerar antecedentes migratorios, pertenencia

étnica o cultural y nivel socioeconómico a fin de lograr una mejor interacción entre las categorías.

No es suficiente establecer una igualdad de género para compensar las desventajas o promover a las niñas y mujeres, se deben emprender análisis diferenciados y modelos de intervención para la superación de las desventajas. Las niñas continúan siendo perjudicadas en el sistema educativo, especialmente las ubicadas en condiciones de pobreza donde existe un doble peligro de no acceder a la educación: por ser niñas y por ser pobres.

Por otro lado, a medida que aumenta la edad del alumnado, se intensifican las disparidades entre los sexos con respecto al acceso y a la permanencia en la escuela, reportes que han dado investigaciones, demuestran que una vez más las afectadas en la preparación escolar son las mujeres, puesto que conforme avanza el nivel educativo la matrícula masculina crece a diferencia de la matrícula femenina.

En la actualidad la educación preescolar es reconocida como un nivel educativo obligatorio, identificado por su gran trascendencia en el desarrollo de las potencialidades de la niñez, en los espacios escolares se desarrollan actividades y experiencias que propician que el alumnado amplíe sus conocimientos, adquiera habilidades, actitudes y valores a través de la socialización con alternos; con las y los adultos que participan en los espacios escolares, las estrategias didácticas diseñadas y desarrolladas por las docentes; incluso a través de la currícula explícita y oculta que está presente en el proceso educativo (Guzmán, 2005).

El nivel preescolar durante décadas permaneció invisible en la historia oficial, los políticos, los analistas sociales e investigadores de la educación; existen evidencias en documentos y

programas de Educación Básica donde se menciona la educación en primarias y secundarias omitiendo la educación preescolar, en épocas pasadas no se reconocía la importancia que tiene en el desarrollo del infante como un impulso determinante en la influencia de sus habilidades, aptitudes y actitudes; construyendo una impronta determinante en su personalidad, hoy en día se valora este nivel como preparatorio y necesario para la enseñanza en primaria.

Para fines del presente documento es de vital importancia resaltar las características y el contexto de las docentes de preescolar o educadoras, debido a la cercanía e influencia que ejercen sobre el alumnado en edades tempranas de 3 a 6 años.

A finales del siglo XIX se consideraba que la principal función de la mujer era la maternidad y el cuidado del núcleo familiar, junto con los integrantes de éste. Así prevaleció la tesis de que la mujer con instinto maternal y un saber intuitivo, tenía vocación para la docencia, especialmente las educadoras donde las características de tierna, cariñosa, paciente, abnegada y cuidadosa, encajaban muy bien en el papel de “la segunda madre”.

En el porfiriato se inicia la formación de las educadoras, las primeras maestras de “kindergarten” eran señoritas de clase media alta de un sector culto de la sociedad, así la “educadora” por dedicarse a la continuación de la crianza de infantes, debía ser señorita decente y de buenas costumbres; lo que significaba que debía responder al modelo de ideal femenino, siempre asociado al hogar, ser hija de familia, recatada, tímida, no hablar en voz alta, pudor, inocencia, bondad, amabilidad, modestia, esmero y cuidado en todo lo realizado incluyendo su arreglo personal, además de contar con habilidades manuales destacadas. En la actualidad pareciera que sigue existiendo una influencia importante de

toda esta ideología, pues las educadoras aún hoy día todavía personifican muchas de estas características, asumiéndose ellas mismas en un gremio de la educación básica, privilegiado y apartado de los niveles de primaria y secundaria.

La educación preescolar y la formación de sus docentes en sus inicios tuvieron una fuerte influencia del extranjero, principalmente de Estados Unidos, Inglaterra y Alemania, tanto académicamente como en materiales de apoyo. Las primeras “educadoras” salen al extranjero a conocer planes y programas de estudio. Los primeros “Kindergarden” se instalaron con mobiliario importado lo que lo volvió muy costoso, y en ocasiones insostenible, las propias educadoras fueron las que lo impulsaron y garantizaron su permanencia. En 1928 la profesora Rosaura Zapata promueve la reforma de la educación preescolar con un enfoque nacionalista y patriótico con que deja atrás la influencia extranjera y cambia su denominación de kindergarden a jardín de niños; cambió programas y metodologías; fomentó la profesionalización de las docentes, siendo esta época buena para consolidar la unidad nacional. La profesora Zapata reestructuró la visión de la formación de las educadoras: tener una amplia cultura general, gozar de una buena salud física y mental para correr, saltar, brincar, tener resistencia a la fatiga, tener buen humor, espíritu creador, tacto, paciencia, dominio de sí misma, contactar con estabilidad emocional y alegría, no tener defectos físicos, poseer sentimientos estéticos cimentar la belleza, personificada en ella. Ser dinámica y laboriosa, ser la “hermana mayor” del grupo y así ser ejemplo de acción y entusiasmo; ser una verdadera trabajadora social con sentido de humanidad y comprensión aplicar el valor de servicio y cooperación, que trabaje con y para la comunidad. Tenía que ser además cuidadosa en su arreglo personal y muestra de lo “femenino” ...en fin estar dispuesta a agradar a los demás, al mismo tiempo que el amor a

los niños la hacía bella y feliz. Al respecto de estas características la presentación era y sigue siendo inconfundible en las educadoras, siempre cuidadas y preocupadas por su imagen, haciendo remembranza a las épocas del porfiriato, de donde viene su origen como ya se mencionó anteriormente. Todos estos conceptos han construido la identidad de las educadoras, cambiante y modificada a través del tiempo pero que conserva los tintes de una profesión para mujeres.

Otra característica de este sector, es que ha estado alejado de la vida política y magisterial por ser un grupo protegido, viviendo en un mundo ajeno, atendiendo a una población educativa frágil como son los infantes. Las licenciadas en educación preescolar se forman en escuelas más parecidas a una secundaria que a una universidad, por lo menos en lo que respecta a nuestro país, y evidentemente el alumnado, que en su mayoría son mujeres, la inserción de los hombres en este ambiente aún no se percibe, quedando reservado al quehacer femenino. Reforzando lo anterior, a través de la historia se han construido mitos en torno a la actividad profesional de las educadoras como:

- es una carrera bonita porque se trabaja con niños y niñas.
- es útil para cuando seas madre.
- permite combinar la vida profesional con la del hogar.
- es práctica porque se hacen cosas creativas y se usan muchos materiales.
- sus estudios son fáciles.
- es divertida porque se aprenden cantos y juegos.
- no se requiere de un gran esfuerzo para adquirir conocimientos.

- se pensaba que las que la estudiaban debían tener posibilidades económicas para comprar el excesivo material que se requería.
- las educadoras son las “niñas bonitas”.

En el trabajo de la educadora está presente lo bonito, lo bello como valor, como un bien que debe ser parte indispensable del jardín de niños y del modo de ser de ella misma (Guzmán, 2005), siendo portadoras del estereotipo femenino. Muchas docentes consideran su práctica al interior del aula exclusivamente, sienten y viven la responsabilidad de manera inmediata, terminar con las actividades y generar un producto como resultado del aprendizaje del alumnado, con el cambio educativo algunas comienzan a identificar su labor docente como una práctica social.

Las educadoras portan un uniforme que por un lado las unifica y evita hacer diferencias sociales entre las colegas y por otro lado las acerca mayormente a los alumnos pues rompe las barreras personales y se visualizan como parte de la conformación de la escuela. Todavía en la década pasada, sin las nuevas reformas educativas, las educadoras se enfocaban al decorado, organización del salón, realización de material didáctico, producción de manualidades sin sentido pedagógico, y llevaban a cabo actividades de aseo personal de los pequeños llevándolas sólo al plano de las “buenas costumbres” sin desarrollar verdaderos hábitos del desarrollo personal en los pequeños. La introducción del Programa de Educación Preescolar 2004¹⁵, generó una revolución en los conceptos anteriores, para dar paso a una reforma en los métodos y principios pedagógicos bien fundamentados en

¹⁵PEP 2004, en la actualidad PEP 2011, con ajustes pedagógicos.

los que se basan las nuevas prácticas docentes. Además, es importante resaltar que las nuevas políticas públicas han dado peso primordial a la Educación implementando la Reforma Educativa 2013, que incluye el preescolar dentro de los niveles de educación básica, haciendo hincapié en la perspectiva de género e inclusión, tema predominante en las disposiciones a nivel mundial, siendo un eje rector para llevar a cabo los planes y programas educativos.

Actualmente existe una diversidad de docentes de educación preescolar aceptadas por la normatividad vigente, respecto a su formación inicial y superación profesional: la educación normal, docentes en jardines de niños, especialistas en alguna área de educación especial, licenciadas en educación preescolar, educación básica, pedagogía, psicología y alguna otra afín.

La trascendencia de la figura de la educadora marca un estereotipo importante sobre el entendimiento de la niñez con respecto al rol de la madre y la mujer en la sociedad.



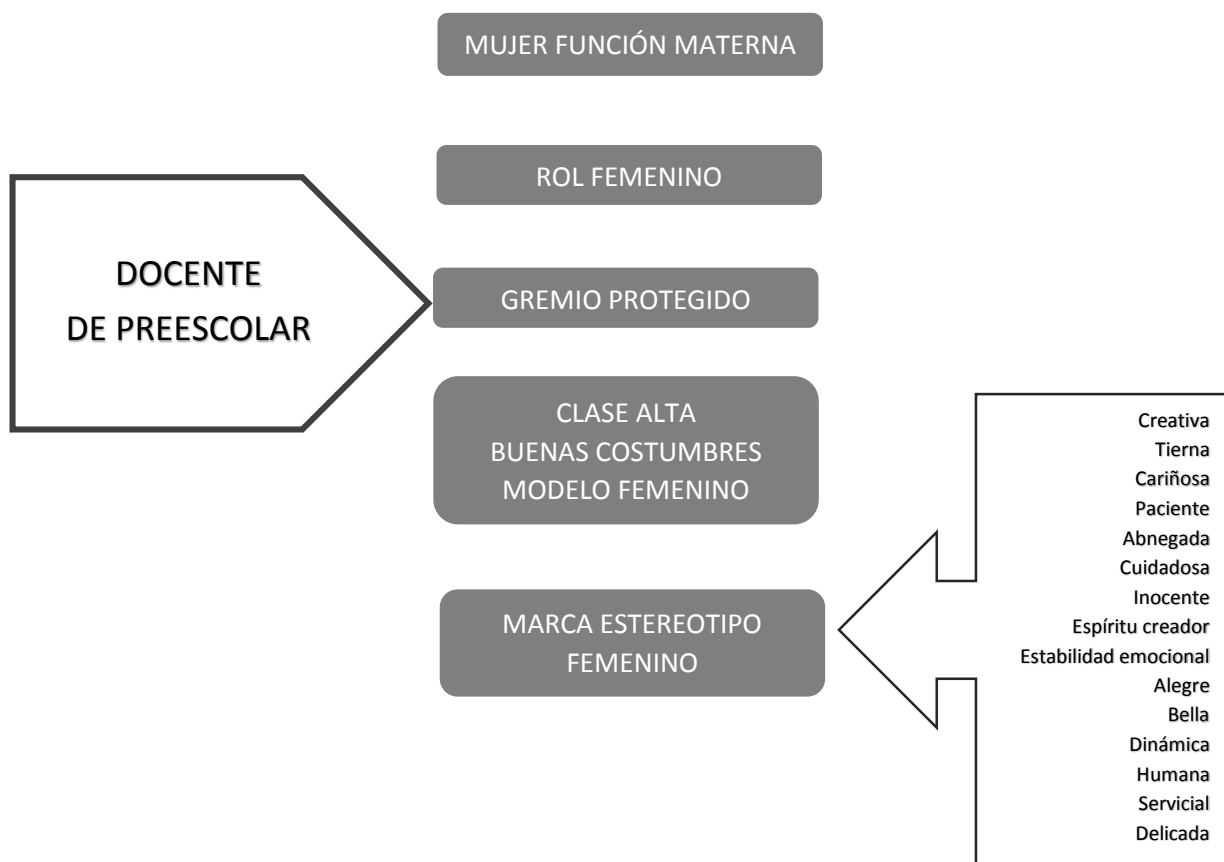


Figura 7. Docente de preescolar. Elaboración propia.

2.2.1 Construyendo la identidad infantil del alumnado

Transmisores de estereotipos a temprana edad

La situación actual de la mujer en la sociedad es el resultado de situaciones históricas relacionadas con una estructura socioeconómica donde coexisten diversas formas de explotación, discriminación y violencia; aunque la manifestación de estos hechos ha sido

mutante y menos evidente a través de los años; siendo inevitable que perdure hasta nuestros días.

La transmisión ideológica es un factor fundamental para mantener la dominación y, en el caso de las mujeres, ésta se resume en una visión del mundo que no las acepta como iguales en las distintas instancias sociales, ni en lo privado, es decir dentro de sus hogares (Suárez, 2000).

La infancia, especialmente, es un periodo de gran adquisición de conceptos, estructuras y actitudes. Constituye además, un momento en la vida de todo ser humano sin importar el contexto, en este periodo acepta las pautas ofrecidas como única verdad, más aún si provienen de una autoridad, estas enseñanzas se quedan fuertemente arraigadas, generalmente de forma acrítica e inconsciente durante toda la vida. La niñez es por lo tanto, un terreno fértil para la implantación de creencias de todo tipo, por esto es importante abordar temas sustanciales que les ayude a mejorar su vida futura. Al llegar a la adultez, los individuos tienden a afirmar que esa visión del mundo es la correcta, producto de su propia reflexión y experiencia, de esta forma se encubren y construyen símbolos externos; en el terreno de transmisión de estereotipos y definiciones de género, las mujeres se convierten en transmisoras ideológicas como el concepto “machista”¹⁶ contribuyendo de forma significativa y trascendental a conformar las ideas de roles de género.

¹⁶La Real Academia Española (RAE) define al machismo como la actitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres. Se trata de un conjunto de prácticas, comportamientos y dichos que resultan ofensivos contra el género femenino. El machismo es un tipo de violencia que discrimina a la mujer o, incluso, a los hombres homosexuales.

Es sabido que no existe una infancia, un modo de ser único y universal, los contextos en donde se da la crianza se organizan a través de significados y creencias que van construyendo a los pequeños con atributos particulares que identifican y pertenecen a determinada cultura (Vadiño, 2006).

Desde el inicio de la gestación del ser, se hacen juicios de valor con respecto al sexo de cada individuo. Posteriormente la familia, la sociedad, los medios de comunicación; refuerzan o castigan las conductas aceptadas o desaprobadas según el sexo. Los padres a través del vestuario, los juegos, cuentos, frases y caricias van modulando los comportamientos y sometiendo a los pequeños. Los estereotipos sobre roles¹⁷ se basan en una diferencia fisiológica primaria, lo que hace más factible su posible arbitrariedad en situaciones específicas, una de las características más importantes para la creación y el mantenimiento de prejuicios es el poder identificar fácilmente, a través de la apariencia externa, a los miembros del grupo estereotipado. El proceso mediante el cual las personas aceptan y asumen los atributos relacionados con los “roles” se denomina “desarrollo de roles sexuales”, que incluye varios componentes: conocimientos de roles sexuales, actitudes, conductas, autoconcepto y cogniciones. Las actitudes, dentro de las cuales se integran las normas, se identifican como atributos y juicios de valor acerca de cómo deben ser los comportamientos. En el desarrollo de los roles sexuales, cobran especial relevancia tres procesos: intuición directa, refuerzo directo y modelado(Suárez, 2000).

¹⁷Roles sexuales son constelaciones de características que cada cultura atribuye a los individuos de acuerdo con su sexo. Los estereotipos sobre roles sexuales se refieren a creencias rígidas aplicadas a la generalidad de hombres y mujeres, asumiendo que los mismos son universales y naturales. Scott y Garret (1985)

Según Garret y Kehr (1985), el aspecto más importante es el denominado modelo o imitación y que incluye tres procesos básicos secuenciales: observación, abstracción y acción. Primero se observan las diferencias conductuales, aprendiendo a través del refuerzo patriarcal los modelos aceptados y esperados según el sexo. Posteriormente se generalizan las experiencias para aplicarlas al propio comportamiento, es decir los niños y las niñas tienden a presentar conductas estereotipadas ya que esperan refuerzos por su comportamiento y prevén castigos en caso contrario.

Según Thompson (1975), los resultados de investigaciones muestran que la mayoría de los infantes han identificado su sexo entre los dos y tres años. Para McConoghy (1979), es alrededor de los siete años que se dan cuenta que el sexo no cambia. El conocimiento del rol sexual se aprende primeramente sobre sí mismo después sobre la gente del mismo sexo y finalmente del sexo opuesto. Smiljani Colonovic (1972) indica que las diferencias conductuales sexistas se observan en los grupos infantiles antes de los tres años. Emmerich y Shepard (1982) concluyen que partir de esa edad comienza entonces la identificación de roles y los estereotipos sexuales, que continúan complementándose y consolidándose hasta fines de la educación básica.



Desde la primera infancia, se motiva a los niños a expresar aspiraciones ocupacionales. Los preescolares tienen una comprensión bastante clara de la diferenciación del trabajo por sexo y tienden a decir sus preferencias por carreras tradicionales asociadas a su propio sexo.

Estas preferencias se desarrollan tempranamente y son evidentes mucho antes del ingreso a la escuela. Kohlberg (1966) ha demostrado que es posible interpretar los estereotipos de roles sexuales como una variable de desarrollo cognitivo, demostrando que los niños y las niñas se autoclasifican y después procuran entender cómo comportarse, afirma que lo que determina las diferencias conductuales por sexo no es lo puramente genital, sino el conocimiento de sí mismos y las interpretaciones que se deducen de las características biológicas asumidas y los roles adquiridos demandados (Inmujeres/SEP, 2005).

Los medios de comunicación también ejercen una fuerte influencia en la transmisión de roles y estereotipos, donde es común ver la representación de escenas en ocasiones obscenas exagerando los atributos sobretodo sexuales y tipologías de la mujer comúnmente vistas en ambientes domésticos, encargada del cuidado y limpieza del hogar, ocupada de la crianza; quedando degradado y en segundo plano su papel en la sociedad. Reforzando estereotipos machistas también se encuentran los hombres exaltando condiciones como poder y fuerza, donde ya se atienden igualmente atributos de un físico sobre explotado. Por otro lado los cuentos infantiles como ya se ha mencionado, sobre todo los clásicos también son transmisores de estereotipos: la princesa que siempre espera al príncipe azul para ser feliz y realizar todos sus sueños en función del hombre maravilloso que hará de ella una verdadera mujer y llegará a rescatarla, es así como se refuerzan los valores ideológicos de dependencia, conformismo, falta de iniciativa e interés, sin voluntad propia ni capacidad de decisión, asumiendo que el mundo femenino es “rosa”.

Los pequeños cuando llegan al espacio escolar están conformados por modos de pensar, de hacer y de hablar aprendidos dentro del núcleo familiar, en este sentido los espacios

escolares forman parte del contexto social y cultural al que pertenece el alumnado sincronizados al contexto educativo nacional. Así pues cuentan con saberes y prácticas cercanas a la cultura propia del lugar y deben perpetuar propósitos que integran a cada escuela dentro del universo de instancias escolares, el conjunto se integra a través de acciones específicas y reglas de operación unificando aspectos culturales, cognitivos y sociales (Vadiño, 2006).



Enfoques de género en las prácticas pedagógicas

Dentro de las múltiples desigualdades sociales existentes en nuestra sociedad, la discriminación en función al sexo la cual aparece desde edades tempranas, en este sentido el ambiente escolar es privilegiado para la introyección de contenidos culturales, incluso las prácticas pedagógicas se ocupan de transmitir aspectos culturales con los que el alumnado se identifique, los códigos de género están presentes tanto ocultos como explícitamente en la cotidianidad del trabajo en aulas. Las significaciones de género son consideradas como un eje transversal fundamental en la vida escolar, puesto que tienen un alto sentido social transmitiendo valores y actitudes, que hacen referencia a la realidad en la cual se está inmerso. En la escuela o en el jardín infantil, entonces se aprende a desempeñar roles y a expresar comportamientos apropiados a cada sexo, según las normas establecidas; se transmite y refuerza el código del género, y junto con la familia, contribuye a mantener y fortalecer los estereotipos sexuales presentes en nuestra cultura (Román, 2000).

Mirar las aulas desde una perspectiva de género permite reconocer las significaciones que caracterizan a lo socialmente considerado como lo femenino o masculino. Es importante reconocer que el género se instala constituyendo subjetividades conformando a las

personas, es un proceso que adquiere prácticas y experiencias de todo orden que comprometen a los individuos a lo largo de sus vidas y que, además de hacer referencia a su intelecto, se remiten a un componente afectivo-social. El jardín de niños intenta determinar la identidad del alumnado comunicando ciertas reglas, supuestas creencias, normas en el comportamiento que son impuestas, obligando a ser parte de ella. La niñez tiende a reproducir los modelos enseñados consiente e inconscientemente porque están “aprendiendo” a comportarse según se espera de ellos y a construir jerarquías de poder dentro de la estructura micro, representada por el aula; a dimensionarlo a la macro estructura representada por el país completo.

2.2 Coeducación

Hace unos veinte años en Cataluña, España se empezó a hablar de coeducación, retomando los principios de las Primeras Jornadas Catalanas de la Mujer en 1976, fue aquí donde se establecieron las bases de la vida social, se hizo conciencia de la discriminación y las problemáticas sociales con respecto al género. Muchas de las activistas de estas jornadas dedicadas a la educación, acuñaron el término “coeducación”, la cual trabaja por una igualdad educativa, entendida como un modelo de cambio cultural dentro de las escuelas, sin embargo, tanto los ajustes institucionales como los arraigos culturales hacen que este tipo de educación incluyente aún este en vías de concretizarse. No cabe duda que los ambientes educativos han cambiado, las alumnas muestran mayor participación en aspectos públicos, se plantean su futuro en un marco profesional y productivo, la vida familiar ya no es el horizonte único ni el fin más importante de su vida, las jóvenes y las adolescentes se consideran iguales a sus alternos en la vida estudiantil. La discriminación

de la mujer adulta en el ámbito público, político y laboral es mucho menos evidente en el marco educativo que en otros espacios laborales (García, 1998).

La coeducación por lo tanto es un término educativo basado en la equidad, la paz y la justicia como principios de corrección a las prácticas desiguales entre niños y niñas; hombres y mujeres, promoviendo así una sociedad más justa, igualitaria y equitativa, por lo tanto más responsable. Todo esto con el fin de que las personas puedan desarrollar plenamente sus capacidades independientemente de su sexo o género brindándoles la oportunidad de llegar a ser el adulto que anhelan; se trabaja porque la desigualdad de género no sea un impedimento para desarrollar sus capacidades. Esta práctica educativa supone un modelo donde al individuo se le considera ser humano diferente, no desigual, aplicando el término autonomía (Deschamps, 2009).

Por lo tanto la coeducación permite la detección precoz de la guerra entre géneros, siendo el instrumento educativo que previene oportunamente la violencia entre hombres y mujeres creando ambientes seguros y no discriminatorios (Ceballos, 2011).

Las alumnas son admitidas y tratadas con mayor equidad que en el pasado, se ha conseguido un estadio de democracia formal, sin embargo esta doctrina no es real aún, el currículum oculto persiste, el sexismo en los libros de texto continúa, como las diferencias al elegir líderes dentro de la comunidad estudiantil, existe mayor protagonismo masculino, las agresiones de carácter sexual, la violencia verbal contra las niñas, el uso de los espacios, entre otros. La educación desde la instrucción infantil hasta la Universidad continúa siendo androcéntrica y sexista, como reflejo de los mecanismos de convivencia dentro de la sociedad, los niños demuestran su masculinidad a través de la agresividad y el dominio;

mientras que las niñas demuestran ser dóciles y serviciales como prueba de feminidad. Los espacios escolares no están libres de violencia, se percibe una creciente competencia con tintes de cólera y destrucción, sensaciones que provienen de la inhibición de los sentimientos de ternura, sensibilidad y empatía entre los hombres (Subirats M. , 1998).

La falta de conciencia al transmitir el sistema de valores, asumir todo lo que nos rodea como “normal”, incluso los y las docentes al respecto no están conscientes de la jerarquización de los valores que enseñan. Los docentes muchas veces se limitan a transmitir lo que está inscrito, sin mala fe o dolo, pero peor aún, inconscientes de los valores que inculcan en el alumnado, transmitiendo estereotipos tradicionales atemporales. Cuando las prácticas sexistas son evidenciadas saltan a la vista un conjunto de relaciones que siempre habían estado allí, invisibles cuando se trabaja la equidad de género, después de ser evidenciadas con claridad y se manifiestan en la construcción negativa de los roles basados en el género. Es necesario revisar los valores dentro del marco educativo al interior del sistema, permear las actividades de manera transversal, legitimar los análisis haciendo evidentes las prácticas sexistas, darles respuesta proponiendo actividades que contrarresten las malas prácticas y los mensajes de la educación oculta (Subirats M. , 1998). Trabajar con este principio ya no depende de una voluntad propia, los planes educativos actualmente toman como uno de los ejes centrales de transversalidad la convivencia escolar libre de violencia como lo marca la Reforma Educativa 2013.

La sociología de la educación se ha ocupado sobre todo a partir de la década de los setenta de evidenciar como la institución educativa actúa como mecanismo de reproducción económica y cultural, los trabajos críticos subrayan la funcionalidad de la escuela para

determinados intereses de grupos sociales, principalmente, como lo menciona Ramos, G. citado en Subirats (1998), los intereses económicos de las clases poseedoras del capital, donde hacen una reproducción social de la fuerza de trabajo y de otros grupos dominantes de lo político e ideológico. Por otro lado, se insiste en que la escuela no reproduce solamente relaciones sociales capitalistas, sino que reproduce patrones patriarcales, asignando roles sexuales específicos a hombres y mujeres. Existen interrelaciones fundamentales entre la reproducción de las condiciones para que las desigualdades basadas en el sexo persistan. Son numerosos estudios que se han preocupado por saber cómo se reproducen los mecanismos de la desigualdad sexual e identifican los diferentes factores de la producción de esa desigualdad sexual. Se puede establecer un componente posible dentro de los espacios escolares: el currículum, las expectativas del profesorado e interacción en el aula.

Con relación al currículum explícito, una de las principales fuentes para el fomento a la desigualdad se produce a través de los contenidos curriculares, los contenidos no son neutrales, indican siempre un proceso de selección cultural. La propia jerarquía de conocimientos, la ordenación por niveles y los alcances de los contenidos, demuestran una educación dirigida fundamentalmente al desempeño de roles en el espacio público, ejemplo de esta es la experiencia de las mujeres, su presencia y trascendencia; las narrativas se refieren a los conquistadores, a los reyes, a los héroes; los hombres son los que han construido la historia. Los propios libros de texto sobre todo los emitidos por la Secretaría de Educación, que se realizan pensando en llegar al grosor de la población considerando el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes de educación básica en México, son sexistas a través de las ilustraciones, del lenguaje y de los contenidos. Las mujeres siguen

apareciendo en segundo plano o representando escenas tradicionales de la vida cotidiana, donde la madre es la que apoya siendo el pilar de los miembros de la familia asignando su vida y tiempo al quehacer dentro del hogar, igualmente se pasan por alto las contribuciones de las mujeres al progreso científico y social, no se nombran literatas, matemáticas o físicas.



Las expectativas del profesorado también influyen en la construcción de los estereotipos tradicionales, los docentes etiquetan evaluando al alumnado dependiendo de su sexo biológico; discriminación que puede ser inconsciente. La existencia de fronteras para lo masculino determina el trato hacia los hombres; independencia, actividad o riesgo, en oposición a lo femenino; seguridad, delicadeza, o pasividad.

Los alumnos se muestran más participativos, desinhibidos y seguros de sí mismo al exponer sus problemáticas. Las niñas tienden más a ajustar su comportamiento a las normas y expectativas en función de las ya preestablecidas (Subirats y Brullet, 1988).

Por otra parte, las interacciones entre niños y niñas, son a menudo conflictivas verbal y físicamente, ya que existe una tendencia marcada al insulto con connotaciones sexistas, incluso los niños agreden a otros niños haciendo comparativas negativas con relación a las niñas, por ejemplo, “no seas marica”, o “lloras como niña”. En espacios ocupados por el mismo sexo se observan comportamientos que enfatizan la virilidad o femineidad; los pares compiten por ser “el macho alfa” o ser la más “bella”; así con estas características sobresalir del grupo, afianzando su identidad sexual, cumpliendo con las expectativas del mismo conjunto. Las consecuencias de este modelo de socialización escolar son, por un lado, que bajo la apariencia de igualdad de acceso a la oportunidad de escolarización se enmascara una realidad de inequidad sexual y social; y por otro lado la escuela consolida un modelo

cultural dominante que se ajusta a los estereotipos de género masculino. La escuela confirma modelos de género que tienen consecuencias graves sobre la interacción cotidiana y sobre los modelos de vida disponibles para hombres y mujeres (García, 1998).

El sexismo se produce muchas veces como algo invisible y no es sancionado o regulado como el rendimiento académico, en este caso se habla del currículum oculto, estas formas sutiles de diferencias de comportamientos y trato basados en el sexo, por lo tanto es más difícil detectarlas y combatirlas (García, 1998). El modelo educativo ha instituido prácticas arraigadas que dificultan la constatación de esta



problemática sexista, por ejemplo el valor de la libertad de elección individual o cuestionar las decisiones de la autoridad, o ser costumbre que en la comunidad educativa los dirigentes, autoridades o líderes académicos en su mayoría sean hombres.

Con el panorama exhibido, la tensión social al respecto es significativa para incluir en las prácticas principios de equidad de género, tanto que las políticas públicas se han hecho presentes. La necesidad de la progresiva incorporación de la mujer al mundo laboral; las presiones de los colectivos feministas; la producción teórica y empírica de trabajos o serias investigaciones que evidencian la existencia del sexismo, hacen que la inclusión de la igualdad y equidad de género se incluya en las instituciones educativas creando una nueva forma de convivencia estudiantil constituyendo así la coeducación, la cual se refiere al

nuevo enfoque de género dentro de estos espacios, y en general de apertura cultural con principios de respeto e inclusión para todo aquello que es diferente y no encuentra cabida en los espacios tradicionales (Bonal y Tomé , 2005).

Por otro lado, en las sociedades avanzadas el sistema educativo tradicional es cada vez menos trascendente en cuanto a información se refiere, puntualizando con mayor importancia a la producción social y regulación de conductas en la futura sociedad, enfocándose a la identificación de emociones como lo afirma el experto psicólogo emocional Rene Diekstra¹⁸ pues la convivencia entre los seres humanos ha adquirido mayor relevancia en el desarrollo de las sociedades, en este sentido la adquisición de conocimientos tradicionales deja de ser la principal prioridad de las escuelas sobre todo en la educación básica, ya que la preparación profesional y formación del empleo se centra en los estudios de licenciatura y posteriores, en donde se cubren las necesidades informativas de las áreas. Así es como se está transformando la educación básica para preparar seres que afronten la vida, especialmente en los años de formación de la personalidad, conduciendo esto a crear formas alternativas de escuelas, en las que los ejes básicos transversales no son los contenidos tradicionales sino aquellos aspectos necesarios para la reproducción de una vida cotidiana establecida en las relaciones interpersonales, tomando más en cuenta emociones y sentimientos, basándose en el desarrollo propio de la personalidad lo cual hará que en el futuro el individuo afronte la vida con mayor éxito.

¹⁸La fuente de este dato se encontró en: <https://www.youtube.com/watch?v=Vsg48QC1HJ8>, marzo 2014.

En este sentido se demuestra la importancia del trabajo con perspectiva de género en educación básica donde se pretende implantar los principios de equidad con vistas al futuro.



Figura 8. Coeducación. Elaboración propia.

2.2.1 Educación con equidad

La transversalización del enfoque de género de acuerdo al Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC), es el “proceso de evaluación de las consecuencias de medidas planeadas, incluyendo propuestas de leyes, estrategias políticas o programas para hombres y mujeres en todas las áreas cubriendo el total de los niveles. Es una estrategia que incluye intereses y experiencias de mujeres y hombres durante la concepción, implementación, supervisión y evaluación de las estrategias políticas y los programas en todas las áreas políticas, económicas y sociales, de forma que saquen igual provecho ambas

partes y no persista el tratamiento diferenciado. El objetivo principal consiste en alcanzar una igualdad de oportunidades entre los sexos.¹⁹

Durante mucho tiempo, las medidas de fomento, compensatorias, positivas o dirigidas a un fin determinado, estuvieron exclusivamente orientadas hacia las mujeres, lo cual era necesario dadas las notables diferencias en la situación real de hombres y mujeres. Sin embargo, visualizar la necesidad de proporcionar valores al alumnado, acerca del respeto a las diferencias regidas por el sexo, es lo que hace incluir la coeducación de forma transversal como una manera diferente de impartir la pedagogía. De esta forma, es posible encauzar las medidas correctivas, romper con los estereotipos arraigados sobre la masculinidad y sensibilizar a los hombres como actores de la violencia en cualquiera de sus modalidades motivando los procesos de cambio (Schüssler, 2007).

La transversalización del enfoque de género se ha convertido en un instrumento de la política de los gobiernos a nivel mundial, existe una gran cantidad de actividades en pro del fomento de la equidad entre hombres y mujeres sin embargo se trata generalmente de medidas bien intencionadas, pero aisladas la mayor parte de ellas que no generan gran influencia a nivel de masas, este hecho se puede deber a que se trata de alcanzar una igualdad no una equidad diferenciando y respetando roles de género dentro de la sociedad, se requieren prácticas que generen cambios en el comportamiento cotidiano de la sociedad. La transversalización integra conceptos aislados y teorías de género es por esto

¹⁹ ECOSOC 1997. www.un.org/documents/ecosoc/docs/1997/e1997-66.htm

que se le llama “de doble vía” (Dual Track Approach) donde se fomenta especialmente a las niñas y mujeres por su alto grado de vulnerabilidad. La aplicación de transversalidad del enfoque de género en los campos de la política, el trabajo y la educación, debe centrar su atención en la “Evaluación del Impacto de Género”, mediante la cual se efectuará una compilación de los datos existentes, sobre estadísticas de la convivencia entre los géneros, y por otro lado se deberán examinar las nuevas políticas para comprobar si tendrán consecuencias reales positivas y específicas que generen cambios en la convivencia social. Adicional a esta reflexión, y para una mejor ejecución, se deben adaptar los requerimientos de cada sector mediante una estrategia de implementación y aplicación. Es pertinente aclarar que la transversalización eficaz; a diferencia de otras teorías de género, debe incluir a todos los géneros, no sólo ocuparse del empoderamiento y adelanto de la mujer. Este principio se ha vuelto fundamental en las nuevas políticas públicas debido al abrigo del respeto a todos los miembros de una sociedad especialmente a los grupos vulnerables y a las minorías en pro de que los gobiernos ofrezcan mejores condiciones de vida regidos por principios de calidad humana.

Los lineamientos de la actual política educativa en nuestro país se encuentran en consonancia con los últimos foros y cumbres mundiales, en los que se han dictado recomendaciones a los países participantes para instrumentar medidas correctivas y alternativas que propicien una educación no discriminatoria y garanticen la equidad basada en el género.

Las convenciones internacionales recomiendan a los gobiernos:

- Garantizar, como prioridad urgente, el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres suprimiendo cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
- Elaborar planes de estudio y libros de texto libres de estereotipos para todos los niveles de la enseñanza, incluida la formación del personal docente.
- Brindar acceso en las mismas condiciones a hombres y mujeres a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en las zonas rurales como urbanas: esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación para el trabajo.
- Aumentar la matrícula y las tasas de retención escolar de las niñas, asignando a esas actividades los recursos presupuestarios necesarios y obteniendo el apoyo de las madres, los padres y de la comunidad, estableciendo horarios escolares flexibles, otorgando incentivos y becas; adoptando otras medidas encaminadas a reducir el costo que entraña para la familia la educación de las niñas facilitando a las madres y los padres la posibilidad de elegir educación para sus hijas; derogando todo tipo de legislación discriminatoria desde los puntos de vista religioso, racial o cultural.
- Eliminar todas las barreras que impidan la asistencia a la escuela de las adolescentes embarazadas y de las madres jóvenes, incluyendo facilidades para el cuidado de sus hijos e hijas.

- Proporcionar servicios de orientación escolar y programas de formación docente no discriminatorios, que tengan en cuenta las diferencias basadas en el género, con el fin de alentar a las niñas a seguir estudios académicos y técnicos, así como a ampliar sus futuras oportunidades de carrera y preparación profesional.
- Adoptar medidas positivas para aumentar la cantidad de mujeres que participen en las decisiones en materia educativa, particularmente de profesoras.
- Erradicar el analfabetismo femenino, dando particular atención a las mujeres rurales, migrantes, y desplazadas internamente, así como a las mujeres con discapacidades.

Para dar cumplimiento a las anteriores recomendaciones es necesario elaborar programas específicos, destinar más recursos para realizar investigaciones que nos conduzcan a conocer las formas cualitativas y cuantitativas de discriminación y exclusión de las niñas y mujeres de los distintos niveles y modalidades educativas, así como a definir políticas conducentes que permitan eliminar todo rasgo inequitativo del sistema educativo nacional (INMUJERES, 2004).

La educación infantil, a diferencia de lo que se practicaba en el pasado, en la actualidad es una mezcla informativa y especialmente formativa, ahora integra diversos campos que conforman al ser; en el espacio escolar se concilian áreas familiares, de salud, proyectos pilotos, campañas sociales y diversos programas tanto públicos como privados; la escuela pretende colaborar con las familias, instituciones y el estado con el afán de mejorar las competencias y oportunidades del alumnado (Ceballos, 2011).

Del principio de diversidad en los espacios escolares surge la necesidad y el propósito de revertir las desigualdades, ya sean por condición social, económica, de raza, de grupo étnico o género, el sistema educativo a través de los docentes deben intervenir de forma positiva y activa para acortar la distancia entre las diferentes injusticias sociales, se trata aquí de rescatar los derechos de los individuos (Vadiño, 2006), la intervención oportuna ofrecerá al individuo mejores condiciones garantizando que podrá desarrollar sus potencialidades en un ambiente de sana convivencia.

2.2.2 Importancia de la afectividad en la construcción de estereotipos

La violencia entre escolares es un tema de actualidad de gran relevancia social debido a que la escuela es una de las instituciones junto con la familia, en la que se forman los infantes y adolescentes, estas dos etapas de desarrollo son caracterizadas principalmente por el desarrollo de la personalidad y más aún el alumnado de preescolar puesto que es en la etapa de cuatro a seis años donde se conforman los constructos psicológicos. La violencia escolar existe desde que se constituyó la institución como tal, sin embargo se muestra un aumento de las incidencias violentas, tal como se muestra en la sociedad misma. La persona víctima de la agresión puede desarrollar graves síntomas de ansiedad, percibiendo en este caso el ambiente escolar como aversivo y amenazante (Puñuel, 2005).

La violencia según la OMS se define como el uso deliberado de la fuerza física o del poder, ya sea en el grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Un ser violento muestra deficiencias en dos cualidades esenciales de la inteligencia emocional: autocontrol y empatía (Díaz-Aguado, 2006). La comunidad infantil y adolescente agresiva, es impulsiva presentando la necesidad de dominar a sus compañeros y compañeras, no mostrando empatía por las víctimas de sus agresiones.

El maltrato entre escolares o bullying es una acción negativa e intencionada donde se establece una relación de poder produciendo efectos negativos en la víctima. El bullying en castellano se traduce como acoso escolar, el cual hace referencia a un comportamiento repetitivo de flagelación e intimidación que tiende a producir aislamiento y exclusión social hacia la víctima.²⁰

Un estudio acerca de las conductas agresivas en escolares (Martorell, González, Rasal, y Estellés, 2009) pone de manifiesto la importancia de la empatía como elemento favorecedor para la convivencia escolar, al tiempo que destacan la importancia que los instrumentos de evaluación tienen en la planificación y éxito de los programas de prevención o intervención.

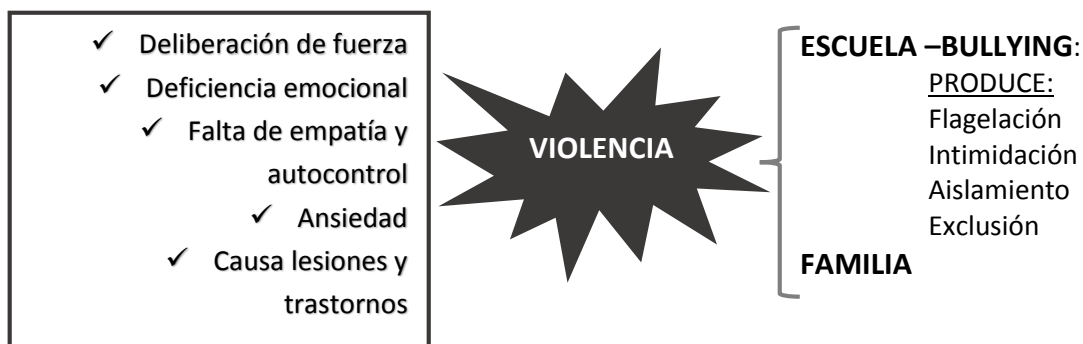


Figura 9. Violencia. Elaboración propia.

²⁰http://www.injuve.es/sites/default/files/revista73_3.pdf, marzo 2014

Sistema cognitivo e inteligencia emocional

El desarrollo social positivo en los pequeños se caracteriza por la cooperación y la capacidad de compartir, esto apoyado en investigaciones (Eckerman, Whatley y Kurtz, 1975; Kendderick y MacNamee, 1981; Zahan-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 1992) afirman que en los años preescolares la niñez manifiesta intervenciones prosociales cada vez más evidentes acompañándose de gestos y palabras de compasión además de conductas como compartir objetos, este hecho se refuerza constantemente por los docentes a cargo. El analizar la conducta prosocial en etapas tempranas permite orientar la intervención oportuna para promover desarrollando este tipo de comportamientos; el contar con material que favorezca el desarrollo social, ayudaría la didáctica dentro de las aulas, para tal caso es importante resaltar que en esta etapa, los periodos de atención en los pequeños preescolares no son mayores de 15 a 20 minutos (Piaget, 1977).

Las variables registradas para la niñez de los jardines infantiles son: la empatía; la cual se define como la experiencia afectiva de los sentimientos de otra persona, la perspectiva social; refiriéndose a comprender los pensamientos, sentimientos, motivos y conductas; en este sentido el infante toma conciencia de los estados subjetivos de los otros como diferentes de los suyos; y por último la calidad de los vínculos de apego; las



relaciones de apego con los cuidadores es uno de los precursores más importantes de la

empatía, la ayuda y la cooperación. La importancia de la interacción entre el infante y las figuras de apego radica en que se comparten, intercambian y regulan las emociones, se descubren los nexos entre las emociones propias y las de los otros, además ofrece los modelos empáticos y prosociales más importantes. Estas características permiten el desarrollo social positivo en los infantes. Enfocándonos a las diferencias de género se ha tipificado a las niñas con una mayor empatía presentando conductas incluso altruistas y menores niveles de comportamiento agresivo mencionado por Miller, Danaher y Forbes, 1989; Fabes y Eisenberg, 1992, los hombres presentan conductas de ataque, apropiación, burla y conductas agresivas en general; estas características pueden tener su origen en la naturaleza misma de los sexos en concordancia con las teorías basadas en los niveles hormonales, no hay que olvidar que las conductas también son aprendidas y que el entorno social es determinante; este panorama se da por entendido en la comunidad escolar los compañeros saben que las niñas son más prosociales, estos datos resultan de gran ayuda e importancia para la intervención educativa oportuna. Sin embargo, la polémica se mantiene ya que se ha comprobado que la orientación de las diferencias de género, con respecto a la empatía y la conducta prosocial se relacionan con otros factores como los instrumentos de evaluación, las influencias inmediatas y los ambientes generados. Esto abre el panorama para resaltar la importancia de que los alumnos reciban una educación positiva en cuanto a las reglas de convivencia e influir en el aprendizaje de valores sociales. Así se concluye que los factores de socialización se tornan de gran importancia en el desarrollo de la sensibilidad empática, como las técnicas disciplinarias, los procesos de modelado e identificación o la regulación parental de las emociones infantiles (López, Pedro, Itziar, Ma. Jesús, y Ma. José, 1998).

La etapa preescolar es un momento crucial para el infante: se produce la toma de conciencia de sí mismo, su personalidad está en función de lo subjetivo, basando el conocimiento y la valoración de sí mismo en expectativas propias y autoconcepto; por otro lado el objetivo, basado en el conocimiento y la valoración que los demás hacen de él, concerniente a las expectativas ajenas, su rol e interdependencia. El infante en esta etapa es capaz de representar en su pensamiento la acción que va a realizar, así como expresar verbalmente hechos pasados. (Piaget, 1977)

La niñez a esta edad olvida rápidamente los fracasos y afronta lo que le parece deseable, aun pudiendo ser peligroso, siempre está activo y en movimiento. Los infantes gozan en el ataque y la conquista, rivaliza con los alternos, trata de ser siempre el mejor, deja su apego a los padres e inicia su crecimiento independiente. Como ahora su lenguaje es más claro aceptan el significado de la palabra literalmente (Posada, 2006).

El infante tiene la necesidad de afirmarse como persona, y es capaz de imitar a los adultos en muchas cosas, a los cuatro años descubre la diferencia anatómica entre los sexos, puede representar en dibujos el cuerpo, conforme conozca más ira completando su dibujo (Brugué, Rastán Sánchez, y Serrat Sellabona, El desarrollo de los niños paso a paso, 2003).

Aprenden copiando lo que los demás hacen y no lo que los demás les dicen que deben hacer. La mejor forma para entender su nivel de desarrollo cognitivo y psicosocial es a través del juego, donde se evidencia su forma de pensar, su desarrollo moral y espiritual. Es normal que pongan a prueba sus limitaciones en términos de proezas físicas, comportamientos y expresiones de emoción y habilidades del pensamiento. Adquieren conocimiento intentando hacer cosas, comparando los resultados, haciendo preguntas, fijándose nuevas

metas y buscando la manera de alcanzarlas. Otro aspecto que cabe destacar en esta etapa es el desarrollo de la conciencia, entendiéndola como la facultad o estancia psíquica gracias a la cual se adquiere el conocimiento del mundo externo y de sí mismo, implica el aprendizaje sociocultural y la herencia familiar, el infante aprenderá comportamientos apropiados, a ser tolerante, incluso a construir prejuicios étnicos sociales y religiosos, demuestra rechazo o aceptación a diferentes actitudes (Posada, 2006).

2.2.3 El marco legal y la política educativa actual

Como parte de los principios de inclusión en todo el mundo, México también ha incorporado la perspectiva de género en los programas escolares en todos los niveles y modalidades en las nuevas reformas educativas. Garantizar la equidad y eliminar las desigualdades educativas no implica un crecimiento exponencial del Sistema Educativo Nacional, esto se refiere a que no sólo significa incorporar a más niñas, jóvenes y mujeres en los distintos niveles educativos, sino erradicar todas las formas de manifestación del sexismo²¹ en los procesos educativos. El sexismo remite a prácticas sociales obsoletas, algunas han desaparecido o mejor dicho; se han transformado, volviéndose sutiles y manifestándose en el lenguaje oculto o educación oculta.

Introducir la dimensión de género representa un reto educativo que significa desarrollar, promover y construir alternativas que ayuden a concretar la manera en que deseamos y

²¹El término sexismo, aparece a mediados de los años sesenta en los Estados Unidos, siendo utilizado por grupos feministas que se crearon en aquel país en esa época. Este término se construyó en analogía a “racismo” para demostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvalorización. Se usa en general, para designar toda actitud distinta respecto a los varones y las mujeres, la cual supone relaciones jerárquicas y de poder. Cfr. Marina Subirats y Cristina Brullet, Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Serie Estudios núm. 19, S.G. Colomina, España, 1992.

debemos aplicar la perspectiva de género en las diversas realidades y contextos que forman la sociedad mexicana. Para que esto se lleve a cabo es necesario contar con una base jurídica que abarque todos los aspectos que pueden impulsar las nuevas prácticas educativas y las actividades dentro de las aulas y la escuela.

Como antecedente de las políticas educativas, en el Programa Sectorial de educación 2007-2012 se contempla como segundo objetivo: Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad, plasmado de la siguiente manera:

“Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes y personas con necesidades educativas especiales.

Para lograrla, es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia. El momento demográfico que vive México obliga a realizar un esfuerzo mayor en la educación media superior, en donde se plantea llevar a cabo una profunda reforma.”²²

Este cambio requiere múltiples apoyos para incorporar los estudios recientes y las últimas disposiciones de las cumbres mundiales en favor de los derechos de la infancia considerados dentro de ellos, la equidad de género, en concordancia con la preparación del profesorado así como las transformaciones en la gestión escolar que garanticen modificaciones

²²<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/pse2007-2012.pdf>. consultado en marzo 2014.

sustanciales en las prácticas educativas y con ello el desarrollo del aprendizaje del alumnado.

Se reconoce que las desigualdades se han reducido, se observan notables diferencias, sobre todo en el medio rural y de manera especial en las comunidades indígenas, donde las niñas suelen tener desventajas significativas respecto a sus hermanos (INMUJERES, 2004). La incorporación de la perspectiva de género en la educación representa una necesidad de equidad y justicia, además forma parte de la construcción de una ética pública, una aspiración democrática, especialmente para el Estado que tiene como prioridad ofrecer a sus ciudadanos un contexto con calidad de vida.

Los esfuerzos del gobierno por incluir en las políticas públicas la perspectiva de género son todavía insuficientes; se han realizado cambios en los planes y programas de estudio; existe una constante revisión y modificación de los libros de texto; la formación y valoración del cuerpo académico y docentes, sin embargo falta concretizar las acciones sobre todo que constaten la generación de cambios en la convivencia social. Las estrategias y actividades están concentradas en una minoría, transmitir los enfoques es un camino que requiere grandes esfuerzos de los líderes académicos y una voluntad política que genere el cambio en las masas, los patrones culturales de comportamiento siguen arraigados en la sociedad y son palpables por igual en los ambientes escolares.

La política educativa actual de acuerdo con sus objetivos estratégicos y líneas de acción establece lo siguiente:

-En cuanto a la equidad y expansión de la cobertura educativa, referidas al género en el nivel de preescolar, plantea:

- Impulsar la extensión de la cobertura de los servicios educativos dirigidos a los grupos vulnerables, atendiendo a la equidad de género.
- Promover la expansión de la educación inicial y preescolar para la niñez menor de cinco años (Inmujeres/SEP, 2005).

Reforma educativa y la educación con perspectiva de género

Dentro de los estatutos del Programa de Desarrollo Nacional del 2013-2018 se encuentra la perspectiva de género como estrategia transversal para el desarrollo nacional, la presente administración considera fundamental garantizar la igualdad sustantiva de oportunidades entre mujeres y hombres.

“Es inconcebible aspirar a llevar a México hacia su máximo potencial cuando más de la mitad de su población se enfrenta a brechas de género en todos los ámbitos. Éste es el primer *Plan Nacional de Desarrollo* que incorpora una perspectiva de género como principio esencial. Es decir, que contempla la necesidad de realizar acciones especiales orientadas a garantizar los derechos de las mujeres y evitar que las diferencias de género sean causa de desigualdad, exclusión o discriminación.”²³

El objetivo es fomentar un proceso de cambio profundo que comience al interior de las instituciones de gobierno. Lo anterior con el objeto de evitar que en las dependencias de la Administración Pública Federal se reproduzcan los roles y

²³ Texto publicado en el diario oficial de la federación con fecha 13 de diciembre 2013.

estereotipos de género que inciden en la desigualdad, la exclusión y discriminación, mismos que repercuten negativamente en el éxito de las políticas públicas. De esta manera, el Estado Mexicano hará tangibles los compromisos asumidos al ratificar la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), así como lo establecido en los artículos 2, 9 y 14 de la Ley de Planeación referentes a la incorporación de la perspectiva de género en la planeación nacional.

Por tanto, el *Plan Nacional de Desarrollo* instruye a todas las dependencias de la Administración a alinear todos los Programas Sectoriales, Institucionales, Regionales y Especiales en torno a conceptos tales como Democratizar la Productividad, un Gobierno Cercano y Moderno, así como Perspectiva de Género” (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018).

Dentro de las estrategias del plan nacional se define en la tercera, donde se consolida la inclusión de la perspectiva de género planteándose las siguientes acciones.

- ✓ Promover la inclusión de mujeres en los sectores económicos a través de financiamiento para las iniciativas productivas.
- ✓ Desarrollar productos financieros que consideren la perspectiva de género.
- ✓ Fortalecer la educación financiera de las mujeres para una adecuada integración al sistema financiero.
- ✓ Impulsar la emancipación económica de las mujeres a través de la remoción de obstáculos que impiden su plena participación en las actividades económicas remuneradas.
- ✓ Fomentar los esfuerzos de capacitación laboral que ayuden a las mujeres a integrarse efectivamente en los sectores con mayor potencial productivo.
- ✓ Impulsar la participación de las mujeres en el sector emprendedor a través de la asistencia técnica.

- ✓ Desarrollar mecanismos de evaluación sobre el uso efectivo de recursos públicos destinados a promover y hacer vigente la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Los lineamientos definidos en el Programa Nacional para el Desarrollo nos dan la pauta para hacer referencia a lo establecido en el Programa Sectorial de Educación con la misma vigencia el cual detalla los objetivos, estrategias y líneas de acción en materia de educación básica, media superior, superior, formación para el trabajo, deporte y cultura, con una perspectiva de inclusión y equidad.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE), en su capítulo III. Dentro de sus objetivos establece asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población; a través de estrategias de fortalecimiento a las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes y fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral.

Establecen entre sus líneas de acción, respectivamente, el impulsar ajustes al marco normativo para establecer con claridad derechos y deberes que faciliten un ambiente escolar de trabajo, disciplina, responsabilidad, cooperación y concordia, así como impulsar la coordinación de escuelas y familias para construir una convivencia respetuosa de los derechos humanos y la perspectiva de género (ACUERDO número 20/12/14 por Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura para el ejercicio fiscal 2015.)

Por su parte, el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2013-2018, establece en su objetivo transversal 2: “Prevenir, atender,

sancionar y erradicar la violencia contra mujeres y niñas, y garantizarles acceso a una justicia efectiva", establece como Estrategia 2.2 el "Promover conductas y prácticas no violentas, respeto a las mujeres y resolución pacífica de conflictos en escuelas y familias", cuyas líneas de acción se encuentran establecidas en la Estrategia Transversal número 3. Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres del Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

En este contexto, el Programa se orienta a promover ambientes escolares propicios para el aprendizaje, en los que la convivencia es condición indispensable para aprender a aprender y para aprender a convivir.

Una escuela segura es aquella en la que las y los integrantes de la comunidad escolar conviven de manera inclusiva, democrática y pacífica, y trabajan comprometidamente para la mejora de los aprendizajes de todo su alumnado. La gestión de la convivencia escolar es una tarea educativa indispensable para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. La organización de la escuela y la participación activa de las y los integrantes de la comunidad escolar tienen un impacto en la permanencia de las y los alumnos en la escuela y en sus logros educativos. (ACUERDO número 20/12/14 por Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura para el ejercicio fiscal 2015.)

Con este cúmulo de normatividad y lineamientos se da constancia de la importancia de la convivencia dentro de los espacios escolares, prestando especial atención a los que regulan las acciones que lleven a las mujeres y niñas a una equidad de circunstancias y oportunidades regulando su función y desempeño, logrando así su desarrollo en mejora de calidad de vida.

Reconstrucción de la realidad a través de elementos lúdicos

CAPÍTULO 3



Equidad y convivencia escolar

Reconstrucción de la realidad a través de elementos lúdicos

El juego es una actividad tan antigua como el hombre mismo, aunque su concepto y su forma de practicarlo cambian según la cultura de los pueblos. El juego genera aprendizaje en los infantes, desempeñando un papel importante en el modo en que conocen y comprenden el mundo, construyendo especialmente valores sociales (UNICEF Argentina, 2010). El niño y la niña juegan porque la actividad lúdica les permite construir, perfeccionar y evolucionar en su personalidad; es a partir de la experimentación con su entorno y a través del juego que construye su identidad dentro de su contexto social, justamente es aquí donde radica la importancia de los contenidos de las actividades lúdicas y el fomento a estereotipos en lo que se refiere al conocimiento y expresión de su entorno.

Los infantes viven jugando y juegan viviendo. El juego y el juguete no deben ser ni un premio ni un castigo, se relacionan más bien con un instrumento que facilite un desarrollo sano y equilibrado (Mujer y Cruz Roja Juventud, 2008) dando así oportunidad de contar con un espacio para expresión.

El juego es un espacio de interacción, socialización y formación informal en el cuál a partir de la creación de una situación imaginaria la persona se involucra voluntariamente con la intención, el deseo o propósito de jugar para esparcir la mente y poner en práctica la fantasía e imaginación, por otra parte los participantes deben someterse a las reglas que permiten que el juego tenga lugar (UNICEF Argentina, 2010).

Las actividades del juego son esenciales para el desarrollo integral del infante, en los ámbitos físico, social, emocional, cognitivo y lingüístico. El juego permite a la niñez aprender, así como alcanzar conocimientos, habilidades y conductas o actitudes que

enriquezcan su desarrollo (Morrison, 2005) usándolo como una herramienta valiosa de aprendizaje.

Otra dimensión de promoción al conocimiento para el infante a través del juego es la relativa al autoconocimiento corporal, es por medio del juego donde se conoce e integra el concepto del “otro” llevando a cabo comparativas con respecto a la sexualidad y los comportamientos de género, se regula y autocontrola con relación a la otredad de sus alternos, muy puntualmente diferenciando los estereotipos de género.

Remitiéndonos a las bases teóricas de la definición del juego como una acción pedagógica y de desarrollo tanto psicológico como mental existen definiciones contemporáneas del juego: Meneses y Monge Alvarado (2001) citan a varios autores comenzando por Díaz (1993) que define al juego como una actividad pura, donde no existe interés alguno, se trata de una actividad espontánea, es algo que nace, se exterioriza y es básicamente placentero. Para Flinchum (1988) el juego le da al infante la libertad para descargar la energía que tiene reprimida, fomenta las habilidades interpersonales y le ayuda a encontrar un lugar en el mundo social. Por su parte, Brower (1988) señala que el juego no es un lujo, sino una necesidad para todo niño y niña en desarrollo. Según Hetzer (1992) es tal vez la mejor base para una etapa adulta sana, exitosa y plena. Zapata (1990) afirma que en el juego no exige esfuerzo, pero algunos pueden requerir más energía de la necesaria para realizar sus acciones cotidianas.

Dejando a un lado los principios teóricos, queda claro que el juego es una expresión natural, una necesidad genética y evolutiva del ser humano y un aspecto que influye en el proceso educativo de la niñez, tanto en el espacio familiar como en el escolar.

En términos generales, el juego como actividad placentera integra movimientos libres, sin dirección fija ni obstáculo cualquiera. Flinchun (1998) refiere una investigación en la que se reporta que del nacimiento hasta los 8 años aproximadamente, el 80% del aprendizaje ya se ha adquirido; si consideramos que en este tiempo el infante ha pasado gran parte del tiempo jugando, se podría reflexionar y determinar cuál es el tipo de juego que puede desarrollar de mejor manera las habilidades del infante, contribuyendo a la construcción de sus aprendizajes.

Por medio del juego la niña y el niño aprenden valores sociales como compartir, cooperar, trabajar en equipo, respetar; así como a protegerse y a defender sus derechos. Por otro lado, el infante que llega a presentar actitudes negativas para una vida en sociedad o conductas inapropiadas; como el inadecuado manejo de la frustración, la desesperación, rabia, violencia, agresividad física o desapego a las normas, será fácilmente excluido del juego o del grupo, quedando con esto igualmente excluido del grupo social.

Bajo este entendido, las habilidades sociales se logran justamente a través del juego denominado social, caracterizado por ser simbólico, donde el objetivo es “fingir” y dramatizar realidades representativas a través del juego. Los infantes se hacen conscientes de la socialización, adquieren la competencia de desarrollo emocional y el autocontrol. Con relación al juego de roles de género, es importante enfatizar que en la edad preescolar no se tienen evidencias concretas de situaciones sexistas y racismo multicultural, el alumnado actúa con el principio de igualdad (Morrison, 2005) sin embargo, se pueden observar introyecciones a través de elementos externos de constructos generalizados de estereotipos de lo femenino y de lo masculino tales como el uso delimitado de los colores

rosa y azul; concretizar roles como el de bomberos o el ama de casa; el juego de la casita; o el uso de juguetes tipificados como los coches o las muñecas que imitan a los bebés.

Para que exista un proceso de intercambio e interactividad, como mínimo necesario se requieren dos condiciones; que dos o más infantes tengan un contexto de referencia compartida para que se dé la comunicación eficiente y que exista una cierta asimetría en las relaciones, es decir un elemento que dirija el proceso o pasos que seguirán las diferentes dinámicas.

Remontándonos a las primeras teorías pedagógicas sobre el juego, apuntamos al pedagogo Vygotsky, que lo definía como la actividad conductora en la edad preescolar, entre los dos y medio y cinco años. Vygotsky y otros teóricos de la educación, como J. Piaget (1961) en Morrison (2005) concuerdan en que el juego propicia en la infancia el desarrollo de habilidades mentales y sociales. Específicamente Piaget, creía que individuos que se encuentran en la etapa preescolar aprenden el conocimiento social, el vocabulario, las etiquetas y la conducta viendo actuar a los demás y poniendo a prueba imitando el comportamiento de los adultos; así mismo, Cordero (2010) afirma que jugar es una manera de intentar entender y comprender el funcionamiento de la realidad externa. En este contexto, el juego se considera tanto una actividad simbólica²⁴ como social en donde el lenguaje se convierte en la principal herramienta (Vygotsky, 1934-1962) porque permite a los pequeños compartir significados y significantes²⁵, reales e imaginarios construidos a

²⁴ Los infantes son capaces de utilizar objetos, acciones, palabras como conceptos y personas para representar lo que no son (Vygotsky 1934-1962)

²⁵ El enfoque de Ferdinand de Saussure (1857-1913), sostiene que todas las palabras tienen un componente material (una imagen acústica) al que denominó significante y un componente mental referido a la idea o

partir de las conceptualizaciones sociales y las experiencias previas de aprendizaje. Otro pedagogo reconocido, Erikson (1972) postula que el juego es para el niño lo que el pensamiento y el planteamiento son para el adulto, es decir la forma de construir y conceptualizar la realidad y el entorno.

Nuevamente Vygotsky citado en Duca (2008) afirma que el juego es el lugar de la satisfacción inmediata de los deseos, el infante no espera un resultado útil, comienza con una situación imaginaria, pero cercana a la realidad que vive, ensaya escenarios lúdicos comportamientos y situaciones para los que aún no está preparado en la vida real, de esta forma se hace de herramientas anticipatorias y preparatorias para la vida adulta. Es así que sin duda alguna el juego es el escenario donde los niños y las niñas reproducen y recrean los conocimientos que tienen del mundo que los rodea (Duca, 2008).

El infante que se encuentra en el periodo preescolar; que es el nivel que nos concierne en el presente documento; consigue logros en el desarrollo, como la imaginación, la función simbólica y la integración del pensamiento y las emociones. Son capaces de crear por medio del juego situaciones imaginarias y representar una realidad distinta, manipulándola y poniendo en práctica sus deseos. La imaginación que se ocupa en la acción del juego nutre la vida social e intelectual y da pie a la creatividad, los infantes además de integrar información existente, construyen, recrean y desarrollan conocimiento propio, de hecho es así como generan la construcción propia de su aprendizaje transformándolo en significativo.

concepto representado por el significante al que denominó significado. Significante y significado conforman un signo. (<http://comunicacion.idoneos.com/334377/>, enero 2015)

La imaginación; como evidencia de uno de los alcances del desarrollo; constituye un ejercicio mental que genera ideas innovadoras, los pequeños experimentan así con diversos escenarios siendo capaces de cambiar la realidad a través de esta. Otro logro del desarrollo es la función simbólica, donde se utilizan diversos objetos que representen un concepto que desean transmitir, así como los objetos para el infante las palabras también tienen una función simbólica, al respecto Vygotsky afirma que los primeros conceptos de los infantes preescolares son diferentes de los adultos, integran sin diferenciación las características usadas para clasificar los objetos o conceptos, a esto se le conoce como complejos, los cuales se afinan al final del periodo preescolar, en la adultez estos complejos cambian a conceptos de la vida diaria. Es decir el infante adquiere conceptos completos sin diferenciar palabras integrando, por decirlo de alguna forma, bloques de conocimientos, a diferencia del adulto que le da un significado diferente a cada término siendo capaz de separar palabras y significados.

En cuanto a la integración de las emociones y del pensamiento, en la edad preescolar los infantes reaccionan y experimentan emociones hacia el futuro y al pasado; es decir además de reaccionar, recuerdan impresiones y sentimientos analizándolos, a esto se le conoce como las emociones que se convierten en pensamiento (Brodova & Leong, 2008) donde se integra la inteligencia emocional con la cognitiva.

Al jugar las niñas y los niños aprenden a expresarse y vincularse con sus alternos y pares, apunta al desarrollo de saberes que conforman al ser humano, permite transportarse del aquí y ahora a la libertad de representar y reconstruir la realidad a voluntad, puede en este

espacio dar lugar a lo pasado y al futuro (Ministerio de Educación, 2011) el pequeño es capaz de viajar en el espacio y tiempo a través del juego.

El juego es ser, pues expresa y vive experiencias placenteras imprimiéndoles estados emocionales, carencias y frustraciones; y por otro lado también es hacer en cuanto a las acciones que se realizan durante el proceso del juego; relacionarse, explorar y manipular dando significado e intencionalidad a las actividades que completan el ludos. El juego explora el ambiente y se relaciona con la realidad que impera; a través de él se expresa y comparte (Duca, 2008).

Así pues, los elementos de ludos integran aspectos del desarrollo y en la propia acción el infante realiza desplazamiento de saberes previos y manifestación de características de su contexto. En el juego se evidencia el nivel de aprendizaje e introyección de conceptos del entorno. El juego se torna una actividad obligada especialmente en los infantes, colaborando a la expresión de sentimientos, pensamientos y actitudes. La observancia de esta actividad puede enriquecer el entendimiento del infante y su desarrollo, así como el nivel de conocimientos o habilidades intelectuales.

3.1 Sentido y análisis del juego

En las corrientes psicológicas y pedagógicas se analiza el juego como uno de los pilares de aprendizaje de los infantes. Para el pedagogo alemán Friedrich Fröbel (1782-1852), creador del nivel de educación preescolar y del concepto de jardín de infancia, construye su sistema de enseñanza con el valor educacional del juego, creía en el desarrollo natural que se producía mediante el juego (Morrison, 2005).

Fröebel define al juego como el “método” para enseñar a los niños pequeños de donde se construye el conocimiento y el eje sobre el que deben pensarse las prácticas de enseñanza de calidad.

John Dewey recomendaba el aprendizaje activo, pensaba que los infantes debían tener las oportunidades de jugar a juegos relacionados con actividades cotidianas como la casa, el correo, el supermercado, la consulta al doctor, así como ambientes que conforman su entorno conocido, afirmaba que los juegos preparan para trabajar como adultos (Morrison, 2005).

Algunas definiciones importantes del juego, citadas por Duca (2008) son:

- El juego es una expresión inherente al hombre; es decir es de naturaleza innata.
- El juego es una modalidad particular mediante la cual la infancia se apropia de la realidad;
- El juego es una forma y espacio de liberación de energía;
- El juego favorece la socialización; fluyendo la comunicación tanto verbal como corporal.
- El juego prepara para la vida del trabajo;
- El juego es un proceso catártico, donde las emociones detonan;
- El juego es una preparación para la vida adulta, refiriéndose a las reglas de socialización; puntualizando en este caso los estereotipos y roles de género.
- El juego es una manera de elaborar situaciones conflictivas dolorosas, puede ser usado en terapias psíquicas o psicológicas; también se puede re-construir una realidad lastimada.

- El juego es un ejercicio funcional de las estructuras humanas.



Dentro del aula, el juego debe ir más allá de los aspectos psicológicos y del desarrollo del infante (Juego y educación inicial, 2011) es importante como ya se ha mencionado antes tomar en cuenta el juego como transmisor de estereotipos, especialmente los relacionados al género y roles sociales (Ministerio de Educación, 2011).

Existen diferentes clasificaciones con relación al juego, el que nos concierne para el presente proyecto es el apartado del juego y la dramatización, donde se da espacio a la imitación de escenas de la vida real, la dramatización libre permite la recreación, su riqueza está en la posibilidad que ofrece a los infantes de “hablar, bailar, recitar, cantar, desempeñándose con soltura y libertad, el pequeño expresa abiertamente ideas. La observación de este tipo de escenas pueden arrojar información importante referente a la

construcción de conceptos en los infantes, el juego imita o reproduce escenas de la vida real donde se ejemplifica intercambio social haciendo evidentes los patrones de conducta.

El juego es motor de desarrollo cognitivo desde el punto de vista teórico y seguirá siendo así durante la infancia impactando vida futura en su totalidad. Existen dos dimensiones importantes de análisis; el juego como motor de desarrollo y el juego como contenido cultural (Vadiño, 2006). Dentro del marco científico, el juego promueve la construcción de procesos cognitivos siendo la base del pensamiento lógico en el cual se sustenta el aprendizaje de las ciencias duras, pues implica análisis, combinaciones, comparaciones, selección, repartición, agrupación además de otros principios matemáticos. A través de la observación del nivel de juego del infante se puede deducir el nivel de capacidades o desarrollo cognitivo, social o afectivo; así como detectar alguna patología específica al realizar la comparativa con el nivel deseado de desarrollo de acuerdo a la edad cronológica.

La otra dimensión del juego se refiere a la cultural donde se integra tiempo histórico y contexto social, el producto se enseña entre pares y entre generaciones; en particular en esta actividad se pueden detectar estereotipos que van enseñando a los infantes como ir “actuando” y cómo comportarse en los diferentes círculos sociales, cumpliendo con reglas y recuperando saberes previos de la socialización (Vadiño, 2006).

Otro punto importante en cuanto a la relación del juego con el aprendizaje de las reglas culturales, es el carácter interdependiente y cooperativo que pone a la infancia en situaciones de interacción social con sus pares integrando reglas de socialización necesarias para el desempeño de una vida en sociedad (Ministerio de Educación, 2011). El aprendizaje de la autonomía y las normas de regulación de actividades conjuntas son indispensables

para poder integrarse como ciudadanos con pleno derecho a una sociedad democrática que respete los valores de cada individuo que los integra sin importar su sexo, raza, condición o género, de esta forma se puede incluir a cualquier ciudadano independiente de su condición, que en ocasiones es elegida, pero en otras muchas asignada.

La variación del juego está fuertemente condicionada por el contexto social, la experiencia y las condiciones de vida. Si se entiende el juego con los principios de la teoría desde donde se postula que esta actividad está directamente relacionada con la cultura se puede afirmar que a jugar se aprende, donde se dan las posibilidades representativas de la imaginación, la comunicación, la comprensión y el establecimiento de reglas sociales, en este sentido el juego es una imitación fidedigna del mundo de los adultos.

La base cognitiva para el juego de dramatización es la experiencia de la niña y el niño ante la opción que tiene de crear o construir una situación imaginaria o fantasiosa donde ubicar la sucesión de acciones propias de los roles que asume, justamente el juego arroja la evidencia de la integración de contextos sociales y las formas en las que las personas se comportan, creando escenarios jugando a inventar y a re-inventar realidades a partir de los constructos sociales, imitando y representando personajes asumidos con la interpretación de roles. Al respecto no existe evidencia más contundente, cuando un pequeño interpreta papeles de personajes de la vida real donde asume el “cómo debe comportarse” según lo establecido, pudiendo ser desde un héroe de ciencia ficción hasta las actitudes de la madre o el padre más comunes ante la crianza y el quehacer cotidiano.

Es importante aprender a mirar las diferentes expresiones espontáneas que despliegan los infantes en los momentos lúdicos, las cuales conviene sostener, apoyar, diversificar y

promover para darle la oportunidad de construir su propio aprendizaje analizando el significado de dichas expresiones, de esta forma el juego se convierte en un valor cultural, donde opera y experimenta con referentes simbólicos asignándole sentido a sus acciones (Ministerio de Educación, 2011).

Por otro lado, se puede hablar de la ficción en el juego, dependiendo de la edad de los infantes y su grado de desarrollo tanto cognitivo como de lenguaje, puede desarrollarse desde la imaginación con tintes fantasiosos hasta la imitación más exacta de la realidad; no se trata de la imitación de una persona en concreto sino del concepto mismo de cada rol social definido por las acciones más características donde con frecuencia son exageradas por el infante. En ambos casos el juego se basa en pretender situaciones y personajes como si estuvieran presentes o como si realizaran diferentes papeles, los involucrados en el juego fingen situaciones deseadas que los hace relacionarse con su realidad construida; como se ha mencionado anteriormente, siendo ésta a partir de su entorno social.

Es el espacio de juego donde se puede dar cabida a la expresión de sentimientos inconscientes. El inconsciente se puede evidenciar a través del lenguaje oculto, en este sentido para la temática abordada se pueden observar las reglas sociales y el comportamiento que cada integrante manifiesta en el desempeño de roles, poner atención al lenguaje corporal y lingüístico nos puede arrojar información importante acerca de los estereotipos que los infantes han adquirido y están en proceso de construcción.

Es gracias a estos estereotipos introyectados que las reglas sociales se aceptan voluntariamente, cada integrante asume su desempeño; a la edad de cinco años aproximadamente o etapa preescolar el infante integra estos estereotipos como

constructos sociales creando una impronta que direccionará su comportamiento en el futuro.

La comprensión de la realidad externa y la integración al medio social es un continuo proceso de aprendizaje que se inicia tempranamente a través del juego, éste resulta ser el medio privilegiado para la educación y los aprendizajes infantiles (Bosch, 1999).

El contenido de juego infantil formado por actividades lúdicas surge de manera espontánea el infante representa algún papel e imita el aspecto más representativo del mundo de los adultos del que tiene referencia. El mundo infantil es un reflejo similar del contexto dirigido por los adultos en el que se desenvuelve el cual lo impulsa a desarrollar habilidades, destrezas y actitudes. Un juego está conformado de una variedad de acciones, donde el infante debe desplazar conocimientos para llevar a la práctica en la situación problematizada.

El objetivo del juego es también la construcción interna de valores, especialmente relacionados con la convivencia social, indispensables para desenvolverse sanamente en la vida, especialmente en el futuro en la edad adulta (Torres, 2002).

Aunque se ha hablado de la construcción de las actividades lúdicas como resultado de los referentes sociales; según lo investigado por Meneses y Monge en su artículo El juego en los niños: enfoque teórico (2001) el juego en su fase original y antes de que el individuo tenga interacción social con “otro”, resulta de una actividad creativa natural sin previo aprendizaje, que proviene de la naturaleza misma tanto del ser humano como de los animales, el juego es una función necesaria y vital, incluso en la edad adulta donde el

individuo lo disfruta y encuentra en él un desfogue de energías. Este principio natural se suma a la definición del principio de contextualización social el cual genera líneas marcadas las cuales influyen de manera directa las actividades y el desarrollo del juego.

Los intereses personales automotivan la acción de jugar a las preferencias o favoritismo por alguna temática en particular donde el juego contribuye al desarrollo integral del infante, al respecto la UNICEF, a través de la Convención de los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989, en su Artículo 31 compromete a los Estados a garantizar que los niños y niñas gocen del derecho al juego y al esparcimiento (UNICEF Argentina, 2010).

El juego como actividad requiere habilidades de movimiento, normas o reglas definidas que requieren ser cumplidas y la acción espontánea e individual; en este sentido, jugando es como la niñez aprende las relaciones y reglas sociales, se plantea y resuelve problemas propios de la edad, aprende a llegar a acuerdos y a comunicarse de una forma asertiva.

En relación a la dimensión pedagógico-didáctica del juego dentro del aula tenemos que el papel rector en la educación le concierne al educador, quien representa la postura más calificada y aceptada del mundo del adulto, siendo una influencia decisiva en la formación de la personalidad del alumnado. La formación del individuo tiene lugar en un abanico de actividades que se realizan y las relaciones que mantiene con sus semejantes (Bormat, 2010) hay que tomar en cuenta la cantidad de tiempo que pasa el infante dentro de las aulas, debiendo ser productivas e impactando positivamente el aprendizaje.

El juego es un elemento primordial en la educación preescolar, a través de este los infantes se encuentran en óptimas circunstancias predisponiéndose a recibir enseñanza por lo que

esta actividad debe convertir a los procesos de enseñanza en procesos efectivos que repercutan en la adquisición de aprendizajes representativos en el alumnado (Zapata, 1990). Desde la enseñanza es importante que esté presente en las actividades del espacio escolar, pues como se ha definido anteriormente es uno de los pilares del aprendizaje (UNICEF Argentina, 2010).

Unas de las contribuciones del juego que otorgan mayor beneficio dentro del espacio escolar es ampliar el potencial cognitivo, alertar la percepción, la activación de la memoria y el lenguaje tomando en cuenta el significado y significativo, ya antes explicado.

El juego en la actualidad tiene una mayor definición e importancia dentro de los diseños curriculares. En el marco de las Planeaciones Educativas el juego aparece como:

- ✓ Un recurso motivacional;
- ✓ Modo de ocupar un tiempo de ocio;
- ✓ Como facilitador y evidencia de un desplazamiento de aprendizajes;
- ✓ Tiempo libre para el alumnado, repercutiendo en la socialización positiva;
- ✓ Estructura didáctica, y medio para enseñar contenidos;
- ✓ Evidencia de la adquisición de conocimientos, se puede llegar a utilizar como una rúbrica para la evaluación.

Dentro del espacio áulico el juego requiere cumplir con dimensiones educativas como ejes que den intencionalidad y soporte teórico a los contenidos, el juego con fines educativos debe estar bien direccionado especificando objetivos de aprendizaje y estableciendo reglas para llevarse a cabo.

El juego y las acciones que intervienen para que se produzca son la base para ofrecer a los infantes una educación integral ya que para que se lleve a cabo se requiere de la interacción y de la actitud social, que logradas de una forma adecuada ayudarán al individuo a integrarse sanamente a una vida adulta en sociedad. Por otro lado, además de las habilidades afectivas y sociales que se adquieren, también se desarrollan aspectos cognitivos y motores, sólo mediante la demostración de habilidades sociales, intelectuales, motrices y afectivas es posible lograr la capacidad de jugar; de acuerdo a Sutton-Smith, 1978 citado en Meneses y Monge (2001), es justamente por esto que el juego se utiliza para fines educativos o terapéuticos, donde el observador podrá fundamentar juicios de valor con respecto al nivel de desarrollo o salud tanto emocional, afectiva como cognitiva de un individuo.

Los nuevos enfoques de la pedagogía para el Nivel Inicial afirman, en relación al juego, que no sólo debe llevarse a cabo en determinados horarios ni con materiales creados para este fin, por el contrario debe integrarse a todos los momentos de la acción educativa, diseñado en diferentes niveles de complejidad según sea el fin y el objetivo didáctico (Bosch, 1999).

Es pues importante integrar al curriculum de preescolar la mayor cantidad de actividades lúdicas sin perder el objetivo de ser conductores con fines educativos, es decir incluir actividades lúdicas de forma intencionada y sistemática, de esta forma se puede garantizar un ambiente que despierte la motivación del alumnado por la adquisición de saberes; además ayudará a garantizar que el pequeño adquiera aprendizajes significativos que fomenten su sano desarrollo. En este sentido, el educador es un guía que debe crear la oportunidad brindando el tiempo y espacio necesario, proporcionar material y sobre todo

ofrecer o desarrollar juegos de acuerdo a las competencias que se desea adquiera el alumnado de preescolar, según el PEP 2011, tomándolo como último referente de planeación académica, asumiendo que estas competencias dirigen al infante hacia una actitud más madura y efectiva, resaltando que es la convivencia sin violencia e inclusiva dentro de los espacios educativos uno de los principales ejes formativos de las políticas públicas.

La intencionalidad educativa del juego es lo que propone conseguir el docente, este fin debe mostrarse en la organización de actividades dentro del aula; es decir dentro de la planificación semanal apegada a los Planes y Programas de estudio correspondientes. En esta planeación las situaciones lúdicas, objetivos, materiales, propósitos y contenidos, así como las estrategias que utilizará en su propuesta en práctica, han de estar claramente especificados (Bosch, 1999).

Es recomendable observar algunas condiciones para que el juego cumpla con la intención de educar:

- Potenciar la creatividad, como detonante del ingenio.
- Permitir el desarrollo global del infante, dejando a un lado estereotipos de sexo, género o culturales.
- Eliminar el exceso de competitividad negativa, evitando con esto generar ambientes de violencia.
- Evitar situaciones de espectadores promoviendo el aprendizaje cooperativo, y la colaboración de todo el alumnado.
- Debe ser gratificante, y motivar para conseguir el éxito.

- Estimular y suponer un reto físico, cognitivo y social para el alumno.
- Integrar diferentes campos formativos (Matemáticas, Comunicación y Lenguaje, Social, Conocimiento del Medio Natural, Desarrollo físico y salud).
- Contar con un objetivo específico de aprendizaje representativo:

Cognitivo -conoce, domina y comprende el entorno; se descubre a sí mismo; obtiene nuevas experiencias para la solución de problemas-.

Motriz -factor de estimulación; desarrollo percepción y confianza en el uso del cuerpo, control y coordinación corporal-.

Afectivo -contribuye al equilibrio y dominio de sí mismo; apego positivo; entretenimiento hedonista; expresión de ideas y liberación de tensiones.

Social -facilita el proceso de socialización; aprende normas de comportamiento; medio para explorar rol en los grupos²⁶.



²⁶ Consultado en: <http://efdeportes.com/efd86/juego.htm>, consultado en enero2015.

Cuando una propuesta didáctica contempla los puntos anteriores, donde se conjugan el placer, la enseñanza, el aprendizaje, el trabajo y las tareas, podemos hablar de un juego pedagógico dirigido plasmando objetivos específicos; el cual consta de planificación, desarrollo, orden y la evaluación.

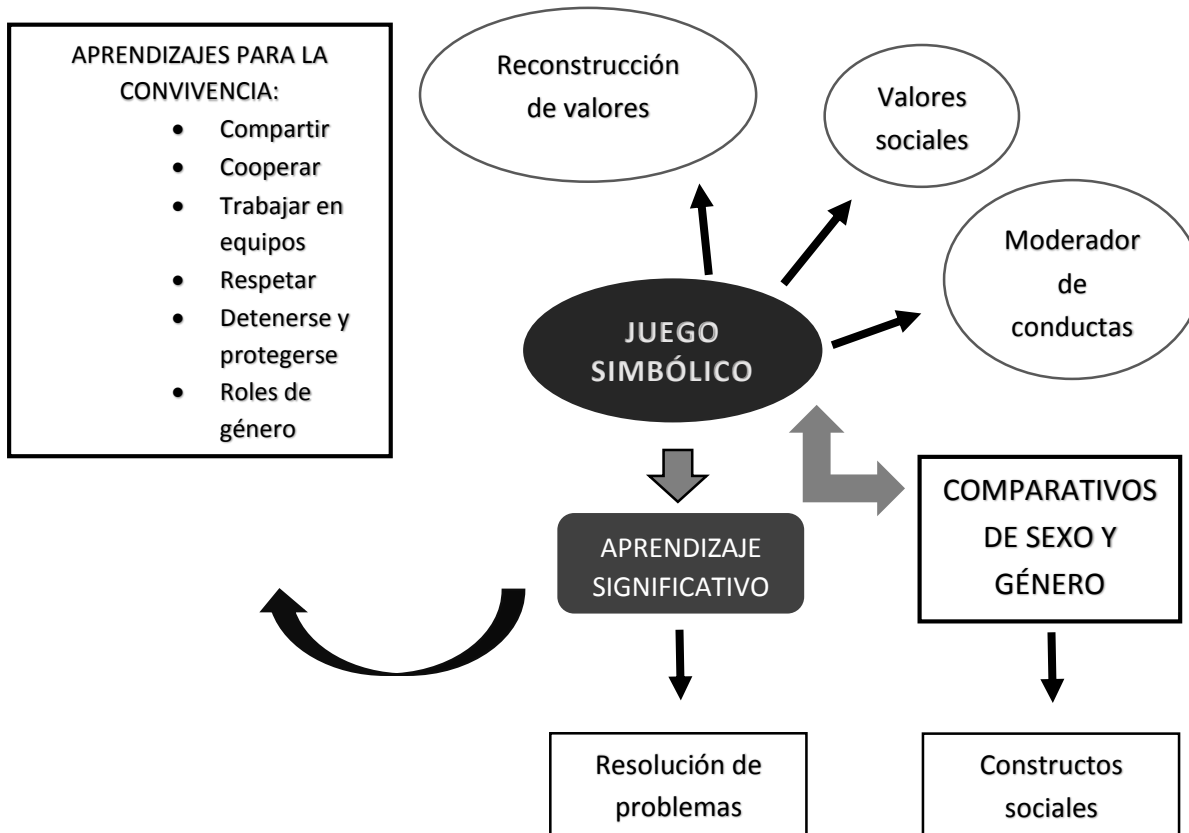


Figura 10. Juego simbólico. Elaboración propia.

3.2 Elementos reforzadores de estereotipos de género en la infancia.

Podemos suponer que existen dos elementos fundamentales en la transmisión del sexismo en la infancia uno de ellos son los juegos o juguetes -fuertemente ligados- y cuentos, a partir de la etapa preescolar que es el momento donde el infante integra la socialización se tienden a promover roles discriminatorios formando parte ya de los constructos de género, los cuales se reflejan en la elección que hacen del prototipo de juego, juguete, ropa, colores y cuentos; el otro elemento que promueve el sexismo se refiere a los diálogos y al tipo de comunicación con sus alternos donde pueden expresar sus pensamientos y construcción de ideas.

Los juguetes pueden ser reforzadores hacia el rechazo o aceptación de estereotipos de género, es notable que los juguetes creados para las niñas refuerzan un estereotipo particular con límites marcados haciendo uso de colores y formas, casi siempre la caracterización de lo femenino se antoja cursi y rococó, al respecto se nota un rechazo evidente por parte de los hombres, algunos estudios observan que las niñas pueden usar los juguetes diseñados para los niños movilizándolo el concepto de estereotipos, pueden jugar con coches, pistolas, pistas y otros; sin embargo difícilmente los niños sienten curiosidad o se atreven a explorar el mundo femenino usando cocinitas, cargar bebés o peinar a una muñeca (Deschamps, 2009) sobre todo si se exponen ante un grupo con alternos del mismo género, donde el temor a la burla es latente.

En los elementos que integran las didácticas lúdicas no sexistas, se observa como resultado una niñez influenciada con principios positivos que adquiere nuevas competencias de comunicación y convivencia sana; la infancia que se ha visto influenciada por este tipo de

juego inclusivo llegan a realizar por sí mismos juegos bien estructurados, con un alto nivel de independencia e imaginación en los cuales, las relaciones tanto lúdicas como reales son estables, son capaces de resolver por sí mismos las discrepancias, son infantes con un grado más alto de sensibilidad y emotividad, conscientes de su entorno y del compañerismo, que respetan los derechos de sus alternos, de esta forma se garantiza la influencia positiva sobre la esfera social e intelectual (Bormat, 2010). Estas actitudes son en especial sobresalientes en el comportamiento de los hombres, influenciados por un ambiente donde el respeto a la dignidad de cada persona es lo que rige las relaciones sociales, mostrando también su parte sensitiva y emociones.

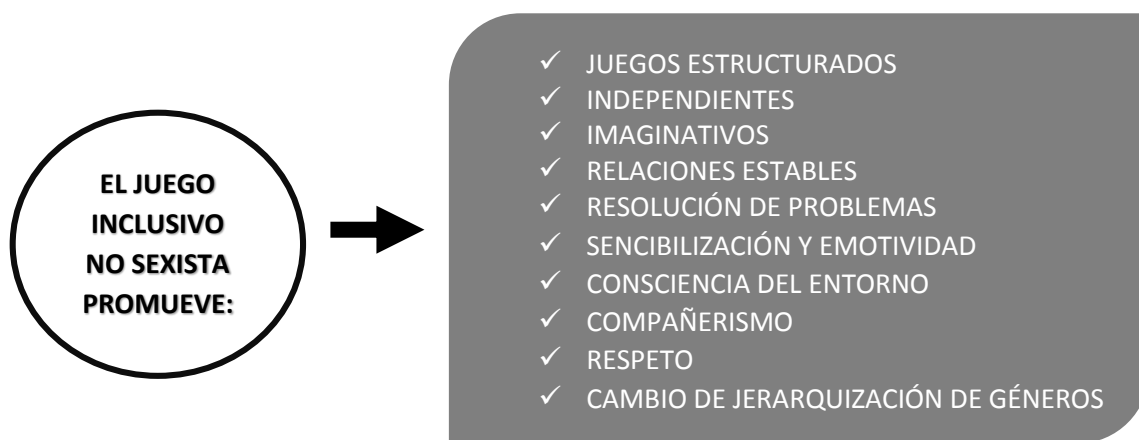


Figura 11. Juego inclusivo. Elaboración propia.

Los juguetes son el vehículo para divertirse, explorar, experimentar, comprender y aprender. Cualquier objeto puede representar, significar o parecer lo que el niño o la niña desea e idealiza; y refleja formas sobre las cuales el pequeño reconoce del mundo circundante. Los juguetes creados por el infante son locutores de los significados innatos y

de percepción, se convierten en un elemento de expresión y apoyo para comunicarse acerca de lo que crea y recrea; de la realidad a la ficción y viceversa (Ridao, 2008).

Cuando el juego concluye, el infante retorna al mundo de la cotidianidad y lo real con nuevos aprendizajes relacionando las destrezas, habilidades y conocimientos que implicó el desarrollo del juego a través de un juguete. Según Robert Jaulin citado en Ridao (2008) señala:

“El juguete es un lugar de proyección de mitos. Más que un simple objeto, el juguete remite siempre a un mundo secreto y silencioso poblado de objetos fatigados por el uso o marchitados por los excesos de imaginaciones infantiles. El juguete es acumulación de misterios y de mitos.” (p.3)

El infante que juega define el espacio, tornándose cerrado y a la expectativa, donde todo objeto tiene un estatus, es decir una función determinada con respecto a otros, evoluciona de un juguete-símbolo a un juguete-signo.

El juguete símbolo es simple y asume diversos significados, está impregnado de combinaciones disparatadas, y se comunica a través de diferentes lenguajes, que tienen coherencia dentro del mundo mágico del infante (Jaulin, 1981).

El juguete signo se caracteriza por ser de estructura compleja, representa una réplica exacta del mundo real, este tipo de juguete deja a un lado la posibilidad de la creatividad e imaginación, puede estar acompañado de mecanismos y sonidos, el infante se limita a recibir para lo que fue creado este objeto puesto que el adulto y la industria lo han previsto todo (Ridao, 2008) básicamente es el tipo de juguete que inunda el mercado común del

consumidor promedio. La mayor de las veces teniendo como principio alcanzar altas ventas y garantizar la comercialización constante, sin tomar en cuenta el posible perjuicio para la niñez; en contraposición con ser un objeto apto para el desarrollo del niño donde aportar conocimiento o ser conductor del aprendizaje sea el objetivo.

Deschamps (2009) explica cuáles son los factores que intervienen para la elección de juguetes:

- Factores culturales, dependiendo del contexto económico.
- Factores educativos, regido por el nivel de preparación de la familia.
- El peso de los convencionalismos, los patrones de moda.
- La influencia de la familia, gustos personales.
- Los modelos estereotipados, casi siempre en relación al género que se reflejan en los medios de comunicación, libros de texto, cuentos, héroes de la infancia entre otros (Deschamps, 2009).

La elección de los juguetes dentro del hogar está determinada por los padres, se observa que los padres de familia fomentan e influyen en el uso de determinados juguetes, especialmente los padres se ven complacidos cuando el hombre manipula y prefiere los objetos que desarrollarán sus capacidades de líder, dominio y fuerza; pudiendo ser una gran preocupación que despertaría dudas acerca de su género si toma preferencia por juguetes

afeminados o propios del quehacer de las niñas, según explica Matilde Matuk de la Sociedad Psicoanalítica de México.²⁷

Se nombra al juguete sexista cuando facilita el aprendizaje de roles tradicionales de lo femenino y de lo masculino excluyendo consecuentemente y jerarquizando a uno de los géneros en la adquisición de competencias diversas, llegando a obstaculizar o desvalorizar el acceso a oportunidades en el desarrollo de capacidades, actitudes y valores. Los juguetes sexistas confirman el modelo de la sociedad, así los niños y niñas asimilarán la división sexual como algo natural donde no habrá cabida a los cuestionamientos acerca de lo que cada género debe continuar perpetuando (Deschamps, 2009). Este hecho puede ser determinante para preservar los roles de género en la sociedad conservando aspectos hegemónicos en la jerarquización de individuos.

La prevención del juguete sexista está enfocado no sólo a que los infantes utilicen cualquier juguete, en un análisis de fondo se refiere a superar la dualidad tradicional que clasifica los juguetes como de niños o de niñas, fomentando con esto su uso indistinto evitando estereotipos. En el ámbito escolar el docente deberá fomentar los juegos o juguetes que tradicionalmente no usan o practican los diferentes grupos de los infantes, motivando la inclusión de los géneros en los diferentes ámbitos, desarrollando prácticas educativas inclusivas; por ejemplo a las niñas inculcarles los juegos relacionados a las actividades físicas y desahogo de energía, así como afirmación de la personalidad y definición de deseos; y a

²⁷ Consultado en el periódico *La Jornada*, sábado 24 de diciembre de 2011, p. 2.

los niños prácticas relacionadas a la identificación y expresión de emociones, dando espacios de manifestación de sentimientos y sensibilización hacia la empatía.

El juguete como medio de consumo así como múltiples objetos que invaden la sociedad actual ofreciendo gran diversidad de materiales, componentes, usos y tecnologías; la industria del juguete también invade el mundo infantil generando esparcimiento, ofreciendo objetos cada vez más sofisticados y complejos, que no sólo tienen como objetivo apoyar al infante en su mundo de fantasía, aunado a esto es evidente que históricamente y enfatizado en la actualidad los juguetes, están impregnados de una carga social y de aprendizaje de estereotipos, condicionando al futuro adulto a determinadas prácticas implicando con esto el dejar a un lado la voluntad personal. En este sentido, la industria y la tecnología determinan lo que el infante debe consumir en las diferentes etapas de su vida, se aprecia claramente que en muchas ocasiones este lineamiento es arbitrario sin tomar en cuenta la influencia positiva o negativa que pueda llegar a ejercer; así como sus consecuencias en el pequeño usuario.

Según Jaulin R. (1981), existen dos estadios en el desarrollo tecnológico del juguete: la fase del juguete industrial y la fase del juguete racionalizado. El juguete industrial conserva los modelos tradicionales, sólo va cambiando formalmente con el paso del tiempo modernizando los procesos de industrialización, conservando sus características y mensajes ocultos. Cada sociedad plasma la manera de concebir y fabricar sus juegos y juguetes, los cuales son interpretados a través de un lenguaje común no evidente, por el contrario se deja ver entre formas las cuales reflejan la cultura, sin embargo el proceso de globalización va homogeneizando y concibiendo modas en los estereotipos generalizándolos en el

mundo. Una de las características de este tipo de juguete es que reproduce objetos del mundo de los adultos, así aparece el mundo imitativo orientado a la enseñanza del consumo, predominando la apariencia y la perfección de formas; así como el uso y manejo básicamente de poder.

Otro tipo de juguete es el racionalizado, el cual tiende a ser universal, no se enfoca a la transmisión de una cultura, es para cualquier individuo, se basa en una concepción a partir de las ciencias de la infancia, como la pedagogía, desarrollo de la civilidad, apoya a motivar el crecimiento personal y valores humanos universales; estos juguetes tienen una función normalizadora que ayuda a estructurar el desarrollo y la construcción del conocimiento positivo (Ridao, 2008).

Las grandes potencias en su afán de poder y dominio imponen, entre otros valores, los culturales encabezando la lista -para detrimento del usuario- los transmisores de estereotipos de género, es justamente el juguete una arma poderosa al respecto, las imágenes, colores, texturas, motivos y preferencias persuaden al y la pequeña consumidora y lo atrapan en un mundo interminable de deseos. Al respecto cita Ridao (2008) a Schenines G. (1998); el juego se pierde en laberintos de usos y desechos, nada se crea, ni recrea, todo está dicho; consumo y reemplazo forman parte de la invasión que enajena. Sobre todo prevalece el deseo de consumo, así surgen los productos de moda y el bombardeo de la mercadotecnia, la cual no tiene prejuicios en invadir el mundo infantil valiéndose desde muñecas vampiros, hasta de muñecas vanidosas con proporciones corporales irreales; así como cualquier cantidad y variedad de armas de fuego, sin ningún tipo de principio, incluyendo los de tipo moral.

Es importante considerar que los juguetes para el infante constituyen una forma de hablar y expresar, de comunicar y proyectar; sentimientos, experiencias, y conocimientos, sin embargo los elementos con los que cuenta ya no son elegidos por él, ni por los que se encuentran a cargo de su crianza, hoy día la industria, el mercado, y la publicidad son los que eligen (Ridao, 2008) el objeto-juguete que adiestrará al niño imperando intereses económicos relacionados al consumo. Las transformaciones socioculturales alteran los lenguajes –símbolo y signo- debido a la influencia para alcanzar el beneficio económico de los industriales, la zona lúdica ya no obedece a los diseños infantiles, ahora los creadores son los que designan los espacios y objetos de juego.

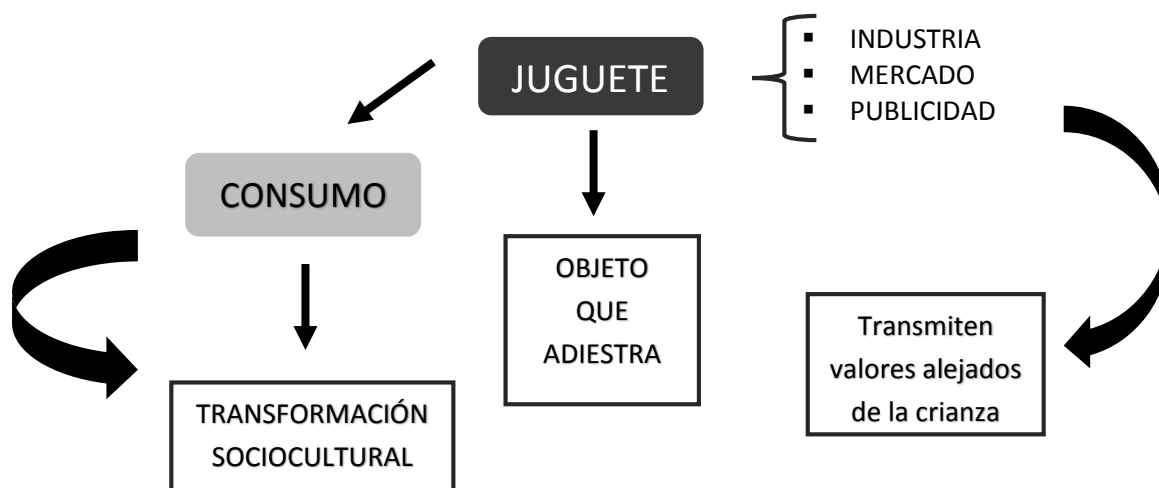


Figura 12. Juguete. Elaboración propia.

En cuanto a los juguetes estereotipados, poseen una carga simbólica que distan de los principios de igualdad e inclusión, volviéndose determinantes en los constructos de género de mujeres y hombres reproduciendo roles que la industria decide, sin tomar en cuenta la

evolución de la sociedad y el cambio de paradigmas, ejerciendo una influencia importante en las actividades e incluso hasta la profesión del futuro individuo. Se puede observar en el mercado que la oferta de objetos de entretenimiento para las niñas incluye actividades relacionadas con la maternidad, tareas domésticas, estética y belleza, por el contrario los juegos orientados a desarrollar destrezas físicas, fuerza, astucia y poder están enfocados a los niños. Esta bipolaridad culturalmente establecida de lo femenino y lo masculino, sin lugar a dudas limita la experimentación e inclusión de los géneros en diferentes áreas, tanto en la vida presente como en la futura. De tal forma que los juguetes, en conjunto con la multiplicidad de información que en este sentido reciben los niños y niñas a través de los distintos medios de comunicación, la familia, la escuela, entre muchos otros, se determina, en gran medida, la sociedad en la cual vivirán. Bajo este esquema y los valores que promueven, es difícil pensar que existirá un cambio significativo, como por ejemplo, la inserción de la mujer en las actividades laborales o la del hombre a las actividades domésticas, como se plantea en las teorías de las nuevas feminidades y masculinidades. El mercado meta está sugerido a través de la publicidad de los juguetes, mostrando quién, cómo y en qué momento debe usarlo, definiendo una identidad establecida y uniforme.

Es generalizado el uso del color rosa y formas orgánicas dirigido a las niñas manifestando suavidad y dulzura, mientras las formas agudas el color negro, azul y café está dirigido a hombres declarando agresividad y fuerza. Cuando el fabricante quiere incursionar en otro nicho de mercado e influenciar a la niñez consumidora basta en muchas ocasiones solo cambiar estas características físicas para ser aceptado en el otro grupo; vemos así pistolas con flores rosas, sin embargo enfatizando teorías anteriormente descritas que explican que los hombres no muestran apertura en irrumpir en el mundo de las niñas y por tal razón la

industria no oferta juguetes de niñas que tengan características masculinas. En este sentido, sin duda la sociedad ha ido cambiando y en especial las niñas, las cuales muestran interés modificando sus patrones de género haciendo uso de los juguetes dirigidos a niños; posiblemente atendiendo al impulso de enfatizar sus alcances y personalidad haciendo uso del poder, y como ya se ha mencionado casi nunca al contrario; donde se observa que los hombres tienen barreras sociales para probar objetos de entretenimiento femenino.

La sociedad actual dista de corresponder a los roles tradicionales de la mujer y del hombre, que se venían manejando hasta hace unas décadas, el estereotipo sexual de los juguetes simboliza la sociedad del pasado representando a la familia con el padre en la cabeza siendo el proveedor y el que interactúa con el exterior y a la madre a cargo de las labores domésticas exclusivamente, por el contrario en la actualidad la mujer trabaja tanto dentro como fuera de casa y el hombre cada día se incorpora más a las actividades domésticas.

Martínez y Vélez (2009) concluyen, después de su estudio, que se debe promover mayor número de experiencias lúdicas para causar valores y actitudes de igualdad en la diversidad, pues es importante evitar actitudes sexistas (Martínez y Vélez Cea, 2009) que promueven valores de equidad de género, ofreciendo al infante cualquier oportunidad de experiencia independientemente de su sexo, para adquirir herramientas que le ayuden a ser el adulto íntegro y completo que quiere llegar a ser.

Por ejemplo, un tipo de muñecas remiten a una figura humana femenina ideal con medidas desproporcionadas, proyectando un culto a la belleza y estética corporal, apegándose a las banalidades de la moda, cargada de mensajes reguladores que la definen y pudiendo con todo esto influenciar para convertir a la mujer en un objeto total. En contraparte para

transmitir los estereotipos de lo masculino encontramos en el mercado un sin número de objetos electrónicos llamados juegos, o consolas de video juegos enalteciendo las cualidades de dominio, desafío, misterio, libertad y poder dejando a un lado la parte sensitiva y de percepción.

Estas evidencias de la transmisión de estereotipos dan como resultado el deterioro de los valores sociales y culturales como el empobrecimiento de la comunicación, disminución del encuentro, falta de vinculación afectiva, la amistad, la convivencia sana; pudiendo convertirse en factores que favorezcan en este caso el sexismo o la desigualdad de géneros provocando el surgimiento de sociedades alejadas de la convivencia de paz.

En el pasado el juego del niño y la niña se vinculaba a experiencias familiares y sociales, se tomaban acuerdos se creaban juegos y juguetes, incorporándolos a prácticas que relacionaban al pasado con el presente, la transmisión de valores se hacía de generación en generación de una forma personal, el juego era el espejo de la realidad que preponderaba. Por el contrario, pareciera que en la actualidad el infante vive rodeado de objetos sofisticados multifuncionales que exigen nuevos lenguajes y habilidades (Ridao, 2008).

Otro factor en la actualidad que determina la esencia de los juguetes es la globalización y la transculturación, imponiendo valores y preferencias por igual a niñas y niños del planeta, dejando a un lado legados culturales que hubieran podido fundamentar una identidad cultural genuina y regionalizada, este hecho cambia el fin de transmitir cultura por medio del juego o juguetes cayendo en un entretenimiento vacío, el cual prescinde de encuentro, vinculación, afectos y convivencia sana.

Ante este inminente adoctrinamiento negativo se pueden ejercer acciones importantes en los ámbitos adecuados, como podrían ser el uso de materiales didácticos en las escuelas que promuevan, a partir del juego, la aceptación de roles de género variados, menos rígidos y más equitativos.

La infancia es la etapa de construcción de valores y personalidad propia, está fuertemente expuesta como se ha mencionado a ser influenciada y manipulada para fines casi siempre de consumo, con vistas a tener y conservar en lo futuro una sociedad capitalista (Brugué, Rostán Sánchez, y Serrat Sellabona, *El desarrollo de los niños paso a paso*, 2003).

Es un hecho que la infancia recibe información precisa y manipulada de los medios de comunicación y de los diversos elementos de entretenimiento, así como también que las nuevas generaciones invierten más tiempo frente a los equipos electrónicos. El cerebro en desarrollo de la infancia de 4 años absorbe información tanto directa y dirigida como oculta y subliminal de los medios y de los modelos capitalistas con fines de consumo. Los programas televisivos no son neutros ofrecen una particular visión del mundo y de los significados sociales, en contraposición al esfuerzo de las instituciones y escuelas, así como de algunas familias que luchan por mejorar la calidad de los valores que transmiten a sus descendientes, tratando de inculcar la convivencia sana, equidad y respeto por la dignidad e integridad humana. Es en este punto de convergencia de la familia y los espacios escolares que es necesario un apoyo de orientación hacia una reconstrucción de las identidades de género, para asumir los nuevos estereotipos de acuerdo a las demandas de la sociedad actual.

Metodología

CAPÍTULO 4



Equidad y convivencia escolar

4.1 Problema

En el ámbito preescolar, suelen marcarse los estereotipos de género condicionando a la niñez a cumplir roles que suelen limitar actividades y comportamientos; en este contexto, los elementos que conforman el ludo generan una fuerte influencia y se manifiestan como un representante de la realidad.

El análisis de la convivencia en preescolar regida casi siempre con principios lúdicos evidencia que los infantes tienen integrados principios de inequidad de género donde los medios de comunicación, los modelos de crianza tradicionales y las normas sociales han influido definitivamente.

Atendiendo esta evidente problemática, es urgente que el alumnado en esta primera infancia la cual es crucial para la formación de ideas y creencias conforme identidades de género renovadas, en relación a las normas de la sociedad que impera en la actualidad, dejando a un lado roles establecidos que en su momento dieron cumplimiento a las circunstancias del contexto; sin embargo la sociedad ha evolucionado, lamentablemente los estereotipos de género son de gran arraigo y siguen conservándose como en el pasado.

Se advierte que no existen fortalezas en los contenidos del curriculum que puedan influir de forma positiva para producir el cambio de estereotipos de género, que permitan integrar adecuadamente a los hombres y mujeres para contribuir al desarrollo de la misma sociedad, que conceptualicen al ser humano como un conjunto de principios morales, emocionales, intelectuales, físicos y sensitivos. Con esto poder evitar estereotipos tradicionales donde comúnmente se ha antepuesto el género provocando rezago y limitantes en el desarrollo de la sociedad.

Las escuelas forman parte de un contexto donde se pueden gestar campañas, programas, convenios, líneas políticas de construcción de valores donde se involucren diversidad de ciudadanos pudiendo ser detonadores de cambios sociales.

Los espacios áulicos son una oportunidad para la reeducación de los constructos, especialmente en edad temprana, basada en los derechos individuales y la valoración de las potencialidades del ser; sin duda podría dar como resultado relaciones equitativas sin violencia, en específico de género que permita a las mujeres y hombres concebirse de una forma diferente atendiendo libremente a sus capacidades y preferencias personales.

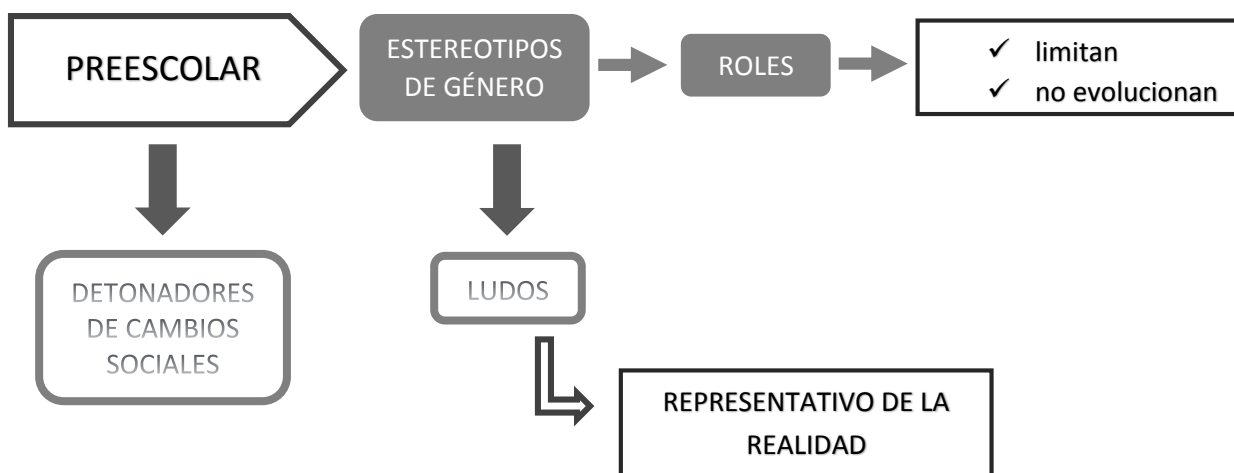


Figura 13. Estereotipos de género. Elaboración propia.

4.2 Objetivos

Objetivo General

Evidenciar los estereotipos simbólicos de género establecidos en elementos lúdicos y como pueden llegar a determinar las normas de conducta en la sociedad, para diseñar estrategias que reeduchen en materia de equidad y no violencia en la convivencia de niñas y niños de preescolar.

Objetivos Particulares

- Visualizar los estereotipos de género que promueven imágenes falseadas y distorsionadas de la figura femenina y masculina, en la psique y en el tipo de relación hombre-mujer así como en los estándares de belleza impuestos especialmente para la mujer actual, entre otros.
- Conocer el valor simbólico de los mensajes que transmiten los elementos de ludos para niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad.
- Detectar cómo influyen los mensajes ocultos dentro de ludos en el comportamiento femenino y masculino de la niñez de preescolar, identificando los principios teóricos y conceptuales de las teorías de género.
- Conocer los estereotipos adquiridos del hombre y la mujer en la niñez de preescolar, analizando sus actividades lúdicas.
- Reconocer las nuevas formas de imágenes del hombre y la mujer en el contexto escolar, para diseñar una estrategia correctiva que mejore la convivencia escolar.

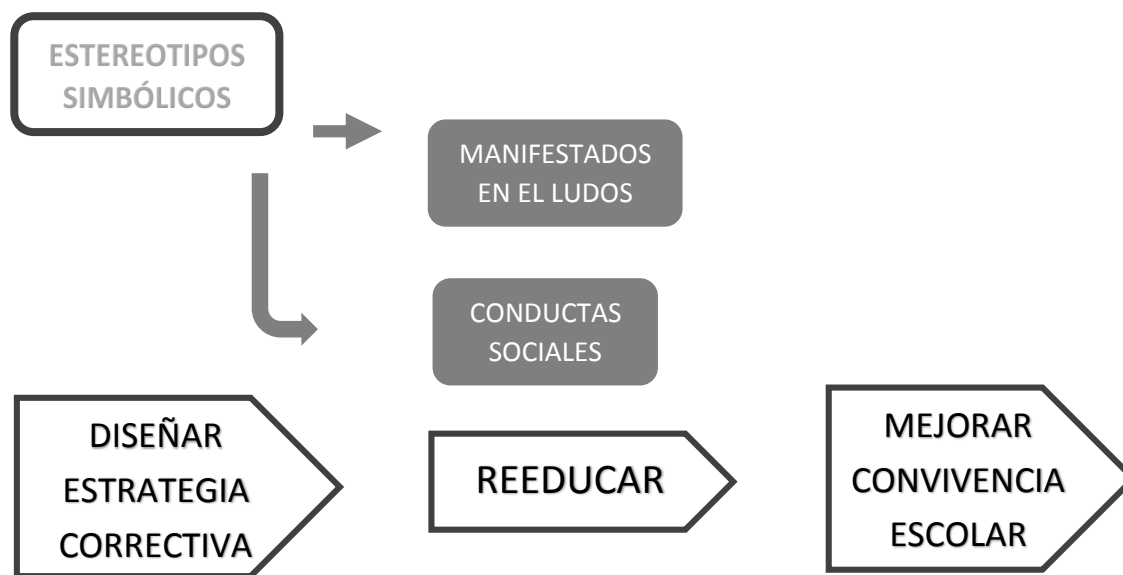


Figura 14. Reeducar. Elaboración propia.

4.3 Hipótesis

Los estereotipos de género que promueven los elementos lúdicos en nuestra sociedad, ejercen una influencia en el comportamiento así como en la convivencia de la niñez del nivel preescolar, fomentando la inequidad de género, lo cual propicia ambientes de violencia y rezago entre otros factores negativos en la sociedad en su conjunto.



Figura 15. Estereotipos. Elaboración propia.

4.4 Diseño de experimentos

La presente investigación empleó estrategias de investigación cualitativas para identificar e interpretar como la crianza y los patrones tradicionales de género así como las prácticas sociales, que también se evidencian dentro del lenguaje oculto, influyen negativa y directamente en la equidad de género, exponiendo a la mujer a presión y discriminación en el ámbito público y privado además de un exceso de carga de trabajo y obligaciones por cumplir, sin dejar de atender la belleza física que debe ser parte intrínseca de su identidad femenina.

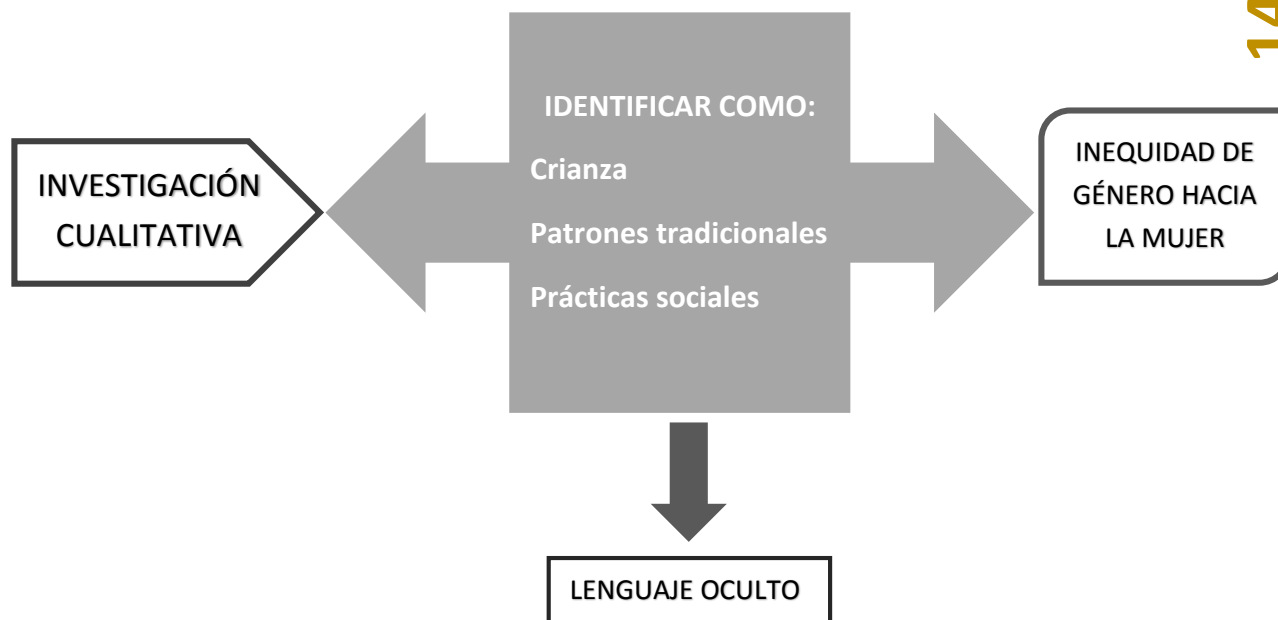


Figura 16. Investigación cualitativa. Elaboración propia.

Los instrumentos y herramientas de investigación tuvieron necesariamente que contar con características didácticas y lúdicas; se aplicaron en tiempos cortos, debido a que el alumnado de preescolar debido a su rango de edad no posee periodos largos de concentración, se diseñaron específicamente para recopilar la información que nos dieron datos contundentes para concluir y probar la hipótesis del proyecto, alcanzando el objetivo planteado. (Anexo 1)

Perfil de los participantes

La muestra de estudio consistió en alumnos de cuatro años, con capacidad de expresarse verbal y corporalmente. Niños capaces de integrar los conceptos básicos que se utilizaron relacionados al género, así como de mantenerse en su lugar de trabajo y dar seguimiento a las instrucciones dadas y poder responder coherentemente a los planteamientos expuestos. Los participantes también se consideran aptos para discernir entre conceptos y entienden normas de convivencia básicas como hablar por turnos y responder en forma y tiempo adecuado.

Así pues, para realizar el estudio de caso de la presente investigación se consideró a los preescolares que son un terreno apto para marcar preferencias y construcción de identidad. Se delimitó la muestra por edad de entre 4 y 5 años, pues dentro del nivel preescolar son los que han alcanzado mayor grado de madurez y desarrollo cognitivo, lo que facilitó también la aplicación del instrumento.

El nivel socioeconómico del grupo que se evaluó es medio considerando que es un representativo de la población urbana de la zona, con preferencias y prácticas cotidianas indagadas y reconocidas a partir de las entrevistas en campo.

El método de investigación que definió las actitudes o posibles signos de violencia de género en el comportamiento de los infantes dentro de los espacios escolares fue la etnografía.

El estudio de caso del análisis de la convivencia de géneros en preescolar, cómo cualquier estudio de caso, enfoca el análisis y resultado de éste en específico, debiendo aclarar que los resultados pueden variar dependiendo de la especificidad de cada momento, se

entiende que las afirmaciones y resultados encontrados corresponden únicamente a esta situación en particular.

La indagación y la interpretación de las observaciones es lo que hace que este estudio de caso tenga validez científica, pues se reconoce la investigación cualitativa como válida para tal efecto. Se destaca la presencia y aplicación de la autora contando con un conjunto de conocimientos y habilidades previas especialmente en el área de manejo de grupos de preescolar, pudiendo interpretar las acciones en el alumnado como manifestación de significados y significantes, quien de forma objetiva acumula lo que ocurrió examinando la información y reorientando la observación para precisar y sustanciar esos significados.

Se realizó este estudio en profundidad en un proceso acotado; en dos ocasiones con un mismo grupo de tercer grado de Preescolar por un espacio de tiempo de 29 días naturales; el grupo estuvo constituido por 25 estudiantes en total, a la primera intervención asistieron 22 alumnos y alumnas; y a la segunda 23.

Dicho grupo pertenece al Instituto IPEFH campus Bicentenario ubicado en el norte de la ciudad de Toluca. Se consideran estudiantes de clase media, con buen poder adquisitivo, su nivel educativo es bajo pues los padres de familia, en su mayoría, son comerciantes y no concluyeron sus estudios universitarios.

Se considera el nivel socioeconómico como una segmentación del consumidor que representa la capacidad para acceder a un conjunto de bienes y estilo de vida, esta regla es un índice que clasifica a los hogares en seis niveles, considerando nueve características o posesiones del hogar y la escolaridad del jefe o jefa de familia o en su caso la persona que

más aporta al gasto²⁸ entonces la población que se analizó se considera en el Nivel Socioeconómico C+ cuya principal característica es plenitud en entretenimiento y tecnología. A este nivel socioeconómico se le considera el segundo estrato con el más alto nivel de vida e ingresos del país y representan el 14% de la población. Tiene limitantes para ahorrar y realizar gastos mayores o excesivos, aspira a ahorrar más y a tener un futuro más cierto. Dos terceras partes de las viviendas son propias. Cuentan con casas grandes con 5 o 6 habitaciones, construidas con materiales sólidos de primera calidad, con sistema óptimo de sanidad y agua corriente dentro del hogar. Casi todos poseen los enseres y electrodomésticos para facilitar la vida en el hogar. Tienen en promedio entre 1 y 2 automóviles. La mayor aspiración es contar con el equipamiento de comunicación y tecnología. La mitad tiene TV de paga y un tercio Video juegos. Vacacionan en el interior del país. La escolaridad del jefe o jefa de familia, en promedio son universitarios. La mitad del gasto es ahorro, educación, espaciamento y comunicación, vehículos y pago de tarjetas de crédito. Los alimentos representan el 12% del gasto, significativamente abajo del promedio poblacional.²⁹

De manera particular, las características generales del grupo de estudio son las siguientes: La mayor parte de los padres de familia viven juntos, son familias en la que el padre trabaja fuera de casa y la madre generalmente atiende las labores del hogar, en caso contrario comparten el gasto familiar, se percibe que la madre es la que administra el gasto familiar, el padre se involucra en las actividades escolares y asiste regularmente a la escuela a

²⁸ Desde 1994, el índice de Nivel Socioeconómico de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión Pública (AMAI) se ha convertido en el criterio estándar de clasificación de la industria de la investigación de mercados en México.

²⁹ <http://www.amai.org/NSE/NivelSocioeconomicoAMAI.pdf>, consultado el 4 junio 2015.

entrevistas, eventos o cualquier situación referente a la educación de su descendiente. Sin embargo el alumno o la alumna habla constantemente de su madre y se observa recibe cuidados y afecto de ella. Las relaciones entre los padres se perciben violentas. (Entrevista realizada a la Directora escolar (Anexo 2))

EVALUACIÓN INICIAL DEL GRUPO

(Saberes previos, introyectos, relación hombre-mujer,)

- Los alumnos integran los conceptos de una manera equitativa.
- El alumnado entendió los conceptos dados: cuidado, atención, fortaleza, dinero, trabajo, ternura, apapacho, quien obedece, quien manda, amor y caricias.
- Aceptan la representación de diferentes roles por género.
- El alumnado responde tal como se espera según los estereotipos identificados históricamente en la sociedad mexicana.
- Los alumnos se muestran interesados en dar sus puntos de vista acerca de la identificación de características de los diferentes géneros.
- Se percibe un ambiente de competencia entre los alumnos al definir las características de los géneros, las niñas y los niños defienden sus diferentes posturas, siempre antagónicas.
- Algunas alumnas al concluir el ejercicio de identificación de estereotipos, fallan a favor de los niños, puede ser porque temen al fracaso, en la contienda.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APLICACIÓN DEL GRUPO

(Manifestación de conceptos, concepción de géneros, asimilación de roles sociales)

- Se puede constatar el entendimiento del alumnado al tema de género por las respuestas dadas y por la concordancia en la aplicación de los instrumentos.
- Los pequeños dieron respuestas coherentes a lo establecido y su participación fue en todo momento positiva y entusiasta se logró generar un ambiente de aprendizaje lúdico y enriquecedor para corroborar el objetivo establecido tanto de los instrumentos como del documento.
- Fue inesperada la integración de los conceptos de roles de género que no produjo en el alumnado asombro ni rechazo.
- Se puede constatar que el alumnado entiende la definición de los estereotipos de género, las respuestas que dieron son concordantes con las preguntas, su actitud fue participativa e interesada. Las alumnas se llenaron de energía y poderío al personificar la fuerza y el mando, se percibían con bienestar emocional y físico.
- Tanto niños como niñas, querían intervenir de manera pronta a dar sus repuestas, como si de ese modo reafirmarían su postura a la identificación de su género.

EVALUACIÓN FINAL DEL GRUPO

(Posibles resultados, evidencias acerca de la convivencia y sus manifestaciones, expresiones corporales, verbales y actitudinales)

- El alumnado defendió su punto de vista ante los conceptos establecidos incluso se escucharon afirmaciones como –las mamás también trabajan, las mamás también

tienen dinero, en la pregunta quién manda y quién obedece hubo pequeños que manifestaron que a veces la mamá y en otras ocasiones es papá.

- Los roles están integrados en los constructos de género de la población estudiantil de cuatro a cinco años.
- Ningún niño o niña fue señalado por defender su punto de vista ni criticado o rechazado por el caso.
- Es evidente que las niñas disfrutaron el papel de victimarias, logrando el objetivo de atrapar a los niños, constatar por ellas mismas su poderío y demostrarlo.
- El grupo se evidenciaba según las preguntas, de este modo el alumnado respondía según los constructos transmitidos históricamente como se esperaba, cada género defendía su punto de vista.
- Las niñas ceden el lugar del triunfo a los niños, sin darse cuenta de la oportunidad de ser vencedoras.

Para poder ordenar los indicadores o factores que pueden formar los constructos de género en los infantes y evidenciar la presencia de violencia al respecto, se analizó y concretizó la información de conceptos previamente identificados en el marco teórico, vaciando y sintetizando la información en una matriz general (Anexo 3).

A continuación se explica la matriz mencionada. Con respecto a la definición de la dimensión, resume la perspectiva general de la teoría humanista que sustenta la investigación de campo, en este caso es el enfoque centrado en la persona de C. Rogers³⁰.

³⁰ (1902-1987) dejó el rol rígido del terapeuta pasivo y obtuvo una respuesta extraordinariamente positiva con respecto a la fluidez y la eficiencia del proceso terapéutico, vio que se generaba un clima que ayudaba más a la autoexploración y al crecimiento en autonomía por parte del paciente. Las actitudes que encontró

La definición de categoría se refiere al principio de identidad de la personalidad que se tomará en cuenta para la definición de conceptos que en este estudio de caso es la perspectiva de género. El objetivo específico se trasladó de los definidos por el problema de inicio de la investigación, el apartado de responsable corresponde a la autora de la investigación, que es la que cuenta con la facultad y conocimiento global del proyecto para poder aplicar los instrumentos en campo.

El recuadro de variable surge de la presencia de estereotipos de género en las actividades lúdicas siendo este el eje específico de la observación. Los indicadores dieron el valor en cuanto a la violencia de género dentro de la convivencia escolar. En cuanto al constructo en el apartado fenomenológico se toma en cuenta la evidencia observable de roles de género y la integración de prácticas sociales para la convivencia, siendo esto analizado a través de la manifestación de roles, lo que corresponde al eje de análisis. La fuente de información, es la convivencia de los infantes en campo de acción.

La información recolectada fue durante la jornada laboral puesto que la investigación se centra en espacios escolares; a través de los instrumentos que se diseñaron exprofeso orientados para esta investigación.

Descripción de los instrumentos y su aplicación

Los instrumentos diseñados consistieron en material lúdico-didáctico con enfoque de género para ser usados y aplicados en cualquier grado del nivel preescolar. Este material nunca había sido expuesto ni aplicado, aunque la fuente de creación es un material de

como necesarias y suficientes para promover un desarrollo humano son: Congruencia, Aceptación y Consideración positiva.

apoyo generado en Chile por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) donde lo emplean para evidenciar que a los niños se les educa en la igualdad, tolerancia, inclusión y respeto, asumiendo que hombres y mujeres se conciben como valiosos y pueden aportar desde las diferencias, de tal forma que los niños y las niñas establecen vínculos de convivencia más armoniosos que favorecen la forma en cómo se relacionen hoy y a futuro (JUNJI, 2012). Así pues, con el fin de evaluar la equidad de género en preescolares se obtuvo apoyo de las prácticas sugeridas por la JUNJI para trabajar conceptos relacionados con los estereotipos y roles de género en los espacios áulicos, con las modificaciones y consideraciones necesarias a la población infantil mexicana y para utilizarlos como instrumentos de evaluación, a diferencia del caso de Chile en donde se ocuparon como material pedagógico con fines didácticos (Anexo 3 y 4).

Previniendo cumplir con los requisitos de que las actividades empleadas fueran motivantes, se consultó un libro de dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría, que expone la optimización de las prácticas a través de la motivación y socialización garantizando el aprendizaje representativo a largo plazo atendiendo procesos vivenciales de dinámicas de grupo. Así pues, a partir del libro Aprender Jugando 1 (2012) se desarrollaron las dinámicas de juegos expuestas en el proyecto.

A continuación se describen los diferentes instrumentos diseñados, que tienen correspondencia con cada uno de los objetivos planteados en esta investigación.

Los instrumentos dan información específica, sin embargo el facilitador debe poner atención y especial observancia a cualquier manifestación referente a la violencia, constructos o roles relacionados al género, de esta forma se pueden potencializar pensando

en posibles modificaciones para aplicaciones futuras. Así pues, se desarrollaron y aplicaron los instrumentos que se describen a continuación:

- I. La loba feroz
- II. ¿Sentimos lo mismo niños y niñas?
- III. E-wall El extraterrestre.

TABLA DE ESPECIFICACIONES POR INSTRUMENTO

A continuación se describe la tabla de especificaciones que se usó para plasmar los objetivos, tanto el general como los específicos de la presente investigación, con el propósito de enfocar todas las acciones para cumplirlos, a partir de esto se generaron los instrumentos de aplicación.

La tabla de especificaciones se desarrolló desde el objetivo de investigación, donde cada apartado contiene uno de los objetivos específicos definidos desde el inicio, el tema o categoría se desglosó de acuerdo a su principio apegado a las teorías de género. Para cada uno de los objetivos se diseñó un instrumento de evaluación, el cual cumplió con lo considerado.

El nivel taxonómico hace referencia a la clasificación en cuanto a los componentes de producción en el desarrollo de las actividades.

Dónde: M significa: memoria, C significa: comprensión, A significa: análisis, A significa: aplicación, S significa: síntesis, E significa: evaluación. (Tabla 1)

Estos parámetros hacen referencia a las competencias y saberes previos que los alumnos tuvieron que movilizar y desplegar para poder llevar a la práctica los instrumentos. No se llevó a cabo la evaluación de la ponderación en el apartado de competencias debido a que se consideraron igual de importantes todos los campos para su desarrollo. (Anexo 6 y 7)

OBJETIVO GENERAL		
<p>Obtener información para evidenciar los estereotipos simbólicos de género establecidos en elementos lúdicos y como pueden llegar a determinar las normas de conducta en la sociedad, para diseñar estrategias que reeduzcan en materia de equidad y no violencia en la convivencia de niñas y niños de preescolar.</p>		
<p>PONDERACIÓN= porcentaje de preguntas por temas en relación con el total</p>		
<p>M= MEMORIA SÍNTESIS A= APLICACIÓN</p>	<p>A= ANÁLISIS E= EVALUACIÓN</p>	<p>S= C= COMPRENSIÓN</p>
<p>TAXONOMIA DE BLOOM https://www.google.com/search?rls=aso&client=gmail&q=TAXONOMIA%20DE%20BLOOM</p>		

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN APLICADOS

I. LA LOBA FERROZ.

Objetivo del instrumento: Ofrecer la oportunidad de que las niñas desempeñen un papel opuesto a lo tradicionalmente femenino que permita ver su desempeño personificando conceptos de ferocidad, de atrapar, de fuerza física y de emancipación.

Objetivo abordado: conocer los estereotipos adquiridos del hombre y la mujer en la niñez de preescolar, analizando sus actividades lúdicas.

TEMA	Analizar los constructos de género
TÉCNICA DIDÁCTICA	Lectura en voz alta, ejecución
RECURSOS MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">• Versión modificada del cuento tradicional “Caperucita Roja”, cambiando los sexos de los personajes• Hacer un dibujo del cuento
DURACIÓN	30 minutos
TAMAÑO DEL GRUPO	Abierto
DISPOSICIÓN DEL GRUPO	Aula y jardín
INSTRUCCIONES	Escuchar el cuento adaptado y hacer un dibujo referente a lo entendido, posteriormente hacer el juego dramático, analizar la participación de las niñas en la dinámica.
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none">1. Leer el cuento.2. Registrar las reacciones del alumnado al escuchar la nueva historia

- | | |
|--|---|
| | <ol style="list-style-type: none">3. Pegar imágenes en el pizarrón con los nuevos personajes (loba feroz, cazadora del bosque, abuelito, y niño de la Gorrita Roja).4. Juego personificado.5. Observación, análisis y registro de respuestas. |
|--|---|

Los niños atendieron muy bien el cuento de Gorrita Roja (ANEXO 8), permaneciendo callados y atentos a lo que se leía, no hubo comentarios negativos ni alusivos a la nueva versión del cuento la cual cambiaba los roles de género, observaron a los personajes en las láminas y se quedaron alertas. Posteriormente se les pidió realizaran un dibujo de lo que habían entendido, con el objetivo de constatar lo asimilado y aprendido en cuanto a los roles de género, en un lapso de 10 minutos terminaron el dibujo y se les solicitó le pusieran su nombre y edad, posteriormente se recogieron. Los dibujos evidencian si entendieron e integraron los personajes adecuadamente, en los dibujos se observa que el alumnado representa de dos a cuatro personajes, la cazadora queda fuera de la integración de conceptualización de personajes, aquí habrá que poner especial atención, puesto que se puede deber a que en el material gráfico, también se representó de manera desarticulada con el resto de las láminas; o quizás porque su papel no es protagónico dentro de la historia; probablemente porque en el tema de género el alumnado no la integró como la posible rescatadora de los demás protagonistas.

LÁMINAS DEL CUENTO “GORRITA ROJA”. Obsérvese los cambios e inversiones de identidad de género de los personajes originales, interpretando roles diferentes a los tradicionales (Lámina 1, 2 y 3. Elaboración propia).



Lámina 1



Lámina 2

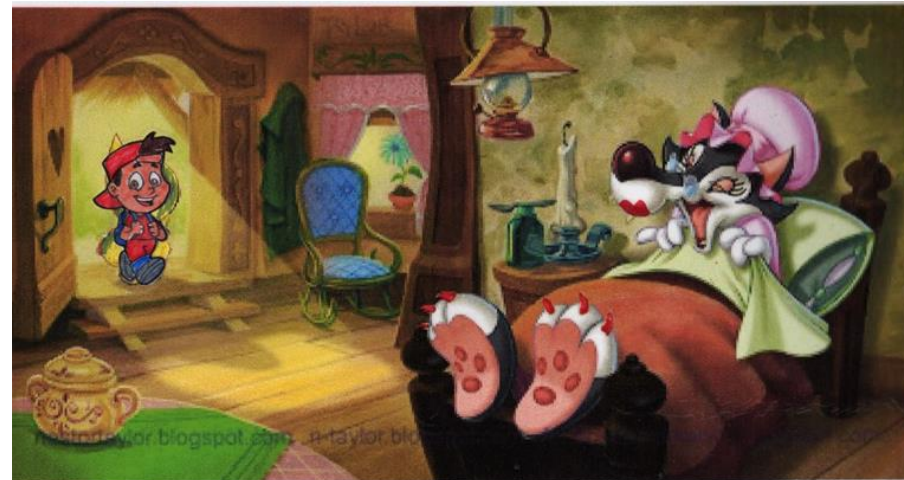


Lámina 3

Se optó por ilustrar a la cazadora de una forma diferente debido a la conveniencia por el material encontrado, sin embargo al parecer no funcionó de una manera adecuada, es una oportunidad para mejorar la presentación del instrumento y poder analizar el impacto de este personaje en el alumnado (Lámina 4. Elaboración propia).



Lámina 4

En los dibujos que el alumnado realizó aparecen Gorrita Roja y La Loba, diferenciándose gráficamente en la mayor parte de los casos por una gorra y vestimenta roja –imitando la representación de las láminas- y unas orejas puntiagudas coloreadas con color café, la aparición de los demás personajes no es constante y varía sin mostrarse evidencias por favoritismos en cuanto a tamaños, ni colores, ni género.

En cuanto a los dibujos que los niños y las niñas realizaron se puede observar esquemas corporales bien identificados tanto en forma como en género, la niñez de cuatro años integra los elementos característicos de los personajes. Se corrobora que entendieron que los personajes eran el papá, gorrita roja, el abuelito, la loba feroz, sin embargo como ya se ha mencionado en ningún caso integraron a la cazadora.

A continuación se muestran algunos ejemplos de los dibujos realizados por el alumnado, estas muestras fueron tomadas al azar.

Ejemplos de dibujos:



Lámina 5



Lámina 6

Lámina 7



Como parte de la actividad del instrumento de La Loba Feroz, se les hicieron unas preguntas que no estaban planeadas sin embargo se consideraron pertinentes en el momento de la aplicación para retomar el tema del nivel de aceptación y entendimiento de los roles de género que se habían exhibido en el nuevo cuento. Para concluir la actividad se les hicieron las siguientes preguntas:

- 1) ¿A qué niño le gustaría ser Gorrita Roja? 5 niños si, 2 niños no.
- 2) ¿A qué niña le gustaría ser la Loba Feroz? 10 niñas si, 1 niña no.
- 3) ¿A qué niño le gustaría tener un papá como el de Gorrita Roja? 7 niños si, 1 niño no.
- 4) ¿A quiénes le gustaría tener el papá de Gorrita Roja? 15 niños si, 7 niños no.

De lo anterior se puede decir que más de la mitad de los niños se identificó con el personaje de Gorrita Roja, en contraparte las niñas se identificaron más con el personaje de la Loba Feroz alcanzando casi un total a favor. Por otro lado al también fue alta la proporción de niños no les gustaría tener un papá en la cocina que prepara los bocadillos para el abuelo enfermo, sin embargo esta misma pregunta aplicada para todo el alumnado sube el porcentaje de aceptación a este rol del padre incrementándose a un más de la mitad.

El alumnado estaba ubicado en sus lugares de forma establecida por la docente, alternando un niño y una niña, la razón de la alternancia es para mantener más disciplinado y con mayor control al alumnado; así me lo hizo saber la docente, pues de esta forma se rompen los lenguajes establecidos entre sexos como competencia o territorialismo, obligando a los menores a convivir de manera uniforme e igualitaria. En este caso se pueden analizar dos vertientes, una que integra los dos géneros a la par en las actividades y posiciones espaciales además el alumnado debe esforzarse por alternar y convivir con su colega, sin embargo la otra vertiente es seguir imponiendo el papel de mediadora a las niñas, pues su presencia evita indisciplina en el grupo.



Fotografía 1 de la autora. Alumnado colaborando en el desarrollo del instrumento "La Loba feroz" el día 10 de noviembre de 2014.

El grupo se percibe, en cierta forma, como equitativo en lo relativo a género porque el número de niños es igual al número de niñas, pero además porque integran el género femenino y masculino de una manera adecuada. Los conceptos emocionales utilizados en

el instrumento también los entendieron igualitariamente. Lo que si fue evidente es que ellos no quieren tener un papá como el de Gorrita Roja, quizás les extraña que un hombre sea el que prepara los alimentos en la cocina y que sea el encargado del cuidado del abuelo, en contraparte con la respuesta de las niñas cuando se les dio la oportunidad de representar un papel opuesto a lo acostumbrado, donde se entusiasmaron con la idea de ser la Loba Feroz.

II. ¿SENTIMOS LO MISMO NIÑOS Y NIÑAS?

Objetivo del instrumento: Identificación de conceptos afectivos personalizándolos en imágenes de individuos como: fortaleza, servicio, amor, ternura, deber, trabajo, dinero, cuidado, caricias, dolor, poder y lágrimas.

Objetivo abordado: reconocer las nuevas formas de imágenes del hombre y la mujer en el contexto escolar, para diseñar una estrategia correctiva que mejore la convivencia escolar.

TEMA	Sensibilizar al alumnado acerca de los sentimientos de todos, ¿Los seres humanos sentimos por igual? Se evidenciará en quien personifican los conceptos dados, si en hombres o mujeres.
TÉCNICA DIDÁCTICA	Rotafolio, trabajo colaborativo, votación
RECURSOS MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar imágenes que representen los conceptos • Registrar las respuestas diferenciadas de hombres y mujeres
DURACIÓN	30 minutos
TAMAÑO DEL GRUPO	Abierto

DISPOSICIÓN DEL GRUPO	Área abierta
INSTRUCCIONES	Dar un concepto para que lo relacionen con una imagen
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dar el concepto y llevar a cabo una votación grupal para evidenciar y registrar cómo personifican los valores. Se acomodarán los letreros de definición de sentimientos o conceptos en la columna de hombre o mujer según el alumnado lo sugiera.

Como segunda actividad trabajamos el instrumento de: ¿Sentimos lo mismo niños y niñas? En este instrumento el alumnado tenía que hacer votaciones acerca de dónde ubicar los conceptos relacionados a roles tradicionales tanto de sentimientos como relacionados al poder, tenían que entender el concepto y ubicarlo en la lámina de mujer o en la lámina de hombre. Las láminas contenían los figurines femenino y masculino representados en plasta negra. En este punto analicé si los pequeños identificaban las figuras pues sólo contaban con la diferencia de la silueta; una simulando portar una falda, la otra unos pantalones. Dieron varios conceptos diferenciados por género como: niño-niña, mamá-papá y mujer-hombre. Opte por dejar este último binomio para evitar la referencia de los sentimientos hacia los padres de familia, sin embargo al elegir en donde se colocarían el grupo siempre se refirió a la lámina de la mamá o a la lámina del papá, esto posiblemente signifique que los géneros los referencian con los padres de familia, mamá-mujer, papá-hombre. Las láminas estaban pegadas contiguas en el pintarrón frontal, yo les enseñaba el letrero, se los leía y ellos me decían por votación donde lo colocaríamos. Al inicio pensé que colocarían el

letrero en una sola lámina, mi sorpresa fue que los conceptos dados los identificaron con ambos sexos así que me vi en la necesidad de adecuar el instrumento anotando en cada letrero cuantos niños y cuantas niñas votaban a favor de papá o mamá representaciones estas de lo femenino y masculino, en esta práctica concluí que los conceptos utilizados los identifican indistintamente, obteniendo los siguientes resultados:

CONCEPTO	MAMÁ (femenino)	PAPÁ (masculino)	INTERPRETACIÓN
Cuidado	45%	55%	Al parecer el alumnado lo relaciona más al padre.
Atención	59%	41%	Perciben mayor atención de la madre que del padre.
Fortaleza	43%	57%	Es evidente que este concepto lo relacionan al sexo masculino.
Dinero	45%	55%	Este concepto de poder sigue estando ligado al sexo masculino, sin embargo la diferencia no es significativa.
Trabajo	41%	59%	En este caso también se evidencia la tendencia masculina, quizás porque el trabajo dentro del hogar no se toma como tal.
Ternura	55%	45%	Se confirma este concepto asociado a la parte maternal.
Apapacho		100%	Creo que en este caso el alumnado lo referencia a papá más por el sonido de la palabra que por el concepto

Quién obedece	41%	59%	En este caso no se concluye una respuesta coherente puesto que en ambos conceptos se favorece la parte masculina.
Quién manda	20%	80%	
Amor	55%	45%	Lo identificaron más como un valor relacionado a la madre.
Caricias	50%	50%	La respuesta fue igualitaria.

Las respuestas contenidas en este cuadro nos confirman que existen valores que tradicionalmente están ligados a los géneros, a pesar de no percibir sexismo en la conceptualización de los mismos, el alumnado los interpreta de forma costumbrista como una práctica cultural. Sin embargo también se podría afirmar que a esta edad el alumnado conceptualiza los géneros de una forma equitativa e igualitaria, posiblemente porque la presencia del padre con los hijos menores permite contención emocional y los infantes logran integrar positivamente los géneros; la presencia de la madre casi siempre es efectiva, sumándose a esta contención femenina la educadora, que juega un papel de segunda madre dentro del espacio áulico. La parte afectiva paterna también se evalúa positivamente quizá porque los padres demuestran sus afectos a los hijos del mismo género de una forma abierta, lejos de prejuicios.

En ningún momento hubo comentarios de desprecio o alusivos a las preferencias o rechazo a cada alumno o alumna.

Con este instrumento, puedo concluir que los conceptos manejados los construyen a partir de ambos géneros representados por los padres de familia.



LETREROS DE CONCEPTOS
Lámina 8



FIGURINES PARA LÁMINAS
Lámina 9

III. E'WALL EL EXTRATERRESTRE.

Objetivo del instrumento: Se fomentará la libre expresión de ideas y conceptos relacionados con el género y estereotipos.

Objetivo abordado: reconocer las nuevas formas de imágenes del hombre y la mujer en el contexto escolar, para diseñar una estrategia correctiva que mejore la convivencia escolar.

TEMA	Documentar los estereotipos de género en los preescolares.
TÉCNICA DIDÁCTICA	Diálogo, técnica expositiva.
RECURSOS MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Marioneta • batería de preguntas
DURACIÓN	15 minutos
TAMAÑO DEL GRUPO	Salón de clase

DISPOSICIÓN DEL GRUPO	Sentados en círculo alternando niña-niño
INSTRUCCIONES	El alumnado contestará ordenadamente pidiendo turno, llevar un cuadro en cartulina con las preguntas graficadas para poder registrar las respuestas.
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none">• Batería de preguntas:<ol style="list-style-type: none">1. ¿Es verdad que en la Tierra hay niños y niñas?2. ¿Se puede saber si un pequeño es niño o niña?3. ¿Hay algunas cosas que las niñas no pueden hacer o vestir?4. ¿Hay algunas cosas que los niños no pueden hacer o vestir?5. ¿Hay alguna cosa que a las niñas no les guste nada?6. ¿Hay alguna cosa que a los niños no les guste nada?7. ¿Hay algún juego que a las niñas les guste especialmente?8. ¿Hay algún juego que a los niños les guste especialmente?9. ¿Hay algún juego o actividad que guste tanto a los niños como a las niñas?10. ¿Cómo deberá comportarse E-Wall en la tierra?11. ¿Crees que E-Wall es niña o niño? <p>Al concluir la aplicación de las preguntas se hará un recuento cuantitativo de las respuestas, y se pondrá a discusión la decisión si el extraterrestre será finalmente hombre o mujer.</p>

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con base en la información obtenida a partir de los instrumentos aplicados se puede concluir lo siguiente:

Respecto instrumento: LA LOBA FERROZ, según los resultados obtenidos

Objetivo del instrumento: Ofrecer la oportunidad de que las niñas desempeñen un papel opuesto a lo femenino establecido para ver su desempeño personificando conceptos de ferocidad, de atrapar, de fuerza física y emancipación, los cuales permiten observar su habilidad para llevarlas a cabo.

Objetivo abordado: conocer los estereotipos adquiridos del hombre y la mujer en la niñez de preescolar, analizando sus actividades lúdicas.

1. En la convivencia de género en este nivel no se observa violencia como tal, al respecto en concordancia con lo que Morrison (2005) afirma sobre que en la edad preescolar no se tienen evidencias concretas de situaciones sexistas y racismo, el alumnado actúa con principios de igualdad, sin embargo se identifican comportamientos que se pueden interpretar como negativos que tienen que ver con la construcción de la personalidad y autocontrol, se observa que los preescolares están en el proceso de identificarse en su estructura personal a la par que van integrando normas y reglas sociales, apoyando este argumento con Gavaldon (1984) quien afirma que los infantes escolares de temprana edad no hacen diferencias absolutas ni tan profundas de conceptos masculinos o femeninos, sin embargo los rasgos de personalidad tipificados sí se encuentran influenciados por los estereotipos de género. En estas prácticas no se registraron comentarios de desprecio o alusivos a las preferencias o rechazo de cada estudiante por las diferencias de género. Se concluye que los conceptos manejados en este trabajo los construyen principalmente a partir de ambos géneros representados respectivamente por los padres de familia.

2. Con relación a los resultados observados en este estudio, de la conceptualización de estereotipos y roles de género se concluye que más de la mitad de los alumnos se identifica con un estereotipo de masculinidad alterna acorde a su edad; en este caso, los niños muestran apertura a incluir actividades que pueden parecer propias de las niñas, como llevar comida para cuidar a alguien. En el caso de los niños casi el total no acepta masculinidad alterna en relación al rol del padre. Prácticamente el total de las alumnas acepta el estereotipo alterno de feminidad donde se incluyen valores como el poderío y la fuerza física. Las niñas aceptan también en mayor medida la masculinidad alterna del padre. Con estos datos podríamos afirmar que a los propios niños les cuesta trabajo incluir las nuevas masculinidades, ellos prefieren seguir en el papel del rol de poder visualizando las actividades de cuidado y crianza a cargo de las mujeres, por el contrario a las niñas, como se ha demostrado en diferentes investigaciones, muestran mayor disposición y flexibilidad de adquirir roles que tradicionalmente se relacionan con el hombre. A este respecto Deschamps (2009) afirma que difícilmente los niños sienten curiosidad o se atreven a explorar el mundo femenino usar cocinitas, cargar bebés o jugar a las muñecas.

Con esta evidencia se hace notar que los hombres en general quizás son los que luchan por que la sociedad machista se conserve, se constata la dificultad que tienen para moverse de un esquema conceptualizado como masculino a un esquema femenino pudiendo ocasionarles malestar. Tal como se afirma en “El desarrollo de los niños paso a paso (2003)” sobre que los infantes tienen la necesidad de afirmarse como personas siendo capaces de imitar a los adultos descubriendo a los cuatro años la diferencia anatómica entre los sexos.

La parte afectiva paterna se evalúa positivamente, quizá porque los hombres demuestran sus afectos físicamente a los hijos pequeños de una forma abierta, lejos de prejuicios, pudiendo expresar sentimientos sanamente de hombre a hombre. En términos generales, el alumnado se mostró conforme y cómodo con las versiones de nuevas masculinidades al relacionar conceptos de sentimientos y cuidado; este

hecho puede evidenciar que los alumnos de preescolar están libres de prejuicios y aceptan diferentes actores sociales. Por lo tanto, pareciera evidenciarse en cierta forma que a esta edad el alumnado está preparado para aceptar identidades nuevas que los construyan en una reeducación social de géneros, cambiando estereotipos pudiendo adquirir principios de valor con relación a las nuevas conceptualizaciones, pues pueden concebir diferentes maneras del deber ser, del deber hacer y del deber pensar. Así pues, resulta pertinente este espacio educativo para trabajar nuevos conceptos que generen una impronta en sus constructos que fomente relaciones presentes y futuras efectivas, equitativas y libres de violencia entre los géneros.

Respecto al instrumento: ¿SENTIMOS LO MISMO NIÑOS Y NIÑAS?, según los resultados obtenidos

Objetivo del instrumento: Identificación de conceptos afectivos personalizándolos en imágenes de individuos como: fortaleza, servicio, amor, ternura, deber, trabajo, dinero, cuidado, caricias, dolor, poder y lágrimas.

Objetivo abordado: reconocer las nuevas formas de imágenes del hombre y la mujer en el contexto escolar, para diseñar una estrategia correctiva que mejore la convivencia escolar.

1. A pesar de no percibir sexismo en este nivel educativo en la conceptualización de los géneros, el alumnado los interpreta de forma costumbrista como una práctica cultural y el lenguaje oculto que han recibido se manifiesta. Sin embargo también se podría afirmar que a esta edad el alumnado conceptualiza los géneros de una forma equitativa e igualitaria, posiblemente porque la presencia del padre con los hijos menores permite contención emocional y los infantes logran integrar positivamente los géneros; la presencia de la madre casi siempre es efectiva, a esta contención femenina se suma la educadora, que juega un papel de segunda madre dentro del

espacio áulico. A todo esto se suma que la autoridad en este nivel educativo también está representada casi siempre por una mujer.

2. Los niños y las niñas se mostraron respetuosos integrando el género femenino y masculino de una manera equilibrada ofreciendo el mismo valor, los conceptos emocionales los entendieron igualitariamente. Esto muestra que los niños y las niñas reciben los mismos mensajes de ambos padres que son los representantes de los géneros dentro del hogar.

Respecto al instrumento: E'WALL EL EXTRATERRESTRE, según los resultados obtenidos.

Objetivo del instrumento: Se fomentará la libre expresión de ideas y conceptos relacionados con el género y estereotipos.

Objetivo abordado: reconocer las nuevas formas de imágenes del hombre y la mujer en el contexto escolar, para diseñar una estrategia correctiva que mejore la convivencia escolar.

1. Con relación a la problemática detectada dentro de la convivencia del alumnado se puede identificar que se forman dos grupos diferenciados las niñas y los niños, donde los individuos combaten por destacar las diferenciaciones propias de cada uno, reforzando estereotipos tradicionales y su propia imagen identificada como hombre o mujer, haciendo alusión y diferenciación a características femeninas o masculinas. Como así lo indica Smiljani Colonovic (1972) que las diferencias conductuales sexistas se observan en los grupos infantiles antes de los tres años. Por otro lado Kohleberg (1966) ha demostrado que los infantes se autoclasifican para posteriormente entender cómo comportarse.
2. Las niñas pueden llegar a mostrarse como un contrincante no igualitario, los niños siguen marcando territorio a través de expresiones físicas como ensanchar el pecho, siendo toscos, invadir el espacio físicamente o levantando la voz, ante estos hechos las niñas se apartan como medida precautoria, quedando relegadas o en segundo

plano. Al respecto Deschamps (2009) afirma que desde edad temprana las niñas manifiestan un nivel de aspiración más bajo, incluso llegan a asumir actitudes de derrota u obediencia ante los alternos hombres.

Se observa que la igualdad de los infantes en cuanto a esquema corporal hace relaciones más equitativas. Cuando al alumnado se le ofrece la oportunidad de un mismo desempeño reacciona por igual a los estímulos externos; sin embargo, las niñas no se muestran como un contrincante igualitario frente a los niños tomando actitudes de sumisión; en este sentido se observa la necesidad de llevar a cabo políticas y apoyo al desempeño de las alumnas. Al respecto Subirats & Brullet (1988) afirman que las niñas tienden a ajustar más su comportamiento a las normas y expectativas en función de las ya establecidas. Otro indicador de equidad es la manifestación de la participación pública de niñas donde se ha visto pueden llegar a quedar relegadas asumiendo posturas pasivas, se observa por el contrario que participan de una forma reactiva al comportamiento de los hombres.

A partir de la aplicación de los instrumentos desarrollados, se pudo también evidenciar que el número de niños y niñas dentro del salón de clase tiende a ser el mismo, este hecho hace que el ambiente se torne equilibrado. Sin embargo, esta aparente equidad se desvanece un poco cuando la docente con el afán de mantener el orden y la disciplina opta por sentarlos intercalados, con el propósito de evitar riñas entre los niños, que se muestran a la defensiva o más susceptibles dando pie a peleas, que incluso pueden llegar a ser físicas. Este hecho se encuentra documentado y analizado anteriormente por Bonal & Tomé (2005), quienes mencionan que en el ámbito escolar existen afirmaciones tales como “a las niñas hay que ponerlas en medio de los niños para que los mantengan tranquilos”. La designación alternada de asientos por la docente de grupo es para mantener disciplinado y con mayor control al alumnado, pues de esta forma se rompen los lenguajes establecidos entre sexos como competencia o territorialismo, obligando a los menores a convivir de manera uniforme e igualitaria. En este caso se pueden analizar dos vertientes, una que integra los dos géneros a la par en las actividades y posiciones espaciales además el alumnado debe esforzarse por alternar y convivir con su colega, sin embargo la otra vertiente es seguir

imponiendo el papel de mediadora a las niñas, pues su presencia evita indisciplina en el grupo.

En la observación del juego dentro de las actividades libres a grandes rasgos, en las actividades libres se mezclan ambos sexos sin manifestarse situaciones de exclusión. Los niños y las niñas comparten espacios, conversan, intercambian ideas y se comunican en situaciones de juego libre, al avanzar el momento lúdico se observa que prefieren segregarse por género, formando grupos de 4 a 5 miembros del mismo sexo en diferentes actividades. Al respecto Vadiño (2006) detecta estereotipos que van enseñando a los infantes como actuar y comportarse en los diferentes círculos sociales cumpliendo con reglas y recuperando saberes previos con respecto a la socialización.

En algunos juegos se puede observar que los niños prefieren los que implican habilidades de destreza física mayor riesgo y reto. Las niñas ponen en práctica juegos menos riesgosos y se observa más comunicación interpersonal. Se concluye que definitivamente los niños prefieren actividades dinámicas y de movilización en espacios que presentan mayor habilidad al correr, se observa poca comunicación verbal, mientras que las niñas se segregan en grupos de mayor contacto interpersonal, permanecen más estáticas, sin embargo hay participación de ambos en las diferentes actividades no obstante en diferentes proporciones. Con lo anteriormente descrito se presume que si a ellas y a ellos se les da la oportunidad de desempeñarse en otro esquema pueden responder de una forma positiva. Es trascendente retomar el punto porque esto nos da la pauta para defender la postura que tanto hombres como mujeres pueden llegar a desempeñar diferentes actividades independientes de los roles tradicionales, simplemente hay que ofrecer herramientas y oportunidad de crecimiento para ambas partes. Me parece que el alumnado se mostró impetuoso al poder reafirmar su identidad de género con las características propias de cada uno, es decir que ambos géneros tienen identificados los estereotipos tradicionales y cada uno muestra interés por reafirmar su identidad a partir del grupo al que pertenece.

A continuación se presenta de una forma sintetizada y concreta los hallazgos generados a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación.

ACTITUDES PERCIBIDAS
Convivencia Sana
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La igualdad en cuanto a esquema corporal hace relaciones más equitativas. ✓ Inexistencia de comentarios alusivos a las preferencias de los diferentes géneros. ✓ Las niñas aceptan en mayor medida la masculinidad alterna del padre. ✓ La parte afectiva paterna se evalúa positivamente. ✓ La presencia del padre con los hijos menores permite contención emocional y los infantes logran integraciones emocionales positivas de los géneros. ✓ La niñez integro el género femenino y masculino de una manera equilibrada entienden los conceptos emocionales igualitariamente. ✓ Existe participación de ambos géneros en las diferentes actividades no obstante en diferentes proporciones.
Convivencia inequitativa
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las niñas pueden llegar a mostrarse como un contrincante no igualitario. ✓ Los niños siguen marcando territorio. ✓ Se observa en ocasiones participación reactiva de las niñas ante el comportamiento de los niños. ✓ Las niñas pueden tomar actitudes de sumisión.
Comportamiento de niñas y niños
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se forman dos grupos diferenciados las niñas y los niños. ✓ Combaten por destacar las diferenciaciones propias de cada uno. ✓ Refuerzan estereotipos. ✓ 7 de cada 10 niños se identifica con un estereotipo de masculinidad alterna. ✓ Los niños prefieren actividades que implican habilidades dinámicas y de movilización en espacios de destreza física mayor riesgo y reto. Presentan mayor habilidad al correr, se observa poca comunicación verbal. ✓ Las niñas ponen en práctica juegos menos riesgosos y se observa más comunicación interpersonal se segregan en grupos de mayor contacto interpersonal, permanecen más estáticas.
Constructos de estereotipos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tradicionales, identifican su propia imagen como niño o niña. ✓ Construyen su identidad personal a la par que van integrando normas y reglas sociales. ✓ Diferenciación de características femeninas o masculinas. ✓ Ambos géneros identificados tradicionalmente identifican los estereotipos tradicionales reafirman su identidad a partir del grupo hegemónico al que pertenece.
Roles introyectados

- ✓ Los conceptos están contruidos principalmente a partir de ambos géneros representados respectivamente por los padres de familia.
- ✓ 9 de cada 10 infantes no acepta masculinidad alterna en relación al rol del padre.
- ✓ 9 de cada 10 niñas acepta el estereotipo alterno de feminidad incluyendo valores como el poderío y la fuerza física.
- ✓ Los niños prefieren conservar el rol de poder.
- ✓ Las niñas muestran mayor disposición y flexibilidad de adquirir roles que tradicionalmente se relacionan con el hombre.

ALGUNAS RECOMENDACIONES

Es indudable que a pesar de no haber encontrado violencia en la convivencia del alumnado de preescolar, la sociedad en su conjunto especialmente en la edad adulta si la presenta; se observa que en esta etapa se gesta la violencia de género pues hay señales y comportamientos que pueden presentar una alerta al respecto, el espacio educativo como se ha venido analizando es preferente puesto que confiere el poder de tener inferencia en las estructuras de convivencia y comportamiento que forman la sociedad. Así se concluye que los factores de socialización se tornan de gran importancia en el desarrollo de la sensibilidad empática, como las técnicas disciplinarias, los procesos de modelado e identificación o la regulación parental de las emociones infantiles (López, Pedro, Itziar, Ma. Jesús, y Ma. José, 1998)

Las investigaciones de contextos donde el juego inclusivo prevalece, el alumnado llega a realizar por sí mismo juegos bien estructurados, con un alto nivel de independencia e imaginación en los cuales, las relaciones tanto lúdicas como reales son estables, son capaces de resolver por sí mismos las discrepancias, son infantes con un grado más alto de sensibilidad y emotividad, conscientes de su entorno y del compañerismo, que respetan los

derechos de sus alternos, de esta forma se garantiza la influencia positiva sobre la esfera social e intelectual (Bormat, 2010).

Es justo en este punto que radica la importancia del presente proyecto para oportunamente cambiar los estereotipos hegemónicos introyectados ya en los preescolares; por los resultados y hallazgos generados se deduce que la edad preescolar es apta para cambiar los constructos de género evitando y previniendo la convivencia que en etapas posteriores se torna violenta e inequitativa, es el momento adecuado de tomar conciencia y llevar a cabo medidas correctivas y precautorias.

Como resultado de la investigación se puede inferir que es factible ofrecerle a la niñez una opción de conocimiento innovador y estructurado dando la opción de generar un aprendizaje significativo que inculcándolo de una manera adecuada podría producir grandes beneficios. Este punto resalta en el sentido que abre la puerta a la aplicación de materiales novedosos donde se deconstruya de una forma lúdico pedagógica las concepciones de estereotipos, dejando de ser discriminatorias reformulando las diferentes variables en cuanto a modos de ser de hombres y mujeres, más allá de estructurarlos solamente en dos vertientes tradicionales.

A partir de los resultados observados se puede implementar una estrategia correctiva y preventiva a nivel preescolar que fomente la convivencia sana entre géneros. El plan de acción para la implementación de las soluciones plausibles sería proporcionar a los jardines de infantes, algún material de apoyo lúdico pedagógico para trabajar positivamente la construcción de géneros y estereotipos, orientando a la comunidad escolar en la adquisición de prácticas inclusivas que permitan visualizar otros modos de ser con respecto a las

feminidades y masculinidades, provocando un cambio social referente a los constructos con perspectiva inclusiva, especialmente a futuro.

Sin perder de vista que el aprendizaje para los preescolares se torna efectivo a través del juego favoreciendo el logro de conocimientos, habilidades, conductas o actitudes que enriquecen su desarrollo (Morrison, 2005). Apoyando los principios como se ha mencionado el juego es un elemento primordial en este nivel educativo, a través de este los infantes se encuentran en optimas circunstancias predisponiéndose a recibir enseñanza por lo que esta actividad debe convertir a los procesos de enseñanza en procesos efectivos que repercutan en la adquisición de aprendizajes representativos en el alumnado (Zapata, 1990).

Precisamente por este hecho es que se hace necesario tomar acciones y políticas dentro de los espacios áulicos de preescolar para apoyar los constructos positivos de estereotipos asumiendo roles alternos que incluyan las nuevas feminidades y masculinidades, acordes a la sociedad que impera en la actualidad. Una sociedad más justa más inclusiva y más humana, incluyendo la conciencia por el respeto al otro sin importar condiciones o circunstancias, en especial las diferencias de género. Rene Diekstra como sociólogo contemporáneo reconocido afirma que la convivencia entre los seres humanos ha adquirido mayor relevancia en el desarrollo de las sociedades, en este sentido la adquisición de conocimientos tradicionales deja de ser la principal prioridad de las escuelas sobre todo en la educación básica.

Así pues, resulta pertinente este espacio educativo para trabajar nuevos conceptos que generen una impronta en los constructos del alumnado que fomente relaciones presentes y futuras afectivas, equitativas y libres de violencia entre los géneros.

Diseño

CAPÍTULO 5



Equidad y convivencia escolar

PROPUESTA DE DISEÑO

Es legítimo cambiar las reglas de convivencia y normas sociales cuando se detecta que esas prácticas perjudican alguna célula que forma las conglomeraciones humanas.

El material lúdico pedagógico que se diseñe en pro del trabajo equitativo de género, deberá contemplar a los actores educativos que estarán de primera mano con el uso del material, apareciendo así en escena las figuras representadas por el cuerpo docente, el alumnado, las familias y las políticas educativas.

Las y los docentes de nivel preescolar se caracterizan por contar con experiencia y un vasto cúmulo de conocimientos enfocados a fomentar con eficacia el aprendizaje representativo en el alumnado. Además se destacan por crear situaciones de enseñanza creativas haciendo uso de diversos materiales y temáticas atendiendo los intereses personales de sus alumnos y alumnas, dichas situaciones se basan en su mayoría en actividades lúdicas, que dinamizan el entorno fomentando la construcción personal de conocimiento, convirtiéndolo en un pilar representativo de adquisición de conceptos.

Con base en el trabajo obtenido de la presente investigación se sugiere la integración de principios de equidad de género que incluyan conceptos descritos en el cuadro de la Propuesta de Diseño los cuales se rescatan de las conclusiones del trabajo de campo, de este modo las actividades y materiales que implemente el o la docente de grupo contendrán una perspectiva de género, transformando los contenidos de los Planes y Programas; convirtiendo dicha propuesta de diseño en eje transversal dentro de los contenidos pedagógicos; logrando de esta forma trabajar de una manera permanente y constante el género dentro de los espacios áulicos, sin que esta práctica signifique trabajo aislado ni

adicional para él o la facilitadora. Las soluciones plausibles deberán impactar los siguientes conceptos, las cuales toman en cuenta a los diferentes actores educativos:



Equidad y convivencia escolar



Familias:

- ✓ Cambio social referente a los constructos con perspectiva de género.
- ✓ Conceptos nuevos.
- ✓ Sociedad que impera en la actualidad.
- ✓ Deconstruir estereotipos reformulando las diferentes variables en cuanto a modos de ser de hombres y mujeres.



Alumnado:

- ✓ Roles alternos que incluyan las nuevas femineidades y masculinidades.
- ✓ construcción de géneros y estereotipos.
- ✓ oportunamente cambiar los estereotipos hegemónicos introyectados ya en los preescolares.



Políticas educativas:

- ✓ sociedad violenta.
- ✓ el espacio educativo es preferente puesto que confiere el poder de tener inferencia en las estructuras de convivencia y comportamiento que forman la sociedad.
- ✓ Acciones políticas dentro de los espacios áulicos.



Docentes:

- ✓ Constructos nuevos para prevenir relaciones presentes y futuras efectivas entre los géneros.
- ✓ Prevenir el momento del desarrollo donde los constructos de género cambian y la convivencia se torna inequitativa.
- ✓ Prácticas inclusivas que permitan visualizar las nuevas femineidades y masculinidades.
- ✓ Opción de conocimiento innovador y estructurado dando la opción de generar un aprendizaje significativo en relación a las nuevas femineidades y masculinidades.

EJEMPLOS DE DISEÑO DE MATERIALES.

LÚDICO PEDAGÓGICO PARA FOMENTAR EL TRABAJO DE GÉNERO EN PREESCOLAR.

I.YO ELIJO QUE QUIERO SER. Figurines con vestimenta.

Objetivo del instrumento: Análisis de constructos de estereotipos de género además se pretende evidenciar las actividades laborales, según el género.

Objetivo abordado: visualizar los estereotipos de género que promueven imágenes falseadas y distorsionadas de la figura femenina y masculina, en la psique y en el tipo de relación hombre-mujer así como en los estándares de belleza impuestos especialmente para la mujer actual, entre otros.

TEMA	Identificar constructos de roles de género, evidenciar que la niñez es vulnerable e influenciable
TÉCNICA DIDÁCTICA	Juego libre, cuenta cuentos, ejecución
RECURSOS MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> Figurines de papel, con opción de vestimenta según la actividad laboral que realizan, darles la opción de que una persona trabajadora sea representada tanto por un hombre como por una mujer. Ejemplo: enfermero-enfermera, bombero-bombrera, ingeniero-ingeniera. Tijeras
DURACIÓN	20 minutos
TAMAÑO DEL GRUPO	Abierto
DISPOSICIÓN DEL GRUPO	En su lugar de trabajo
INSTRUCCIONES	Elegir mi personaje favorito, según lo que hace

DESARROLLO

1. El alumnado podrá vestir a su personaje sin ningún preámbulo, libre según sus propios tabúes de género, el facilitador dará la indicación de vestir a su personaje sin especificar el género, como por ejemplo: viste a la persona que se encarga de curar las enfermedades, o persona que apaga el fuego en un accidente... Registrar los resultados.
2. Posteriormente leerles el desempeño de actividades dando la posibilidad de que tanto los hombres como mujeres pueden desarrollar cualquier actividad laboral sin verse limitados por su condición de sexo o de género. Posteriormente los alumnos vestirán a su personaje según sus deseos. Se registrará si existió alguna modificación en las respuestas.

ANÁLISIS DIMENSIONAL. Propuesta “Yo elijo que quiero ser.”

Se refiere al sustento y referencia teórica de la investigación para lograr que las actividades propuestas no pierdan de vista los objetivos. El nivel taxonómico hace alusión a las competencias que el alumnado tendrá que poner en operación para llevarla a cabo.

TEMA O CATEGORÍA	OBJETIVO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	NIVEL TAXONÓMICO					PONDERACIÓN	
			M	C	A	A	S		E
Identificación y conceptualización de género	Visualizar los estereotipos de género que promueven imágenes falseadas y distorsionadas de la figura femenina y masculina, en la psique y en el tipo de relación hombre-mujer así como en los estándares de belleza impuestos especialmente para la mujer actual, entre otros.	YO ELIJO QUE QUIERO SER.		X	X	X	X		

M= MEMORIA
C= COMPRENSIÓN

A= ANÁLISIS
A= APLICACIÓN

S= SÍNTESIS
E= EVALUACIÓN

II. CUENTA CUENTOS SIN GÉNERO.

Objetivo del instrumento: Organización de juego dramático representando roles de género.

Objetivo abordado: conocer el valor simbólico de los mensajes que transmiten los elementos de ludos para la niñez de entre 3 y 6 años de edad así como evidenciar si existen actitudes de género y sexo.

TEMA	Sensibilizar al alumnado explicando que desde la antigüedad los hombres eran los que podrían hacer representaciones en público y tenían que hacer papeles femeninos, para representar cualquier personaje, así como en nuestros días cualquier persona puede representar el papel que más le guste, le acomode o ser apto para ello.
TÉCNICA DIDÁCTICA	Lectura en voz alta, juego al aire libre dirigido
RECURSOS MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento inclusivo que rompa estereotipos y roles tradicionales.
DURACIÓN	30 minutos
TAMAÑO DEL GRUPO	Abierto
DISPOSICIÓN DEL GRUPO	Área abierta
INSTRUCCIONES	Otorgar papeles a los alumnos para representar una historia
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elegir alumnos y alumnas para dramatiza el cuento, según el narrador, es importante no usar estereotipos ni roles según el género, registrar el desempeño de los infantes, observar que tan cómodos se sienten con las representaciones; identificar posibles elementos de violencia.

ANÁLISIS DIMENSIONAL. Propuesta “Cuenta cuentos sin género”.

TEMA O CATEGORÍA	OBJETIVO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	NIVEL TAXONOMICO					PONDERACIÓN	
			M	C	A	A	S		E
Aceptación y desarrollo de roles en la convivencia escolar/ Toma de decisiones	Conocer el valor simbólico de los mensajes que transmiten los elementos de ludos para niños de entre 3 y 6 años de edad, así como evidenciar si existen actitudes de género y sexo.	CUENTA CUENTOS SIN GÉNERO		x	x	x		x	

M= MEMORIA
E= EVALUACIÓN

A= ANÁLISIS
C= COMPRENSIÓN

S= SÍNTESIS
A= APLICACIÓN

III. CUENTO HÉROE-HEROÍNA. ¿QUIÉN PUEDE O QUIÉN PODRÍA SER...?

Objetivo del instrumento: Dar la pauta para que el protagonista de una historia de valentía pueda ser un hombre o una mujer.

Objetivo abordado: detectar como influyen los mensajes ocultos dentro de ludos en el comportamiento femenino y masculino de la niñez de preescolar, identificando los principios teóricos y conceptuales de las teorías de género.

TEMA	Identificar constructos de estereotipos de género
TÉCNICA DIDÁCTICA	Lectura en voz alta, ejecución
RECURSOS MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento sin personificar al héroe o heroína • hojas blancas, crayolas
DURACIÓN	30 minutos
TAMAÑO DEL GRUPO	Abierto
DISPOSICIÓN DEL GRUPO	En su lugar de trabajo
INSTRUCCIONES	Escuchar el relato, con atención y hacer un dibujo de lo entendido.
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Para el desarrollo del cuento se tendrán que usar sinónimos y/o plurales incluyentes evitando el uso de género para referirse al o la heroína, con el objetivo de que el alumnado se imagine al o la protagonista según su constructo. • El alumnado realizará un dibujo libre según lo entendido relacionándolo con los constructos de género y estereotipos introyectados.

IV. ANÁLISIS DIMENSIONAL. Propuesta “CUENTO HÉROE-HEROÍNA. ¿QUIÉN PUEDE O QUIÉN PODRÍA SER...? “

TEMA O CATEGORÍA	OBJETIVO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	NIVEL TAXONÓMICO					PONDERACIÓN	
			M	C	A	A	S		E
Identificación de actividades domésticas y laborales/ Convivencia con equidad	Detectar cómo influyen los mensajes ocultos dentro de ludos en el comportamiento o femenino y masculino de la niñez de preescolar, identificando los principios teóricos y conceptuales de las teorías de género.	¿QUIÉN PUEDE O QUIÉN PODRÍA SER?.....							
				X		X	X	X	

M= MEMORIA
E= EVALUACIÓN

A= ANÁLISIS
C= COMPRENSIÓN

S= SÍNTESIS
A= APLICACIÓN

V. CUERDA CON FUERZA.

Objetivo del instrumento: Aprendizaje de constructos, cambio de paradigmas.

Objetivo abordado: conocer los estereotipos adquiridos del hombre y la mujer en la niñez de preescolar, analizando sus actividades lúdicas.

TEMA	Comprobar que a esta edad los alumnos; hombres y mujeres pueden tener el mismo éxito físicamente.
TÉCNICA DIDÁCTICA	Ejecución de juego dirigido al aire libre
RECURSOS MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • área al aire libre • cuerda
DURACIÓN	20 minutos (dependiendo de los equipos que se formen)
TAMAÑO DEL GRUPO	Cinco niños o niñas de cada extremo
DISPOSICIÓN DEL GRUPO	Libre
INSTRUCCIONES	Jalar la cuerda para vencer al equipo contrario
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dividir la cuerda por la mitad. 2. Ubicar cinco niños de un lado de la cuerda y cinco niñas del lado opuesto. 3. Marcar una línea en el piso y en la cuerda, el equipo que la toque será el perdedor. 4. Tirar con decisión para ver quién es más fuerte. 5. Hacer énfasis en el vencedor resaltando su género, evidenciar que los hombres y las mujeres son igualmente fuertes, reflexionar en grupo que ganar o perder no depende del género.

ANÁLISIS DIMENSIONAL. Propuesta “Cuerda con fuerza”.

TEMA O CATEGORÍA	OBJETIVO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	NIVEL TAXONOMICO						PONDERACIÓN
			M	C	A	A	S	E	
Construcción de estereotipos/ Convivencia con equidad	Conocer los estereotipos adquiridos del varón y la mujer en la niñez de preescolar, analizando sus actividades lúdicas.	CUERDA CON FUERZA							
				X		X	X	X	

M= MEMORIA
E= EVALUACIÓN

A= ANÁLISIS
C= COMPRENSIÓN

S= SÍNTESIS
A= APLICACIÓN

Anexos



Equidad y convivencia escolar

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	Bitácora de las intervenciones. _____	p. 188
Anexo 2	Relaciones familiares relevantes del grupo de estudio. _____	p. 190
Anexo 3	Matriz que identifica componentes para la _____ conceptualización de los instrumentos de investigación.	p. 192
Anexo 4	Taller para padres, madres y/o adultos/as _____ significativos/as en la crianza de niñas y niños.	p. 194
Anexo 5	Experiencia de aprendizaje No. 4; _____ “En qué nos parecemos y en qué nos diferenciamos”.	p. 196
Anexo 6	Tabla de especificaciones instrumento La loba feroz. _____	p. 197
Anexo 7	Tabla de especificaciones instrumento _____ ✓ Sentimos lo mismo niños y niñas ✓ E-wall un extraterrestre	p. 198
Anexo 8	Cuento Caperucita roja, la otra versión: Gorrita Roja. _____	p. 199
Anexo 9	Datos generales de la primera intervención. _____	p. 202
Anexo 10	Metodología de la primera intervención docente. _____	p. 203
Anexo 11	Bitácora de campo primera intervención. _____	p. 206
Anexo 12	Datos generales de la segunda intervención. _____	p. 208
Anexo 13	Metodología de la segunda intervención docente. _____	p. 209
Anexo 14	Bitácora de campo segunda intervención. _____	p. 213

ANEXO 1

BITÁCORA DE LAS INTERVENCIONES

En la aplicación de cada instrumento se consideró el tiempo disponible y la apertura del grupo; tomando en cuenta horario de jornada y disposición de los alumnos para su efectiva ejecución. En el caso de estudio para la presente investigación se tomaron previamente en cuenta las condiciones del grupo para su aplicación, observando el tiempo disponible, el cansancio de los alumnos, nivel de ansiedad, la posible interferencia con horarios de refrigerio y aseo personal, así como el término de actividades programadas por la docente a cargo. Por otro lado también se consideró la cantidad de información que podría generarse con los diversos instrumentos, por estas razones se optó por la aplicación de tres, de los siete que se diseñaron, en otro momento sería recomendable aplicar los instrumentos restantes para evaluar su eficacia y poder hacer comparativas en la calidad de la información obtenida corroborando datos y conclusiones.

Se aclara que para intervenciones a futuro la cantidad de instrumentos para aplicar dentro de un mismo grupo puede variar dependiendo del enfoque, meta y tiempo de intervención. La aplicación de la batería completa de instrumentos puede ser ilimitada sin perder de vista el objetivo, sin embargo no se recomienda aplicar más de una vez el instrumento al mismo grupo, porque se puede inducir y predecir el resultado, quizá se podría valorar aplicarlo nuevamente con un espacio de tiempo considerable haciendo ciertas modificaciones para la obtención de nueva información.

Los conceptos utilizados relacionados con el género son universales pueden aplicarse en cualquier espacio de nivel preescolar del país, anticipándose la obtención de resultados distintos dependiendo del contexto social y del lugar de la aplicación en campo.

Es importante aclarar que la efectiva aplicación de los materiales requiere competencias docentes como:

1. Organizar y animar la situación.
2. Gestionar la progresión de la actividad.
3. Elaborar y hacer evolucionar la situación en el momento.
4. Implicar a los alumnos en la actividad y el trabajo.
5. Trabajar en equipo, logrando la participación del grupo.
6. Afrontar deberes y dilemas éticos del facilitador.
7. Organizar permanentemente la formación continua en el tema (Perrenoud, 2004).

Estas anotaciones narrativas hacen constancia de todo lo que aconteció en el trabajo de campo durante la investigación, notas de consulta que fueron realizadas de primera mano, anotadas justo en el momento de los hechos para posteriormente a partir de los hechos deconstruir y así reconstruir y generar argumentos.

La bitácora permitió llevar un registro escrito de las acciones. Su organización es cronológica, lo que facilita la revisión de los contenidos anotados, en estas anotaciones se reportaron los avances y resultados de la investigación; dando cabida a posibles conclusiones.

Se realizaron dos bitácoras de intervención una por cada día de intervención, sirviendo también como un portafolio de evidencias.

ANEXO 2

RELACIONES FAMILIARES RELEVANTES DEL GRUPO DE ESTUDIO

En este apartado se realizó una entrevista con la docente del grupo que nos diera un contexto general de las condiciones socioeconómicas del grupo de estudio.

INSTRUMENTO	Cuestionario
FUENTE	Docente de grupo
OBJETIVO	Conocer las relaciones familiares del alumnado para saber si influyen en la construcción de la identidad e identificación de géneros, así como en los roles y estereotipos sociales.
MOMENTO DE APLICACIÓN	Anterior a la intervención con el grupo
EJE DE ANÁLISIS	Roles familiares de género
RESPONSABLE	aplicador
MUESTRA	20% del total del grupo

Nombre de la entrevistada: Miss. Yeni Trejo. Cargo: Subdirectora Escolar

Edad: 34 años. Sexo: femenino

Fecha: 13 de octubre 2014. Ciudad: Toluca

Centro Escolar: IPEFH

Numero de hermanos de los alumnos del grupo: casi todos únicos.

Jerarquización: primogénitos y primogénitas

1. ¿Los padres viven juntos? Sí No _____

2. ¿El padre trabaja fuera de casa? Sí No _____

3. ¿La madre trabaja fuera de casa? Sí _____ No

Las madres de familia casi no trabajan fuera de casa se dedican al hogar.

4. ¿Cree que los padres comparten el gasto familiar? Sí No _____

Aunque ella trabaje, la percepción es que la mujer administra el gasto familiar.

5. ¿Sabe usted quien atiende al pequeño? Sí No
 ¿Especifique quién? En casi todos los casos es la mamá, aunque el padre está muy involucrado en las actividades escolares, es común verlo intervenir en la escuela
6. ¿Sabe usted quien prepara los alimentos del pequeño? Sí No
 ¿Especifique quién? la mamá o el apoyo doméstico
7. ¿Sabe usted quien se encarga de traer y recoger al pequeño? Sí No
 ¿Especifique quién? a los pequeños de kínder III que entran a las 7:55am los llevan los papás, a los alumnos de kínder II y kínder I que entran a las 8:55 los lleva la mamá. En su mayoría son recogidos a la hora de la salida que es las 14hrs por la mamá
8. ¿Sabe usted de quién habla más el pequeño?
 De su papá de su mamá Otro ¿Quién?
9. ¿Sabe usted quién le proporciona más afecto al pequeño?
 su papá su mamá otro ¿Quién?
10. ¿Cómo percibe que es la relación emocional de sus padres?
 Violenta Amorosa Respetuosa Agresiva Indiferente
 Los alumnos hacen comentarios de la vida en familia que hace ver que viven en ambientes violentos donde se escucha: mi papá dice que mi mamá es una burra.
11. ¿Considera que los padres comparten su labor con el pequeño?
 Sí No
 ¿Por qué? Lo llevan, lo traen, en alimentos, atención en la escuela los varones intervienen mucho
12. ¿Según su percepción quién cree que mantiene el control de poder en la familia?
 Padre Madre
 ¿Por qué? La directora comenta que es un control autoritario, la población escolar es gente con dinero pero sin estudios.

13. ¿Considera que el pequeño muestra problemas en la convivencia con sus alternos?

Sí x No

Especifique con quién o quienes: se perciben peleas constantes, el alumnado se muestra peleonero si llegan a hacer comentarios denigrantes relacionados al género pero no demasiados.

ANEXO 3

MATRIZ QUE IDENTIFICA COMPONENTES PARA LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

Objetivo General: realizar el monitoreo, documentación, y evaluación de la intervención con grupo.

Con el fin de dar cumplimiento a los componentes necesarios de los instrumentos para identificar efectivamente el problema de género en las aulas de preescolar se diseñó una matriz, la cual se divide en diferentes niveles de planeación como la dimensión, categorías, objetivo específico, responsable, variable, indicador, constructo, eje de análisis, fuente, instrumento, momento de aplicación y preguntas orientadas. Estos niveles se identificaron en dos vertientes el pedagógico operativo y el ámbito fenomenológico.

En esta matriz se plasmaron concretamente los objetivos de los instrumentos que en todo momento de la investigación correspondieron al objetivo planteado desde el inicio de la misma.

MATRIZ SINTESIS DE LA EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL PROGRAMA/PRODUCTO
CUANTITATIVA - CUALITATIVO

NIVELES DE PLANEACIÓN	DIMENSIONES	PEDAGÓGICO OPERATIVO	DESARROLLO HUMANO EN PREESCOLAR	FENOMENOLÓGICO	
	CATEGORÍAS		GÉNERO		
	OBJETIVO ESPECIFICO		EVIDENCIAR LA EXISTENCIA DE ESTEREOTIPOS EN LA CONVIVENCIA FOMENTANDO LA INEQUIDAD		
	RESPONSABLE		AUTORA		
	VARIABLE		PRESENCIA DE ESTEREOTIPOS EN LA CONVIVENCIA LÚDICA QUE FOMENTAN LA INEQUIDAD		
	INDICADOR		VALORES MANIFESTADOS EN LA CONVIVENCIA		
	CONSTRUCTO				ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO
	EJE DE ANÁLISIS				MANIFESTACIÓN DE LOS CONSTRUCTOS DE GÉNERO EN LA CONVIVENCIA
	FUENTE				ANÁLISIS DE LAS MANIFESTACIONES DE CONVIVENCIA DE GÉNERO EN EL ALUMNADO DE TERCER GRADO DE PREESCOLAR
	INSTRUMENTO		DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS		
	MOMENTO DE APLICACIÓN		DURANTE LA JORNADA DE TRABAJO ESCOLAR		
	PREGUNTAS ORIENTADAS				OBSERVACIÓN DE LA CONVIVENCIA DEL ALUMNADO DURANTE LA ACTIVIDAD

ANEXO 4

Taller para padres, madres y/o adultos/as significativos/as en la crianza de niñas y niños

Objetivo general

Facilitar la comprensión del papel de la madre y del padre a figuras significativas en la crianza de hijos e hijas, en la perspectiva de desarrollar una familia protectora y con oportunidades de igualdad para todos sus miembros, reconociendo sus particularidades.

Objetivo específico

Reflexionar sobre el impacto de la sociabilización diferenciada a niños y niñas en nuestras familias y las alternativas no sexistas en nuestras familias.

Contenidos

- Los mandatos de género y sus costos.
- Derechos humanos y derechos de los niños y niñas.

Actividad de apertura

El/la facilitadora hace un recuento breve de los principales contenidos abordados en los talleres de madres o apoderadas y los de padres o apoderados. Posteriormente invita a una reflexión colectiva que permita abordar como familias la socialización no sexista de sus hijos e hijas.

Actividad 1: “El deber ser”

En grupos pequeños de hombres y mujeres, se pide reflexionar completando en un papelógrafo las siguientes afirmaciones:

-“Los hombres deben...”.

-“Las mujeres deben...”.

Posteriormente en plenario se comparten las reflexiones y se pegan los papelógrafos en la pared.

Actividad 2: “Pero, ¿qué quiero para mí?”

En los mismos grupos se invita a reflexionar completando en un papelógrafo las siguientes afirmaciones:

-“Los hombres quieren...”.

-“Las mujeres quieren...”.

Se realiza en plenario, según la misma modalidad anterior.

Actividad 3: “Y, ¿qué podríamos hacer para ser más felices?”

Se invita a los y las participantes a hacer un recorrido leyendo los papelógrafos. A continuación, se propone que en los mismos grupos, se reflexione de cómo combinar el deber ser con el querer ser, con alternativas viables, completando en papelógrafos la siguiente afirmación:

-“Los hombres y las mujeres podemos...”.

En plenario, se comparte el contenido de los papelógrafos y se reflexiona sobre cómo materializar estas conclusiones en la crianza de sus hijos e hijas.

Cierre

El/la facilitador/a recoge las principales conclusiones sugeridas del grupo e invita a suscribir un “Protocolo de compromiso por una socialización por la igualdad de niñas y niños”, que será publicado en el panel de la unidad educativa, así como leído y comentado con todos las y los miembros de sus familias.

ANEXO 5

Experiencia de aprendizaje No. 4; “En qué nos parecemos y en qué nos diferenciamos”

Ayudar a niños y niñas a distinguir en qué se parecen y en qué se diferencian

Duración: 30 minutos

Sugerencias metodológicas:

1. Se pedirá a niños y niñas que se reúnan en subgrupos (de acuerdo al número de asistentes). En cada subgrupo un niño o una niña se acostará encima del papelógrafo y el resto del subgrupo con un plumón dibujará su contorno.
2. Después cada niño/a dibujará la partes del cuerpo (se deberá escoger niños y niñas).
3. Luego conversarán sobre las diferentes partes del cuerpo que tienen niños y niñas, las diferentes formas de vestir, diferentes tamos y formas de cuerpo.
4. Cuando hayan finalizado se comentará en el grupo grande las diferencias entre hombres y mujeres y las cosas que tienen en común.

Materiales

- Papelógrafos
- Plumón

ANEXO 6

TABLA DE ESPECIFICACIONES INSTRUMENTO LA LOBA FERROZ

TEMA O CATEGORÍA	OBJETIVO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	NIVEL TAXONOMICO						PONDERACIÓN	
			M	C	A	A	S	E		
Construcción de estereotipos/ Convivencia con equidad	Conocer los estereotipos adquiridos del varón y la mujer en la niñez de preescolar, analizando sus actividades lúdicas.	LA LOBA FERROZ		x	x				x	

TABLA DE ESPECIFICACIONES INSTRUMENTO

- ✓ SENTIMOS LO MISMO NIÑOS Y NIÑAS
- ✓ E-WALL UN EXTRATERRESTRE

TEMA O CATEGORÍA	OBJETIVO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	NIVEL TAXONOMICO						PONDERACIÓN
			M	C	A	A	S	E	
Valoración del género	Reconocer las nuevas formas de imágenes del varón y la mujer en el contexto escolar, para diseñar una estrategia correctiva que mejore la convivencia escolar.	¿SENTIMOS LO MISMO NIÑOS Y NIÑAS? E-WALL UN EXTRATERRESTRE		x		x	x	X	

Cuento Caperucita roja, la otra versión: Gorrita Roja.³²

Había una vez un adorable niño que era querido por todo aquél que lo conociera, pero sobre todo por su abuelito, y no quedaba nada que no le hubiera dado al niño. Una vez le regaló una gorra de color rojo, que le quedaba tan bien que él nunca quería usar otra cosa, así que lo empezaron a llamar “Gorrita roja”. Un día su padre le dijo: “Ven, Gorrita Roja, aquí tengo un pastel y una botella de vino, llévaselas en esta canasta a tu abuelito que esta enfermito y débil, esto le ayudará. Vete ahora temprano, antes de que caliente el día, y en el camino, camina tranquilo y con cuidado, no te apartes de la ruta, no vayas a caerte y se quiebre la botella y no quede nada para tu abuelito. Y cuando entres a su dormitorio no olvides decirle, “Buenos días”, ah, y no andes curioseando por toda la habitación.”

“No te preocupes, haré bien todo”, dijo Gorrita Roja, tomó las cosas y se despidió cariñosamente. El abuelito vivía en el bosque, como a un kilómetro de su casa. Apenas había entrado Gorrita Roja en el bosque, siempre dentro del sendero, cuando se encontró con una loba. Gorrita Roja no sabía que esa criatura pudiera hacer algún daño, y no tuvo ningún temor hacia ella.

“Buenos días, Gorrita Roja,” dijo la loba.

“Buenos días, amable loba.” –

“¿A dónde vas tan temprano, Gorrita Roja?” –

“A casa de mi abuelito.” –

“¿Y qué llevas en esa canasta?” –

“Pastel y vino. Ayer fue día de hornear, así que mi pobre abuelito enfermo va a tener algo bueno para fortalecerse.” –

“¿Y adonde vive tu abuelito, Gorrita Roja?” –

“Como a medio kilómetro más adentro en el bosque. Su casa está bajo tres grandes robles, al lado de unos avellanos. Seguramente ya los habrás visto,” -contestó inocentemente Gorrita Roja.

³² Versión basada en el cuento original Caperucita Roja. Autores: Hermanos Grimm consultado en http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/caperucita_roja, septiembre 2014.

La loba se dijo en silencio a sí misma: “¡Qué criatura tan tierna! qué buen bocadito - y será más sabroso que ese viejito. Así que debo actuar con delicadeza para obtener a ambos fácilmente.”

Entonces acompañó a Gorrito Roja un pequeño tramo del camino y luego le dijo: Mira Gorrita Roja, que lindas flores se ven por allá, ¿por qué no vas y recoges algunas? Y yo creo también que no te has dado cuenta de lo dulce que cantan los pajaritos. Es que vas tan apurado en el camino como si fueras para la escuela, mientras que todo el bosque está lleno de maravillas.

Gorrita Roja levantó sus ojos, y cuando vio los rayos del sol danzando aquí y allá entre los árboles, y vio las bellas flores y el canto de los pájaros, pensó: “Supongo que podría llevarle unas de estas flores frescas a mi abuelito y que le encantarán. Además, aún es muy temprano y no habrá problema si me atraso un poquito, siempre llegaré a buena hora.”

Y así, él se salió del camino y se fue a cortar flores. Y cuando cortaba una, veía otra más bonita, y otra y otra, y sin darse cuenta se fue adentrando en el bosque. Mientras tanto la loba aprovechó el tiempo y corrió directo a la casa de la abuelito y tocó a la puerta.

“¿Quién es?” preguntó la abuelita.

“Gorrita Roja,” contestó la loba.

“Traigo pastel y vino. Ábreme, por favor.” –

“Mueve la cerradura y abre tú,” gritó el abuelito, “estoy muy débil y no me puedo levantar.” La loba movió la cerradura, abrió la puerta, y sin decir una palabra más, se fue directo a la cama del abuelito y de un bocado se lo tragó. Y enseguida se puso ropa de él, se colocó un gorro, se metió en la cama y cerró las cortinas.

Mientras tanto, Gorrita Roja se había quedado colectando flores, y cuando vio que tenía tantas que ya no podía llevar más, se acordó de su abuelito y se puso en camino hacia él. Cuando llegó, se sorprendió al encontrar la puerta abierta, y al entrar a la casa, sintió tan extraño presentimiento que se dijo para sí mismo: “¡Oh Dios! que incómodo me siento hoy, y otras veces que me ha gustado tanto estar con abuelito.” Entonces gritó: “¡Buenos días!”, pero no hubo respuesta, así que fue al dormitorio y abrió las cortinas. Allí parecía estar él abuelito con su gorro cubriéndole toda la cara, y con una apariencia muy extraña. “¡Oh, abuelito!” dijo, “qué orejas tan grandes que tienes.” –

“Es para oírte mejor, mi niño,” fue la respuesta.

“Pero abuelito, qué ojos tan grandes que tienes.” –

“Son para verte mejor, querido.” –

“Pero abuelito, qué brazos tan grandes que tienes.” –

“Para abrazarte mejor.” –

“Y qué boca tan grande que tienes.” –

“Para comerte mejor.”

Y no había terminado de decir lo anterior, cuando de un salto salió de la cama y se tragó también a Gorrita Roja.

Entonces la loba decidió hacer una siesta y se volvió a tirar en la cama, y una vez dormida empezó a roncar fuertemente.

Una cazadora que por casualidad pasaba en ese momento por allí, escuchó los fuertes ronquidos y pensó, ¡Cómo ronca ese viejito! Voy a ver si necesita alguna ayuda.

Entonces ingresó al dormitorio, y cuando se acercó a la cama vio a la loba tirada allí. “¡Así que te encuentro aquí!” dijo ella. “¡Hacía tiempo que te buscaba!” Y ya se disponía a disparar su arma contra la loba, cuando pensó que podría haber devorado al viejito y que aún podría ser salvado, por lo que decidió no disparar.

En su lugar tomó unas tijeras y empezó a cortar el vientre de la loba durmiendo. En cuanto había hecho dos cortes, vio brillar una gorrita roja, entonces hizo dos cortes más y el pequeño Gorrita Roja salió rapidísimo, gritando: “¡Qué asustado que estuve, qué oscuro que está ahí dentro de la loba!”, y enseguida salió también el abuelito, vivo, pero que casi no podía respirar.

Rápidamente, Gorrita Roja trajo muchas piedras con las que llenaron el vientre de la loba. Y cuando la loba despertó, quiso correr e irse lejos, pero las piedras estaban tan pesadas que no soportó el esfuerzo y se cayó.

Las tres personas se sintieron felices. El abuelito comió el pastel y bebió el vino que le trajo Gorrita Roja y se reanimó.

Gorrita Roja solamente pensó: “Mientras viva, nunca me retiraré del sendero para internarme en el bosque, cosa que mi padre me había ya prohibido hacer.”

ANEXO 9**DATOS GENERALES DE LA PRIMERA INTERVENCIÓN**

Generales de la intervención y del alumnado

FECHA	13 de octubre 2014	
CIUDAD Toluca	MUNICIPIO Toluca	POBLACIÓN San José Guadalupe Otzacatipan
DOMICILIO	Camino Viejo a Villa Cuauhtémoc, San José Guadalupe Otzacatipan, Toluca de Lerdo, Estado de México 01 722 223 810	
HORA DE INICIO 9:30	HORA DE TÉRMINO 11:45	
INSTRUMENTOS APLICADOS	1. Cuento: La Loba feroz 2. ¿Sentimos lo mismo niños y niñas?	
APLICADOR	María Esperanza Zimbrón Nieto	
CENTRO ESCOLAR	IPEFH	
GRADO	3° de preescolar	
EDAD	4 años	
NO. DE PARTICIPANTES	Total 22. 11 hombres 11 mujeres	
PERFIL DE LOS PARTICIPANTES	El alumnado tiene una edad aproximada de cuatro años, tiene la capacidad de expresarse verbal y corporalmente. Integra los conceptos básicos que se utilizaron. Es capaz de mantenerse en su lugar de trabaja y dar seguimiento a las instrucciones dadas. Da respuestas coherentes a los planteamientos expuestos. Es capaz de discernir entre conceptos y entiende normas de convivencia básicas como hablar por turnos y responder en forma y tiempo adecuado.	
GRUPO SOCIAL	Se reporta que son alumnos y alumnas de clase media, con buen poder adquisitivo, su nivel educativo es bajo, pues en su mayoría son comerciantes y no concluyeron sus estudios universitarios	
NIVEL SOCIECONÓMICO	Medio. Comerciantes en su mayoría	

RELACIONES FAMILIARES RELEVANTES	Encuesta con la docente de grupo Los padres se involucran en las actividades escolares, el papá asiste regularmente a la escuela a entrevistas, eventos o cualquier situación referente a la educación de su hijo o hija.
OBSERVACIONES	El alumnado se mostró disciplinados, aceptan la figura de autoridad, cooperan satisfactoriamente en las actividades y se mostraron contentos, percibí que no se vieron influenciados por sus alternos.
ACLARACIONES	Los datos generales se levantaron en grupo debido a la falta de tiempo.

ANEXO 10

METODOLOGÍA DE LA PRIMERA INTERVENCIÓN DOCENTE

Este cuadro corresponde a la primera intervención con el grupo donde se pretendió detectar puntualmente la problemática de género identificando sus componentes más significativos, y así poder contemplar posibles soluciones.

1. Evaluación de la problemática grupal

Identificar el valor de género que se manifiesta en la convivencia escolar.	Los infantes hacen diferenciación de acuerdo a su grupo referente al género, en esta investigación no se registraron actos violentos o discriminatorios. El alumnado recurre a enfatizar características de semejanza con sus pares, identificando su rol asumiendo estereotipos dados.
Circunstancia concreta de la problemática detectada dentro de la convivencia de niñas y niños.	Al respecto se puede identificar que se forman dos grupos diferenciados las niñas y los niños, y los individuos combaten por destacar las características propias de cada uno, reforzando estereotipos tradicionales.
Indicadores cualitativos de la problemática en la convivencia dentro del aula de preescolar.	La problemática dentro de la convivencia no refiere a situaciones de género, sin embargo si se hace alusión y diferenciación a características femeninas o masculinas pero esto no implica necesariamente violencia. Más refieren a situaciones de conducta

	o crianza así como manejo de emociones para relacionares socialmente.
Indicadores cuantitativos de la problemática en la convivencia dentro del aula de preescolar.	El número de hombres y de mujeres dentro del salón de clase es el mismo, este hecho hace que el ambiente se torne equilibrado. La docente para mantener el orden y la disciplina opta por sentar a los niños y niñas intercalados, con el propósito de evitar riñas de los niños, que se muestran a la defensiva o susceptibles dando pie a peleas, incluso físicas. Otro indicador de equidad podría ser la participación pública de niñas donde se ha visto pueden llegar a quedar relegadas, por asumir posturas pasivas.
Posibles soluciones plausibles a los hechos de la convivencia inequitativa.	Como ya se ha mencionado con antelación la convivencia de género en este nivel no es violenta, se observa que los preescolares están en la construcción de su identidad personal a la par que van integrando normas y reglas sociales, éstas si influenciadas por los estereotipos género. Precisamente por este hecho es que se hace necesario tomar acciones y políticas dentro de los espacios áulicos para apoyar los constructos positivos de estereotipos asumiendo roles alternos que incluyan las nuevas feminidades y masculinidades, acordes a la sociedad que impera.
Plan de acción para la implementación de las soluciones plausibles	Proporcionar a los jardines de preescolares, material de apoyo para trabajar positivamente la construcción de géneros y estereotipos, orientando a la comunidad escolar en la adquisición de prácticas inclusivas que permitan visualizar otros modos de ser con respecto a los roles sociales.

2. Diseño y planificación de la intervención

Instrumento aplicado	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Loba feroz 2. ¿Sentimos lo mismo niños y niñas?
Cantidad	<p>22 individuos</p> <p>11 niños</p> <p>11 niñas</p>
Calidad (que tanto se cumplieron las expectativas de la intervención docente)	<p>Se consideró que los instrumentos estuvieron bien aplicados logrando el objetivo en cuanto a las respuestas dadas y al funcionamiento de éste. Los instrumentos requirieron adaptaciones en el momento de su aplicación para enriquecer su finalidad como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Loba feroz: hacer un dibujo con lo entendido del cuento leído con crayolas en hojas blancas y una batería de preguntas

	<p>enfocadas para indagar la aceptación de los roles presentados en el cuento.</p> <p>2. ¿Sentimos lo mismo niños y niñas?: Llevar a votación los conceptos expuestos debido a la aceptación para los dos géneros del alumnado; y en las próximas sesiones será necesario explicar a los pequeños que el objetivo es ubicar los conceptos en una mujer u hombre, donde mejor sean representados, evitar el uso de palabras femeninas o masculinas que induzcan la respuesta.</p>
Tiempo real de la intervención	75 minutos incluyendo los dos instrumentos aplicados
Evaluación inicial (saberes previos, introyectos, relación hombre-mujer,)	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos integran los conceptos de una manera equitativa. • El alumnado entendió los conceptos dados: cuidado, atención fortaleza dinero trabajo, ternura, apapacho, quien obedece, quien manda, amor, caricias. • Aceptan la representación de diferentes roles por género.
Evaluación del proceso (manifestación de conceptos, concepción de géneros, asimilación de roles sociales)	Se puede constatar el entendimiento del alumnado al tema de género por las respuestas dadas y por la concordancia en la aplicación de los instrumentos. Los pequeños dieron respuestas coherentes a lo establecido y su participación fue en todo momento positiva y entusiasta se logró generar un ambiente de aprendizaje lúdico y enriquecedor para corroborar el objetivo establecido tanto de los instrumentos como del documento. Fue inesperada la integración de los conceptos de roles de género que no produjo en el alumnado asombro ni rechazo.
Evaluación final (resultados, evidencias acerca de la convivencia y sus manifestaciones, expresiones corporales, verbales y actitudinales)	El alumnado defendió su punto de vista ante los conceptos establecidos incluso se escucharon afirmaciones como –las mamás también trabajan, las mamás también tienen dinero, en la pregunta quién manda y quién obedece hubo pequeños que manifestaron que a veces la mamá y en otras ocasiones es papá. Por lo que deduje que los roles están integrados en los constructos de género de la población estudiantil de cuatro a cinco años. Ningún pequeño fue señalado por defender su punto de vista ni criticado o rechazado por el caso.

ANEXO 11**BITÁCORA DE CAMPO PRIMERA INTERVENCIÓN.** Fecha: 13 octubre 2014

Nombre de la Institución: IPEFH (Instituto Profesional en la Enseñanza y Formación Humana, S.C.)

Fecha: 13 octubre 2014

Hora de la observación: 9:30 a 11:45

Aplicador: María Esperanza Zimbrón Nieto

Número de participantes: total 22. 11 niñas, 11 niños.

1. Descripción del lugar físico donde se producen los hechos.

El salón donde se llevó a cabo la intervención docente, fue un salón bien iluminado y acondicionado para impartir clases a infantes de preescolar, las mesas de medio hexágono estaban dispuestas en forma lineal, el alumnado ve hacia el frente sin interferirse en el ángulo de visión todos estaban a una misma distancia del docente. El espacio estaba ambientado con material visual para el aprendizaje como: números, letras, nombres etc. Se contó con un pintarrón en toda la pared frontal donde se pegó el material de los instrumentos. Durante la intervención estuvieron presentes 22 escolares 11 niñas y 11 niños los cuales pertenecen al tercer grado de preescolar, tienen una edad promedio de 4 años. También estuvo la auxiliar del grupo; la cual pasó desapercibida pues permaneció en la parte posterior del salón; la directora académica del colegio la cual estuvo grabando la sesión y dio apoyo en algunas indicaciones hacia los infantes. Y finalmente yo; que hice la intervención docente con el material previamente diseñado.



Fotografía 2 de la autora. Espacio áulico, lugar de aplicación de los instrumentos.

2. Descripción de los participantes de la actividad

El alumnado que intervino acude diariamente a la escuela en un horario de 8 a 15hrs. De lunes a viernes, tiene una edad promedio de cuatro años, saben expresar verbalmente ideas y sentimientos, muestran sus preferencias y no se notó influencia sobre sus decisiones u opiniones, percibí que saben tomar la iniciativa de forma independiente. Se mostraron interesados y entusiasmados con los ejercicios dados. En todo momento mantuvieron el orden y la disciplina al contestar, por lo que las actividades se pudieron impartir tal como se habían programado.

ANEXO 12

DATOS GENERALES DE LA SEGUNDA INTERVENCIÓN.

Generales de la intervención y del alumnado.

FECHA	10 de noviembre 2014	
CIUDAD Toluca	MUNICIPIO Toluca	POBLACIÓN San José Guadalupe Otzacatipan
DOMICILIO	Camino Viejo a Villa Cuauhtémoc, San José Guadalupe Otzacatipan, Toluca de Lerdo, Estado de México 01 722 223 810	
HORA DE INICIO 10:30	HORA DE TÉRMINO 11:15	
INSTRUMENTO APLICADO	3. Concluir instrumento. Cuento: La Loba feroz 4. Wall-E El extraterrestre	
APLICADOR	María Esperanza Zimbrón Nieto	
CENTRO ESCOLAR	IPEFH	
GRADO	3° de preescolar	
EDAD	4 años	
NO. DE PARTICIPANTES	Total 23. 10 varones 13 mujeres	
PERFIL DE LOS PARTICIPANTES	El alumnado tiene una edad aproximada de cuatro años, tiene la capacidad de expresarse verbal y corporalmente. Integra los conceptos básicos que se utilizaron. Es capaz de mantenerse en su lugar de trabajo y dar seguimiento a las instrucciones dadas. Da respuestas coherentes a los planteamientos expuestos. Es capaz de discernir entre conceptos y entiende normas de convivencia básicas como hablar por turnos y responder en forma y tiempo adecuado.	
GRUPO SOCIAL	Se reporta que son infantes de clase media, con poder adquisitivo medio, sin embargo su nivel educativo es bajo pues en su mayoría son comerciantes y no concluyeron sus estudios universitarios.	

NIVEL SOCIECONÓMICO	Medio. Comerciantes en su mayoría
RELACIONES FAMILIARES RELEVANTES	Encuesta con la docente de grupo Los padres se involucran en las actividades escolares, el papá asiste regularmente a la escuela a entrevistas, eventos o cualquier situación referente a la educación de su hijo o hija.
OBSERVACIONES	Los alumnos y las alumnas se mostraron disciplinados, aceptan la figura de autoridad, cooperan satisfactoriamente en las actividades y se mostraron contentos, percibí que no se vieron influenciados por sus alternos.
ACLARACIONES	Los datos generales se levantaron en grupo debido a la falta de tiempo.

ANEXO 13

METODOLOGÍA DE LA SEGUNDA INTERVENCIÓN DOCENTE

Este cuadro corresponde a la segunda intervención con el grupo donde se pretendió detectar puntualmente la problemática de género identificando sus componentes más significativos, y poder contemplar posibles soluciones.

3. Evaluación de la problemática grupal

Identificar el valor de género que se manifiesta en la convivencia escolar.	Los infantes hacen diferenciación de acuerdo a su grupo referente al género, en esta investigación no se registraron actos violentos o discriminatorios. El alumnado recurre a enfatizar características de semejanza con sus pares, identificando su rol asumiendo estereotipos dados.
Circunstancia concreta de la problemática detectada dentro de la convivencia de niñas y niños.	Al respecto se puede identificar que se forman dos grupos diferenciados las niñas y los niños, y los individuos combaten por destacar las características propias de cada uno, reforzando estereotipos tradicionales.

Indicadores cualitativos de la problemática en la convivencia dentro del aula de preescolar.	La problemática dentro de la convivencia no refiere a situaciones de género, sin embargo si se hace alusión y diferenciación a características femeninas o masculinas pero esto no implica necesariamente violencia. Mas refieren a situaciones de conducta o crianza así como manejo de emociones para relacionares socialmente.
Indicadores cuantitativos de la problemática en la convivencia dentro del aula de preescolar.	El número de hombres y de mujeres dentro del salón de clase es el mismo, este hecho hace que el ambiente se torne equilibrado. La docente para mantener el orden y la disciplina opta por sentar a los niños y niñas intercalados, con el propósito de evitar riñas entre los niños, que se muestran a la defensiva o susceptibles dando pie a peleas, incluso físicas. Otro indicador de equidad podría ser la participación pública de niñas donde se ha visto pueden llegar a quedar relegadas, debido a que asumen posturas pasivas.
Posibles soluciones plausibles a los hechos de la convivencia inequitativa.	Como ya se ha mencionado con antelación la convivencia de género en este nivel no es violenta, se observa que los preescolares están en la construcción de su identidad personal a la par que van integrando normas y reglas sociales, éstas si se encuentran influenciadas por los estereotipos de género. Precisamente por este hecho es que se hace necesario tomar acciones y políticas dentro de los espacios áulicos para apoyar los constructos positivos de estereotipos asumiendo roles alternos que incluyan las nuevas feminidades y masculinidades, acordes a la sociedad que impera.
Plan de acción para la implementación de las soluciones plausibles	Proporcionar a los jardines de infantes, material de apoyo para trabajar positivamente la construcción de géneros y estereotipos, orientando a la comunidad escolar en la adquisición de prácticas inclusivas que permitan visualizar otros modos de ser con respecto a los roles sociales.

4. Diseño y planificación de la intervención

Instrumento aplicado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concluir instrumento. La Loba feroz 2. E-Wall. El Extraterrestre
Cantidad	<p>23 individuos</p> <p style="padding-left: 40px;">10 niños</p> <p style="padding-left: 40px;">13 niñas</p>
Calidad (que tanto se cumplieron las expectativas de la intervención docente)	<p>Para concluir las actividades del instrumento de la Loba Feroz, era necesario aplicar la personificación de la loba en las niñas para poder observar como respondían ante la posibilidad de manifestar características relacionadas al poder y desahogo de energía a través del cuerpo, muchas veces reprimida o suprimida en las niñas.</p> <p>Se aprovechó la hora del receso para dirigir el juego correspondiente, este hecho favoreció para realizarse de una forma exitosa. Por otro lado el instrumento del Extraterrestre se realizó al regreso al aula, se les explicó la característica del personaje de que era un extraterrestre, sin embargo creo que no quedo claro o posiblemente faltó darle dramatización al punto porque percibí que los alumnos y las alumnas no se sumergieron en el mundo de un extraterrestre, hubo necesidad de recordárselos constantemente, en este caso hubiera sido pertinente llevar un cuento escrito como introductorio donde se explicará mejor la historia del extraterrestre, sin embargo para efectos de reconocer los estereotipos de género adquiridos por los alumnos fue un apoyo adecuado.</p>
Tiempo real de la intervención	45 minutos incluyendo los dos instrumentos aplicados
Evaluación inicial (saberes previos, introyectos, relación varón-mujer,)	<p>Las alumnas respondieron de una forma entusiasta ante la posibilidad de la manifestación de sus potenciales de poder, también percibí que las niñas disfrutaron en términos generales mayormente del juego.</p> <p>El alumnado responde tal como se espera según los estereotipos identificados históricamente en la sociedad mexicana. Los alumnos y las alumnas se muestran interesados en dar sus</p>

	<p>puntos de vista acerca de la identificación de características de los diferentes géneros.</p> <p>Se percibe un ambiente de competencia entre el alumnado al definir las características de los géneros, las niñas y los niños defienden sus diferentes posturas, siempre antagónicas.</p> <p>Algunas alumnas al concluir el ejercicio de identificación de estereotipos, fallan a favor de los niños, puede ser porque temen al fracaso, en la contienda.</p>
<p>Evaluación del proceso (manifestación de conceptos, concepción de géneros, asimilación de roles sociales).</p>	<p>Se puede constatar que el alumnado entiende la definición de los estereotipos de género, las respuestas que dieron son concordantes con las preguntas, su actitud fue participativa e interesada. Las alumnas se llenaron de energía y poderío al personificar a la loba, se percibían con bienestar emocional y físico. En el caso del segundo instrumento aplicado, aprecié que tanto niños como niñas, querían intervenir de manera pronta a dar sus repuestas, como si de ese modo reafirmarán su postura hacia la identificación de su género.</p>
<p>Evaluación final (resultados, evidencias acerca de la convivencia y sus manifestaciones, expresiones corporales, verbales y actitudinales)</p>	<p>Es evidente que las niñas disfrutaron el papel de victimarias en el caso de ser la loba, logrando el objetivo de atrapar a los niños, y demostrar su poderío. En el caso del instrumento del extraterrestre, percibí que todos se evidenciaba según las preguntas, de este modo el alumnado respondía de acuerdo a los constructos transmitidos históricamente como se esperaba, cada género defendía su punto de vista, sin embargo al concluir el ejercicio y determinar si el extraterrestre sería niño o niña, una niña defendió la idea de preferir que el personaje fuera niño, ella estaba siendo desleal con su propio género, esta situación detono el cambio de opinión entre las niñas, donde muchas querían repetir la contabilidad y tener la opción de cambiar de opinión, este hecho me parece contundente ¿Por qué algunas niñas fueron desleales con su género? Según mi experiencia concluyo que la primera niña que decidió cambiar de opinión fue porque posiblemente ella pensó que no serían capaces de obtener el triunfo con respecto a los niños, entonces se dio por vencida favoreciendo al género que en términos tradicionales se muestra como el fuerte y vencedor, al preguntarle a ella por qué cambiaba de opinión su respuesta fue solo que “así lo prefería”, ella por supuesto no sabía que las niñas eran mayoría y que</p>

	<p>ganarían. Posterior a esto algunas otras niñas también cambiaron de opinión, se dejaron influenciar por este hecho, por lo tanto se dio oportunidad a contabilizar nuevamente los votos dando como resultado el triunfo de los que opinaban que preferían que “fuera niño el extraterrestre”, con esto concluyó que las niñas le “cedieron” el lugar del triunfo a los niños, sin darse cuenta de que por número ellas serían las vencedoras.</p>
--	--

ANEXO 14

BITÁCORA DE CAMPO SEGUNDA INTERVENCIÓN

Nombre de la Institución: IPEFH (Instituto Profesional en la Enseñanza y Formación Humana, S.C.)

Fecha: 10 noviembre 2014

Hora de la observación: 10:30 a 11:15

Aplicador: María Esperanza Zimbrón Nieto

Número de participantes: total 23; 13 Mujeres, 10 hombres

1. Descripción del lugar físico donde se producen los hechos

El salón donde se llevó a cabo la intervención docente, fue un salón con las mismas características donde se llevó a cabo la primera intervención. El espacio estaba ambientado con material visual para el aprendizaje como: números, letras, nombres etc. Durante la intervención estuvieron presentes 23 infantes; 13 niñas y 10 niños los cuales pertenecen al mismo grupo con el que trabajó la vez pasada: tercer grado de preescolar, edad promedio de 4 años. En esta ocasión estuvo la docente de grupo y la auxiliar del grupo, sin obstaculizar la intervención pues el alumnado está habituado a su presencia. La auxiliar del grupo grabó la sesión, yo hice la intervención docente con el material previsto.

2. Descripción de los participantes de la actividad

Con relación a los resultados de esta intervención en uno de los instrumentos aplicados se observó influencia sobre las decisiones u opiniones, pues como se explicara más adelante la decisión tenía que ver con lograr el triunfo en la contienda. El alumnado recordó la primera intervención con gusto y tenían la expectativa de realizar las actividades, igualmente manifestaron su anhelo de trabajar en futuras exposiciones. Al llegar al salón de clases los niños y las niñas empezaban su refrigerio, me saludaron de una forma amable y preguntando qué haríamos en esta ocasión, espere a que terminaran, mientras tanto, acomode los materiales que necesitaría para la intervención -las preguntas y el personaje tipo marioneta- algunos niños y niñas se acercaron a mí para compartir su lunch. Posteriormente se formaron y bajamos al jardín para tomar el receso, al llegar al patio la docente les dio la indicación que se colocarán en hilera, el alumnado ya sabía cómo ubicarse e inmediatamente se pusieron en posición de arranque, contaron 1, 2, 3 y salieron corriendo hacía el otro lado, observe que las últimas en llegar fueron algunas niñas. Al llegar al área del juego de madera el cual cuenta con columpios, banca para balancearse, una llanta de hule para balancearse, una pared de rapel con simuladores de piedras de plástico, una red para escalar de lazo con madera, además de pasillos y resbaladillas; los pequeños se ubicaron por grupos, los cuales se formaron al parecer al azar, integrados por niños y niñas, sin embargo cuando el juego se definió se formaron grupos identificados por género; algunas niñas se agruparon en el balancín de banca, o en el de llanta, los niños en la pared de rapel, otros juegos se compartieron indistintamente como la pared para escalar de lazo, aunque en este predominaron los niños, igualmente en la resbaladillas grande casi todo el tiempo se observaron niños, los columpios individuales se utilizaron indistintamente.



Fotografía 3 y 4 de la autora. Alumnado en juego libre, tiempo de recreo.

Otro juego observado en los niños fue el correr abiertamente por el jardín, las niñas prefirieron quedarse en el juego y otras más jugar en el arenero, a las que no les importo ensuciarse y tirarse en el piso.

Después de llevar a cabo el juego libre, se les invito a jugar el juego de la Loba Feroz, se retomó el cuento de “Gorrita Roja” preguntando por ejemplo: si se acordaban de los personajes, que hacían los personajes, que les había gustado de cada personaje, entre otras preguntas, para constatar que el alumnado había entendido y recordaba el cuento; expresaron algunos enunciados o afirmaciones acerca de la historia, lo cual evidencio que se acordaban del cuento, que lo entendieron y además que les había gustado, contestando afirmativamente cuando se les pregunto de forma directa. Posterior a esta remembranza se les dio la instrucción de que las niñas representarían a la loba, haciendo hincapié en

características de maldad, fortaleza, ferocidad y poder, pidiéndoles incluso que representarían un gesto de mímica referente a estos conceptos. Los niños salieron corriendo y las niñas detrás de ellos, algunas tardaron en atraparlos, otras lo hicieron rápidamente y unas más lo hicieron de manera conjunta uniendo fuerzas para alcanzar el objetivo. En cuanto las niñas lograban el objetivo, iban formando un círculo tomadas de las manos y los niños quedaban adentro. Esta dinámica se realizó dos veces, las niñas se mostraban muy excitadas al lograr la meta, los niños también se mostraron contentos con el juego, aunque en menor medida. Se observó en algunos casos que cuando las niñas alcanzaron a los niños; ellos con valentía pedían imperantemente: “no, déjame” las niñas un tanto asustadas obedecían la orden.

Al regresar al salón de clase la maestra los invito a sentarse cerciorándose de ubicarlos alternativamente mujer y hombre, yo le pregunte que cual era la razón, ella comento que de esa manera mantenía más disciplinado al grupo, aunque muchas veces era necesario reubicarlos pero siempre respetando la alternancia de género. Posteriormente tome el control del grupo mostrándoles la marioneta del extraterrestre, comenzando con la historia que “ese” era algo que había salido de una nave la cual había chocado en el jardín de mi casa, no sabía hablar por lo tanto teníamos que averiguar quién era. Algunos pequeños comenzaron diciendo que si era una rana, una araña o un pájaro... se concluyó que era un extraterrestre, posteriormente pasamos a la sesión de preguntas las cuales se les formularon de forma oral.



Fotografía 5 de la autora. Momento de aplicación del instrumento E-Wall.

Preguntas:

1. Es verdad ¿que en la Tierra hay niños y hay niñas? Sí el 100%, del alumnado
2. ¿Se puede saber si es niño o si es niña? Si, por los colores de niño o de niña. Cabe aclarar que la marioneta tenía color azul y morado decían que el morado significaba que era niña y el azul que era niño, por lo tanto seguían con la duda.
3. ¿Hay cosas que las niñas no pueden hacer? No pueden levantarse la falda ni el vestido.
4. ¿Hay algo que las niñas no pueden vestir? Ropa de niño
5. ¿Cuál es la ropa de niño? Camisa de color azul y pantalón
6. ¿Que no se pueden poner los niños? Falda, florecitas, ni vestidos, ni juguetes de niña, ni gorras de niña.
7. ¿Hay algo que a las niñas no les guste? Los carros, -no a mi si me gustan, una niña contesto -una gorra de niño-.

8. ¿A que le gustaría jugar si es niña? A las muñecas, a una taza de té, a Frozen – personaje de Disney-, las mariposas, los peluches, a los castillos.
9. ¿A que le gustaría jugar si es niño? Motos, a las “traes”, coches, súper héroes, hombre araña, a Bozz Ligh Year, Woody, a carreras, a transformes, zombies, Superman.

Terminando la sesión de preguntas se realizó la votación para decidir si iba a ser niño o niña, originalmente cada sexo había apoyado a su propio género, sin embargo una niña cambio de opinión a último momento provocando que las demás compañeras también optaran por cambiar de opinión, debido a este hecho se volvieron a contabilizar los votos para analizar el nuevo fenómeno y finalmente ganaron los que querían que fuera niño, incluyendo en este conteo al total de los niños y las niñas que optaron por esta opción.

De este instrumento se deduce que los pequeños tienen identificados los estereotipos de género, identifican lo que está bien visto o se juzga impropio dentro del comportamiento social según el género, en su contexto. Otro evento que considero importante fue el cambio de opinión de una niña cuando dejó de apoyar la idea de que la marioneta fuera del sexo femenino, deduzco que ella pensó que los niños serían los vencedores, por lo que prefirió cambiarse al equipo contrario, dentro de su limitado entendimiento de proporciones de conjunto según su edad, ella no visualizó que las niñas por ser mayoría vencerían, adjudicando antes de tiempo el triunfo a los niños. Esto me hace pensar que las niñas están acostumbradas a ver al sexo masculino como vencedor y no luchan como contrincantes igualitarios con las mismas oportunidades para lograr el triunfo.

1. Diálogos relevantes de los participantes en relación al género

Los alumnos y las alumnas se mostraron entusiasmados al definir las características de los géneros, considero que esto se debió a que se autoafirmaban en su propio género.

2. Acciones de los participantes en lenguaje no verbal

Algunas niñas se manifestaron enojadas cuando el resultado fue que la marioneta se convertiría en niño, me pidieron volver a realizar la actividad en otra ocasión.



Fotografía 6 de la autora. Momento de aplicación del instrumento E-Wall.

3. Descripción de los objetos o elementos que utilizan los participantes (fuente: fotografías)

La primera actividad requirió de competencias tales como escuchar, movimiento motor de desplazamiento amplio, discernir, y acordar.

En la segunda actividad relacionada al instrumento de E-Wall El extraterrestre el alumnado requirió de competencias como: discernir, expresar, dialogar, utilización de saberes previos y contextualización así como respeto por la opinión y el turno de los alternos.

5. Dibujos del observador o dibujos realizados por los participantes (esquemas, gráficos y planos de los lugares, funcionamiento de las relaciones)

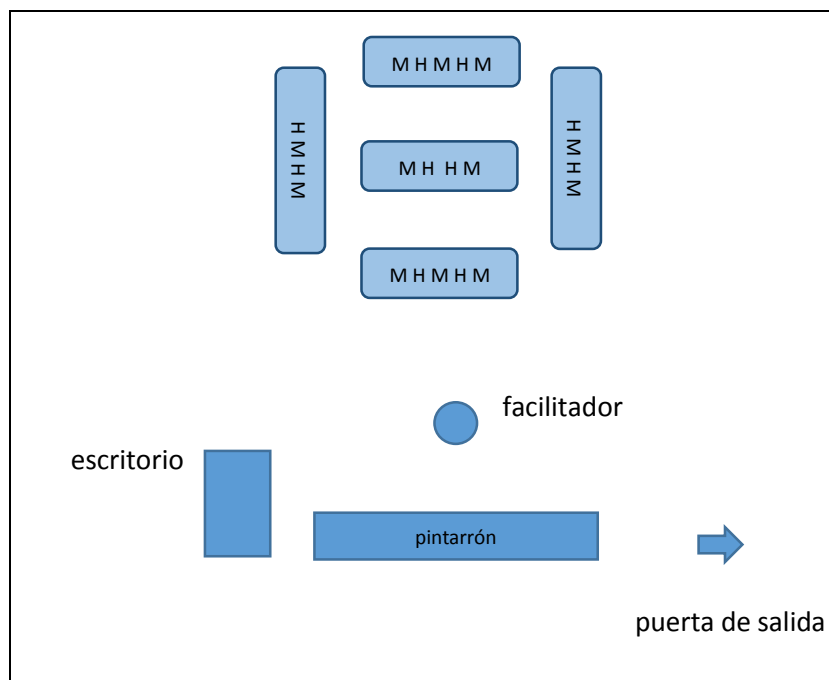
La marioneta que se utilizó es un alebrije realizado con la técnica de papel mache, pintado con colores brillantes evitando caracterizarlo con algo que lo relacione con alguno de los géneros establecidos. No tiene una forma definida y por supuesto menos la insinuación de ser mujer u hombre.



Fotografía 7 y 8 de la autora. Muñeco representativo de E-Wall el extraterrestre.

Se corroboró que el alumnado se sienta según voluntad de la docente aplicando el valor de disciplina, ella expresó que para mantener el orden prefiere se alternen varón-mujer, como se muestra en el esquema, ya presentado con anterioridad en esta investigación.

En esta disposición se rompen los lenguajes establecidos de sexos como territorialidad especialmente en el caso de los niños, además se propicia la convivencia sana de manera uniforme e igualitaria.



M: mujer, H: hombre

Figura 17. Esquema de ubicación en el momento de la aplicación de los instrumentos

Evidencias físicas que se pueden recoger del campo de observación

En el área de juegos, se puede observar el comportamiento de los infantes, al emplear el juego libre se observa que al inicio de las actividades, se mezclan ambos sexos sin manifestarse situaciones de exclusión, los niños y las niñas comparten espacios, conversan, intercambian ideas, y se comunican en situaciones lúdicas, conforme va avanzando el tiempo de juego se observa que prefieren segregarse por género, formando grupos de 4 a 5 miembros del mismo sexo en diferentes actividades. Algunos juegos se puede observar, son preferidos según el género, por ejemplo la pared de rapel esta todo el tiempo ocupada por niños, este juego implica habilidades de destreza física principalmente, representa el de

mayor riesgo y reto, la red de lazo que se encuentra en uno de los extremos del juego de madera; casi todo el tiempo estuvo ocupado por niños sin embargo si se observó la participación esporádica de alguna niña. En el juego existe una resbaladilla la cual tiene acceso a través de un pasillo que recorre el juego de extremo a extremo, este pasillo implica juego dinámico y se termina al bajar por la resbaladilla; aquí se observó la participación de niños y sólo se observó una niña que se integró al grupo, la banca-balancín se puede compartir por varios integrantes al inicio fue ocupada por niños y niñas pero pronto quedaron solamente las niñas.

Se observó en el receso a los niños corriendo, hacen uso del espacio, las niñas permanecieron en el juego o en el arenero, a este último también acudieron algunos niños.

Por lo antes descrito se concluye que definitivamente los alumnos prefieren actividades dinámicas y de movilización de espacios, se observa poca comunicación verbal, las niñas se segregan en grupos de mayor contacto en cuanto a la comunicación. El juego dirigido de la loba persigue a “Gorrita Roja” fue bien aceptado por el grupo, las niñas estaban entusiasmadas de poder atrapar a los niños, a unas les representó trabajo atraparlos a otras no tanto, se observa que los niños presentan un poco de mayor habilidad al correr, con lo anteriormente descrito se concluye que si a ellas les da la oportunidad de desempeñarse en otro esquema responden de una forma positiva, solamente una niña comentó que a ella no le había gustado el juego porque los niños corren muy rápido.

Otra observación fue cuando las niñas jugaron en el arenero, no se mostraron incómodas por el hecho de ensuciarse, se sentaron y arrastraron en el piso sin importarles su ropa o apariencia descuidada.

1. Descripción de las reacciones de los participantes a la presencia del observador

Los alumnos se mostraron contentos con mi llegada, me recordaron y sobre todo ellos mismos recordaron el cuento de “Gorrita Roja”, les entusiasmo la opción de poder realizar actividades dinámicas y novedosas.

Trate de mostrarme abierta confiable y cálida con las y los pequeños, lo que contribuyó a que pudieran exponer sus repuestas de forma espontánea.

2. Diálogos de los participantes con el observador

Asumieron que mi rol era de docente de grupo y que regresaría otro día, se mostraron compartidos cuando me ofrecieron parte de su lunch, incluso me llamo la atención que un niño se acordó de mi nombre.



Fotografía 9 de la autora. Momento de aplicación del instrumento E-Wall.

3. Impresión del observador acerca de la realidad observada

Me parece que el alumnado se mostró vehemente al poder reafirmar su identidad de género con las preguntas relacionadas a las características de cada uno, ambos géneros tienen identificados los estereotipos, y al mismo tiempo cada uno muestra su interés por su propio grupo.

La impresión que me llevó en términos generales es que las niñas no se muestran como un contrincante igualitario los niños siguen marcando territorio a través de expresiones físicas especialmente, ellas ceden su lugar al triunfo.

4. Registro de los sentimientos, emociones y reacciones del observador

Me quedé satisfecha de constatar que el instrumento de La Loba Feroz, había tenido tanta aceptación en el grupo, el alumnado se acordó de los detalles contados anteriormente y no hubo necesidad de retomar el cuento, con esto puedo inferir que cuando se les ofrece a los pequeños una opción de conocimiento innovador y estructurado puede generar en ellos un aprendizaje significativo que inculcándolo de una manera adecuada podría producir grandes beneficios. Este punto resalta en el sentido que abre la puerta a la aplicación de materiales novedosos donde se deconstruya de una forma lúdico pedagógica las concepciones de estereotipos dejando de ser discriminatorias reformulando las diferentes variables en cuanto a modos de ser de hombres y mujeres, más allá de estructurarlos solamente en dos vertientes tradicionales.

En el segundo instrumento, considero que me faltó estructurar con anticipación la historia del extraterrestre, pues el alumnado al inicio de las preguntas no entendían bien a que me refería, cuando les preguntaba ¿Es verdad que en la Tierra hay niños y niñas? Unos contestaron que también había lombrices y piedras, esto me hace ver que la contextualización hubiera requerido ser más específica, considero que si yo hubiera realizado una historia introductoria adecuada los alumnos hubieran entendido mejor el mensaje, sin embargo esta deficiencia no afectó las respuestas relacionadas al objetivo de investigación que fue descubrir los constructos de los estereotipos de género, pues la historias de como cayó el extraterrestre en la tierra no se relaciona con la identificación de roles o concepción de valores referentes al género.

Índice

- Figuras
- Láminas
- Fotografías



Equidad y convivencia escolar

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Igualdad de oportunidades_____	p. 20
Figura 2	Estereotipos tradicionales_____	p. 24
Figura 3	Estereotipos_____	p. 30
Figura 4	Belleza_____	p. 41
Figura 5	Infante de preescolar_____	p. 54
Figura 6	Prácticas pedagógicas_____	p. 58
Figura 7	Docente de preescolar_____	p. 74
Figura 8	Coeducación_____	p. 87
Figura 9	Violencia_____	p. 93
Figura 10	Juego simbólico_____	p. 123
Figura 11	Juego inclusivo_____	p. 125
Figura 12	Juguete_____	p. 131
Figura 13	Estereotipos de género_____	p. 137
Figura 14	Reeducar_____	p. 139
Figura 15	Estereotipos_____	p. 140
Figura 16	Investigación cualitativa_____	p. 141

ÍNDICE DE LÁMINAS

Lámina 1, 2, 3	Ilustraciones del instrumento del cuento _____ p. 154 “La Loba feroz”
Lámina 4	Ilustración de la cazadora cuento “La Loba feroz” _____ p. 155
Lámina 5, 6, 7	Ilustraciones elaboradas por el alumnado _____ p. 156 Instrumento del cuento “La Loba feroz”
Lámina 8	Letreros para la aplicación del instrumento _____ p. 163 “Sentimos lo mismo niños y niñas?”
Lámina 9	Figurines del instrumento _____ p. 163 “Sentimos lo mismo niños y niñas?”

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1	Alumnado colaborando en el desarrollo del instrumento—— p. 158 “La Loba feroz” el día 10 de noviembre de 2014
Fotografía 2	Espacio áulico, lugar de aplicación de los instrumentos—— p. 207
Fotografía 3 y 4	Alumnado en juego libre, tiempo de recreo—— p. 215
Fotografía 5	Momento de aplicación del instrumento—— p. 217
Fotografía 6	Momento de aplicación del instrumento E-Wall—— p. 219
Fotografía 7 y 8	Muñeco representativo de E-Wall el extraterrestre—— p. 220
Fotografía 9	Momento de aplicación del instrumento E-Wall—— p. 223

Nota: todas las fotografías del presente documento son de propiedad y autoría personal.
Queda prohibido su uso y reproducción parcial o total.

Referencias



Equidad y convivencia escolar

- ACUERDO número 20/12/14 por Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura para el ejercicio fiscal 2015. (s.f.).
- Alejandro, C. H. (2006). *Congruencia, Integridad y transparencia. El legado de Carl Rogers*.
- Bandura, A. (1999). *Eficacia: como afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Barcelona.
- Bonal, X., y Tomé, A. (2005). El sexismo como fuente de desigualdades. En I. N. SEP, *el enfoque de género en la educación preescolar* (pág. 93). México: Inmujeres.
- Bonder, G. (1996). Encuentro Nacional de Educadores-as para la no discriminación. *El currículo escolar como espejo y ventana de una sociedad equitativa y plural*. Córdoba.
- Bormat, M. M. (2010). *El juego: teoría y práctica*.
- Bosch, L. P. (1999). *El juego en la acción educativa del nivel inicial "Fundamentos"*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Brodova, E., y Leong, D. (2008). *Herramientas de la mente*. México: Pearson Educación.
- Brugué, M. S., Rastán Sánchez, C., y Serrat Sellabona, E. (2003). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona: UOC.
- Brugué, M. S., Rastón Sánchez, C., y Serrat Sellabona, E. (2003). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona: UOC.
- Brugué, M. S., Rostán Sánchez, C., y Serrat Sellabona, E. (2003). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona: UOC.
- Camargo, J. D. (2001). Carl Rogers Reflexiones Teórico Prácticas. *Psicología desde el Caribe*, 118-129.

- Caro Molina, J., López Pérez, R., Sandoval Rubio, S., y Carmona Hernández, S. (2013). *Las políticas de igualdad de género...elementos críticos para activar la responsabilidad masculina*. México: GENDES. Género y Desarrollo.
- Casanova, E. M. (1989). El proceso educativo según Carl Rogers: la igualdad y formación de la persona. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 599-603.
- Castejón, P. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Madrid: Aljibe.
- Ceballos, D. C. (2011). Experiencia educativa: por un juguete mejor. *Hekademos: revista educativa digital*, 5-14.
- Celis, A. (2000). Aceptación y niveles de consciencia en psicoterapia transpersonal. *Revista Praxis*.
- Cordero, C. P. (2010). La importancia del juego y los juguetes para el desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Autodidacta*, 10-20.
- Deschamps, M. R. (2009). *Juegos y juguetes para la igualdad*. Cantabria, España: Dirección General de la Mujer.
- Diaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia . *Estudios de Juventud*, 38-58.
- Duca, N. (2008). Juego en el nivel inicial. *Monografía*, 35.
- Farr, M. (1965). *Design Management*. EU.
- Fisher, H. (2008). La belleza corporal. (E. Punset, Entrevistador)
- Freiberg, H. J., y Stacey M. Lamb. (2009). *Dimensions of Person-Centered Classroom Management*. *Routledge*.
- García, J. R. (1998). El camino hacia una escuela coeducativa. *Cuadernos de cooperación educativa* 3, 163-167.

- Gavaldon, B. G. (1984). Los estereotipos como factor de socialización en el género. En Tajfel, *Grupos humanos y categorías sociales*. España: Herder.
- Guzmán, R. M. (2005). Las docentes de educación preescolar. (pág. 8). México: SEP.
- Hernández, S. P., Caro Molina, J., López Pérez, R., y Simón Pablo, S. (2013). *Las políticas de igualdad de género...elementos críticos para activar la responsabilidad masculina*. México: GENDES, género y desarrollo.
- Ibañez, A. A. (2012). *Aprender jugando 1*. México: Limusa.
- INMUJERES. (2004). *El enfoque de género una perspectiva necesaria en la reforma curricular en la educación inicial y preescolar*. México: INMUJERES.
- Inmujeres. (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. México.
- INMUJERES. (2007). *Glosario*. México: Inmujeres.
- Inmujeres/SEP. (2005). *El enfoque de género en la Educación Preescolar*. México: Inmujeres.
- Internacional, I. d. (1998). *Vidas paralelas de las mujeres*. Bilbao, España: Hegoa.
- IUVENALIS, P. (2008). *Análisis y transferencia de nuevas prácticas*. Murcia: Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración.
- Jaulin, R. (1981). *Juegos y Juguetes*. México: Siglo Veintiuno.
- JUNJI. (2012). *Enfóque de género en las prácticas pedagógicas*. 39. Chile: Andros Impresores.
- Lamas, M. (1999). Género diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate feminista*, 20, 84-106.
- Lewis, A. (1996). *Test Psicológicos y Evaluación*. México: Prentice Hall.

- *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. (2003).
- Lipovetsky. (1999). *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.
- López, F., Pedro, A., Itziar, E., Ma. Jesús, F., y Ma. José, O. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 46-61.
- Lovering, A., y Sierra, G. (1998). El currículo oculto del género. *Educación, género y educación*, 8-19.
- m. (s.f.).
- Maceira, O., y Aceira, L. (2005). Currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana*, 187-227.
- Mackie, M. (1973). Arriving at truth by definition: case of stereotype inaccuracy. *Social problems*, 431-447.
- Martínez, M. d., y Vélez Cea, M. (julio-octubre de 2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia Ergo Sum*, 16(2), 137-144.
- Martínez, N. O. (noviembre de 2009). *Eumed*. Obtenido de Eumed: <http://www.eumed.net/rev/ced/09/nom3.htm>
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, vol.2, núm.1, 69-78.
- Medero, F. B. (2010). *La construcción del sistema sexo género: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Barcelona.
- Meneses, y Monge Alvarado, M. d. (septiembre de 2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 113-124.
- Migueles, M. M. (2006). Fundamentación epistemológica del Enfoque Centrado en la Persona. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5(15).

- Ministerio de Educación. (2011). *Juego y educación inicial*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Modelos psicológicos y técnicas psicoterapéuticas en el México del siglo XXI. (2005). *Prometeo*, 34-44.
- Montañó, I. L. (2001). Mujer, Belleza y psicopatología. *Revista Colombiana Psiquiatría*, 383-388.
- Montessori, M. (1938). El secreto de la infancia.
- Morrison, G. S. (2005). *Educación Preescolar*. Madrid: Peareson Prentice Hall.
- Mujer, I. d., y Cruz Roja Juventud. (2008). *Cambia las reglas del juego*. Madrid.
- Mujeres, I. N. (2004). *El ABC de género en la Administración Pública*. México: Inmujeres.
- Paso, M. I., Salazar Garza, y Rodríguez Morril. (enero-junio de 2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Psicología y Educación*, 175-190.
- Pérez, M. C. (2005). La evaluación de la Creatividad. *Liberabit*, 35-39.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. (pág. 159). México: Grao.
- Piaget. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*.
- Pierre, J. (2008). La belleza corporal. (E. Punset, Entrevistador)
- *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. (s.f.).
- Posada, A. H. (2006). El subsistema cognitivo en la etapa preescolar. *Aquichan*, 68-77.

- Powell, T. (1972). *Creative learning in Perspective*. London: University of London.
- PUEG. (2008). *Glosario*. México: UNAM.
- PUEG/SEP. (2011). *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*. México: SEP.
- Puig, y Satiro. (2008). *Aprender Jugando*. México.
- Puig, I. y Sático, A. (2008). *Jugar a pensar*. México: Juventud.
- Puñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII: violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Ridaio, A. (2008). El lenguaje secreto de los juguetes. *Repensar la niñez en el siglo XXI* (pág. 8). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Rodríguez, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. México: CANAPRED.
- Rodríguez, M. (2012). *Manual de Creatividad*. México: Trillas.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin Comp.
- Rogers, C. (1978). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rogers, C. (1981). *Psicoterapia centrada en el Cliente*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Rogers, C. (1984). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- Román, C. (2000). *Contenidos escolares y propuestas didáctico-pedagógicas; una lectura desde la perspectiva de género en las salas de Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Schüssler, R. (2007). *Género y Educación*. Perú: Cooperación Técnica Alemana.
- Secretaria de Educación del Estado de México. (2015). *Programa de Convivencia Escolar*. Toluca.

- Segre, A. S. (2002). El enfoque centrado en la persona en el centenario de su fundador.
- SEP-UNICEF. (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica*. México: SEP.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudios de casos*. España: Morata.
- Suárez, M. G. (2000). *El sexismo en la Educación*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Subirats, M. (1998). La coeducación avanzar desde las escuelas. *OUIX*, 45-48.
- Subirats, M., y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Torres, C. M. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educare*, 289-296.
- UNESCO. (1990). Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. *Conferencia mundial sobre educación para todos*, (pág. 41). Jomtien, Tailandia.
- UNICEF. Argentina. (2010). *El juego en el nivel inicial*. Buenos Aires: UNICEF.
- Vadiño, G. (2006). El juego en la infancia y en el nivel inicial. *Encuentro Regional de Educación Inicial* (págs. 1-10). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Vázquez, P. P. (2012). *Manual para incorporar la perspectiva de género*. México: SEP.
- Villar, E. H. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la Persona. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*.
- White, R. H. (2011). Creatividad y Actitud Creativa. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 11-15.
- White, R. H. (2011). Creatividad y Actitud Creativa. *Revista del Centro de Investigación. Universidad la Salle*, 11-15.
- Wilber, K. (1988). *La conciencia sin fronteras*. Barcelona: Kairos.

- Williams, J., y D.L., B. (1990). *Measuring sex stereotypes: a multination study*. Sage: Newbury Park.
- Wolf, N. (1990). *The beauty myth: how images of beauty are used against woman*.
- Zapata, O. (1990). *El aprendizaje por el juego en la etapa maternal y preescolar*. México: Pax.