

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO

CARRERA: PEDAGOGÍA

**Tesis previa a la obtención del título de: LICENCIADA EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN MENCIÓN PARVULARIA**

TEMA:

**“ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS LÚDICAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
DE PRIMERO DE EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE
TEORÍA DE GÉNERO”**

AUTORA:

ANA MARÍA MEDINA CHICAIZA

DIRECTORA:

FLORALBA AGUILAR GORDÓN

Quito, abril del 2013

**DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO
DEL TRABAJO DE GRADO**

Yo, Ana María Medina Chicaiza autorizo a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de grado y su reproducción sin fines de lucro.

Además declaro que los conceptos y análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad de la autora.

Quito, abril 2013.

(f) _____

Ana María Medina Chicaiza

C.I. 1717633430

DEDICATORIA

Dedico este trabajo principalmente a Dios, por haberme dado la vida y permitirme el haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional. A mis padres, por ser los pilares más importantes y por demostrarme siempre su cariño y apoyo incondicional, a mi hijo Mateo, quien ha sabido darme la inspiración necesaria para culminar mi carrera.

Ana María

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi universidad la cual me abrió las puertas y a mis profesores quienes durante todo este proceso supieron impartir con mucho esmero y dedicación sus conocimientos, los mismos que han servido para formarme como una profesional.

Ana María

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	12
CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DEL NIÑO Y NIÑA DE PRIMERO DE EDUCACIÓN BÁSICA (5 A 6 AÑOS)	
1.1.- Características evolutivas del niño y niña de 5 a 6 años.....	13
1.1.1.- Características cognitivas.....	13
1.2.- Características del lenguaje.....	15
1.3.- Características socio afectivas.....	18
1.4.- Características motrices.....	20
1.5.- Las teorías del aprendizaje.....	22
1.5.1.- Teoría de la personalidad de Sigmund Freud.....	23
1.5.2.- Teoría genética de Piaget.....	27
1.5.3.- Teoría bio-social de Wallon.....	30
CAPÍTULO II	35
EXPRESIÓN LÚDICA Y GÉNERO	
2.1. Expresión lúdica.....	35
2.1.1. Enfoques pedagógicos sobre la expresión lúdica.....	37
2.1.1.1 Expresión lúdica según el enfoque de Jean Piaget.....	40
2.1.1.2. Expresión lúdica según el enfoque de María Montessori.....	44
2.2. ¿Qué es la teoría de género?.....	50
2.2.1. Perspectiva o enfoque de género.....	52
2.2.2. Construcción social y cultural de género, y las categorías de análisis: patriarcado, androcentrismo.....	55
2.2.3. La enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque de género.....	61
2.2.4. Educación no sexista y no discriminatoria.....	63
2.2.5. Currículo oculto.....	66
CAPÍTULO III	
LA TEORÍA DE GÉNERO Y SUS IMPLICACIONES EN LA EXPRESIÓN LÚDICA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA ANDINO DEL PERÍODO ESCOLAR 2011-2012	69
3. 1. Expresión lúdica bajo la influencia de la inequidad (exclusión) de género.....	70
3.1.1. Juego de roles.....	72
3.2. Juegos habituales de los niños y niñas de primer año de educación básica de la Unidad Educativa Andino.....	73
3.2.1. Implicación de la teoría de género de los niños y niñas de primero de educación básica.....	75
3.2.2. Estereotipos de género en los juegos habituales de los niños y niñas de primero de educación básica de la Unidad Educativa Andino.....	78
3.2.3. Juguetes que reproducen roles sexistas e inequidad en los niños y niñas de primero de educación básica.....	81

CAPÍTULO IV

RESULTADO DE LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

4.1. Análisis e interpretación de resultados de la encuesta dirigida a los docentes	85
4.2. Análisis e interpretación de resultados de la entrevista a los niños de la Unidad Educativa “Andino”	94
4.3. Propuesta metodológica con enfoque de equidad de género para mejorar las experiencias lúdicas de los niños y niñas de primero de educación básica de la Unidad Educativa Andino.....	101
a) Política institucional.....	101
b) Política de la clase.....	103
c) Tipos de juegos no sexistas.....	104
d) Talleres para desarrollar la equidad de género en el momento lúdico.....	104
CONCLUSIONES.....	109
RECOMENDACIONES.....	111
LISTA DE REFERENCIAS	112
ANEXOS.....	116

RESUMEN

Las experiencias lúdicas han determinado, dentro de la Pedagogía, una metodología de aprendizaje vivencial; precisamente al tomar en cuenta la vivencia del juego no estructurado y estructurado, las niñas y niños cada vez van comprendiendo el funcionamiento de dicho juego y lo van mejorando; esto obedece a que las niñas y niños después de jugar reflexionen sobre lo bueno y lo malo de sus actuaciones y cuando tienen que jugar otra vez van más preparados a cumplir un mejor papel.

La expresión lúdica ha permitido entonces el desarrollo de las destrezas y habilidades; es por esto que es un factor importante dentro de la educación, por ende las maestras y maestros deben ponerlo en ejecución día a día en las planificaciones y en el desarrollo de la clase.

Hay que tomar en cuenta un aspecto básico, se debe determinar los juegos que no comprometan la discriminación de género, como por ejemplo incentivar a los niños a jugar en situaciones que culturalmente se han establecido para niñas o a las niñas juegos de niños, considerando todos estos aspectos se propone a la Unidad Educativa “Andino”, que el proyecto educativo contemple la disposición de los juegos con equidad de género; a las maestras y maestros que planifiquen y desarrollen las clases con juegos integradores de género y no discriminatorios y que a la vez en la sección básica se establezca que los juguetes no deben contener ningún tipo de influencia de discriminación de género o de violencia racial, entre otras.

ABSTRAC

The recreational experiences have stipulated, in Pedagogy, a methodology about real learning. Indeed, children take into account games with structure and without structure and they have understood and improved the games. After kids play, they think about their good and bad behaviors, and when they will play again, they are going to do it better.

The recreational expression has allowed the development of the skills and abilities. Consequently, game is an important factor in education, so teachers must practice it every day in their plans and in classes too.

It is important to take into account a basic aspect; teachers should encourage children to play games without gender discrimination. In fact, motivating little boys and girls to play games that are not culturally and commonly establish for them. Considering these aspects, there is a proposal. The “Unidad Educativa Andino” must include games with clear ideas of gender equality. In addition, teachers have to plan and develop their classes including global games without chauvinistic ideas, discrimination or racism. Even, the toys do not have to encourage children to be violent.

INTRODUCCIÓN

Con el tema: “Análisis de las experiencias lúdicas de los niños y niñas de primero de educación básica desde la perspectiva de teoría de género”, se ha podido comprender varios aspectos de los cuales muchas veces las maestras y maestros no consideran como válido verles jugar a las niñas y niños en el patio, determinado que solamente es recreación y que las clases realmente se dan dentro del aula; cuando el verdadero aprendizaje está en la aplicación de destrezas y habilidades y no solamente en la memorización de datos.

Los objetivos que guían este trabajo de investigación son: analizar la conducta de los niños y niñas de primero de educación básica durante el momento del recreo para articularlos con los fundamentos de la teoría de género; además estudiar las características evolutivas y teorías del desarrollo de los niños y niñas; caracterizar la teoría de género y sus implicaciones en su momento lúdico y relacionar la teoría de género con la realidad de los niños y niñas de primero de educación básica de la Unidad Educativa Andino en el período escolar 2012-2013 en el momento lúdico.

Esta investigación pretende indagar en mi lugar de trabajo, la Unidad Educativa Andino la problemática actual que son las situaciones de desigualdad que acarrear machismo en los juegos infantiles, las mismas que pasan frecuentemente desapercibidas en nuestras instituciones educativas. Esta problemática se da en el momento lúdico, es decir en el recreo de los niños y niñas cuando ellos sin darse cuenta reflejan la realidad vivida en sus hogares e inconscientemente no solo la reflejan sino son objetos de aprendizaje de sus demás compañeros y compañeras, con este tipo de experiencias el círculo de desigualdad sigue creciendo como si se tratase de una normalidad que nadie la percibe. En este contexto el problema central de esta investigación es el siguiente: *el machismo en los juegos de los niños y las niñas de primero de educación básica de la Unidad Educativa Andino.*

En respuesta a este problema se plantea la siguiente idea a defender: la intervención oportuna de los docentes y padres de familia ante la inequidad de género en los juegos infantiles servirá para modificar las conductas machistas de las niñas y los niños de primer año de educación básica de la Unidad Educativa Andino.

La importancia de analizar las experiencias lúdicas de los niños y niñas de primero de educación básica desde la perspectiva de teoría de género es desarrollar una investigación de dicha teoría y relacionarla con los momentos lúdicos, en donde se va a establecer una analogía adecuada entre los mismos y a la vez descubrir con atención los estereotipos actuales, los prejuicios y las discriminaciones de género que se han acentuado en nuestro medio de tal manera que influyen directamente en la vida de los niños y niñas, reflejándose en su momento lúdico. En cuanto a la utilidad de esta investigación existe una trascendencia importante ya que servirá para encontrar ideas para estabilizar el momento lúdico de los niños y niñas de primero de educación básica y a la vez buscar alternativas para eliminar los conflictos que se producen en el recreo por el complejo de superioridad que ejercen los niños sobre las niñas por el simple hecho de sus diferencias sexuales. El impacto de esta investigación será de mucha utilidad, ya que siempre es bueno mejorar en conocimientos y procedimientos lúdicos actuales los cuales serán con enfoque de la teoría de género.

La teoría de género pone en cuestionamiento ciertos principios o esquemas clásicos del pensamiento y de la sociedad, considerados como inalterables, por ejemplo, el esquema tradicional de la sexualidad, de la familia, del Estado y en general de los roles estereotipados asignados cultural y socialmente a hombres y mujeres, lo cual contribuye y modifica en las actitudes de los niños y niñas en el juego.

Con lo antes expuesto, puedo mencionar que la teoría de género aplicada en los momentos lúdicos de los niños y niñas ayuda a romper los esquemas injustos establecidos por una sociedad machista, en donde los niños se sienten totalmente cohibidos de jugar con las niñas a la familia o con un bebé siendo que probablemente en un futuro ellos se convertirán en padres y que deben asumirlo de manera responsable al igual que las madres, es por ello que en nuestra sociedad nos encontramos con altos índices de paternidad irresponsable y es precisamente por las experiencias lúdicas que se acarrean desde la infancia, por lo cual los niños y niñas asumen los roles y los plasman con normalidad en sus juegos ya que no tienen una explicación oportuna. Entonces, es necesario hacer una investigación explícita en donde se obtengan datos reales de los niños y niñas de primer año de educación básica del período escolar 2012-2013 de la Unidad Educativa Andino.

Además de los datos reales obtenidos, se evidenciará un proceso de interaprendizaje, que determina la enseñanza y el aprendizaje; la enseñanza en las directrices propias del profesor para dejar las bases conceptuales de equidad bien claras donde el estudiante es el centro de este proceso, siendo el profesor un mediador del aprendizaje en los momentos lúdicos.

El área de aprendizaje y juegos de primer año de educación básica en la Unidad Educativa Andino es óptimo y permite el interaprendizaje; sin embargo, es conveniente actualizarse en técnicas y metodologías alternativas para ofrecer una mejor educación sin inequidad a los estudiantes, ya que en ellos y en la comunidad educativa está el verdadero interés por un aprendizaje de calidad y excelencia.

El trabajo de investigación comprende cuatro capítulos que han permitido comprender el verdadero impacto que produciría el cambio de planificación de clase, cuando se incluya a la expresión lúdica como proceso de aprendizaje y estos son:

El Capítulo I: Características evolutivas del niño y niña de primero de educación básica (5 a 6 años); comprende aspectos como análisis de las características cognitivas, del lenguaje, socio afectivas y motrices; además hace un estudio referente a las teorías del desarrollo en el / la niño y niña de 5 a 6 años, como el planteamiento la teoría psicosexual de Freud, la teoría genética de Piaget y la teoría bio-social de Wallon.

El Capítulo II: Expresión lúdica y género, contiene aspectos como: expresión lúdica en donde se trata los enfoques pedagógicos sobre la misma, además la expresión lúdica según el enfoque de Jean Piaget y según María Montessori; otro aspecto analizado en este capítulo es lo que significa la teoría de género tanto en la perspectiva y enfoque de género, como en la construcción social y cultural de género, y las categorías de análisis como: patriarcado¹, androcentrismo², falocentrismo³ y

¹ Patriarcado: predominio o mayor autoridad del hombre en una sociedad o grupo social; el patriarcado fue un sistema de organización social primitiva. (<http://es.thefreedictionary.com>)

² Androcentrismo: hace referencia a la práctica, consciente o no, de otorgar a los varones o al punto de vista masculino una posición central en la propia visión del mundo, de la cultura y de la historia. (<http://es.wikipedia.org/wiki/>)

sexismo⁴; también se encuentran aspectos sobre la enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque de género, la educación no sexista y no discriminatoria y lo que significa el currículo oculto.

En cuanto al Capítulo III: La teoría de género y sus implicaciones en la expresión lúdica en los niños y niñas de primero de educación básica de la Unidad Educativa Andino del período escolar 2012-2013, se hicieron análisis con respecto a la expresión lúdica bajo la influencia de la inequidad (exclusión) de género; el juego de roles; los juegos habituales de los niños y niñas de primero de básica de la Unidad Educativa Andino; la influencia de la teoría de género en los niños y niñas de primero de básica; los estereotipos de género en los juegos habituales de los niños y niñas de primero de educación básica de la Unidad Educativa Andino; y, los juguetes que reproducen roles sexistas e inequidad en los niños y niñas.

El Capítulo IV: Resultado de la aplicación de instrumentos, trata sobre el análisis e interpretación de resultados; comprobación de las preguntas directrices; propuesta con enfoque de equidad de género dirigida a los docentes para mejorar las experiencias lúdicas de los niños y niñas de primero de educación básica de la Unidad Educativa Andino; además que determina las conclusiones y recomendaciones.

³ Falocentrismo: Este término, creado en 1927, pertenece al vocabulario freudiano y se basa en la tradición grecolatina, en la cual las diversas representaciones figuradas del órgano masculino estaban organizadas en un sistema simbólico, la palabra falocentrismo adquirió una significación peyorativa, en tanto se la asimiló a una doctrina relacionada con la "falocracia", es decir, un modo de poder sexista basado en la desigualdad y la dominación de las mujeres por los hombres. (<http://www.tuanalista.com/Diccionario-Psicoanalisis/5115>)

⁴ Sexismo: actitud de la persona que discrimina a otra del sexo opuesto o hace distinción de las personas según su sexo. (<http://es.thefreedictionary.com>)

CAPÍTULO I

CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DEL NIÑO Y NIÑA DE PRIMERO DE EDUCACIÓN BÁSICA (5 A 6 AÑOS)

En este capítulo se va a tratar sobre la formación del niño, la cual viene desde su gestación, de allí que progresivamente esta va alcanzado cada vez el desarrollo y madurez de acuerdo a su evolución; este capítulo determina las fases de evolución del niño de 5 a 6 años, lo que determina una parte de la comprensión de un mundo existente y que se relaciona más con la sociedad; para ello es necesario hacer un análisis de las características cognitivas, de lenguaje, socio afectivas y motrices; otro aspecto importante es conocer las teorías de aprendizaje a esta edad y determinar la doctrina de Piaget frente al desarrollo del conocimiento en las diferentes fases de la niñez, involucrando de esta manera la edad entre 5 y 6 años.

El niño y la niña de primero de educación básica están comprendidos en la edad de 5 a 6 años; la experiencia como docente determina que los niños y las niñas de esta edad son muy activos y dejan de lado la timidez que caracteriza a los niños de 4 a 5 años; aprenden todo en cuanto se les enseña y suelen mencionar que ellos no son bebés como los niños de Pre-básica, todo lo quieren hacer por sí mismos y su desenvolvimiento social es impresionante, ya que participan activamente en los actos cívicos y sociales queriendo destacarse; así lo manifiesta Aldecoa:

Los niños de 5 a 6 años presentan un rápido aprendizaje. Intelectualmente están más maduros y pueden prestar atención por más tiempo, así como seguir el hilo de una narración. La mayoría manifiesta un gran desarrollo del lenguaje y una viva imaginación. Por tanto, este es el momento ideal para fomentar el acercamiento a los libros y a la música ya que los niños de esta edad muestran gran entusiasmo por las historias, las rimas y las adivinanzas. (ALDECOA, 2011)

Josefina Aldecoa, pedagoga dominicana, analiza la situación de la edad del niño, considerando que de no tener problemas cerebrales un niño, este se encuentra en la capacidad de prestar mayor tiempo de atención a lo que aprende y a la vez manejar una coherencia con lo aprendido; en realidad los niños a esta edad resultan ser una especie de “esponja”, todo lo absorben y la inquietud de ellos es precisamente el preguntar y preguntar cada vez más para conocer el mundo que les rodea; la atención

que ellos le prestan está en proporción a su interés por conocer, pero una vez que adquirieron la información inmediatamente pueden retrotraerse o aburrirse de ese conocimiento y buscarán alternativamente otro que les motive un interés.

Esta edad es fundamental ya que su período antecesor (4 a 5) es el que les permitió adentrarse en el mundo escolar con un poco de limitaciones ya que parten en su mayoría de su círculo familiar y aun sufren el apego a sus padres lo cual es irreprochablemente normal y la edad posterior (6 a 7) es un notable cambio a la escolaridad que les ocasiona un conmutación de humor un tanto discordante e inclusive el aumento en el horario en el inicio les causa mayor desgaste; mientras que los niños y las niñas de primer grado de educación básica inicial (5 a 6) están siempre con una energía muy positiva, alertas a todo lo que les rodea y asimilando lo que miran, escuchan y sienten.

Ellos se mantienen generalmente equilibrados en cuanto se refiere a sus emociones, cognitivamente siempre atentos y prestos al aprendizaje con una amplia visión de sus experiencias pasadas y sin el estrés de horarios extendidos ni aprendizajes totalmente nuevos, el desarrollo del lenguaje es óptimo y socialmente son muy confiados y entusiastas; esta es una edad fascinante la misma que será puesta en manifiesto en este capítulo.

1.1.- Características evolutivas del niño y niña de 5 a 6 años

1.1.1.- Características cognitivas

Los niños y niñas de 5 a 6 años empiezan a tener apreciaciones cada vez más aproximadas de la vida real; en esta etapa de su vida son tantas las cosas que el niño/a desea descubrir que a veces se muestra absorbido por una actividad determinada o que pase indistintamente de una actividad a otra, es importante comprender que en esta etapa pueden iniciar proyectos pero aún se les complica mucho concluirlos ya que con frecuencia no pueden mantener la perseverancia y concentración, especialmente en las actividades asignadas por los adultos; considerando estos aspectos se puede analizar lo que dice Marcela Paredes:

La autoestima es la percepción valorativa que tenemos de nosotros mismos, de nuestra manera de ser, de quienes somos [...] Es a partir de los 5-6 años cuando empezamos a formarnos un concepto de como nos ven nuestros padres, maestros, compañeros y las experiencias que vamos adquiriendo. (PAREDES, sf)

La pedagoga Marcela Paredes considera que el aprendizaje en los niños/as de 5 a 6 años inicia con una etapa bastante conflictiva, porque al relacionar el mundo objetual con la condición de la realidad de pensar quiénes somos, determina el inicio de la personalidad; es precisamente en este momento que se debe trabajar el autoestima, ya que este punto de partida será concluyente en el futuro para que un niño sienta seguridad en el quehacer de las cosas; mejorará su comportamiento, su manejo del lenguaje; por lo tanto la complicación está precisamente en trabajar en conjunto entre el centro educativo y el hogar; no dejar pasar esta oportunidad en ellos para que en el futuro desarrollen mejor sus actividades de comprensión y de valores.

En la Unidad Educativa “Andino” se ha podido establecer que en esta edad los niños y niñas son muy observadores, lo cual es una gran ventaja en el proceso de habilidades previas para la lectura y escritura. Poseen nociones de pre-matemática, hacen razonamientos numéricos simples, también están en la capacidad de reconocer pares y de identificar el objeto que no pertenece al grupo; empiezan haciendo rompecabezas de 12 piezas y terminan con la capacidad de armar uno de 60 piezas; al respecto la Psicóloga María Guadalupe indica:

Se visualiza un importante progreso en la motricidad, el conocimiento de su propio cuerpo, el razonamiento y la comunicación con los demás. Logra entonces un mayor control de sus movimientos, pudiendo por ejemplo saltar alternadamente sobre uno y otro pie, manteniendo el equilibrio. El grado de coordinación es tal, que le permite aprender a nadar, patinar y andar en bicicleta. [...] Con respecto al desarrollo intelectual, se aprecia un progreso en la percepción: ahora diferencia y asocia los datos percibidos por los diferentes sentidos. [...] En cuanto al lenguaje, habla de modo inteligible aunque puede seguir teniendo dificultades con la pronunciación de algunas consonantes (por ejemplo la R). (GUADALUPE, sf)

Se ubican en la temporalidad (ayer, hoy, mañana), también empiezan a tener conciencia del pasado más distante y del futuro, en esta etapa suelen hacer preguntas de su nacimiento y de su primera infancia. Nombran todos los colores; agrupan y clasifican los objetos según color, forma, textura, tamaño y uso, discriminan figuras

geométricas como el cuadrado, el círculo, el óvalo, el triángulo, el rectángulo y el rombo; para justificar este comentario vale tomar en cuenta lo que manifiesta Piaget:

En este período, el niño desarrolla primero la capacidad de conservación de la sustancia, luego desarrolla la capacidad de la conservación de la masa, y posteriormente la del peso y la del volumen.

Piaget señala que el paso del período sensomotriz a este segundo período se produce fundamentalmente a través de la imitación, que de forma individualizada el niño asume, y que produce la llamada imagen mental, en la que tiene un gran papel el lenguaje. (PIAGET, 2001)

Tienen una gran capacidad para reconocer lo que ya han visto y escuchado, recuerdan personas y lugares, su capacidad de memorizar es buena ya que constantemente sorprenden con versos o poesías que dicen sin gran dificultad. Pueden reconocer símbolos o pictogramas⁵, pareciendo que leen, avisos comerciales, nombres de lugares. Pueden recordar y ejecutar tres instrucciones seguidas.

1.2.- Características del lenguaje

En el lenguaje, identifican el sonido inicial de las palabras, emplean e incluyen adecuadamente en sus conversaciones los opuestos de las palabras simples: frío – caliente, rápido – despacio, día – noche, arriba – abajo, encima – debajo. “Se ha encontrado que el aprendizaje de la lectura está directamente relacionado con el desarrollo del lenguaje; por lo tanto es posible que el niño/a que tarda en hablar, también tarda en empezar a leer” (CEVALLOS, 2005)

A los 6 años pueden diferenciar entre palabras similares, pueden expresar y comprender las ideas de manera clara y precisa. El lenguaje expresivo es mucho más elaborado, son competentes para narrar lo que realizaron anteriormente, un cuento, una película, etc. incluso pueden interpretar el mensaje de lo escuchado.

Describen con detalle sus experiencias pasadas, unen dos ideas completas y las unen con palabras, tienen la capacidad de aplicar la mayoría de las reglas gramaticales básicas en la construcción de las oraciones; Alex Kozulin indica:

⁵ Pictogramas: pictograma *s. m.* Signo o dibujo que tiene un significado en un lenguaje de figuras o símbolos. (Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L.)

En cuanto a investigaciones pasadas entorno al tema de la dificultad de la tarea, es obligado remontarnos a las investigaciones de Vygotski que pretendían mostrar que el habla egocéntrica juega un papel muy importante en el modo en que el niño realizaba la actividad; [...] Los datos extraídos muestran que el coeficiente de habla egocéntrica se duplicaba al compararlo con el registrado en una situación normal. Especialmente al enfrentarse el niño con el obstáculo que dificultaba la tarea aumentaban las emisiones egocéntricas. Con estos datos, según Vygotski, se mostraba claramente que el habla egocéntrica no se limita únicamente a acompañar la actividad del niño, sino que se convierte en un instrumento del pensamiento. (KOZULIN, 1995)

Para Piaget el “egocentrismo” significa la construcción de oraciones anteponiendo el “yo”, por eso las construcciones oracionales son lógicas; porque sin determinar todavía lo que significa el sujeto y el predicado el niño ya puede construir oraciones estructurales, “yo como una manzana”; es por ello que es importante determinar que no es circunstancia el enseñarle la estructura gramatical, sino el de determinar su avance de acuerdo a los contextos que aprende.

Por ejemplo, un padre o madre de familia que se expresa mal en casa, sin una estructura gramatical lógica, será el detonante para que el niño asuma la misma realidad; pero si la estructura es lógica el niño continuará con el mismo desarrollo, sin necesidad de saber lo que es el sujeto, el predicado y el objeto directo; esta repetición no es imitativa, al contrario, se vuelve lógica cuando el niño utiliza otras palabras pero las asocia entre el sujeto y el predicado; por ejemplo, el padre dice, me voy a jugar un partido de fútbol; cuando el niño necesita hacer algo, dirá, me voy a mi cuarto a ver televisión; simplemente asocia las palabras coordinadas, sin determinar cuáles son los nexos; para Vigostky esto significa ya la zona de desarrollo próxima, por cuanto el niño tiene una estructura lógica de pensamiento, la asocia y la aplica con seguridad, además no tiene vergüenza en decirla, porque su inocencia no le determina un ambiente de inseguridad, pues no se preocupa de la equivocación.

Usan el verbo auxiliar “haber” aunque muchas veces se equivocan. Hacen oraciones de 5, 6, 7 y más palabras. Nombran los días de la semana, e incluso a los 6 años pueden decir en secuencia el alfabeto.

A los 6 años todos los fonemas están correctamente pronunciados. Escriben su nombre y empiezan con el aprendizaje de lecto-escritura de manera formal. Su

coordinación viso-motriz es muy precisa como lo indica en este esquema Ulises Tomás:

Nivel fonológico

- Emite consonantes complejas /r/,/rr/y sinfonos con los fonemas /l/y/r.
- Su sistema fonológico está completamente estructurado.
- Usa correctamente todos los estereotipos fonemáticos.
- Emite en forma correcta el 100% de las consonantes.
- Posee dominio de los sinfonos (sílabas trabadas).

Si presenta tartamudez (llamada escolar), necesita tratamiento.

- Realiza praxias orofaciales, como: mímica de la sorpresa; chasquear la lengua; fruncir el ceño; guiñar el ojo; elevar las cejas; abrir la boca y cerrar los ojos, simultáneamente; vibrar la lengua; fruncir la nariz y el labio superior al mismo tiempo; gesto de enojo. (TOMAS, 2011)

Es importante determinar que los niños tienen un enfoque distinto a la pronunciación de fonemas, la estructura lingual, labial y gutural, aún no adquieren el desarrollo normal, pero a partir de los 6 años, esta conformación es importante por cuanto en la etapa escolar ya se le prepara para que desarrolle esta destreza de la pronunciación fonética, la unión de vocales o de consonantes y vocales que determinan los sonidos básicos y la conformación de palabras.

Los fonemas, linguo – palatales (/ll/, /ñ/, /y/) les son más difíciles, porque el dorso de la lengua aún no sabe dónde debe ir; igual lo que sucede con las vibrantes (/r/, /rr/), por eso le es un poco difícil, pero ya en la etapa escolar los maestros empiezan su desarrollo con juegos como el hacer sonidos repetidos de dichos fonemas; hasta que guturalmente los fonemas sean más asentados, no es todavía momento de iniciarles en el conocimiento del modo y punto de articulación de los fonemas, ya que la fase experimental les servirá para desarrollar estos elementos y posteriormente comprender cómo se producen esos sonidos.

1.3.- Características socio afectivas

A los 5 años la capacidad de autocontrol es mucho mayor, los sentimientos pueden ser intensos pero el niño o la niña se hallan en condiciones de expresarlo constructivamente y de diferentes maneras.

A veces se muestran un poco groseros, gritones, autoritarios y rebeldes, pero si se enojan pueden buscar arreglo evitando situaciones agresivas, en algunas ocasiones discuten acaloradamente pero no tardan en estar contentos.

La madurez de las emociones se manifiesta en aceptar que los demás también tienen necesidades y derechos, además ahora puede postergar su deseo de obtener gratificación inmediata de sus demandas en una medida mucho mayor que lo que podían tolerar antes, por lo que León Ana menciona lo siguiente:

La maduración se refiere a los cambios sucesivos que se dan en el proceso del desarrollo humano y que son (casi totalmente) controlados por factores genéticos y hereditarios que se dan independientemente del aprendizaje o la experiencia. (LEÓN, 2012)

El mundo que les rodea es vasto, por lo tanto los niños desean aprender más de aquel mundo, viviendo cada una de sus fases, primero con la experimentación genética, respiran pero no saben lo que significa la respiración, pero saben que si se ahogan se sienten mal; quizá ante este impulso lo que pueden notar es que los parientes cercanos, ya sea la madre o el padre o hermanos se preocupan por esos aspectos físicos que los niños manifiestan y esta sea una ventaja de manipulación para traer la atención, aunque no saben que esto pueda ser considerada una manipulación por parte de ellos; como todavía no logran discriminar entre lo bueno y lo malo o los diferentes matices que se da a través de la sociedad los aspectos sociales, para ellos su posición ante las cosas se vuelven extrema y exagerada: es blanco o es negro; está bien o está mal.

En su actitud social, se sienten el centro del mundo, son participativos e intentan sobresalir, aumentan su independencia, y son muy competitivos, hacen amigos muy fácilmente, pero igual los cambian, su mejor amigo hoy, dentro de una semana no lo será; el hecho de compartir aun les cuesta un poco ya que están en una etapa que trata de pensar no solo en sí mismos sino también en el resto, participan en diálogos y conversaciones de grupo, les fascina comentar todo lo que hacen los adultos, pero también cuentan sus propias historias, hablan de sí mismos y de sus familiares; al respecto Piaget dice:

Las transformaciones de la acción surgidas de los inicios de la socialización no interesan sólo a la inteligencia y al pensamiento, sino que repercuten con la misma profundidad en la vida afectiva. [...] No existe, pues, ningún acto puramente intelectual (intervienen sentimientos múltiples, por ejemplo, en la resolución de un problema matemático: intereses, valores, impresiones de armonía, etc.) y no hay tampoco actos puramente afectivos (el amor supone la comprensión), sino que siempre y en todas partes, tanto en las conductas relativas a los objetos como en las relativas a las personas, ambos elementos intervienen porque uno supone al otro. (PIAGET, 2001)

Tomando en cuenta que Piaget manifiesta sobre la socialización de las ideas en los niños, estos lo hacen de manera simple y sencilla para el adulto, ya que no estiman factores sociales, no se limitan a la vergüenza de lo que manifiestan, por ello su interacción es superficial, varía de un sentimiento a otro; es por eso que se divierten a plenitud con el baile, el canto, la expresión corporal, los juegos y las dramatizaciones, también empiezan a interesarse por las colecciones, los planetas, Dios, otros países, otros idiomas, el origen de los bebés, las relaciones familiares, etc. Su autonomía se evidencia, ya que se lavan las manos, cara y dientes solos/as, se amarran los cordones de los zapatos, se visten solos/as, colocan la ropa sucia en su lugar, pueden hacer sus necesidades fisiológicas solos/as, saben la dirección y número telefónico de su residencia, acomodan sus juguetes, colaboran con la preparación de algunos alimentos, dan un mensaje sencillo por el teléfono, hacen pequeños favores como traer objetos, etc.; para Maite Vallet este es un procedimiento infantil, por lo cual menciona:

A lo largo de la infancia, pasar de una etapa a otra supone un esfuerzo, debido a que para ello es necesario desprenderse de lo conocido y afrontar lo desconocido. La ayuda de los padres y madres en este proceso es crucial. Puede suceder que cuando comprueban que a sus hijos e hijas les cuesta tanto dar pasos hacia la autonomía, evitan que se esfuercen, evitando también el disfrute de los nuevos aprendizajes. “Yo solo”, “ya puedo”. El esfuerzo del desprendimiento es fundamental para poder crecer. Aunque haya veces que nos desprendemos sin esfuerzo, en la mayor parte de los casos nos cuesta. Sin embargo desprenderse no conlleva sólo esfuerzo, implica también satisfacción. La satisfacción de lograr algo que solamente podrá alcanzar si asume el esfuerzo. (VALLET, 2009)

Para Vallet, lo importante está en la autonomía que va adquiriendo el niño y la niña, considerando que desean vivir su propia vida; muchas veces el sentirse presionado por sus padres quienes hacen todo por ellos hace que se sientan frustrados, pese a que desean cada vez conocer más; lo significativo de este aspecto es el conocimiento de una realidad, que los niños se den cuenta de sus limitaciones, pero a la vez adquieran

mayores destrezas, por ejemplo hasta alcanzar a dominar un aspecto, eso les permitirá avanzar cada vez más, hay que recordar la zona de desarrollo próxima (ZDP) de Vigostky, quien determina que el aprendizaje depende de lo relacionado entre lo nuevo con lo anterior; una vez superado este aspecto, el niño es capaz de hacer más cosas, de ir descubriendo el verdadero mundo objetal al que se enfrenta, para ello es importante entonces ya el desarrollo escolar, donde intervendrán otros factores, especialmente sociales, donde el mundo cada vez es más nuevo, pero lo van desarrollando con seguridad porque sienten su manera de manejar las destrezas.

1.4.- Características motrices

Los niños y niñas de estas edades están en la capacidad de: saltar alternando los pies, brincan como conejos, lanzan la pelota muy bien, andan en bicicleta, saltan la cuerda, pueden mantenerse sobre un pie 10 segundos, en algunos casos ya pueden nadar, el equilibrio es mayor, se suben al columpio. Aunque niñas y niños tienen las mismas necesidades de ejercitar su cuerpo, los varones se enorgullecen de sus cualidades físicas, cabe recalcar que esto es debido a la manera de crianza ya que generalmente los padres y madres acostumbramos a estimular mayormente desde el nacimiento a las actividades físicas a los varones y por el contrario a las niñas les tratamos de mantener “delicadas” y mejor aún si no se mueven mucho para que no se lastimen su “cuerpo femenino”; al respecto Elizabeth Márquez expresa:

Los niños y las niñas entre los 5 y 6 años dominan todos los tipos de acciones motrices, por tal motivo tratan de realizar cualquier tarea motriz sin considerar sus posibilidades reales: trepan obstáculos a mayor altura, se deslizan por pendientes elevadas, les gusta mantenerse en equilibrio pasando por superficies altas y estrechas, saltan desde alturas, etc. (MÁRQUEZ, 2007)

Considerando los apuntes de la Psicopedagoga argentina, Elizabeth Márquez, los niños en esta edad ya realizan actividades independientes, el saltar, el manipular objetos con su destreza les convierte en personas más maduras, porque el mundo objetal empieza a ser dominado por su pensamiento; desean hacer las cosas solos porque quieren experimentar; de allí que muchos niños no dejan que los adultos les den haciendo las cosas, pues es su interés por aprender solos; al dominar una destreza como el amarrarse los zapatos, el mantener un equilibrio se les convierte en un reto,

cada vez más insisten en seguir ejecutando actividades y actos para su propio aprendizaje.

Su motricidad fina es aun más precisa, ya que están en la capacidad de dibujar un rostro completo, el cuerpo con sus extremidades superiores e inferiores y con algunos accesorios y detalles para su vestimenta, la coordinación viso-motriz está cada vez más afianzada, y por ello están en la capacidad de realizar técnicas con mayor precisión, como: pegado, recortado contorneado, picado, rasgado, amasado, etc. Cogen correctamente el lápiz, dibujan perfectamente líneas horizontales y verticales, círculos, diagonales.; la psicomotricidad establece:

Edad escolar (5 años)

[...] los niños han avanzado claramente más allá del desarrollo que lograron en la edad de preescolar en sus habilidades motoras finas. Además del dibujo, niños de cinco años también pueden cortar, pegar, y trazar formas. Pueden abrochar botones visibles.

Coordinación viso-manual: La coordinación manual conducirá al niño al dominio de la mano. Los elementos más afectados, que intervienen directamente son: -la mano; -la muñeca; -el antebrazo; -el brazo;

es muy importante tenerlo en cuenta [...]Actividades que ayudan a desarrollo la coordinación viso-manual:

- pintar; - punzar; - enhebrar; - recortar; - moldear; - dibujar; - colorear; - laberintos copias en forma. (PSICOMOTRICIDAD, 2008)

Como se podrá notar dentro de esta especificación de la página especializada en psicomotricidad, los niños tienen características más avanzadas, lo que les permite un mejor desarrollo de actividades, especialmente al relacionar lo visual y kinestésico; ya que la coordinación ojo – mano es una de las situaciones más claras y precisa para manejar los elementos, quizá aún la imposibilidad de coger tijeras con mayor precisión, pero pueden seguir tranquilamente un patrón diseñado; por ejemplo al cortar la figura de un personaje de caricatura los niños lo pueden hacer, aunque todavía tienen dificultades de precisión, pero eso es lo que permite dicha coordinación, que vayan avanzando, cada vez vayan poniendo mayor atención a lo que hacen, o dibujar con un patrón exclusivo, por ejemplo un árbol, hay niños que a esta edad pueden hacerlo con mayor precisión, pero en realidad es porque han desarrollado mejor estas destrezas, sin embargo, es notorio que una gran mayoría

tenga dificultades, pues hasta adquirir la precisión es una destreza de largo contenido por lo que es normal ir haciéndolo poco a poco y no forzarles a que hagan trabajos perfectos.

1.5.- Las teorías del aprendizaje

En este párrafo citaré las teorías del aprendizaje que se determinan a través de la Filosofía de la Educación, ésta encierra un panorama amplio que es la Pedagogía; por lo tanto es importante determinar que alcanzar un aprendizaje es necesario contar con determinados conceptos y teorías sobre el aprendizaje; en definitiva la teoría del aprendizaje resulta seguir un modelo; en la actualidad el modelo se encuentra diseñado como un cúmulo de actividades y razonamientos, entre la escuela activa, la escuela cognitivista, las escuela conceptualista o constructivista y la escuela socio – crítica; estos cuatro paradigmas conforman un modelo establecido como constructivismo, los mismos que desarrollan todas las facultades de aprendizaje de un niño; si bien hay que notar lo expresado por David Kolb (1996), las teorías del aprendizaje encierran un ciclo completo, la experimentación, la reflexión, la conceptualización y la aplicación.

Iván Miño, en su libro “Pedagogía Práctica”, determina la relación entre estos factores:

Cuadro Nro. 1

Teoría del aprendizaje

EPISTEMOLOGÍA	ESCUELA ACTIVA	ESCUELA COGNITIVA	ESCUELA CONSTRUCTIVA	ESCUELA SOCIOCRTICA
REPRESENTANTES	PIAGET MONTESSORI	VIGOSTKY	AUSUBEL	BRUNNER
CICLO DE APRENDIZAJE	EXPERIMENTACIÓN	REFLEXIÓN	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN
PILARES DE LA EDUCACIÓN	APRENDER A CONOCER	APRENDER A APRENDER	APRENDER A HACER	APRENDER A SER

Fuente: Pedagogía práctica
Elaborado por: MIÑO, Iván

Considerando que la Teoría del aprendizaje se determina en la Epistemología, la reunión de los aspectos pedagógicos expuestos por cada una de estas escuelas establecen las diferentes características del aprendizaje; más abajo se encuentran los

representantes, así dentro de la escuela activa o empírica se encuentran grandes representantes como Jean Piaget, María Montessori y Pestalozzi; mientras que la escuela cognitiva se encuentra establecida por Vigotsky con la zona de desarrollo próxima (ZDP); la escuela constructivista, el aprendizaje significativo de David Ausubel; pero todo debe integrarse socialmente en la escuela socio – crítica con Brunner.

El Ciclo de Aprendizaje de David Kolb, establece cuatro fases, la experimentación, la reflexión atenta, la comprensión o conceptualización y la aplicación de los conocimientos en nuevos hechos reales; sin embargo, es importante determinar el desarrollo físico y psicológico del niño con otras teorías basadas en expertos.

1.5.1.- Teoría de la personalidad de Sigmund Freud

Sigmund Freud (1856), médico y neurólogo austriaco, fundador del psicoanálisis planteó la Teoría de la Personalidad; considerando que existen aspectos conscientes e inconscientes en el individuo que actúa bajo una reacción impulsiva; esto quiere decir, que en determinado momento una persona actúa de una manera natural a su cultura; es decir, saca su verdadero “yo” ante esta situación; esta es la manera inconsciente, que es un mundo muy amplio.

La formación cultural como la educación, las creencias, la religión y otros factores más pueden controlar la mente consciente y la preconscious; mientras que la mente inconsciente refleja la personalidad del individuo en sus angustias o sentimientos, en este aspecto actúa de manera natural; por ejemplo, una persona se encuentra en su casa observando por la ventana y presencia un accidente de tránsito, su mente consciente analiza e inmediatamente puede acudir a socorrer o a solicitar ayuda; pero si esa misma persona se encuentra en la esquina de una calle y se acerca velozmente un vehículo y la va a atropellar, esta persona instintivamente sale corriendo, se asusta o puede quedar paralizada por el temor; en el primer caso se activó la mente consciente, en el segundo caso se activó la mente inconsciente ya que es instintiva y por lo tanto demostró su verdadera personalidad; Freud indica:

Pasando ahora a la exposición positiva, afirmaremos que según nos demuestra el psicoanálisis, un acto psíquico pasa generalmente por dos estados o fases, entre los cuales se halla intercalada una especie de examen (censura). En la primera fase, es inconsciente y pertenece al sistema Inc. Si al ser examinado por la censura es rechazado, le será negado el paso a la segunda fase, lo calificaremos de «reprimido» y tendrá que permanecer inconsciente. Pero si sale triunfante del examen, pasará a la segunda fase y a pertenecer al segundo sistema, o sea al que hemos convenido en llamar sistema Cc. Sin embargo, su relación con la conciencia no quedará fijamente determinada por tal pertenencia. No es todavía consciente, pero sí capaz de conciencia (según la expresión de J. Breuer). Quiere esto decir, que bajo determinadas condiciones, puede llegar a ser sin que a ello se oponga resistencia especial alguna, objeto de la conciencia. Atendiendo a esta capacidad de conciencia, damos también al sistema Cc. el nombre de «preconsciente». Si más adelante resulta que también el acceso de lo preconsciente a la conciencia se halla codeterminado por una cierta censura, diferenciaremos más precisamente entre sí los Prec. y Cc. Mas por lo pronto, nos bastará retener que el sistema Prec. comparte las cualidades del sistema Cc. y que la severa censura ejerce sus funciones en el paso desde el Inc. al Prec. (o Cc.). (FREUD, 1996)

Freud (1856), determina los campos de acción del individuo; lo consciente (Cc), lo inconsciente (Inc.) y la preconsciousia (Prec.); de esta manera indica que la actitud nace en el inconsciente, pero cuando esta actitud quiere salir a la realidad, es decir al consciente, se topa con un filtro que es la preconsciousia, si esta determina que dicha actitud no puede pasar hacia la realidad será un acto “reprimido”; pero el momento en que la actitud pasa se convertirá en un acto consciente.

Por ejemplo, en la Unidad Educativa “Andino” he evidenciado que cuando un niño tiene la necesidad de ir al baño, su acto inconsciente o la necesidad de hacerlo, no le reprime el impulso de hacerlo, lo que hace el preconsciente es determinar el momento en que va al baño, porque si no existiera un lugar adecuado, o se encuentra entre sus amigos, le va a ser difícil por conciencia decir: “me voy al baño”, precisamente porque alguno de sus compañeros pueda burlarse de él; pero al no haber adquirido socialmente las burlas, el niño en su casa siempre dijo con tranquilidad y de forma natural a sus padres, “me voy al baño”, algo tan natural como este acto, los padres nunca lo reprimen, al contrario nota que para sus padres puede ser normal o hasta festivo, como la primera vez en que le conducen a que controle su esfínter.

Dónde empieza el problema, cuando el niño en la escuela dice: “me voy al baño”, los compañeros se pueden burlar de él, porque consideran un acto desagradable que una

persona diga eso con tal naturalidad, que posteriormente puede significar su burla; por ello, a la necesidad de ir al baño, antes de levantar la mano dentro del conglomerado de compañeros, la preconsciencia juega su papel de controladora, si se reprime el niño se va a sentir mal todo el momento, pero al hacerlo, su acto sabe que es consciente y por lo tanto lo dirá sin ningún complejo.

Con este ejemplo lo que se quiere demostrar es dos aspectos de la teoría freudiana, el primero que todo acto inconsciente nace de una necesidad natural, el impulso de hacerlo, si es por primera vez el niño “inocentemente” no tendrá reparos en decir delante de todos “me voy al baño”; pero si eso fue motivo de burla de sus compañeros, intervendrá en una segunda ocasión la preconsciencia, la que determinará si lo hace en público o lo hace en privado, pues ya recibió la primera vez una reprimenda por parte de sus compañeros; por lo tanto para alcanzar el acto consciente, quiere decir que la experimentación natural, inconsciente de la persona tuvo un conflicto social que quiere decir que es la consciencia la que toma la realidad, pero la inconsciencia la necesidad y controlada por la preconsciencia.

Quizá este rompecabezas, armado por Freud, sea susceptible a una experiencia escolar con los niños de entre 5 y 6 años; su manera natural de decir las cosas les lleva a no tomar en cuenta los aspectos de la realidad; cuando la maestra le preguntó al niño si su padre se encontraba en casa, el niño sale y manifiesta: “dice mi papá que no está”; aunque parezca broma esta situación fue nueva para el niño, conscientemente no se da cuenta de la realidad de sus palabras, su reacción fue natural.

Mucho más cuando, el niño es preguntado si su padre le pega cuando hace alguna travesura, el niño frente a la realidad, a la amenaza del padre se queda callado, al ser inquirido nuevamente el niño, preconscientemente intenta reprimir el acto y cae en una mentira, la cual se la determina con su actitud nerviosa, porque manifiesta que no, pero sus reacciones naturales le están diciendo que sí existe un conflicto. Freud sostiene lo siguiente:

Esto parece extraño, pero podemos alegar en su apoyo determinadas impresiones que recibimos durante la práctica psicoanalítica. Cuando

comunicamos a un paciente una representación por él reprimida en su día y adivinada por nosotros, esta revelación no modifica en nada, al principio, su estado psíquico. [...] Por el contrario, sólo se consigue al principio una nueva repulsa de la representación reprimida. Pero el paciente posee ya, efectivamente, en dos distintos lugares de su aparato anímico y bajo dos formas diferentes, la misma representación. Primeramente posee el recuerdo consciente de la huella auditiva de la representación tal y como se la hemos comunicado, y además tenemos la seguridad de que lleva en sí, bajo su forma primitiva, el recuerdo inconsciente del suceso de que se trate. El levantamiento de la represión no tiene efecto, en realidad, hasta que la representación consciente entra en contacto con la huella mnémica inconsciente después de haber vencido las resistencias. Sólo el acceso a la conciencia de dicha huella mnémica inconsciente puede acabar con la represión. A primera vista parece esto demostrar que la representación consciente y la inconsciente son diversas inscripciones, tópicamente separadas, del mismo contenido. Pero una reflexión más detenida nos prueba que la identidad de la comunicación con el recuerdo reprimido del sujeto es tan sólo aparente. El haber oído algo y el haberlo vivido, son dos cosas de naturaleza psicológica totalmente distinta, aunque posean igual contenido. (FREUD, 1996)

Por lo tanto, el niño en la etapa preescolar, empieza a tomar consciencia de la realidad, aunque sus actos naturales dentro de casa fueron unos, ahora se topa con que ciertos actos no los puede hacer en la escuela, pues empieza la etapa de preconsciencia, la que controla sus actitudes frente a una realidad; sucedió con el caso de un niño que casi no utilizaba el baño en su casa, siempre orinaba en el patio; como este acto le era muy natural porque nunca tuvo la llamada de atención de su madre, especialmente porque ella lo dejaba solo casi todo el día por la necesidad de trabajar, el niño actuaba de manera natural, al asistir a la escuela su primer impulso fue ir al patio a orinar tranquilamente, cuando fue detectado por la profesora, se le llamó la atención; recién allí el niño empezó a tomar consciencia de una nueva realidad, lo que era natural en su casa, no era natural en la escuela; qué se quiere decir con esta situación, que la primera formación consciente y preconsciente está determinado en el hogar, la escuela resulta ser el ejecutor de la realidad consciente.

1.5.2.- Teoría genética de Piaget

Jean Piaget el psicólogo y pedagogo suizo se plantea una pregunta: ¿Cómo se produce el conocimiento?; y trata de dar respuesta buscando desde el punto de vista genético el origen del conocimiento. Myriam Argüello indica:

En el desarrollo intelectual del niño/a se puede diferenciar dos aspectos importantes: el aspecto psicosocial, es decir, todo lo que el niño recibe del exterior a través del aprendizaje social transmitido por la familia, la escuela, etcétera; y por otro lado el aspecto psicológico, espontáneo. El desarrollo espontáneo y psicológico subordina al desarrollo psicosocial, afirma él. (ARGUELLO, 2005)

Aunque la herencia constituye la base de la que se inicia la construcción cognitiva, Piaget sostiene que las personas no nacen provistas de nociones y categorías innatas, sino que éstas se van elaborando durante el transcurso del desarrollo.

Las etapas o estadios del desarrollo formuladas por Piaget son:

❖ Estadio Sensorio-motor: va desde el nacimiento hasta los 2 años aproximadamente y se subdivide en 6 etapas:

- Reflejos: (0 – 1 mes)
- Reacciones Circulares Primarias: (1m – 4m)
- Reacciones Circulares Secundarias: (4m – 8m)
- Coordinación de Reacciones Secundarias: (8m – 12m)
- Reacciones Circulares Terciarias: (12m – 18m)
- Representación

❖ Estadio Preoperacional: se extiende desde los 2 años aproximadamente hasta los 7 años, en esta etapa se utiliza mucho las representaciones simbólicas como: la imitación diferida, los juegos de roles y el lenguaje, predomina el egocentrismo y la “centración”⁶, el monólogo, el pensamiento intuitivo, dejando a un lado la lógica. En este período surgen con mayor facilidad las habilidades verbales y empieza a elaborar símbolos de los objetos que ya puede nombrar, pero en sus razonamientos ignora el rigor de las operaciones lógicas; por lo que:

Piaget llamó así a la segunda etapa del pensamiento porque una operación mental requiere pensamiento lógico, y en esta etapa los niños aún no tienen la capacidad para pensar de manera lógica. [...] Por ejemplo, un niño en la etapa sensoriomotora del desarrollo aprende cómo tirar un juguete por el suelo, un niño que ha alcanzado la etapa preoperacional desarrolla una representación

⁶ Centración: acción por medio de la cual dirige toda su atención hacia un rasgo o parte que sobresale de una situación.

mental del juguete y una imagen mental de cómo tirarlo. Si el niño puede usar palabras para describir la acción, la está cumpliendo mental y simbólicamente con el empleo de las palabras. (Gloria, 2009)

El niño va descubriendo cada vez más sus actitudes, al manipular un objeto el niño desconoce de qué está compuesto, simplemente quiere observar una reacción, todavía su lógica no es racional, pero en la etapa preoperacional dicho objeto se convierte en un artículo el cual le causa curiosidad e intenta descubrir lo que puede hacer, por eso empieza a descomponerlo, quizá en algún momento lo termine destruyendo porque siente el estímulo de hacerlo; es decir, quiere conocer no solamente para qué sirve, ni cómo funciona, porque para ello ya se dio cuenta, ahora desea descubrir qué le hace moverse, qué tiene dentro; según la lógica del niño el objeto contiene muchos más aspectos de los que vio a simple vista; esta curiosidad es importante porque inicia su etapa de desarrollo lógico – racional; aunque no comprenda cada una de las partes ahora sabe que funciona porque existen otros elementos que lo hace mover.

❖ Estadio de operaciones concretas: va desde los 7 años hasta aproximadamente los 12 años, en este período los niños y las niñas presentan una serie de estructuras en vías de: la clasificación, la seriación, la correspondencia término a término, la correspondencia simple o serial, la operación multiplicativa, etc., en este período se pasa del pensamiento intuitivo al pensamiento lógico, en términos concretos se opera sobre la realidad.; por lo cual Piaget manifiesta:

Muestran mayor capacidad para el razonamiento lógico, aunque limitado a las cosas que se experimentan realmente. Los niños pueden realizar diversas operaciones mentales: arreglar objetos en clasificaciones jerárquicas, comprender las relaciones de inclusión de clase, de serialización (agrupar los objetos por tamaño y orden alfabético) y los principios de simetría y reciprocidad (por entre sí). Comprenden el principio de conservación, es decir, que es posible pasar un líquido de un envase alto a uno aplanado sin alterar la cantidad total del líquido.

Durante la etapa de las operaciones concretas, los niños muestran una mayor capacidad para el razonamiento lógico, aunque todavía a un nivel muy concreto. El pensamiento del niño sigue vinculado a la realidad empírica. (PSICOGENÉTICA, sf)

Como bien se puede relacionar, en esta etapa las limitaciones de razonamiento son básicas, no existe una operación compleja sobre el funcionamiento de las cosas, pero

sigue conociendo el mundo de acuerdo a su percepción, desde este nivel los niños deben ir asociando la realidad con los conocimientos previos; es precisamente la etapa escolar en la que se deben desarrollar tanto contenidos como destrezas; los contenidos están en la simbolización de los artículos, como por ejemplo los conceptos que la maestra dispone y los objetos que son parte del aprendizaje; desarmar un carro de juguete se convierte en una situación más compleja, porque apoyado por un adulto, el niño inicia la descomposición del objeto y la reconstrucción, considerando que cada parte es esencial para que el juguete pueda moverse; en este sentido su lógica empieza a tender hacia una causa y un efecto de las cosas.

❖ Estadio de las operaciones formales: va desde los 12 años hasta la adultez, empieza con la posibilidad de hacer operaciones con objetos abstractos y con ello se establece el último escalón del desarrollo cognoscitivo, puede hacer predicciones y su pensamiento es mucho más flexible y eficaz, el pensamiento hipotético deductivo es una característica de esta etapa por lo que Piaget sostiene:

Los estudios sobre la evolución de la inteligencia han descubierto que el pensamiento formal (pensamiento abstracto) surge en la adolescencia y permite la resolución de los problemas más diversos sin necesidad de acudir a la experiencia concreta y manipulable para elaborar el conocimiento. El sujeto que accede al razonamiento formal puede llegar a conclusiones a partir de hipótesis, sin que sea necesaria la observación concreta ni la manipulación real. Las personas adultas puedan pensar formalmente. No todas lo hacen. La utilización del pensamiento concreto por parte de muchas de ellas no implica de ninguna manera un retroceso hacia el pensamiento infantil. (FORMALES, sf)

Para Piaget, las operaciones formales, conllevan ya una lógica y un razonamiento más avanzado, en este caso los jóvenes adquieren una formalidad para analizar las situaciones; en el caso del carro desarmado y vuelto a armar, ya no es el constituyente de su valoración, sino la fuerza física, el ensamblaje de cada una de las piezas empieza a tener sentido en el objeto; esta realidad puede hacerle que busque otras alternativas para aplicar los mismos principios del carro de juguete con otros objetos; pues precisamente la aplicación permitirá una mejor comprensión sobre el hecho educativo; además ya no necesita del artículo para analizarlo, pues infiere su posición con relación a otros aspectos, saber que una rueda más grande puesta en posición delantera, hará que una rueda de menor dimensión gire más veces ayudando

así al movimiento, esto puede utilizarse en poleas; entonces este razonamiento ya no es necesario con la manipulación del objeto primero, en este caso ver las condiciones físicas del carro, sino de su razonamiento con nuevas aplicaciones.

1.5.3.- Teoría bio-social de Wallon

Henri Wallon, psicólogo francés hizo algunos estudios sobre psicobiología de la niñez, determinando así que la biología y el aprendizaje del niño van de la mano una con otra, esta teoría termina siendo una base muy importante dentro de la educación y formación de los niños; por lo tanto afirmó lo siguiente:

La psicología para llegar al alma del niño, ha debido abandonar los cuadros abstractos entre los cuales la introspección del adulto y su material verbal habían dividido a las actividades psíquicas del hombre. (WALLON, 1987)

Wallon establece que el ser humano tiene dos aspectos importantes el biológico-genético y el social en donde asegura que no hay espontaneidad como lo dice Piaget sino que hay la influencia directa del ambiente o del entorno socio cultural y por ende el ser humano se desarrolla según al medio al que pertenece.

El divide a las etapas de la evolución de los niños y niñas en:

❖ Etapa impulsiva: va desde antes del nacimiento hasta los 6 meses aproximadamente y se manifiesta con la descarga de reflejos y “automatismos”⁷. En esta etapa no existe un control entre la función tónica y clónica.

❖ Etapa emocional: va desde los 6 meses y termina aproximadamente al año, domina la emoción la cual se manifiesta a través del tono y la postura, entre el niño o niña y su madre existe un sistema de comprensión mutua que se refleja con los gestos, la mímica, la sonrisa, etc., para Wallon la emoción cumple dos funciones importantes:

⁷ Automatismo: Desarrollo de un proceso o funcionamiento de un mecanismo por sí solo. Cualidad de lo que es automático que se ejecuta mecánicamente con actos sin participación de la conciencia.

- La emoción, por su carácter primitivo, permite al niño y niña el contacto con el mundo humano y por tanto de la sociedad. Precisamente la socialización que el niño manifiesta es porque no tiene patrones sociales que le puedan discriminar entre las personas; es inconsciente de las actitudes de los demás, solamente conoce que un abrazo o un beso de las personas le hacen bien.
- Posibilita la aparición de la conciencia de sí mismo, en la medida en que es capaz de expresar sus necesidades en las emociones y de captar las emociones de los demás. Considerando que la conciencia es establecer una realidad que la percibe pero a su manera, por ello sus emociones son más amplias o por lo menos se diría que son sinceras y no tiene reparos de discriminación social.

❖ Etapa sensorio-motora y proyectiva: va desde el año a los 3 años, su actividad se orienta hacia el mundo exterior, tiene mayor autonomía y capacidad de investigación, el niño o niña aun no depende de si mismo.

❖ Etapa del personalismo: va desde los 3 años a los 6 años en esta etapa se consolida la personalidad, aunque no de manera definitiva, aparece la conducta de oposición como resultado de una necesidad de autonomía y autoafirmación, Wallon afirma que el niño/a es capaz de conocer el cuerpo del otro y por ello aprende a reconocerse a si mismo, ese otro puede ser su propia imagen en el espejo, al final de esta etapa ya reconoce su esquema corporal y se ve como un miembro activo de su medio.

❖ Etapa categorial: va desde los 6 años a los 11 años, se caracteriza por la presencia de una “simbiosis”⁸ afectiva y empieza a reconocer sus estados emocionales; esta etapa se subdivide en dos: una que va desde los 6 a los 9 años y la otra desde los 9 a los 12 años aproximadamente esta última va caracterizada por las relaciones de espacio, tiempo y causalidad.

❖ Etapa de la adolescencia: aparece la capacidad de conocimiento y por otro lado la de inmadurez e inseguridad afectiva, hay sentimientos de timidez y jactancia,

⁸ Simbiosis (del griego, *sympioun* = vivir juntos) en biología, la interdependencia de dos organismos de especies diferentes. Se suele denominar mutualismo al tipo de simbiosis en la cual los organismos cooperantes, o simbioses, obtienen un beneficio mutuo.

coquetería y burla hacia los demás. El individuo trata de ir en busca de su autonomía e independencia, los cambios físicos son muy bruscos, existe la autoafirmación de la razón en donde aparece una conducta de oposición; Wallon sostiene:

Al nacer, la principal característica del recién nacido es la actividad motora refleja. H. Wallon llama a esta etapa estadio impulsivo puro. La respuesta motora a los diferentes estímulos (interoceptivos, propioceptivos y exteroceptivos) es una respuesta refleja. [...] Cuando no se desarrolla normalmente el sistema nervioso, es la única respuesta, y sin posible progreso. (AJURIAGUERRA, 2010)

La etapa de impulsividad, considerado en Freud, Piaget con lo sensoriomotor, y ahora Wallon, convergen en el mismo punto; quizá considerando todos los estadios, entre Piaget y Wallon mantienen los mismos criterios, por lo que es importante considerar que estos dos autores determinan lo mismo aunque con nombres diferentes para cada aspecto.

Las características evolutivas del niño determinan un complejo desarrollo de la formación y de la educación para los esquemas escolares; si bien en algunas instituciones educativas en la actualidad se trabaja con estimulación temprana a partir de los 2 años con el maternal, inicial 1 e inicial 2; no se trata de educación sino de formación de sus condiciones y aptitudes físicas a una nueva realidad; es decir, los niños empiezan a adaptarse a un conglomerado social, comparten con sus compañeros un espacio físico, donde extrañamente no están sus padres, de allí que inician afrontando una realidad a la que tendrán que adaptarse, así reflejen con llanto tal descontento.

Pero al alcanzar la etapa pre operacional, existe una madurez, la educación básica inicial 2, hasta la educación básica media van adoptando nuevos criterios, quieren ser independientes y por lo tanto cada vez más enfrentarse a ese mundo nuevo y desconocido; este es el momento preciso, para desarrollar en los niños las actitudes científicas, la lectura, el deporte; aunque significativamente no tengan conciencia de lo que es saludable, sí pueden ser conscientes de que eso les ayuda mucho, aquí se forma la parte artística o científica del individuo y por lo tanto es básico que los profesionales, como las profesoras y profesores de educación básica tengan una buena formación, porque asimismo al ser una etapa delicada pueden terminar con futuros científicos o artistas; básicamente los niños seguirán conquistando el mundo

siempre y cuando una mano generosa, una mano profesional les lleve hacia adelante, no les frustré sus sueños, aunque estos en estos momentos sean simples quimeras.

Se puede concluir que las características evolutivas del niño en los primeros años son aceleradas, ya que desde su nacimiento se empieza a perfilar la personalidad, considerando que existen aspectos biológicos que van desde los primeros días hasta los 6 años, donde su progreso mental es cada vez mayor, porque va tomando la realidad y trata de interpretarla, ya sea viendo la experiencia de sus padres como tomar las propias decisiones; un niño juega el papel de adulto, porque su único referente son sus padres o los adultos y por lo tanto precisa pensar y actuar como ellos, eso le dificulta su progreso, pero le va llevando cada vez más a pensar a tomar conciencia de lo que hace y esa evolución le torna en un ser más curioso y esa curiosidad precisamente es la que mayor ventaja le da para conocer, para aprender, es por eso que en la etapa de los 5 a 6 años, el niño se vuelve más interrogador, pregunta muchas cosas, cada vez quiere saber cómo funciona el mundo y en esta etapa inicia la escolaridad, precisamente para ayudarlo a comprender mejor ese mundo que lo rodea; en otras palabras, está apto para iniciar una etapa escolar formal.

CAPÍTULO II

EXPRESIÓN LÚDICA Y GÉNERO

Este capítulo contiene definiciones de expresión lúdica, de la teoría de género, los enfoques pedagógicos sobre la expresión lúdica principales como son de Jean Piaget y María Montessori, además los lineamientos que acercan a una educación no sexista e ideas claras del significado del currículo oculto; como se puede identificar, aquí se especificará contenidos generales sin relacionarlos aun con la edad propuesta en esta investigación, todo lo aquí expuesto será para tener una idea clara de la expresión lúdica en la infancia de un ser humano y la teoría de género en la sociedad y en el ámbito educativo.

2.1. Expresión lúdica

La expresión lúdica no es más que el juego determinado en algún momento para desarrollar destrezas, habilidades, competencias, entre otros aspectos; estas expresiones son los indicadores potenciales que se pueden perfeccionar; si se pone como ejemplo a los jugadores de un equipo de fútbol, se podría observar, quiénes son mejores en correr, quienes tienen habilidades para defender, quién es diestro para detener el balón con las manos, aquellos que pueden dar pases largos y quienes pueden driblar; así se va conformando un equipo, ya que cada uno con sus diferentes habilidades y destrezas pueden conformar un equipo de trabajo.

Pero para ello se requiere de una observación atenta, los directores técnicos son los encargados de determinar estas habilidades, no es que los jugadores son únicos para cumplir un rol, pero sí demuestran dónde tienen mayores capacidades y habilidades; en este caso se estaría estableciendo lo que significa el juego estructurado, una especie de diagnóstico para descubrir las potencialidades de cada uno; precisamente en educación hay que ir determinando estos aspectos en los niños, qué potencialidades son las que se deben desarrollar para que el estudiante sea integral y con respecto a la inteligencia lúdica Carlos Jiménez expresa:

Inteligencia lúdica, a través del juego y del sentido del humor prefigura todas las formas de la existencia humana y a la vez, les otorga sentido. Desde el arte

hasta todas las formas de la Literatura, desde las ciencias hasta las nuevas tecnologías, desde la moral hasta la Ética del ser humano, desde las fases embrionarias hasta las formas más elevadas de desarrollo biológico, mental y espiritual necesitan de comportamientos lúdicos ligados con las inteligencias múltiples del ser humano. (JIMÉNEZ, 2005)

Carlos Jiménez expresa algo muy interesante al hablar de la inteligencia lúdica; primero porque se considera que existe una inteligencia para el juego y el desarrollo de esta inteligencia tiene que ver con el desarrollo de las inteligencias múltiples; quizá muchos consideran que el juego no es aprendizaje sino una distracción; pero quién no se ha visto envuelto en situaciones donde necesita de desarrollar y entrenar de mejor forma un juego para obtener resultados positivos; los mismos juegos de azar, tienen algunas técnicas las cuales hay que tomar en cuenta en ciertos momentos, eso requiere de un desarrollo de pensamientos y descubrimientos de movimientos en la suerte y hasta se diría en ciertas ocasiones de la misma ciencia que le permitirá mejorar sus condiciones lúdicas.

En concordancia con Jiménez considero que todos los juegos inventados por los seres humanos requieren de un esfuerzo mental, físicos y espiritual; el juego de un partido de fútbol en la escuela requiere de estrategias que deben desarrollar técnicas, el jugar a las muñecas requiere también de creatividad, el recoger flores y muchas otras cosas, por lo que se podría decir que el juego es más bien el mejor condicionante del aprendizaje, por ello hay que desarrollarlo, especialmente cuando este pedagogo presenta la inteligencia lúdica; es decir, la habilidad para concentrarse y desarrollar un juego que le permita conseguir resultados favorables.

En los niños las expresiones lúdicas las demuestran en ambientes libres; es decir, en juegos voluntarios, libres e independientes de cualquier normativa o instrucción que determine el profesor, por ejemplo, si se observa a los estudiantes que juegan a las guerras o a las cogidas, ya sea cualquier tipo de juegos clásicos, se podrá notar quiénes toman el control como líderes de equipos; es decir, aquellos que organizan, clasifican y determinan los roles a seguir; se podrá notar quiénes son hábiles en estrategias para ganar el evento; del juego se pueden obtener muchos aspectos de la habilidad y desarrollo de las destrezas de los mismos niños/as; quizá lo más identificable se da en el paradigma educativo de la escuela activa, considerados a sus

impulsadores como son Jean Piaget, María Montessori, Dewey y Pestalozzi, entre otros grandes pedagogos.

2.1.1. Enfoques pedagógicos sobre la expresión lúdica

El enfoque es una visión que permitirá determinar un camino a seguir, dentro del mismo se irán haciendo correcciones y adecuaciones de lo planificado, ya que algunos imprevistos pueden determinar aspectos de conducción que no estaban dentro de la visión; pero eso no significa que estaba mal, al contrario son aspectos que fundamentan la base del pensamiento, especialmente dentro de la Pedagogía la expresión lúdica no puede ser mecánica, ya que en el mismo desarrollo del juego pueden variar algunas formas de jugarlo o de normar de una manera más precisa para controlar el desvío del juego y por ello Decroly indica:

La actividad lúdica es el gran libro que proporciona la misma vida donde el niño pequeño aprende todo lo que necesita para desarrollarse, y bastaría con seguir su curso vital, para que el desarrollo fuera perfecto; pero, lo que sucede, es que la civilización, nuestra civilización, ofrece una lluvia de atractivos, con el gusanito de su interior –léase propaganda, comercialización, consumo o bien, vida de las grandes urbes-, muy alejada de la compleja riqueza y sincretismo de la Naturaleza. Por eso, la actividad educativa tiene que acudir, sin remedio, a enderezar aquello que se desvía, a llamar la atención hacia aquello que no se encuentra en el ambiente. (DECROLY, 2006)

El trabajo es un juego en el que una persona tiende a manifestarse, como considera ganar siempre en ese juego, se preocupa tanto que si no logra los objetivos, experimenta un proceso de frustración, de angustia y quizá se le vuelva una carga completa; pues en realidad toda actividad considerada como trabajo al ser tomada en cuenta como un juego, y no tratarla como juego, terminará siendo divertido, así un zapatero artesano, arregla botas y sandalias, cada una se le presenta como un reto distinto, por lo que si lo hace con alegría, como un juego quizá aprenda más cosas y encuentre mejores soluciones a su disposición por el trabajo; esta es la actitud que los adultos deben tomar en cuenta sobre los niños; el curso vital del niño es conocer el mundo objetal, desde su nacimiento intenta descubrir cada día las condiciones que la vida le depara; así sus primeras manifestaciones son llevarse los objetos a la boca, porque es una manera de probar su contenido, empieza a conocer que el seno de su madre le brinda alimento y es lo primero que busca cuando siente hambre, o los

brazos de las personas que le rodean le brindan seguridad, y así cada vez quiere saber más.

Hay que recordar que en la fase de entre los 2 años a los 7 años el mundo que les rodea es inmenso y por lo tanto necesitan conocerlo y dominarlo como ya lo hacen los adultos, es por ello que viene ese sinnúmero de preguntas de qué es esto o para qué sirve esto otro; cuando juegan se toman muy en serio su papel de descubrir las mejores estrategias, aunque no conocen las limitaciones de sus habilidades, no podrán patear con firmeza balones profesionales de fútbol, o jugar vóley, quizá sus brazos no le brindan la fortaleza para sobrepasar la pelota sobre la red, pero se divierten y cada día desean seguir superando sus limitaciones, lo hacen con alegría, con empeño, a veces parecen incansables y los padres se sienten hasta agobiados por la insistente manera de actuar de sus hijos, que corren, saltan, gritan.

Todos estos movimientos que realiza el niño se llama juego, no porque solamente le brinda diversión, sino porque cada vez descubre el mundo que lo rodea, quiere ir más allá de lo que ya es conocido para los demás o para los adultos, los niños no solamente piensan en la diversión, ya que por ejemplo es un reto llegar a convertir un gol al estilo media tijera o chilena, se les vuelve un desafío y perdurará en su accionar hasta conseguirlo y si en algún partido falló, dicha posibilidad vendrá a contar con alegría el hecho de ejecutar un gol, de esa manera continuará entrenando, esto le puede ocasionar angustia al ver que no lo pueda superar, pero seguirá adelante, hasta lograrlo; lo que inició como un juego divertido, ahora se vuelve un aprendizaje de técnicas, pero de una manera entretenida; es por ello que Decroly manifiesta que el juego es un gran mundo de aprendizaje y los profesores deben considerar este aspecto como la alternativa básica para el desarrollo de las destrezas, el vivir encerrados en una aula, recibiendo contenidos muchas veces no alcanza el verdadero propósito del aprendizaje, sino que los niños y niñas vivan el conocimiento y en esto es lo que se enmarca la posición de Piaget cuando observa la manera de cómo actúan frente a situaciones diversas, cómo van aprendiendo empíricamente o con el juego no estructurado como lo manifiesta María Montessori, no se trata solamente de jugar en el patio, sino de convertirlo en creativo, que es la otra fase del aprendizaje del niño; continuando con Decroly veamos lo que dice referente a juego consciente:

El juego no implica un fin consciente o, en todo caso, no se practica por este fin exclusivamente; el trabajo implica un fin consciente y se efectúa para alcanzar este fin; la actividad en sí no es una fuente de alegría, a menudo es más bien penosa y exige esfuerzo. (DECROLY, 2006)

Con esta consideración hay que tomar en cuenta que el juego se convierte en un trabajo cuando se vuelve consciente, en los niños y niñas el preocuparse por superar su marca habitual les determina una fase de conciencia y reflexión para mejorar sus condiciones, preguntan, entrenan, se preparan cada vez más y el juego empieza a convertirse en un trabajo, pero que en la realidad los/as infantes no le ven como un protagonismo obligado a hacerlo, sino como una intención para superar sus limitaciones; el día que ellos consideran al juego como un trabajo pueden perder el interés; al contrario cuando el trabajo se toma como una fuente consciente de lo que se tiene que hacer la preocupación deriva en situaciones como si no mejoro pongo en peligro mi estabilidad laboral, lo que se les estaría convirtiendo en una carga, pero si al trabajo lo consideran como un juego, será más divertido el ir descubriendo cada vez más situaciones que antes no las tenían.

Un profesor llega a plantear un problema de matemáticas, la línea que deben seguir los estudiantes es una estructura cada vez más seria y directa para resolver el problema, tanto el profesor como el estudiante se encuentran en una fase de reflexión y trabajo; pero si se plantea el problema como un condicionante de una realidad, estableciendo roles distintos, como un juego, los estudiantes buscarán la respuesta de la misma manera; es decir, considerando como un juego y no como un trabajo que lo tienen que hacer por obligación para ganarse unos puntos; esta visión es la que debe cambiar en la educación, esa es la educación con paradigmas conductistas y tradicionales.

Para aclarar el panorama expresaré una de las vivencias que se pueden observar en clases normales; el profesor dicta en su materia de Entorno Natural los diferentes tipos de plantas; allí estarán las definiciones, las características y los tipos de plantas; luego en un gráfico, dentro de la clase, pedirá a sus estudiantes que identifiquen en los gráficos los diferentes tipos de plantas, una vez que todos hayan concluido y tengan claro el panorama, el profesor podrá concurrir a tomar una prueba sobre el

tema dictado; hasta aquí la clase ha sido normal, pero en qué momento se permitió el juego, el descubrimiento de los conocimientos; aquí lo que faltó fue el reto, por ejemplo, pedirles a los estudiantes que en los alrededores o dentro de su casa, traigan muestras que identifiquen los diferentes tipos de plantas; cuando un estudiante llega a la clase, se pone a jugar, seguramente diciendo, el rosal de mi mamá es de este tipo, aquí hay unos helechos ¿a qué tipo pertenecerá?; en el programa de Bob Esponja aparece Plancton, qué tipo de planta será y hace una comparación entre el gráfico que tenía el profesor, o buscará a través de la internet o en libros y enciclopedias el sinnúmero de plantas que llevará al día siguiente a clases, quizá satisfecho por haber determinado o conseguido el objetivo, seguramente habrá otros que no se interesaron en tomarlo como un juego y lo vieron como el simple trabajo que hay que cumplir para obtener una calificación.

La realidad es que el trabajo se convirtió en juego, existe el reto, descubrir, quizá mis amigos en su casa no tengan esta planta rara que nos trajo un tío de Europa y el juego es ganar, pero ese reto o desafío se volvió más agradable ya que se convirtió en un juego.

2.1.1.1 Expresión lúdica según el enfoque de Jean Piaget

Para Piaget (1920), la teoría genética de la evolución del niño, depende también de los factores externos y no solamente de los internos; es decir, el comportamiento del niño frente a la realidad hace que su comprensión no alcance el nivel de los adultos y por eso vive en un mundo donde a su realidad le da el enfoque de su creencia o comprensión, y al respecto Piaget manifiesta:

El juego simbólico señala, indudablemente, el apogeo del juego infantil. [...] Resulta, por tanto, indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual que pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real sino, por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones: tal es el juego, que transforma lo real, por asimilación más o menos pura, a las necesidades del yo, mientras que la imitación (cuando constituye un fin en sí) es acomodación más o menos pura a los modelos exteriores, y la inteligencia es equilibrio entre la asimilación y la acomodación. (PIAGET, Psicología del niño, 1997)

Se traduce como juego simbólico al pensamiento que hace el niño frente a la realidad en un aspecto determinado; debido a que su edad no le permite comprender un mundo complejo como es el de los adultos, pero de todas maneras tiene sus vivencias allí, quizá no logre comprender cómo se conduce el vehículo de su padre, pero al simbolizar en el juego como que él conduce, representa la realidad de lo que sucede en el mundo objetal.

Por ejemplo, dos niños se ponen a jugar a que un niño sufre un accidente de carro, llega la ambulancia y lo lleva a un hospital, allí es atendido por médicos quienes le declaran que se ha roto algunos huesos; todos los hechos nacen de la realidad que observó el niño en accidentes reales, o asocia que cuando una persona tiene un accidente debe ser conducida a un hospital; uno de los niños juega el papel de accidentado y se tiende en el suelo actuando como si estuviera herido; es decir, a quejarse de dolor, llega otro niño imitando el sonido que hace la ambulancia, chequea al herido y le lleva al hospital.

Ninguno de los niños quizá sufrió nunca un accidente, es más ni siquiera pudo haber sucedido en su familia, pero toman el modelo de la realidad que han visto por televisión, videos o situaciones de esta realidad; las asimilan en el juego simbólico como propias y la acomodan a su juego, determinando que esta diversión tiende a que alguno de los niños quizá en el futuro desee convertirse en un médico porque le atrajo la idea de salvar vidas, de ayudar cuando existen accidentes de cualquier índole; entonces el juego simbólico es esa simbiosis entre realidad, asimilación y acomodación, como a continuación lo sugiere Piaget:

El proceso evolutivo cuyo aspecto cognoscitivo acabamos de describir, enlaza así las estructuras de un nivel senso-motor inicial con las de un nivel de operaciones concretas que se constituyen entre los siete y los once años, pero pasando por un período preoperatorio (dos-siete años) caracterizado por una asimilación sistemática a la acción propia (juego simbólico, no-conservaciones, precausalidad, etc.) que constituye un obstáculo, al mismo tiempo que una preparación para la asimilación operatoria. (PIAGET, Psicología del niño, 1997)

Primero hay que considerar el siguiente aspecto en el que Piaget determina los diferentes estadios evolutivos del niño:

- Periodo senso – motor: 0 a 2 años
- Periodo preoperatorio: 2 a 7 años
- Periodo de operaciones concretas: 7 a 11 años

Analizado este aspecto en el capítulo anterior, vale recordar el período o estadio Preoperatorio, es la parte en la que pasa de la realidad al simbolismo; nótese que en ningún momento se habla de imaginación, ya que la imaginación es un recurso netamente de creatividad y no de asimilación; el juego simbólico no tiene que ver con la imaginación sino con haber conocido una realidad y asimilarla como propia, esta asimilación determinará la acomodación en la estructura del juego.

Para aclarar esta situación vale tomar el ejemplo anterior de los niños que juegan a la ambulancia, a los doctores, a los accidentados o como quiera llamarse al juego; si el niño accidentado imaginara su accidente no podría disponer de una realidad que sucede en la calle con vehículos, pueda ser que se traslade de un planeta a otro, pero su nave extraterrestre es golpeada por un asteroide que le obliga a desviar su curso y cae en la tierra, empieza a perder sus poderes porque la Tierra tiene una forma y una consistencia muy distinta a su planeta y no puede respirar oxígeno porque él vive del polvo estelar; lo que se puede determinar de este juego es que aquí interviene mucho la imaginación, no la asimilación, dentro del juego la asimilación son las circunstancias; es decir, el accidente, asimismo cuando llega la ambulancia, pero como el médico no sabe cómo tratar a un extraterrestre lo llevará al hospital, todos estos esquemas son asimilados de la realidad, pero con situaciones de imaginación; por lo tanto se debe descartar que la imaginación es asimilación, puede tener circunstancias de una realidad, ya que el polvo estelar existe, las naves extraterrestres son especulaciones hasta que no se demuestre su realidad, pero al fin y al cabo son naves que transportan seres; la historia puede dar un giro inesperado por la imaginación en el caso de que el accidentado muere porque no puede respirar oxígeno, pero el médico descubre que en su parte trasera de la nuca tiene un dispositivo que al activarlo el oxígeno se convierte en polvo estelar y llega a vivir, y mientras más imaginación se le vayan dando a los situaciones menos asimilación de la realidad se tendrá, que la imaginación se acomoda a una realidad, eso sí es seguro, ya que en toda esta historia se ha podido determinar que cada cosa imaginaria se va acomodando a una realidad, como por ejemplo que llegue la ambulancia, porque

seguramente la caída de la nave extraterrestre es un accidente y la ambulancia socorre en los accidentes.

Pero todos estos esquemas expuestos han determinado precisamente lo de lo sensorio-motor a las operaciones concretas; pero tuvieron que pasar por la etapa preoperacional, entre el mundo objetual (senso-motor) y su asimilación y acomodación para la etapa de operaciones concretas; allí se va determinando la evolución y el conocimiento.

El niño o la niña de 0 a 2 años que recibe un juguete como un carrito o una muñeca, lo primero que hace es llevarse a la boca; experimenta su realidad, quiere conocer el mundo que lo rodea, muchos padres querrán que le haga funcionar al carro o que le vista a una muñeca, pero el niño/a en esta etapa no lo hará porque no juega, quiere conocer el mundo; en la etapa preoperacional quizá destruye el carro para saber de qué se compone, cómo se mueve, es la curiosidad por interiorizarse en un conocimiento nuevo; pero al ir comprendiendo que el carrito es un juguete y sirve para distraerse, empieza a jugar, de tal manera que quizá en la tierra construya una carretera, invite a sus amigos que también tienen carritos y terminen creando en un espacio de suelo una ciudad por donde transitan dichos vehículos; es decir llegó a la etapa de la asimilación, cansado de los carritos el niño de pronto empezará a buscarle nuevas aplicaciones, como por ejemplo si lo hace rodar desde una rampa el carrito alcanza una velocidad mayor; cuando termina comprendiendo este aspecto, el niño que seguramente ya se encontrará en la etapa de operaciones concretas, buscará alternativas y determinará que a mayor inclinación de la rampa el carrito puede volar más lejos, que si le pone una carga en el techo del carrito va a menor velocidad; es decir, ya va comprendiendo cómo se maneja y construye el mundo objetual, ya no está asimilando, ahora está comprobando una teoría, que a pesar de desconocerla, de no saber quiénes fueron los físicos que determinaron la teoría del movimiento, ni que estos tienen características distintas, va concretando la realidad hacia el conocimiento.

Qué se quiere decir con todo esto, que la etapa preoperacional es básica para alcanzar la etapa de operaciones concretas, aquí nacen los sueños pero si no son guiados de manera eficiente y efectiva, pueden frustrar esos sueños; quizá esta es la etapa más

compleja del niño donde se requerirá de la ayuda de los padres y hasta de los centros educativos en las secciones inicial 1 y 2 donde hay que dejar jugar a los/as niños/as, ya que no es una simple distracción, sino que el juego al asimilarlo y acomodarlo a una realidad les está dando la oportunidad futura de comprender las cosas, de llegar a ser investigadores para descubrir las teorías.

2.1.1.2. Expresión lúdica según el enfoque de María Montessori

María Montessori (1870), dejó un legado muy importante sobre la educación; cuando escribió su libro “El Método de la Pedagogía Científica, Aplicada a la Educación de la Infancia”; algunos tratadistas consideraron que este aporte educativo se convertiría un verdadero método o sistema de estudio; en algunos casos llegaron a ponerlo como Modelo Pedagógico Montessori; sin discusión que las técnicas y didácticas, así como la teoría es una fuente muy rica de conceptos, da lineamientos sobre la educación, pero en lo personal no alcanzaría a convertirse en un modelo, pero sí en un paradigma educativo, ya que el fundamento de cambiar procedimientos en la formación de los niños determina una forma de pensar moderna a pesar de haber cumplido sus propuestas más de un siglo, tienen vigencia en la actualidad cuando ahora se pretende dictaminar teorías nuevas como la pedagogía del constructivismo, convirtiéndose en un paradigma importante sobre esta situación.

Cabe analizar uno de los tantos pensamientos que expuso en su libro “Ideas Generales sobre mi Método”; que se convirtió en fuente de inspiración para muchos pedagogos y que en un apartado dice:

El niño debe ser ayudado a actuar y a expresarse, pero no debe el adulto actuar en su lugar sin una necesidad absoluta. Cada vez que el adulto ayuda al niño sin necesidad, obstaculiza su expansión, y, consecuencia grave de un error de tratamiento en apariencia tan ligero e insignificante, detiene o desvía en algún detalle el desenvolvimiento infantil. (MONTESSORI, sf)

El ciclo de la educación vuelve a dar la vuelta completa, considerando que se ha pasado por una educación tradicionalista la cual todavía tiene algunos rezagos, por un conductismo que hizo grandes cambios pero más estaban a favor del proceso enseñanza que del aprendizaje, ahora se ha convertido en el paradigma principal del proceso aprendizaje; dejar que los niños descubran los conocimientos, el apoyo de

los padres y de los profesores no es el darles pensando y lo que tienen que decir en los deberes o tareas, ya sea discursos o lecciones orales o escritas; sino que se pronuncien por sí mismos, deben aprender a asimilar el mundo que les rodea, como bien ya se ha analizado en las cuestiones de Piaget, el niño debe actuar en base a sus necesidades, como lo hace el adulto, y no sobre la base de supuestos, como son encerrados en cuatro paredes recibiendo una teoría que ni siquiera es parte de la realidad de sus vidas; ellos deben aprender a pisar fuerte y firme donde se encuentran, a chocarse contra el mundo cuando se equivocan para reemprender un aprendizaje, o reaprender y consolidar sus conocimientos; siempre bajo la guía atenta de padres y maestros.

Un niño que nunca aprendió a hacer compras, ya de joven o de adulto le pueden estar timando o engañando, si no aprendió de pequeño a cuestionar lo que está mal, cuando sea adulto no podrá enfrentar el problema y tendrá que soportar la ignominia o injusticia, ya sea en silencio o hasta convertirse en cómplice de los errores de los demás; quizá muchos aprendieron bajo el cariño de sus padres, nunca fueron desamparados, pero jamás ellos les dieron haciendo las cosas, por eso se formaron con autonomía, pero con disciplina respetando a los demás, esa es la educación que pide María Montessori y que en muchas escuelas tratan de seguir el ejemplo y de poner en práctica su pedagogía, por lo tanto ella aclara:

Por un lado, creemos deber hacer todo por el niño, y, hecho todo por él, nos erigimos en sus creadores. Queremos crear su inteligencia, sus sentimientos y su carácter. Vana ilusión que contrasta no sólo con nuestras afirmaciones ordinarias, sino también con nuestros conocimientos y experiencias sobre la vida en general, que llevan a la conclusión de que no podemos crear, sino sólo ayudar la vida. Y ayudar la vida no es oprimirla, sino siempre facilitar la expansión o defenderla de los peligros que pueden perjudicarla. En fin, a Dios concierne la creación y también la providencia que la sostiene, y a nosotros resta la caridad y la ayuda. Es necesario, pues, antes que nada, estudiar al niño, librarle de los múltiples obstáculos que encuentra en su desenvolvimiento y ayudarle a vivir. Comprendido este principio, debe seguirle un cambio profundo en la actitud del adulto respecto al niño. (MONTESSORI, sf)

María Montessori termina esta sentencia diciendo que no podemos convertirnos en creadores de los niños, sino en sus guías, no oprimirles la vida sino ayudarles a crecer; en consecuencia a quien hay que educarle es al adulto para que aprenda a guiar y apoyar a los niños; los adultos tienen pensamientos complejos de adultos y desaprendieron lo que eran cuando niños, ahora les corresponde saber cómo guiar, ya

hay que quitarse el velo de cómo enseñar a los niños, esa metodología, ese modelo conductista ya no debe continuar sino en los parámetros que son útiles, tomar lo bueno de ello; pero el resto hay que convertirse en un mediador entre el niño y su conocimiento y no darles el conocimiento para que se aprendan de memoria.

Las maestras deberíamos llevarnos de uno de los principios de María Montessori, el cual dice:

“El orgullo de la nueva maestra, conforme a este concepto, es haber ayudado al niño a actuar sin ella, haber preparado la vida a su andar espontáneo, abatiendo los principales obstáculos que podían impedirlo. El alma de esta nueva maestra se asemeja a la humanidad efectiva y gloriosa de San Juan el precursor: Conviene que él crezca y que yo disminuya”. (MONTESSORI, sf)

Montessori, en su libro: “Ideas Generales sobre mi Método”, establece el inicio del proceso educativo en los niños con el siguiente pensamiento:

Comencemos por proveer a las necesidades del niño disponiendo un ambiente adaptado a su personalidad. Ello es una obra de servicio social, porque aquél no puede desenvolver una verdadera vida en el ambiente complicado de nuestra sociedad, y menos aún en el de los refugios y prisiones que llamamos escuelas. Es preciso sustraerle a la acción demoledora que, sin darse tregua, ejerce el adulto sobre él, a veces con vigilancia continua, otras con enseñanzas perpetuas, con restricciones arbitrarias, etc., etc.

En lugar de esto, debemos prepararle un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo posible; cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente. Este es un problema fundamental de la educación. (MONTESSORI, Ideas generales sobre mi método, 1928)

El proveer las necesidades básicas para el aprendizaje de los niños, requiere primero del ambiente; mas no de los juguetes; hay que tomar en cuenta que el ambiente es aquel espacio donde se desarrolla su capacidad de aplicar el aprendizaje de una manera libre, sin ataduras; si los adultos aprendieron de una manera cerrada, en un aula con espacios mínimos, lo único que podían identificar es la realidad de los contenidos en una pizarra y la imaginación de lo que esto significaba; pero si al niño se le da el espacio suficiente; por ejemplo, el comportamiento en el patio, frente a una actividad de colaboración, se dispondrá de un juego libre y se observará la actitud de cada uno de ellos, para luego llevarles al aula y hacer una reflexión sobre lo que hicieron y cómo actuó cada uno de los niños; esta posibilidad les desarrolla la

destreza de la crítica, el trabajo en colaboración, ya que estas reflexiones les llevará a pensar lo bueno y lo malo de la actuación, lo que deben corregir; no es decirles cómo deben actuar, sino que piensen cómo debían comportarse con sus compañeros.

El juego consiste en tomar la bandera del otro equipo, los dos equipos se colocan en un espacio alejado cada uno del otro y dejan una bandera que la tienen que defender de sus oponentes; los niños empiezan a establecer estrategias, por ejemplo, a nadie se le declara líder o jefe de grupo, simplemente se les deja a su libertad que ellos escojan, seleccionen, este espacio servirá para que se den roles en trabajo de cooperación, alguno de ellos inmediatamente se pondrán al mando y es precisamente quien maneja el liderazgo, luego discutirán las estrategias y llegarán a consensos.

Mientras tanto la profesora o el profesor deberán ir tomando nota de quiénes actúan o participan con entusiasmo, aquellos que no tienen interés, cuáles son los que se perfilan como líderes, quiénes son apáticos; esto determina que los profesores puedan enfocar de mejor forma la personalidad de cada uno y seguramente quiénes requerirán de ayuda en un futuro, si siguen demostrando un comportamiento desinteresado en el tema.

Cuando los niños han jugado, quizá el tiempo no es importante, aunque para presionar y ver el trabajo eficiente se les puede condicionar un lapso, llega alguno de los equipos a conquistar la bandera del otro, allí termina el juego, la diversión, las frustraciones y las alegrías.

Los profesores deben llevar a un espacio más tranquilo a los niños para que se relajen y comenten sobre la actividad; en ningún momento se podrá ver que el profesor les presiona con tareas o con explicaciones; solamente quieren que se llegue al espacio de la reflexión; en el aula, la profesora o profesor considerará las primeras opiniones de aquellos que son líderes de grupo o se perfilaron como tal; luego la intervención de los otros, haciendo que cada uno respete el turno de hablar de uno y otro; lo que se estaría determinando la destreza del respeto y el criterio de desempeño de respetar los turnos y espacios.

Cuando todo haya terminado, la reflexión puede durar mucho tiempo, irse más allá de una hora de clase o casi toda la mañana; tampoco debe importar el tiempo, lo que

sí debe guiar el profesor o profesora son las conclusiones, hay que preguntarles cómo se sintieron, qué pensaron cuando estaban en tal situación, si alguien sintió angustia y porqué de esa angustia; estas preguntas fortalecen el trabajo que no fue consciente de los niños, pero ahora empieza a tener sentido para ellos, porque de pronto van a descubrir que si actuaban de otra manera hubieran tenido mejores resultados.

Si el juego ha terminado, la reflexión se ha dado, es normal que se establezca un informe de las actividades y de labores, esto tiene como consecuencia que los niños al ir escribiendo o si quieren narrando, pueden hacer pictogramas, viñetas, o cualquier otra cosa sobre estas reflexiones; esto determina la comprensión del tema, sería prácticamente la tarea.

Por último, se vuelven a establecer los mismos grupos, se vuelve a jugar sobre la conquista de la bandera; los profesores podrán notar que los niños, trabajan mejor en equipo, quizá aquellos que no se integraron la primera vez ahora ya participan, así no sea con intervenciones u opiniones, pero ya son entes activos del juego; esta aplicación determina un aprendizaje, porque las estrategias serán mejores, cuidarán los espacios antes descuidados, y quizá no se tenga ganador o al contrario, el equipo que perdió en esta ocasión pueda tomar la revancha y triunfe.

Si un adulto, un padre de familia pregunta a su hijo qué hicieron, seguramente el niño dirá jugamos todo el día a la guerra, al día siguiente el padre de familia pregunta al niño, y ahora qué hicieron, los niños probablemente dirán volvimos a jugar a la guerra; este es el síntoma donde un padre de familia, un adulto, que no comprende lo que se está haciendo, considere que en la escuela se está pasando el tiempo, en vez de enseñarle a sumar, a restar, a reconocer las partes de la oración; por eso las cosas deben estar claras ante los padres de familia, que ellos comprendan y sepan que a pesar de haber sido un juego, aprendieron más y desarrollaron más destrezas que al estar atentos a una pizarra o a un texto impuesto por la institución y que hay que llenarlo por obligación.

En conclusión, lo que dice Montessori, sobre el espacio del niño, es este ambiente, no se van a pasar jugando todo el tiempo, pero hay que aprovechar del juego todas

sus circunstancias para el aprendizaje y hay que determinar que la alegría de los niños en los juegos les hace aprender.

¿No sucedería lo mismo cuando un padre de familia en su oficina, se topa con una realidad de su trabajo, y en vez de jugar en equipo impone sus condiciones para que todo salga bien?; quizá aquí lo que decía Montessori es que hay que educarle al adulto cómo aprenden los niños; el pensamiento del niño es distinto al del adulto, veamos al respecto:

No podemos conocer las consecuencias de sofocar una acción espontánea en un tiempo en el cual el niño recién comienza a ser activo: tal vez sofoquemos la vida misma. La humanidad se muestra a sí misma en todo su esplendor intelectual durante esta tierna edad como el sol se muestra en la alborada, como la flor que abre sus pétalos; y debemos respetar religiosamente, reverentemente, estas primeras señales de individualidad. Si un acto educativo pretende ser eficaz, lo será sólo aquél que tienda a asistir al desarrollo de esa vida. Es necesario evitar rigurosamente impedir los movimientos espontáneos y no imponer tareas arbitrarias. Se entiende, por supuesto, que no hablamos aquí de actos inútiles o peligrosos, ya que éstos deben ser suprimidos, destruidos. (MONTESSORI, Ideas generales sobre mi método, 1928)

Los adultos no conocemos las consecuencias que podamos ocasionar al frustrar a un niño su futuro, quizá el caso más penoso fue el de los niños en una escuela la que la maestra les pidió dibujar un árbol y pintarlo, algunos pusieron las ramas rojas y azules, mientras el tronco era amarillo con raíces tomates; la maestra lo que hizo fue ponerle un cero (0) de calificación porque los árboles son cafés en su tronco y verdes en sus hojas, esos niños que tuvieron esta calificación, empezaron a preguntar a la profesora, cómo se tenía que hacer tal cosa, por ejemplo si les pedía que dibujaran un triángulo, inmediatamente los niños, con temor a ser reprimidos por la maestra preguntaban cómo quiere el triángulo, para darle gusto y satisfacción a la maestra; desde allí no se les desarrollaba destrezas, sino comportamientos tal cual el profesor requiere; lo mismo sucede con los padres de familia.

Por ello cuando se llega a ser adulto y se enfrenta a un trabajo, los profesionales preguntan cómo hay que hacerlo, qué es lo que quiere la persona, no interviene su capacidad de resolver un problema, sino la anuencia de estar supeditado a un esquema cerrado; no está mal en ciertas ocasiones hacerlo, quizá hasta sea necesario en algunos momentos, pero depender de la idea de otros, para desarrollar su trabajo

le hace una persona netamente dependiente de acciones y actitudes y no contribuye en nada; qué sucedió en su infancia con estos profesionales, les crearon el acto dependiente de la conducta; es decir, el conductismo les llevó a esto, a preguntar siempre, a dar satisfacción en su trabajo, a complacerse porque su jefe ahora está satisfecho de dicho trabajo conductual y no a la creatividad que puede darle mejores resultados.

2.2. ¿Qué es la teoría de género?

La teoría de género consiste en la determinación del sexo de las personas, así el masculino y femenino; pero esta tendencia ha ido cambiando, ya que es una teoría y no una clasificación; lo que significa las actitudes de los hombres y las actitudes de las mujeres; pero profundiza mucho más cuando se establecen las relaciones sociales y sus diferentes capacidades para determinar los trabajos o roles que dentro de la sociedad cumplen los hombres y las mujeres; aquellos mitos de que esto es trabajo para hombres y esto es trabajo para mujeres; la teoría determina que dichos roles pueden ser cumplidos por cualquiera que dentro de su capacidad lo pueda hacer; el cargar bultos en un mercado estaba considerado como una actividad netamente para los hombres, mientras que el secretariado bilingüe es exclusivo para las mujeres; si bien existen las diferencias biológicas, las relaciones sociales de trabajo no pueden diferenciar a unos de otros; lo que sucede es que la sociedad misma es la encargada de seleccionar los roles, en concordancia a este aspecto Luis Garza manifiesta:

Género y sexo en el lenguaje común eran intercambiables hasta que se creó una nueva definición de género. Según esta nueva definición, teoría de género es la teoría (por lo tanto una serie de proposiciones que deben ser demostradas empíricamente) por la cual se afirma que el género es el sistema de papeles culturales y socialmente construidos, atribuidos a los hombres y mujeres, que afectan las relaciones personales, el acceso y el control de los recursos y el poder de tomar decisiones. Estos papeles cambian con el tiempo, pues son construidos por la cultura. El género no se identifica con el sexo, ni tampoco se refiere a los individuos sino más bien a un sistema de relaciones binarias de poder. Se afirma que las mujeres han sido y son oprimidas y necesitan sentirse capaces de tomar las riendas, las decisiones en sus propias vidas y por otro lado, los varones necesitan cambiar su propia conducta. (GARZA, 2006)

Garza (2012), indica que se da por la cultura en un espacio de poder, en quién controla y gobierna una circunstancia como en el hogar y quién depende de ese

control; así la casa debe ser manejada por la mujer pero controlada por el hombre; lo que quiere decir, que el hombre ordena y la mujer obedece dentro de casa; esta discriminación, aún en la actualidad subsiste, pero como se ha ido determinando cada vez van cambiando los roles, la mujer también trabaja lo que ya le da estatus de poder dentro del hogar, muchas mujeres o madres solteras crían a sus hijos a la ausencia de un padre, quien muchas veces no reconoce a sus hijos y menos aporta para dicho hogar; la mujer se ha visto en la necesidad de demostrar su trabajo con acciones, mientras el hombre desea demostrar su poder bajo condiciones.

Pero qué tiene que ver todo esto con la educación, precisamente la formación de género es lo que se establece la arbitrariedad, donde en las escuelas ciertos deportes son exclusivos de los niños y ciertas actividades de las niñas; es más en algunas instituciones se llegó a determinar exclusivamente educación para varones y en otras exclusivamente para mujeres; mientras en las de los varones recibían talleres como mecánica o electricidad, en el de mujeres recibían costura y cocina; considerando un margen muy amplio de actividades y formando que el hombre se especializa en una actividad única para él y la mujer a cuidar su hogar; es decir, a formarlas como buenas amas de casa.

No se discrimina a las amas de casa, pero la realidad educativa a encerrado en estos parámetros, los equipos de fútbol están aún seleccionados para varones, en algunos países ya existen equipos de fútbol de mujeres, pero ninguno hasta la actualidad o ninguna selección de fútbol en el mundo tiene un equipo mixto o con equidad de género; se puede considerar por cierta fortaleza física o cuestiones biológicas donde la mujer tiene períodos menstruales que puedan ocasionar temporalmente menor actividad; pero hasta no poner en práctica los argumentos que los hombres y mujeres tienen las mismas capacidades, considerando los estados físicos, bien pueden ser parte de un mismo esquema y trabajo.

Hay mujeres que trabajan de albañiles, cargan cosas pesadas, pero asimismo hay hombres que no llegan a esa fortaleza de ciertas mujeres, por lo tanto la discriminación relativa a la fortaleza es cuestionable desde todo punto de vista; por lo que en la educación se tiene que hablar de la equidad de género en todas las instancias e instituciones; este proceso debe ir de la mano desde la educación inicial,

dejando a un lado el tabú o la ceguera social de actividades propias para hombres y otras para mujeres.

Concluyendo, se puede señalar un concepto generalizado de género en el cual Marcela Legarda afirma:

El género es el conjunto de atributos simbólicos, sociales, económicos, jurídicos, políticos y culturales asignados a las personas de acuerdo a su sexo. (LEGARDA, sf)

Legarda menciona que somos las personas quienes asignamos las diferencias en nuestro medio y a la vez con ello se marcan desigualdades, por ello en el ambiente educativo los maestros y las maestras deben ser muy coherentes al dar explicaciones a los estudiantes sin crear brechas de inequidad que denotan un ambiguo método educativo machista.

2.2.1. Perspectiva o enfoque de género

Entre la perspectiva y el enfoque sobre el género distan algunos factores que deben ser tomados en cuenta, así por ejemplo desde la misma diferencia entre estos dos términos, de acuerdo al diccionario de la Lengua Española se exponen las siguientes definiciones:

Perspectiva.

- [...] 3. Conjunto de objetos que desde un punto determinado se presentan a la vista del espectador, especialmente cuando están lejanos.
- 4. Apariencia o representación engañosa y falaz de las cosas.
- 5. Punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto.
- 6. Visión, considerada en principio más ajustada a la realidad, que viene favorecida por la observación ya distante, espacial o temporalmente de cualquier hecho o fenómeno. [...] (española, 2012)

Considerando las definiciones, 4ta, 5ta y 6ta; se puede inferir que se trata sobre una especulación con mayor certeza sobre algo; aunque no está comprobado pero sí tiene una base que puede ser científica y esta termine confirmando una idea; por ejemplo, al ver que se acumulan nubes bastante oscuras en un sector, se tiene la “perspectiva” de que va a llover; si después de un momento en realidad comienza a caer agua se ha confirmado la perspectiva, pero si no llega a llover, dicha perspectiva tenía un fundamento pero no una certeza y por lo tanto no se confirmó la idea.

Continuando con el tema y al tener la perspectiva sobre el género, se deriva en hablar sobre la sexualidad, o el sexo, o lo sexista; pues bien, algunas instituciones educativas pueden presentar como proyecto la perspectiva de género desde el ámbito biológico, otras la determinan desde el punto de vista de la desigualdad social entre hombres y mujeres y otro puedes determinar desde la educación sexual; todo dependerá de la perspectiva con que la institución educativa determine, ya sea como proyecto escolar o simplemente los profesores determinen desde qué aspectos van a trabajar el género.

Para definir el enfoque se dan las siguientes definiciones acorde con el diccionario de la Lengua Española:

Enfoque.

1. Acción y efecto de enfocar.

Enfocar.

1. Hacer que la imagen de un objeto producida en el foco de una lente se recoja con claridad sobre un plano u objeto determinado.

2. Centrar en el visor de una cámara fotográfica la imagen que se quiere obtener.

3. Proyectar un haz de luz o de partículas sobre un determinado punto.

4. Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente. (española, 2012)

En cuanto al enfoque se determina en la 4ta definición un aspecto relevante con el tema, dirigir la mirada hacia un asunto para ser analizado; lo que quiere decir que este enfoque va a determinar varias perspectivas a la vez.

Por ejemplo, si se considera que hay que hablar sobre la sexualidad, allí está el enfoque, pero la perspectiva sería, si de la sexualidad se hablara sobre relaciones sexuales, cómo vienen los niños al mundo, las enfermedades venéreas, las relaciones de pareja y las de los adolescentes; es decir existen muchas perspectivas.

Según Legarda surge el siguiente concepto acerca del enfoque de género:

El enfoque de género surge como teoría de la psicología, cuando los psicólogos se preguntaban por qué había personas que tenían comportamientos extraños desde el punto de vista sexual, dónde se generaban estos comportamientos que no correspondían con lo esperado,

que no se ajustaban a la cultura o las normas. Al plantearse este problema comenzaron a buscar cuales podrían ser las causas y siguiendo una línea de pensamiento del siglo pasado, propusieron la teoría de género para explicar que lo notable eran los comportamientos sexuales semejantes, sistemáticos, eso era lo verdaderamente notable en la sociedad: los comportamientos extraños se debían a que algo había pasado en la formación de género. [...] Y la hipótesis que propusieron fue que la mayor parte de las personas lograba corresponder a las características psicológicas y formar en la práctica los tipos que la sociedad necesitaba para funcionar. (LEGARDA, sf)

Considerando que se va a tratar el enfoque sobre el género; se debe definir a este enfoque en un determinado campo; sino las perspectivas van a ser amplias y por ello cada institución educativa considerará aspectos distintos en la enseñanza y en el aprendizaje de los niños.

El enfoque más definido permite mayor claridad y menor perspectiva; por ejemplo al hablar sobre la equidad de género en las instituciones educativas; allí ya se podría dejar de especular sobre otros temas, nada tendrá que ver la sexualidad o el sexo como relación y menos aun al hecho de querer manipular el pensamiento de los niños o niñas para acomodarlos a una sociedad donde se requiera que las mujeres y los hombres actúen de tal o cual forma para complacer a un sistema de inequidad, ya que surgiría un problema social el cual hay que enfrentarlo; determinando que la equidad de género se reportará dentro del ambiente educativo como los juegos que deben desarrollar los niños y las niñas, pensando sobre todo en lo que les complace a ellos mismos en busca de su verdadera felicidad y realización personal y de ahí surgirán otras actividades como por ejemplo el trabajo equitativo en una minga escolar y otras perspectivas que nacen de este enfoque de género en equidad.

Aclarado el panorama entre perspectiva y enfoque que son términos complementarios, ya que el primero determina al segundo; es decir, que primero se da el enfoque y luego las perspectivas van a analizar dicho enfoque, a contribuir con sus teorías; lo más lógico dentro de los niños es tratar el enfoque de género desde el respeto a los diferentes valores sociales interpuestos de manera velada por una sociedad considerada machista.

Si este va a ser el enfoque, entonces inicia un trabajo formativo, no se va a hablar de sexualidad, ni de las diferencias del sexo; sino de cómo debemos comportarnos, a pesar de las diferencias biológicas entre las niñas y los niños, las relaciones sociales, educativas, laborales y culturales, no deben tener sesgos o tendencias hacia un género u otro; una de las perspectivas es ir quitando o aminorando las consideraciones machistas y en la actualidad también se dirían consideraciones feministas; situación que debe ser apoyada por toda la comunidad educativa; es decir, este se convertiría en un proyecto escolar y no de aula, los padres de familia deben verse involucrados, desde la misma consideración de que los hombres deben acudir a la institución educativa con pantalón y las niñas con falda; esta es la proyección y el trabajo esquemático al que hay que afrontar con certeza; en otras palabras, dejar de pensar en las diferencias biológicas y catalogarlas en la misma escuela y en la casa.

2.2.2. Construcción social y cultural de género, y las categorías de análisis: patriarcado, androcentrismo

Continuando con el tema anterior el enfoque de la construcción social de género, tiene algunos parámetros, por ejemplo, la educación, el empleo, los deportes, la casa y otros eventos; desde el enfoque de la construcción social del género en educación se deben determinar las perspectivas institucionales que estas pudieran encerrar, como por ejemplo, la diferencia entre hombres y mujeres, la parte biológica y la parte social, los juegos para niños y los juegos para las niñas, el uso del uniforme para varones y para mujeres; como se podrá determinar las perspectivas son grandes y hay que enfocarlas de una manera más coherente o delimitarlas.

En cuanto al enfoque cultural sobre el género determina perspectivas similares, como el machismo y el feminismo que nacen desde los hogares o que se seccionan en las escuelas; por ejemplo, cuando en los hogares a los niños se les da mayor libertad de actuar mientras que las niñas se les tiene mayor control, esta perspectiva está determinada en la creencia de inseguridad social, culturalmente las mujeres pueden ser víctima de acosos sexuales, sin descartar que pederastas también lo hacen con los niños.

Los niños en casa juegan con juguetes como pistolas y carros; es más, en los cumpleaños familiares se da de juguetes a los niños estos artículos; mientras que a las niñas se les da peluches o muñecas, determinando culturalmente una diferencia de roles; precisamente la sociedad conlleva a estas perspectivas, por ejemplo cuando una persona va a comprar un regalo en la tienda le pregunta para quién, y cuando se le dice que es para un niño, los dependientes del negocio le dicen o le conducen a uno diciendo tenemos estos lindos balones, estos carritos, aquí tiene avioncitos y hasta una pista de carreras; pero si se le dice que es para una niña, los mismos dependientes de la tienda le dirán aquí tenemos muñecas, peluches, un juego completo de la cocinita y hasta trae su plancha para la ropa.

Esta realidad, sin darse cuenta la sociedad culturalmente ya ha segado el juego del género, muchos se verán envueltos en estas ofertas y decidirán a favor de, si es de hombrecito llevar tal cosa y si es de mujercita llevar esta otra; quizá todos hemos vivido esta triste realidad; es muy poco probable que un adulto cuando compra un juguete a un niño le lleve una “barbie” con todos sus vestidos y un juego de té; porque culturalmente puede ser rechazado hasta por los padres del niño, diciendo que eso es una ofensa a la hombría de su hijo; de igual manera cuando a una niña se le regala un equipo de autos con su mecánica; el problema cultural, el problema de género no está en los niños, sino en los adultos que son los primeros en diferenciar los roles sociales y culturales; quizá en las escuelas se les habla a las niñas y niños sobre la equidad de género, sobre la igualdad de relaciones sociales y laborales, pero se les condiciona desde la vestimenta, los unos con pantalón y las niñas con falda.

Es por ello que hay que considerar lo que decía María Montessori, hay que educar al adulto cómo se debe tratar a los niños y niñas, la educación debe ir enfocada a los mayores, porque los niños son inocentes de estas ambigüedades, ellos todavía no discriminan los roles que deben jugar en la sociedad, son los adultos los responsables de estas diferencias; el problema radica en cómo romper estos esquemas, culturalmente o socialmente es sumamente difícil.

En cuanto a las categorías, como el patriarcado, el androcentrismo, el falocentrismo y sexismo tiene como denominador común que es el de la formación social y cultural.

a.- Patriarcado

El Patriarcado tiene dos consideraciones básicas, una que es el periodo de duración de una organización como los reinados, a quienes gobernaban se les llamaba patriarcas, que quiere decir los padres que dirigen esta organización y la segunda consideración es la del manejo del poder en cualquier instancia del padre o patrono; en el caso de los hogares el patriarcado fue una organización familiar donde el padre manejaba el hogar, los dirigía e imponía sus decisiones sobre las cosas y situaciones que se deben establecer dentro de casa; aún en la actualidad algunos hogares funcionan con el jefe de familia que es el padre y es quien dispone las políticas de cómo se debe manejar ese hogar.

Refiriéndonos a este tema Legarda menciona lo siguiente:

Una característica de las sociedades patriarcales es que cada hombre debe apropiarse de poderes de dominación y usarlas para existir. (LEGARDA, sf)

Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua lo define:

Patriarcado.

1. Dignidad de patriarca.
2. Territorio de la jurisdicción de un patriarca.
3. Tiempo que dura la dignidad de un patriarca.
4. Gobierno o autoridad del patriarca.
5. Organización social primitiva en que la autoridad es ejercida por un varón jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes aun lejanos de un mismo linaje.
6. Período de tiempo en que predomina este sistema. (española, 2012)

De acuerdo con la definición de la Real Academia Española de la Lengua, se puede deducir la situación en la que el manejo del gobierno es del padre, considerando en todos los aspectos; esto determina entonces que la educación y la formación está administrada por el padre, pero puede ser ejecutada o encargada a otras personas como la mujer; en sociedades como las de religión islámica, el padre dispone de las normas de cultura que se basan en la religión, pero es la mujer la encargada de enseñarles los cultos, de dirigirles, de demostrarles la palabra de Dios (Alá) y cómo deben comportarse, sin ir muy lejos en las sociedades occidentales no hasta poco años atrás los padres son los que mantenían todo el proceso del organización del

hogar mientras las madres son las que se quedaban en casa a cuidarla, mantenerla, cocinar para la familia, mientras que el padre y los hijos salen a su trabajo y escuelas respectivamente; más todavía en la actualidad existen algunos hogares con estas características; sin embargo, la situación quizá económica ha dado un giro donde la madre también tiene que salir a trabajar para aportar con dinero a la economía de ese hogar, pero las disposiciones de educación y formación está en los padres, aunque en hogares de familias separadas la madre toma la rienda por su posición de tenencia de los menores en la casa; esto no cambia el concepto del manejo de patriarca, se podría decir el matriarcado, pero de todas maneras siempre existirá un jefe de familia quien disponga de los principios y valores que se manejan dentro de casa.

Con esto los niños cuando acuden a la escuela, especialmente considerando con el tema de investigación de 5 a 6 años, donde ya se encuentran en el nivel de preparatoria de educación básica general, empiezan a conocer un mundo diferente al de su hogar, el compartir con sus compañeros, las realidades distintas de cómo se trata en su hogar algunos aspectos, por ejemplo en lo religioso, algunos serán de doctrina católica, otros evangélica, mormones, judíos, islámicos, entre otras; estas consideraciones son aspectos muy lógicos que se den dentro de las instituciones escolares, excepto en aquellas que tienen la filosofía exclusiva de un solo tipo de religión; es decir, de escuelas y colegios religiosos con una sola tendencia; allí seguramente el 100% deberá ser de esa religión para poder acceder a los estudios.

Pero en las instituciones educativas laicas; es decir, aquellas que respetan cualquier consideración ideológica, les afectará esta estructura del hogar; pero al tomar en cuenta los valores distintos con los que vienen los niños y niñas de sus hogares, la escuela será la encargada de desarrollar las destrezas del respeto y consideraciones; pero esto es una realidad a la que se enfrentan los niños; porque alguien que siempre acudió a una iglesia católica, conversará con un niño que por su religión no rezan a otros personajes como santos o vírgenes; no se diga un budista que muy poco tendrá de relación con la Biblia considerando que quizá hasta desconozca la existencia de ese libro, como muchos niños y hasta adultos que no conocen el Libro de los Vedas o el Corán; estas son realidades a las que se enfrentan en una situación social como es la escuela y que dentro de sus hogares toman una creencia directa, ya que son parte

de la formación y cultura de sus padres que de una manera directa les impusieron a que sigan en esta línea.

En conclusión, el patriarcado determina no solo el mando del padre, sino de las normas impuestas por los adultos, ya sean los padres o las madres, frente a los valores que consideran básicos dentro de su familia y esperan que estos sean respetados y seguidos en las instituciones educativas; ya que socialmente sus creencias son parte de su cultura que difícilmente podrán ser modificadas.

b.- Androcentrismo

La teoría del androcentrismo es directamente a la imposición de poder que tiene el hombre sobre la mujer, los niños y las niñas o sobre otros parientes que habitan en un hogar; pero se han dado casos que no solamente son a este nivel, sino que en algunas sociedades el androcentrismo se establece desde el gobierno de dichas naciones, es así que en sociedades con base en el Islam, son solamente los hombres los encargados del poder, veamos qué es lo que sucede con respecto a esto:

Una de las principales características de nuestras culturas y tradiciones intelectuales, es que son androcéntricas, centradas en el hombre, y que han hecho de éste el paradigma de lo humano. Una cultura androcéntrica es aquella en la que el hombre, sus intereses y sus experiencias son el centro del universo. [...] En virtud del androcentrismo, los resultados de las investigaciones, observaciones y experiencias que tomaron al hombre como central a la experiencia humana, son tomados como válidos para la generalidad de los seres humanos, tanto hombres como mujeres. (FACIO, sf)

En este aspecto se debe considerar que al igual que en el patriarcado existe una normativa impuesta y la cual no puede ser destruida dentro de los hogares; por ello en realidad para ciertas sociedades occidentales se puede llegar a considerar que el androcentrismo termina en la derivación del machismo.

Existen varios ejemplos y circunstancias de niños y niñas que al llegar a la escuela demuestran que sus padres o su padre tiene características machistas; es decir, manejan un sistema androcentristas; es así que al invitarles a las niñas a jugar con sus compañeros varones un partido de fútbol muchas de ellas mencionan que eso es para hombres, que ellas se dedican a jugar a la cocina o a la casita; que las niñas muchas

veces tienen el criterio de que deben aprender a cocinar y no a dedicarse a arreglar vehículos porque son cuestiones de hombres; esta formación desde un principio tiene la característica del manejo del androcentrismo, porque no solamente es el mandato del hombre sobre la mujer, sino son las consideraciones y los valores que se aprenden, si no es por consenso será por imposición y que son aceptados por las mismas madres.

En la escuela, donde se dispone, “inocentemente”, que se formen las niñas a un lado y los niños a otro lado, donde las niñas van con falda y los niños con pantalón, son características del androcentrismo, porque culturalmente vienen de una formación de diferencias sexistas; es cierto, que hay diferencias biológicas, pero no pueden ser impuestas en actos tan visibles que desde ya se dividen en dos bandos; más todavía cuando los juegos también tienen el sesgo del machismo, por lo que se deben tomar en cuenta que se puede tener un juego neutro, donde no se dividan en clases sexistas, sino en realidad se integren en equidad de género.

2.2.3. La enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque de género

Considerando que el proceso enseñanza – aprendizaje está determinado por dos cuestiones separadas, como el de la enseñanza dedicada exclusivamente a los profesores y el de aprendizaje a los estudiantes; dentro del enfoque de la educación de género, cabe manifestar que se integran en un solo aspecto; que será denominado en la actualidad como interaprendizaje.

Significa el interaprendizaje que mientras los profesores desarrollan las actividades básicas para encaminar un conocimiento, también van aprendiendo a entender los diferentes tipos de enfoques de los estudiantes y que a la vez los estudiantes aprenden no solamente de las experiencias de los profesores sino que enriquecen sus conocimientos de otras fuentes, pueden ser directas o indirectas; con respecto a este enfoque veamos lo que dice José Bleger:

El proceso del aprendizaje funciona en el grupo como una verdadera mayéutica, no en el sentido de que todo consiste en sacar de cada uno lo que ya él tiene dentro de sí, sino en tanto el grupo crea sus objetivos y descubrimientos

mediante una activación de lo que en cada ser humano hay de riqueza y experiencia, aun por el simple y mero hecho de vivir.

Los integrantes del grupo no sólo aprenden a pensar, sino que la apertura de la espiral permite que se aprenda a observar y escuchar, a relacionar las propias opiniones con las ajenas, a admitir que otros piensen de distinto modo y a formular hipótesis de una tarea de equipo. Conjuntamente con esto, los integrantes del grupo aprenden también a leer y estudiar. (BLEGER, 1986)

Hay que considerar dos aspectos importantes de la teoría de Bleger, el primero cuando determina a los grupos de aprendizaje como un proceso de mayéutica; lo que quiere decir que siempre deben estar investigando, indagando sobre las cuestiones de cómo conocer más y mejor; el segundo aspecto es el que manifiesta que no se trata de sacar lo que tiene adentro un estudiante; en ese caso solamente sería necesario tomar una prueba, como casi siempre se ha hecho, los famosos exámenes lo que pretenden es sacar lo que el estudiante tiene adentro después del proceso de enseñanza y en ese caso no es aprendizaje; sino qué es lo que su interior puede hacer con respecto a algo.

A mi criterio propondría el siguiente ejemplo, si a un estudiante se le pregunta: ¿Cuáles son los tipos de plantas que podemos encontrar en el Ecuador?; seguramente la respuesta será muy cerrada, memorística; solamente sacamos lo que tiene dentro de sí después de una clase; pero si le preguntamos: ¿Qué se puede hacer con las plantas medicinales en el Ecuador?; seguramente ya se tendrán respuestas más abiertas, quizá argumentativas, porque algunos podrán manifestar que se las cultive para exportar, otros que se ponga una farmacéutica a nivel nacional y exportar en pastillas, otros tendrán comentarios muy agudos e infinidad, que le permite precisamente al mediador, profesor o guía, intervenir para desarrollar el debate; es decir, la mayéutica bien establecida, sacando lo mejor de cada uno de sus estudiantes.

Con estos ejemplos, precisando al respecto sobre lo que dice del enfoque de género en el proceso de interaprendizaje; aquí se encuentra una dificultad primaria; considerar el enfoque desde el punto de vista institucional, psicológico o del profesorado, es más si es el punto de vista únicamente del profesor; hay que recordar con respecto al enfoque y la perspectiva de género; si a los niños de entre 5 y 6 años se les va a hablar sobre el género, es lógico precisar el enfoque y cuáles serían las

perspectivas; y los enfoques los cuales son: sociales, culturales, psicológicos, biológicos; entre otros.

Si es política institucional tratar en primero de básica la educación de género desde el punto de vista netamente biológico, para determinar la diferencia entre niñas y niños; pues en ese caso, se hablaría con perspectiva sobre la sexualidad; considerando que las niñas y los niños aún no han conocido directamente esas diferencias, a pesar de que en algunos hogares seguramente ya se encargaron de demostrarles dichas diferencias; pero esta perspectiva tiene paradigmas diversos, hablar sobre el respeto a las diferencias sexuales, o hablar sobre los órganos reproductores, de cómo vienen los niños o las relaciones sexuales; como se puede determinar, no es fácil considerando una política institucional o desde la proyección de los padres, quienes algunos se puedan sentir incómodo al tratar este tema.

Si se trata del tema con enfoque social, se hablaría de la igualdad de condiciones sociales dentro de la sociedad, dejar esos criterios que la cocina solamente es para mujeres y los deportes rudos solamente para varones; estos aspectos son de una conducción tradicionalmente directa, pero que fácilmente puede caer en el campo psicológico y eso es lo que se debe cuidar; pues, al poner ejemplos, los niños solamente pueden hacer referencia a lo que ven en su casa, si asocian mal dichos comportamientos entre sus padres, pueden caer en actos de depresión.

Recientemente la maestra preguntó en una institución educativa, a los niños y niñas de entre 5 a 6 años, sobre el machismo, una niña dijo que el papá le gritaba a la mamá cada vez que iba borracho a la casa; la maestra por bien hacer dijo que eso estaba mal; lo que nunca previó, lo que no aprendió la maestra es a controlar esta situación, ya que la niña después de eso fue acosada por sus compañeritos, se produjo el bullying tomando en cuenta que todas las mañanas le decían que su papá era un borracho; es más a veces le decían a la misma niña que estaba borracha.

Cuál es el verdadero enfoque que hay que dar a la educación de género; es que esto sea considerado como un proyecto institucional; es decir, un proyecto de la escuela o del centro educativo, proyectar o planificar desde el nivel inicial 1, 2 y primero de educación básica hasta el tercero de bachillerato, cómo se va a trabajar sobre la

equidad de género; considerando que este sea el enfoque; “Equidad de Género”; así determinar qué perspectivas se darán en cada uno de los niveles, como por ejemplo, en lo laboral, en lo cultural, en lo social, en la sexualidad y hasta en el juego; entre otras perspectivas que pueden ser tratadas de manera organizada y consideradas como el eje transversal del currículo.

2.2.4. Educación no sexista y no discriminatoria

A lo largo de este capítulo se ha tratado sobre la educación con enfoque de género, la misma que en sus diferentes discusiones se ha planteado la perspectiva de la sexualidad o el sexo como la labor de hombres y mujeres; se presenta la situación de cómo tratar en clases sobre la educación no sexista y no discriminatoria en los niños de entre 5 y 6 años de edad; determinando como se dijo anteriormente en un proyecto educativo institucional y no solamente de clase, veamos al respecto:

En 1990 la Red de Educación Popular Entre Mujeres (REPEM), reunida en Paraguay, decidió declarar el 21 de junio como Día Internacional de la Educación No Sexista. Desde entonces, se multiplicaron las iniciativas para promover el derecho de las mujeres -en primer lugar de aquellas de los sectores populares de América Latina y el Caribe- a una educación democrática, libre de estereotipos, que no refuerce la discriminación femenina en el mundo del trabajo y la familia y los espacios públicos de poder. (VIEZZER, 2010)

El enfoque es claro, tratar sobre el género con perspectivas de respeto a la sexualidad y la no discriminación por las condiciones sociales de hombres y mujeres, en este caso de niñas y niños; tomando en cuenta que desde el inicio institucional se clasifica en que las niñas vayan de falda y los niños vayan de pantalón, lo que determina desde ya trabajos o juegos distintos, por la simple condición de la vestimenta, ya que una niña con falda o vestido difícilmente podrá trepar a un árbol, porque se puede enredar y eso puede ocasionarle un accidente; limpiar un vestido es más delicado que lavar un pantalón en caso de que se ensucien jugando con tierra; les será quizá más difícil jugar un partido de fútbol con vestido que les puede estorbar que con un pantalón deportivo o calentador como se lo conoce en el Ecuador.

Si la perspectiva va encaminada al respeto de la sexualidad, tomando en cuenta que los niños deben respetar a las niñas por ser mujercitas; nada tiene de malo en ello,

pero sí ya empieza a existir una separación de roles dentro de la misma escuela, pues se tiene que trabajar desde el punto de vista solamente del respeto a la condición humana, no porque sean niñas o porque sean niños; las condiciones sociales son las mismas para ambos.

En distintas discusiones donde los niños al parecer resultan ser más fuertes que las niñas, situación por demás antojadiza de los adultos, el trabajo sobre el respeto se da por las condiciones igualitarias, sin discriminación de roles; para ello, si se dice que se va a jugar un partido de fútbol, se arma un equipo de varones y cuando una niña desee jugar, pueda suceder que los niños digan que ese no es un juego para las niñas, allí inicia el verdadero propósito de enseñanza; por ejemplo, la intervención de las maestras será que le permitan jugar también a las niñas, al final del juego hay que establecer la fase de la reflexión, como por ejemplo, en el aula de clase preguntar cuál fue la diferencia entre niños y niñas jugando.

Para ello también se debe tomar en cuenta que se les diga a los niños si quieren jugar con muñecas, seguramente habrá una situación bastante conflictiva, ya que la mayoría de niños se va a negar por que asume que es un juego de niñas; entonces hay que establecer una conversación del porqué consideran que dicho juego es solamente para las niñas; sin ser más que proyectista de lo que se pueda interpretar, habrá respuestas como es que mi papá me dijo que eso es para las niñas, o mi mamá me dijo que solamente las niñas juegan con muñecas; considerando que esto se llegue a determinar como una situación real; entonces el problema no radica en los niños sino en los adultos; por lo que el proyecto debe cambiar de rumbo y si se quiere una buena educación sin discriminación, lo primero será dar un enfoque a los padres de familia de la realidad en la escuela y la situación real en la casa.

Otro aspecto que se puede tratar es la utilización de los juegos neutros, donde nada tiene que ver las condiciones sexistas; pues tanto niños como niñas pueden armar rompecabezas, la formación de los equipos de trabajo en ese caso deben ser considerados desde la perspectiva de equidad de género, porque generalmente cuando se forman los grupos por afinidad, las niñas tenderán a que su equipo solamente sea de mujeres y los niños solamente de varones; mucho se ha visto esto en las instituciones escolares, de allí que las maestras deben considerar siempre la

equidad; es decir, niña y niño en números iguales dentro del grupo, por lo que se podrán notar el liderazgo que puede ser de manera indistinta, observar en los grupos quién conduce, como se dijo anteriormente no hay que condicionar quién es el jefe de grupo o de equipo; dejarles que ellos se organicen a su manera, porque de allí saldrán las diferentes potencialidades de los niños y niñas; quizá se pueda considerar que el equipo ponga como líder a una niña y en otro equipo a un niño, desde allí se tiene mucho por trabajar haciéndoles ver la equidad de género, que los líderes no se conforman por consideraciones de sexo, sino por situaciones de equipos y organización.

2.2.5. Currículo oculto

Todo maestro lleva consigo al aula sus propias experiencias, sus conocimientos y sus interpretaciones sobre lo que alguna vez leyó, escuchó y aprendió; considera desde esta óptica que la proyección de su clase debe tener la misma forma de cómo aprendió en las situaciones escolares cuando fue estudiante y qué es lo que aprendió; esto es lo que se conoce como el sello personal de cada maestro o su estilo de dar clases.

La planificación dentro de las instituciones escolares, como se conoce, tiene tres aspectos que se consideran, el plan macro curricular que es la parte de la Filosofía institucional, sus objetivos, la visión y la misión como entidad educativa; parámetros estos que hay que seguirlos y ningún profesor o profesora podrá apartarse de esta línea que le identifica al centro educativo; luego existe el plan meso curricular que son los bloques curriculares, estos deben ser extraídos y propuestos como la base de los conocimientos pero que tendrán las propias características de las instituciones educativas; y, por último, el plan microcurricular, conocido como plan de clase, que trata sobre las destrezas y conocimientos que se van a desarrollar en los estudiantes; mucho tendrá que ver con las políticas institucionales, la jerarquización de conocimientos y la coordinación de contenidos entre los diferentes niveles educativos, qué se inicia con las niñas y niños del primer año de educación básica, con los de segundo y así sucesivamente en cada una de las asignaturas.

Pero ya dentro de la didáctica, que puede estar en el plan de clase, el profesor al momento de desarrollarla pone su sello personal, sus experiencias; a esto es lo que se considera el currículo oculto, ya que eso no está establecido directamente dentro de las planificaciones, porque las situaciones dentro de clases muchas veces cambian los formatos; por ejemplo, se está viendo el tema “Mi Barrio”, en perspectiva se quiere tratar sobre aspectos de invocación de la observación que tiene cada niño sobre su barrio, si reconoce los sectores y lugares y si algún momento se pierde hacia dónde acudiría por ayuda; pero al tratar este asunto, un niño expresa su opinión o su experiencia y manifiesta que la señora de la tienda es mala persona, gritona, nadie le quiere en el barrio, y los niños conducidos por este tema, se desprenden del tema tratado en clase y empiezan a preguntar a la maestra sobre las actitudes de las personas mayores, que explique el porqué gritan, porqué pegan a los niños, entre otros aspectos; aquí inicia el currículo oculto del maestro, no estaba planificado hablar sobre ello.

Muchos maestros han considerado, tradicionalmente, que ese tema no es parte de lo que se está tratando en clase y mandan a callar a los niños y a que pongan atención a la clase; otros al contrario, dejarán el tema a un lado y expresarán sus opiniones, hablarán seguramente del respeto, contestarán cada una de las preguntas de sus niños; ese currículo oculto, es tan permanente en el ambiente, que si bien parecería que se diluye la clase en otros aspectos, tiene una gran relevancia en el aprendizaje, así lo sostiene Patricia Madonni:

El concepto de currículo oculto ilumina la complejidad del fenómeno de enseñanza escolar al hacer referencia a otros aprendizajes que un alumno debe realizar en la escuela la noción de currículo oculto en sentido estricto se refiere a las condiciones y rutinas de la vida escolar que originan regularmente aprendizajes ajenos a los que la escuela conoce o declara conocer. (MASONNI, 2004)

Cuando Madonni expresa la complejidad del fenómeno es precisamente por el ejemplo anterior, se puede tener todo planificado, pero hay que ir notando los intereses de los niños y las niñas, saber conducir el grupo en lo que respecta a las inquietudes, cuando un niño pregunta es porque quiere conocer y esto realmente existe mucho dentro del aula de clases, es tan permanente que no se puede considerar parte de la planificación sino que los maestros deben estar preparados y alertas para

saber cómo tratar, a veces asuntos muy delicados cuando los niños traen sus experiencias de sus hogares y esto tiene trascendencia que puede modificar la conducta en un futuro, como la violencia intrafamiliar.

En conclusión; si se inicia por el final, aunque parezca paradójico, lo importante es saber conducir la clase, los profesores no pueden convertirse en máquinas o robots de una planificación cerrada, por eso una característica propia de los planes curriculares es la flexibilidad; considerando la experiencia que tienen los docentes, pero tomando en cuenta que algunas veces pueden perjudicar a los niños o a un niño sin la intención de hacerlo cuando se manifiestan aspectos sexistas, raciales, religiosos o culturales; las opiniones de los profesores deben estar basados en el respeto a la identidad propia de los niños; por ello es importante que institucionalmente se tenga en cuenta aspectos básicos sobre la formación y educación; especialmente en los que inician su carrera escolar ya formalmente como son los niños de entre 5 y 6 años, que su experiencia cambia totalmente por la situación de que ahora comparten su vida con otras personas y una sociedad que tiene tantas situaciones que desconocen unos pero son realidad de otros.

CAPÍTULO III

LA TEORÍA DE GÉNERO Y SUS IMPLICACIONES EN LA EXPRESIÓN LÚDICA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA ANDINO DEL PERÍODO ESCOLAR 2012-2013

La expresión lúdica es libre y espontánea durante el juego; pero existe una particularidad antes de participar dentro de uno de ellos; por ejemplo, si los niños en la escuela llegan a decir vamos a jugar fútbol, inmediatamente la asociación que se da es entre varones, es posible que alguna niña o niñas deseen también jugar, por lo que habría manifestaciones sobre, “ese juego es solo para niños”, o “las mujercitas no jugamos fútbol.”

En este momento se desencadena una lucha interior, los niños quizá discutan sobre la participación de las niñas en el juego o caso contrario las niñas sientan que se les discrimina porque ellas no quieren jugar fútbol sino otro juego; por lo tanto es importante que la maestra proponga una mesa de discusión sobre la equidad de género o sobre la discriminación.

En una experiencia particular, los niños tomaron un balón de fútbol y salieron corriendo al patio a jugar; las niñas se acercaron a la maestra y le dijeron que estaban molestas porque ellas querían jugar con los niños a las cogidas, pero como todos los varones se fueron al fútbol ellas se sienten rechazadas porque ese es juego solamente para niños; la maestra les escuchó con atención, quiso tranquilizarlas diciendo que ellas también pueden jugar otra cosa donde no intervengan los niños, indicando que en el patio existen juegos como el parque de recreación, columpios, resbaladera, escalera china, entre otros; también les dijo que había pintado en el patio la rayuela o el avioncito; lo que más llamó la atención es que llevada por el sentimiento de las niñas, la maestra sin darse cuenta les dijo pero ustedes también tienen muñecas y pueden ir a jugar a la casita.

Quizá hasta aquí no había inconvenientes de manera natural, porque se considera culturalmente que los niños juegan fútbol y las niñas juegan a las muñecas; la

situación llegó a que un padre de familia se quejara al día siguiente ante las autoridades indicando que existe discriminación por parte de la profesora al haberles sugerido jugar con muñecas cuando su papel debía haber sido integrar a las niñas a jugar fútbol en equidad de género.

Esta situación llevó a un debate entre las y los profesores así como también las autoridades, el primer punto a debatir era si los juegos son discriminatorios para los niños y niñas; si existen juegos exclusivamente para niños y otros exclusivamente para niñas; la segunda parte del debate se centró en la actitud de la profesora, en realidad no para juzgarlas, sino para que los maestros tengan la visión de saber cómo se deben tratar estos aspectos dentro de las clases, ya sea en el aula o en el patio.

No se tuvo una conclusión clara o precisa, por más que el debate se dio durante una jornada larga, simplemente como conclusión se determinó la integración de niños y niñas en los juegos, se respeten los derechos de género; es decir, una conclusión muy genérica cuando la realidad es otra, qué hacer para evitar la discriminación o alcanzar la equidad de género en los juegos de los niños.

3. 1. Expresión lúdica bajo la influencia de la inequidad (exclusión) de género

Se deben tomar en cuenta los aspectos de género y equidad como las variables del proceso educativo especialmente cuando se determina al juego como el acto importante del aprendizaje; Xavier Bonal dice al respecto:

Los diferentes niveles de legitimación institucional: de la igualdad a la diferencia

El cambio en los límites de lo posible en la práctica escolar viene determinado por el paso de una cultura de escuela mixta a una cultura de escuela coeducativa. La irrelevancia de la variable género en el modelo de escuela mixta tiene como consecuencia la negación de la diferencia entre sexos por lo que respecta a la existencia de formas culturales diferentes. La diferencia es interpretada como discriminación y, por lo tanto, es rechazada por el modelo educativo dominante. [...] Cualquier metodología de cambio coeducativa es importante que tenga en cuenta esta distinción fundamental. (BONAL)

Lo expresado por Xavier Bonal establece parámetros que son institucionales y no proyectos de aula; al tratar la educación de género, no se debe considerar la escuela como una institución mixta, donde ingresan indistintamente hombres y mujeres, sino

que debe considerarse la coeducación, significa un cambio de posición dentro de la institución educativa, se debe tratar la equidad de género como elemento sustantivo del centro escolar, ya no puede ser parte solamente de los profesores quienes deben planificar las actividades por separado, sino bajo un equipo de trabajo que proponga las pautas para desarrollar dicha equidad de género; entendiendo entonces que ahora se establece la coeducación y no la educación mixta.

Con esto el trabajo sobre la equidad de género toma un rumbo importante, debatir, discutir y solucionar aspectos como el ejemplo anterior; lo que significa la intervención de los padres de familia dentro de sus hogares para hablar al respecto, no para que incursionen dentro de la escuela; porque los presupuestos de género vienen de casa; actitudes machistas o feministas que culturalmente se arraigan en las niñas y los niños; como por ejemplo expresiones de los padres:

- Las niñas no dicen malas palabras; aduciendo entonces que los niños sí deben decir malas palabras.
- Las niñas no pueden ir como machonas saltando por todo lado, lo que significa que se les categoriza de machos cuando saltan, corren y juegan.
- Las niñas deben estar dentro de casa, significando que los niños sí pueden salir a cualquier hora.
- Las niñas deben vestirse bien bonitas; determinando que los pantalones o shorts son exclusivos de los niños.

Todos estos aspectos dentro del hogar están determinando una inequidad de roles en la sociedad, muy poco podría hacer la escuela al intentar frenar actitudes sexistas; por eso al comprender la coeducación, el trabajo es entre las autoridades quienes establecerán las políticas institucionales, los profesores que son los ejecutores de los procesos de cambio y los padres quienes respaldarán dicho proyecto desde sus hogares.

3.1.1. Juego de roles

Me refiero a que el juego de roles significa representar a otra persona o personaje, así dentro de la psicología para el conflicto de parejas se llegó a determinar que esta actividad servía mucho para establecer una relación más estrecha, para que comprendan cada uno cómo se siente el otro, en la actualidad es conocido por la programación neurolingüística como “rapport”, es ponerse en los zapatos del otro.

Pero dentro de la educación es normal, que las niñas y los niños imiten a sus padres en sus actitudes, porque son el ejemplo a seguir en su vida; los niños imitan al padre y las niñas imitan a la madre, prácticamente desde allí empieza el juego de roles, quizá no tiene conciencia del trabajo o estrés que le pueda producir una actividad a cualquiera de los padres, pero los niños y niñas les imitan de una manera exacta; por ello cuando se quiera conocer un conflicto interno en el hogar se puede practicar este tipo de actividades y se podría conseguir con mucha ventaja dichas situaciones internas dentro de un hogar; de acuerdo con Lev Vygotsky:

El proceso de adquisición de la experiencia histórico-cultural es la fuente principal del desarrollo del niño. El papel de la sociedad es garantizar de manera óptima este proceso de adquisición, mediante la organización adecuada del proceso educativo, cuyo lugar principal lo ocupa el niño, junto con el maestro. Al principio, el adulto utiliza las acciones concretas con su lenguaje verbal externo para dirigir la actividad del niño. El niño gradualmente interioriza esos tipos de ayuda; posteriormente, el lenguaje del adulto ya no es necesario, debido a que el lenguaje del propio niño es el que dirige las actividades. Desde el enfoque histórico-cultural, éste es el nivel óptimo de desarrollo psicológico del niño preescolar e indica el nivel adecuado de preparación del niño para la escuela. (GONZÁLEZ, sf)

Como se podrá analizar, Vygotsky manifiesta que la experiencia histórica – cultural es la principal fuente de desarrollo del niño, quien aprende de la realidad en su casa y luego reproduce las actitudes de sus padres; es decir, se apropia del papel que ellos realizan en casa y los imita a manera de demostración sobre la actitud de la vida cotidiana; pero dentro del conocimiento cuando el niño es despertado por el accionar de los maestros en el centro educativo, imagina cómo actuarían sus padres frente a una realidad, considerando este el punto de partida para un conocimiento, asociando y asimilando el juego con la realidad, de acuerdo a lo que manifiesta Decroly:

Se emplea el perfil de tazas o animales. Las “formas de vida” sustituyen a las formas abstractas; poseen mayor atractivo para el niño, conservan un vínculo con el mundo cotidiano que despierta su interés, motivan afectivamente su actividad. “Por esta razón – nos dice Decroly -, las formas cotidianas se perciben más rápidamente que las formas geométricas”. No excluye éstas sistemáticamente, pero las conserva para los juegos en los que deben intervenir un cierto nivel de abstracción”. (PEDAGÓGICO, 2006)

Como se podrá conjeturar, coinciden tanto Decroly como Vygotsky en relación al vínculo de la realidad que hace el niño, pues él no imagina, sino que asocia la realidad y la coloca frente a su propio pensamiento, estableciendo el rol que debe jugar el cual es el mismo de la realidad que observa; esto permite configurar un pensamiento y actitud con mayor desarrollo en las actividades; aunque pronto se dará cuenta de otra realidad, que su actuar no le da el mismo resultado que el actuar natural de sus padres o de los adultos que empiezan a ser el ejemplo de vida de los niños.

El juego de roles es importante para el desarrollo de los niños, ya que establecen muchas aristas para el aprendizaje, es el momento en que los maestros deben tomar en cuenta esta situación para orientar, para hacerles valorar los aspectos positivos y cuidarse de las condiciones negativas.

3.2. Juegos habituales de los niños y niñas de primer año de educación básica de la Unidad Educativa Andino

Para describir los juegos que los niños y niñas de primero de educación básica de la Unidad Educativa Andino realizan durante su cotidianeidad es necesario mencionar que ellos tienen dos espacios de juego libre; un área verde de aproximadamente 144 metros cuadrados en donde hay dos columpios, una casita de madera que está unida a un puente que desemboca en una resbaladera, baterías sanitarias para niños y niñas con cuatro inodoros respectivamente y una mesa de madera con sus bancas; otra área es una aula de aproximadamente 30 metros cuadrados llamada Sala de Juegos, en donde se puede encontrar rincones como son: el de construcción, de salón de belleza, de médico, de cocina, de legos, de cuentos, de rosetas, de átomos y de muñecos de peluche.

Para describir los juegos voy a utilizar los términos que he escuchado de los niños y niñas, del nombre que le dan al juego y una descripción del mismo.

Los juegos que usualmente los infantes de primer año de educación básica de la Unidad Educativa Andino están acostumbrados a efectuar son:

En el área verde:

- Power ranger: es una práctica de contacto físico a manera de karate (sin técnica) entre los niños y las niñas demostrando que los héroes siempre resultan vencedores.
- A la familia: es un juego de roles en donde los niños se designan personajes como el papá, la mamá, la hermana, el hermano y el bebé, imitando sucesos de su vida diaria.
- A los perritos: es un juego en el cual los niños y niñas se colocan en una ubicación de ganeo, simulando los sonidos y movimientos de un perro, con lo cual demuestran afectividad a las mascotas.
- A los bebés: en este juego los niños y niñas solicitan a la maestra que con un saco se dé la forma de un bebé para cuidarlo, mimarlo, manifestando de esta forma sus necesidades afectivas.
- Fútbol: los niños y las niñas participan en este juego sin reglas básicas de fútbol, su única finalidad es seguir el balón y meterlo en el arco que ellos mismo lo elaboran.
- Baloncesto: en este juego la única finalidad es encestar en un aro que existe empotrado en la pared en donde cada uno cuenta los puntos que ha realizado.
- Saltos sobre el puente colgante: van y vienen de un lado al otro en el puente, brincando, disfrutando y riendo por el placer de sentirse en movimiento.
- A las cogidas: es un juego en donde un niño o niña es elegido para seguir y atrapar a los demás.

Además de los juegos citados anteriormente, los niños y las niñas utilizan frecuentemente la resbaladera, los columpios y el espacio verde.

Desde el contexto en que me desenvuelvo, en la sala de juegos las actividades lúdicas se ven limitadas por el espacio, a pesar de ello, los niños y niñas emplean los juguetes que se encuentran a su disposición, como el de construcción, de salón de belleza, de médico, de cocina, de legos, de cuentos, de rosetas, de átomos y de muñecos de peluche.

Concluyendo, estos juegos desarrollan destrezas motrices gruesas, coordinación de movimientos, trabajo en equipo, liderazgo, valores como solidaridad, unión, respeto, amistad, entre otros.

3.2.1. Implicación de la teoría de género en los niños y niñas de primero de educación básica

Considerando que el primero de básica aproximadamente tiene un promedio de edad de 6 años, la fase formal de aprendizaje en las escuelas ecuatorianas, se debe tomar en cuenta la realidad con la que vienen de los hogares; los niños y niñas no discriminan todavía la sexualidad; sus implicaciones y diferencias dentro del rol social; pero conjeturan de la realidad de sus hogares la formación de un pensamiento; será así que las niñas asistirán con falda a la escuela mientras que los niños asistirán con pantalón; determinando desde ya una diferencia de género que es fácil darse cuenta; el problema subsistirá cuando la maestra tenga que realizar actividades lúdicas de expresión corporal; es decir, juegos en el patio quizá con elementos como pelotas, jugar con tierra o arcilla, trepar árboles o caminar por el bosque, situaciones donde la ropa apropiada es otra, ya que al asistir con falda y mallas, las niñas pueden lastimarse porque no están protegidas sus piernas; en este caso debe establecerse un mismo tipo de vestimenta para todos, como sería la utilización de un “calentador” (sudadera), ya que las actividades lúdicas en los niños se concentran más en los espacios abiertos que cerrados, por lo cual tomé en cuenta el concepto de la identidad de género expresada por Giselle Macías, que dice:

Identidad de género

A la edad preescolar, es decir desde los 3 años, los pequeños comienzan a imitar las conductas sexuales estereotipadas (Meece, 2001: 286). La cultura de la sociedad y contexto a que pertenecen definen la conducta apropiada acorde a su sexo; poco a poco va adquiriendo y aprendiendo de los papeles sexuales, incluso comienza a comprender el significado del ser hombre o mujer y a

observar los comportamientos según los modelos de su sexo. A la par de la identidad de género se ubica el proceso de socialización del infante en los papeles sexuales a desempeñar, y a través de este proceso aprenden las normas sociales que rigen una conducta aceptable o inaceptable. La socialización es fortalecida en el contexto escolar por los docentes que se tiene en el jardín de niños, por los materiales didácticos, los métodos de enseñanza, las actividades curriculares y extracurriculares, y por los compañeros de grupo, siendo el plantel educativo uno de los contextos más importantes para la realización de este proceso individual. (MACIAS, 2007)

En realidad las niñas y los niños inician identificando su rol de la sexualidad desde temprana edad, precisamente porque observan a sus padres y ven sus diferencias, mientras papá utiliza corbata, chaqueta y pantalón, mamá generalmente utiliza vestidos, se pinta los labios y las uñas; es incuestionable esta realidad, las niñas imitarán a sus madres, mientras que los niños imitarán a sus padres jugando el rol social por imitación; cada vez más se va asimilando de mejor manera este aspecto, situación que en el futuro, como en los casos del preescolar y el primero de básica los niños conocen visualmente la diferencia con las niñas y estas a su vez determinarán que ellas tienen estructuras biológicas diferentes a la de los niños; pero el género implica la parte cultural y social de desempeño, si se establecen hogares donde existe el patriarcado; es decir, donde el padre maneja el hogar, da disposiciones y la madre solamente cumple con dichas normas, las niñas y los niños conjeturan que esa es una realidad y determinarán que es así la vida y la diferencia de roles que les toca participar en la vida.

Al contrario si es la madre quien marca la tendencia sobre el manejo del hogar los niños no verán afectado su rol genético, simplemente lo asimilarán como cierto y actuarán de la misma forma; quizá el choque cultural se determina en la escuela cuando los niños y las niñas conversan sobre la realidad cultural en sus hogares, algunos niños no podrán creer que el padre es quien maneja el hogar porque en el suyo será la madre, este es el momento en que se precisa de la intervención de los docentes para esclarecer estas realidades, hacerles ver que culturalmente cada hogar tiene diferentes funciones de administración y establecimiento de normas, que aunque físicamente papá y mamá son diferentes socialmente se complementan frente a la realidad , ya que el trabajo que ellos realizan es para el bienestar de la familia.

Sin embargo, los juegos deben estar determinados en una interacción de género, sin discriminación así en el hogar de cada niño funcionen con estructuras distintas, algunos no conocerán a sus padres o quizá vivan con sus abuelos o tíos, mucha más la diferencia de la realidad social, pero es la escuela la encargada de establecer las líneas de conducta del respeto entre géneros, no solamente en la forma sexista, sino en la forma intelectual, social, cultural, deportiva; porque la escuela es la base de integración de la sociedad sin discriminación alguna.

Los niños discriminan a las niñas en el primero de básica, porque se consideran más fuertes, saltan, corren, juegan con la pelota, mientras que las niñas son más pasivas, eso no determina que una niña no pueda saltar, correr o jugar fútbol, sino que intrínsecamente está en su mente el rol de niña que culturalmente se le ha asignado, más si se alimentan estas situaciones con formaciones en el hogar, donde le dicen que esas actividades no son para las niñas, que las niñas deben pasar dentro de casa, arreglar su cuarto, recoger las cosas o ayudar a la madre en la cocina, considerando que ese es el espacio solamente para mujeres, mientras que los hombres están en el patio quizá arreglando algunas cosas donde tocará subir escaleras o cargar cosas pesadas.

Sin darse cuenta la discriminación viene de casa, la escuela intenta establecer el respeto a las individualidades de las niñas y niños, pero muchas veces no se logra porque está más arraigada en la mente de los niños y niñas la cultura de su casa; se conoce que los menores tienen como referente de la realidad y de la verdad en sus propios padres, pues con ellos se criaron y se criarán por lo que se siembra en el hogar las características de personalidad, determinando de esta manera a los niños y niñas su rol en la sociedad.

3.2.2. Estereotipos de género en los juegos habituales de los niños y niñas de primero de educación básica de la Unidad Educativa Andino

Los estereotipos son los fundamentos, principios o creencias que llevan los niños a la escuela, estos son los supuestos que permiten observar los aspectos culturales de los hogares, así se podría determinar los tipos de juguetes o juegos especificados para los que son exclusivos en los niños y de igual manera en las niñas; considerando los

tipos de juegos que desempeñan en la escuela, anteriormente analizados se pueden analizar los siguientes aspectos dentro de la Unidad Educativa “Andino”.

En el área verde:

- Power ranger: es una práctica de contacto físico a manera de karate (sin técnica) entre los niños y las niñas demostrando que los héroes siempre resultan vencedores.

Aproximadamente el 90% de las niñas considera que este juego es de niños por ende la mayoría de ellas no se ven involucradas en este, demostrando así que existe inequidad de género en esta actividad lúdica.

- A la familia: es un juego de roles en donde los niños se designan personajes como el papá, la mamá, la hermana, el hermano y el bebé, imitando sucesos de su vida diaria.

En este juego está totalmente marcada las diferencias ya que por naturaleza mamá es una mujer, papá es varón y los hijos e hijas se distribuyen por género, donde se evidencia una demostración de lo que los niños y niñas viven en sus hogares.

- A los perritos: es un juego en el cual los niños y niñas se colocan en una ubicación de ganeo, simulando los sonidos y movimientos de un perro, con lo cual demuestran afectividad a las mascotas.

En este juego se involucran todos, es decir niños y niñas disfrutan de este sin discriminación de género, cumpliendo así con una verdadera intención de integración.

- A los bebés: en este juego los niño y niñas solicitan a la maestra que con un saco se de la forma de un bebé para cuidarlo, mimarlo, manifestando de esta forma sus necesidades afectivas.

En este juego existe una gran acogida por las niñas, existe un niño que le agrada jugar y pretender que es papá, al inicio esto causó burla ya que sus mismas compañeras mencionaron que él no era mamá, pretendiendo que la labor de crianza es exclusiva de las mujeres, pero posteriormente se acostumbraron a verle jugar a su único compañero y lo aceptaron, de esta forma se superó un tabú y desde ya las niñas y los niños empiezan a pensar que la crianza de hijos o hijas es tarea femenina y masculina.

- Fútbol: los niños y las niñas participan en este juego sin reglas básicas de fútbol, su única finalidad es seguir el balón y meterlo en el arco que ellos mismo lo elaboran.

En este juego los niños y las niñas si se sienten en libertad de jugar, tanto las mujeres como los varones se integran sin ningún inconveniente, comprobando una vez más que las niñas son aceptadas totalmente en los juegos que tradicionalmente eran designados para niños y lo opuesto es mal visto aún, es decir en su mayoría los niños no son aceptados hasta hoy en los juegos que han sido designados para niñas.

- Baloncesto: en este juego la única finalidad es encestar en un aro que existe empotrado en la pared en donde cada uno cuenta los puntos que ha realizado.

Los niños y las niñas se integran en este juego y lo disfrutan sin diferencia de género al igual que el fútbol, por ello este juego también debe ser tomado en cuenta como una buena idea de integración.

- Saltos sobre el puente colgante: van y vienen de un lado al otro en el puente, brincando, disfrutando y riendo por el placer de sentirse en movimiento.

En este juego no existe sexismo ya que es un espacio físico que lo comparten todos.

- A las cogidas: es un juego en donde un niño o niña es elegido para seguir y atrapar a los demás.

Las niñas y los niños se sienten involucrados en este juego con libertad y sin discriminación de ningún tipo, por ello es otro juego a sugerir que involucra a todo el grupo.

Además de los juegos citados anteriormente, los niños y las niñas utilizan frecuentemente la resbaladera, los columpios y el espacio verde, juegos que son empleados por todos sin ninguna inequidad.

En la sala de juegos las actividades lúdicas se ven limitadas por el espacio, a pesar de ello, los niños y niñas emplean los juguetes que se encuentran a su disposición, como el de construcción, de salón de belleza, de médico, de cocina, de legos, de cuentos, de rosetas, de átomos y de muñecos de peluche.

El único juego que se ve una diferencia marcada en la sala de juegos, es el de salón de belleza, ya que los niños no juegan ni se acercan a los utensilios de belleza, lo cual denota una acentuada discriminación en la equidad de género.

De acuerdo a mi experiencia personal se puede concluir que en algunos tipos de juegos se presenta el sexismo por las creencias o los estereotipos, especialmente en aquellos que se consideran exclusivos para las niñas, como jugar al salón de belleza, los niños no lo aceptan seguramente por considerarlos para niñas, no es un atractivo que les impulse jugar, peinando muñecas o maquillando a otras niñas.

El trabajo de las maestras y maestros será precisamente el indicar la realidad existente en la sociedad. Dentro de la cocina los más aptos como chefs resultan ser varones, los descubridores de maquillajes y grandes estilistas resultan ser varones, sin discriminación de que algunas mujeres también tengan grandes logros, no se diga con los diseñadores de modas, que precisamente quienes más han sido galardonados son hombres creando vestidos para mujeres y a quienes les aplauden en las pasarelas una vez realizado el desfile de toda su moda; este contraste determina un desequilibrio mental en los niños, para Piaget es importante el desequilibrio para alcanzar un razonamiento certero con la realidad, donde inicia el pensamiento lógico y posteriormente se podría alcanzar la profundización o argumentación en un nivel más concreto del pensamiento.

Es posible que esta situación traiga consigo algunos inconvenientes culturales por parte de los padres, cuando su hijo le diga que estuvo jugando al salón de belleza y le tocó maquillar a una niña, pues las consideraciones culturales, los estereotipos de los padres asocian la inocencia de los niños con la realidad social en la que se vive.

Por ejemplo, el padre asocia que un hombre cuando trabaja en un salón de belleza, puede tener una condición cultural de homosexualidad, a ningún padre le gustaría enfrentar dicha realidad de sus hijos con el criterio natural de sus condiciones físicas, por ello este estereotipo puede ser causante de grandes inconvenientes entre la educación establecida en la institución y las creencias de los padres; precisamente más adelante en el capítulo IV se van a determinar las alternativas sobre este aspecto en lo que es la propuesta de una educación inclusiva, sin discriminación de ningún tipo, ya que los juegos deben ser tomados en cuenta por su libertad de actuar y por la observación atenta de las maestras y maestros.

3.2.3. Juguetes que reproducen roles sexistas e inequidad en los niños y niñas de primero de educación básica

Cabe iniciar este análisis desde un comunicado de prensa que pone en alerta sobre la publicidad de juguetes que tienen tintes sexistas y discriminatorios, como lo indica Elena Duque:

Madrid, Esp., 5 enero 09 (CIMAC/Amecopress).- Muñecas a las que se puede maquillar para estar guapas para ellos, o bebés que vomitan, hacen sus necesidades y dicen “mamá”. Productos que se venden en la televisión revestidos de rosa, como si con ello fueran a convertirse en inofensivos, son en realidad provocadores una vez más de conductas y roles sexistas que se aprenden desde edad temprana.

Los juguetes no son en sí sexistas, advierten algunas campañas, pero tenemos que aprender a jugar con ellos. (DUQUE, 2009)

Las campañas publicitarias juegan un papel importante dentro de las empresas, quienes llegan a profesionalizarse en esta especialidad tienen claro a qué tipo de mercado quieren llegar y cómo llegar; se ha visto que casi siempre se utilizan imágenes de personas para especificar un artículo, como mujeres afro descendientes

en la publicidad de llantas o personas obesas que solamente se les ve comiendo o sufriendo con ejercicios simples mientras que algunos jóvenes fornidos demuestran la calidad de productos que les convierte en seres atractivos; si bien este tipo de publicidad puede ser para adultos, todo lo que se refiere a niños lo hacen con niñas y niños; lamentablemente con discriminación de roles, porque como bien dice el comentario de prensa las niñas se perfilan a convertirse en buenas amas de casa, cuidando niños y arreglando la casa, ya sea cocinando y atendiendo al marido; la publicidad indica que los juguetes no tienen nada de sexistas, equivocando el sexo del juguete con el rol o género al que pertenecen; es decir, para ellos una cocina con todos sus utensilios puede ser utilizada por un niño, solamente hay que enseñarle a jugar, hasta allí la publicidad consideraría que son los padres o los adultos quienes ponen los criterios de género y que si no les hacen jugar a los niños con la cocina o con muñecas resultaría ser culpa de los padres.

Estas justificaciones de los medios publicitarios son por demás elocuentes y quizá hasta convincentes, lo que no quieren decir que son ellos; es decir, la publicidad quien pone los roles, ya que en ninguna publicidad se va a encontrar a un niño jugando con una cocina o peinando a una muñeca; desde ya les determina el rol en la publicidad; los niños juegan con carritos que vuelan por los aires, o muñecos de acción.

Los niños, en la actualidad pasan mucho tiempo viendo televisión, en los horarios infantiles se aprovecha para la publicidad de juguetes o artículos para niños, promocionan todo tipo de artículos, los niños al observar consideran un aspecto de la vida real, lo asimilan y lo acomodan a su realidad, considerando que yo soy niño y por lo tanto debo jugar con muñecos de guerra o fútbol; mientras que las niñas desearían muñecas o bebés para cargarlos cuidarlos, peinarlos como buenas y futuras madres, continuando con lo expresado, Duque sostiene:

El lenguaje utilizado es especialmente destacable. “En los anuncios para niñas, las voces en off son de niñas, con ese aire cursi, mientras que en los de niños la voz suele ser la de un hombre adulto”, vendiendo el estereotipo de acción, de velocidad, con un lenguaje más agresivo.

Para Blanco, lo que se está produciendo es en parte derivado de la dejadez de las administraciones públicas, porque a pesar de estar promoviendo numerosas

acciones en pos de la igualdad, han descuidado la publicidad infantil. “Las y los niños están muchas horas delante de la televisión, e imitan lo que ven. Se promueven modelos y se consolidan pautas estandarizadas de género”.

Ni siquiera los juguetes más modernos se libran. “Las consolas, cuando se ofrecen para niñas, son rosas, y los juegos sobre futuras profesiones reproducen una vez más los roles: mujeres enfermeras o profesoras” (DUQUE, 2009)

La culpabilidad del rol sexista de los juguetes y del desarrollo de género radica en los adultos; la publicidad hábilmente manipula las circunstancias, cuando existe una fiesta de cumpleaños de una niña o niño, los adultos recurren a las tiendas de juguetes y lo primero que se preguntan es cuál será el juguete más adecuado para la niña o para el niño; si se les pregunta a los dependientes de la tienda, ellos responderían, la sección niños si es para varones o niñas si es para mujeres; es decir, desde la tienda misma ya está segmentando los tipos de juguetes o de ropa para cada uno de los géneros, obligando a los adultos a escoger el mejor regalo para ese niño o niña, sin darse cuenta que se está alimentando una discriminación.

No ha sido posible tomar como un debate serio este tipo de actitud en los adultos; María Montessori nuevamente tiene razón en indicar que hay que educarle al adulto para que sepa tratar a los niños y no educarle al niño para que se convierta en adulto, porque ya se sabe las consecuencias, los roles bien marcados en la sociedad, dejando un machismo arraigado y muchas veces hasta defendido por las mujeres que apoyan ese tipo de actitudes.

Como conclusión se puede mencionar que existen los juegos con características neutras, no discriminan a nadie, todos los pueden hacer y hasta en las cajas vienen con especificaciones de dificultades para ciertas edades, pero no son limitantes; por ejemplo, los juegos de mesa como el ajedrez, las damas chinas, damas españolas, ludo, barajas, lego o juegos de armar como rompecabezas; como se podrá notar allí la publicidad también escoge su criterio y lo bueno es que se ve jugando a la familia entera o la participación sin determinación de género, lo mismo las niñas como los niños armando rompecabezas.

No se podría decir que la pelota es un juego sexista porque solamente los niños juegan fútbol, al contrario es el momento de integrar a niñas y niños, determinando

que un balón de fútbol puede servir para hacer un equipo equilibrado entre niñas y niños, si ello llegara a ofender a un padre de familia al saber que su hija juega fútbol con sus compañeritos y considera que esa es una actividad solamente de varones, pues fuera de darle una gran lección de discriminación sexista, la maestra podría utilizar el balón para jugar otras actividades como ciertos juegos populares, así está el juego de 1,2,3, estatuas; baloncesto, entre otros.

Hay que evitar en las escuelas algunos tipos de juguetes como muñecas o bebés de juguete, porque al intentar que niños y niñas se integren a un juego de esos, seguramente la maestra tendrá problemas en hacerles jugar a los niños, porque ellos no quisieran estar peinando a una muñeca o dando de comer a un bebé; mucho más cuando algunos padres al enterarse vayan a llamar la atención por esta situación; la escuela debe diseñar un plan con estructura del juego integral, sin discriminaciones, especialmente para fortalecer las relaciones sociales entre niñas y niños con juguetes neutrales que no denoten sexismo, ya se han mencionado algunos y estos parámetros son los que debe tomar en cuenta las maestras.

CAPÍTULO IV

RESULTADO DE LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Para el desarrollo de este capítulo se aplicó la encuesta a las maestras y maestros de Educación Básica Inicial y Media de la Unidad Educativa “Andino” (**VER ANEXO 1**), obteniendo los siguientes resultados.

4.1. Análisis e interpretación de resultados de la encuesta dirigida a los docentes de la Unidad Educativa Andino.

1º Pregunta: ¿Cuándo realiza una actividad lúdica dirigida, divide dichas actividades por género?

Tabla Nro. 1
Actividad lúdica por género

RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	0	0%
NO	5	100%
TOTAL	5	100%

Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

Gráfico Nro. 1
Actividad lúdica por género



Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

El 100% de los docentes encuestados contestaron que no dividen las actividades lúdicas por género.

El resultado de esta pregunta indica que hay equidad de género en el manejo lúdico por parte de los docentes, en donde se puede concluir que existe un manejo idóneo para integrar al todo el grupo en las actividades lúdicas. Acorde con lo desarrollado en este trabajo investigativo se puede mencionar que por parte de los docentes existe un enfoque de género equitativo al desarrollar sus actividades lúdicas en el aula.

2º Pregunta: ¿Considera que los niños pueden jugar con muñecas, utensilios de cocina o juguetes que han sido tradicionalmente asignados para niñas?

Tabla Nro. 2
Niños juegan con juguetes de niñas

RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	5	100%
NO	0	0%
TOTAL	5	100%

Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

Gráfico Nro. 2
Niños juegan con juguetes de niñas



Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

El 100% de los docentes está de acuerdo que los niños jueguen con muñecas, utensilios de cocina o juguetes que han sido tradicionalmente asignados para niñas.

Con este resultado se demuestra que los maestros de la Unidad Educativa Andino promueven equidad de género en el uso de los instrumentos lúdicos y esto logrará que paulatinamente desaparezca la inequidad, pero a la vez hay que considerar que se sugiere que los docentes desarrollen juegos en donde no se pueda dar situaciones de machismo y de ser posible incentivar juegos neutros.

3° Pregunta: ¿Cree que las niñas deben jugar fútbol o algún juego que ha sido tradicionalmente practicado por los niños?

Tabla Nro. 3
Niñas juegan fútbol

RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	5	100%
NO	0	0%
TOTAL	5	100%

Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

Gráfico Nro. 3
Niñas juegan fútbol



Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

El 100% de los docentes está de acuerdo que las niñas practiquen juegos tradicionalmente practicados por los niños.

Estos resultados indican que en la práctica de los juegos en la Unidad Educativa Andino no existe inequidad de género ya que los docentes aprueban la integración en cualquier tipo de juego.

4º Pregunta: ¿Propone juegos que integren a todo el grupo sin diferencia de género?

Tabla Nro. 4
Proposición de juegos integrales

RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	5	100%
NO	0	0%
TOTAL	5	100%

Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

Gráfico Nro. 4
Proposición de juegos integrales



Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

El 100% de docentes encuestados mencionan que si se propone juegos que integren a todo el grupo sin diferencia de género.

Al proponer juegos que integren a todo el grupo sin diferencia de género se consigue formar niños y niñas con conciencia de equidad y justicia, lo cual es una práctica acertada en esta institución educativa.

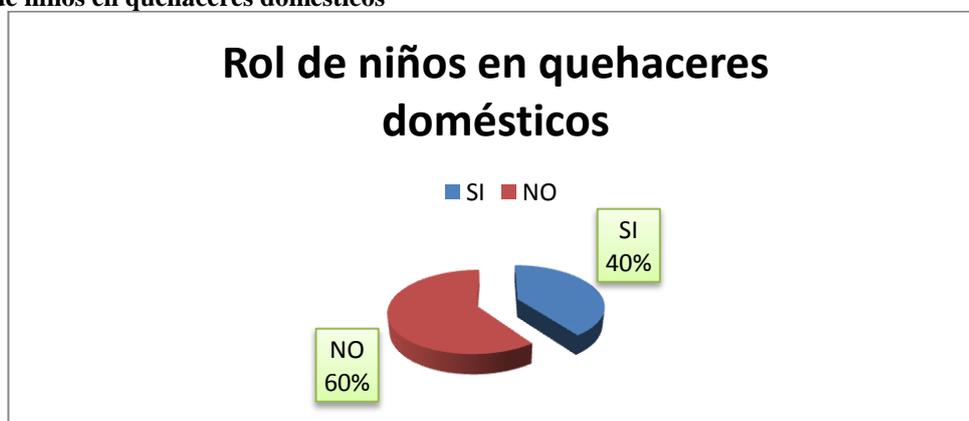
5° Pregunta: ¿Le parece correcto que al practicar juego de roles sea un niño el que asuma los quehaceres domésticos o profesiones asignadas a las mujeres?

Tabla Nro. 5
Rol de niños en quehaceres domésticos

RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	2	40%
NO	3	60%
TOTAL	5	100%

Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

Gráfico Nro. 5
Rol de niños en quehaceres domésticos



Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

El 60% de los encuestados mencionan que los niños no deben asumir quehaceres domésticos o profesiones asignadas a las mujeres y el 40 % dicen que si es correcto que los niños se involucren con quehaceres domésticos y profesiones asignadas a las mujeres. Esta respuesta indica que la mayoría de docentes no aprueba que en un futuro los niños ejerzan profesiones asignadas a las mujeres, indicando así que existe todavía un alto grado de machismo e inequidad de género en el ambiente laboral. Esta respuesta contradice a las respuestas anteriores ya que al mencionar los juegos los docentes están muy abiertos a que todos los niños y niñas se integren en ellos, pero al hablar de temas laborales los mismos docentes no aprueban equidad lo cual quiere decir que en un futuro cercano no existirán profesores parvularios, secretarios, enfermeros y demás profesiones que nuestra sociedad asigna con normalidad a las mujeres.

6° Pregunta: ¿Sugiere a sus estudiantes la práctica de equidad de género en los momentos lúdicos?

Tabla Nro. 6
Equidad de género

RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	1	20%
NO	4	80%
TOTAL	5	100%

Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

Gráfico Nro. 6
Equidad de género



Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

El 80% de los maestros encuestados menciona que no sugiere a sus estudiantes la práctica de equidad de género en los momentos lúdicos y el 20% que si lo hace.

Con esto se demuestra que los maestros no intervienen con sugerencias ante la inequidad, lo cual traerá consecuencias negativas ya que no existe la explicación oportuna cuando se dan actividades lúdicas sexistas.

7º Pregunta: ¿Considera que se debería incluir propuestas lúdicas con enfoque de equidad de género en los proyectos educativos de Primer año de Educación Básica?

Tabla Nro. 7

Propuesta con equidad de género

RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	4	80%
NO	1	20%
TOTAL	5	100%

Fuente: Unidad Educativa “Andino”

Elaborado por: MEDINA, Ana

Gráfico Nro. 7

Propuesta con equidad de género



Fuente: Unidad Educativa “Andino”

Elaborado por: MEDINA, Ana

El 80% de los encuestados considera que si se debería incluir propuestas lúdicas con enfoque de equidad de género en los proyectos educativos de primer año de educación básica mientras que el 20% no.

La mayoría de docentes ve la importancia de trabajar en proyectos educativos con enfoque de equidad de género lo cual se propicia un cambio importante en la educación.

8° Pregunta: ¿Piensa que es correcto sugerir a los niños y niñas que se integren a algún tipo de juego acorde a su género?

Tabla Nro. 8
Juegos acorde a su género

RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	0	0%
NO	5	100%
TOTAL	5	100%

Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

Gráfico Nro. 8
Juegos acorde a su género



Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

El 100% de los profesores respondieron que no es correcto sugerir a los niños y niñas que se integren a algún tipo de juego acorde a su género.

Estos resultados indican que los niños y niñas pueden jugar libremente sin tomar en cuenta su género, dejando a criterio personal el desarrollo lúdico.

9º Pregunta: ¿Considera que los niños y niñas traen ideas lúdicas con estereotipos de género desde su hogar?

Tabla Nro. 9
Estereotipo de género en el hogar

RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	4	80%
NO	1	20%
TOTAL	5	100%

Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

Gráfico Nro. 9
Estereotipo de género en el hogar



Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

El 80% de los encuestados dice que los niños y las niñas si traen de sus hogares ideas lúdicas con estereotipos de género y el 20% menciona que no.

Lo cual indica que los maestros observan que en los hogares se evidencia inequidad de género y machismo, por ello es muy importante trabajar desde los hogares en igualdad de género.

4.2. Análisis e interpretación de resultados de la entrevista a los niños de la Unidad Educativa “Andino”

Además de la aplicación del instrumento a los docentes, se realizó una entrevista a los niños de primero de educación básica, (**VER ANEXO 2**) tal como lo demuestra el análisis de los resultados.

En el aula hay 29 estudiantes, de los cuales fueron entrevistados 26, 13 niñas y 13 niños dando una equidad de género para la misma. Los niños y niñas se mostraron asequibles brindando toda la información requerida.

1º Pregunta: ¿Cuál es tu juego favorito?

Tabla Nro. 10

Juego Favorito

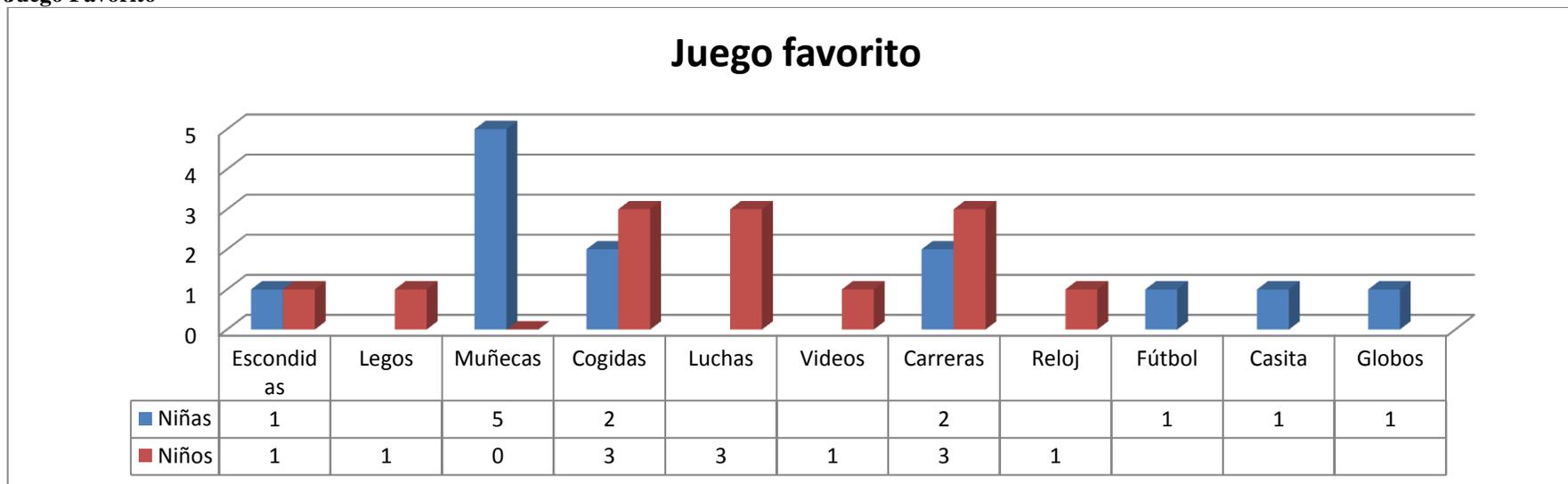
	Escondidas	Legos	Muñecas	Cogidas	Luchas	Videos	Carreras	Reloj	Fútbol	Casita	Globos	TOTAL	%
Niñas	1		5	2			2		1	1	1	13	50,00
Niños	1	1	0	3	3	1	3	1				13	50,00
TOTAL	2	1	5	5	3	1	5	1	1	1	1	26	100,00

Fuente: Unidad Educativa “Andino”

Elaborado por: MEDINA, Ana

Gráfico Nro. 10

Juego Favorito



Fuente: Unidad Educativa “Andino”

Elaborado por: MEDINA, Ana

Para hacer un análisis más exhaustivo, es necesario ir desglosando algunos aspectos:

En los juegos como escondidas, cogidas y carreras se puede notar que no existe una discriminación sexista, ya que el juego es libre y lo pueden hacer todos sin ningún prejuicio o equiparación de que este juego es exclusivo para niñas o para niños.

En el juego de las muñecas solamente las niñas lo juegan, determinando que ese es un juego exclusivo para niñas y no para niños, sucede al contrario en el caso del juego de luchas, donde solamente los varones lo juegan y las niñas no intervienen.

2º Pregunta: ¿Prefieres jugar con niños o con niñas?

Tabla Nro. 11

Preferencia juego con niños o con niñas

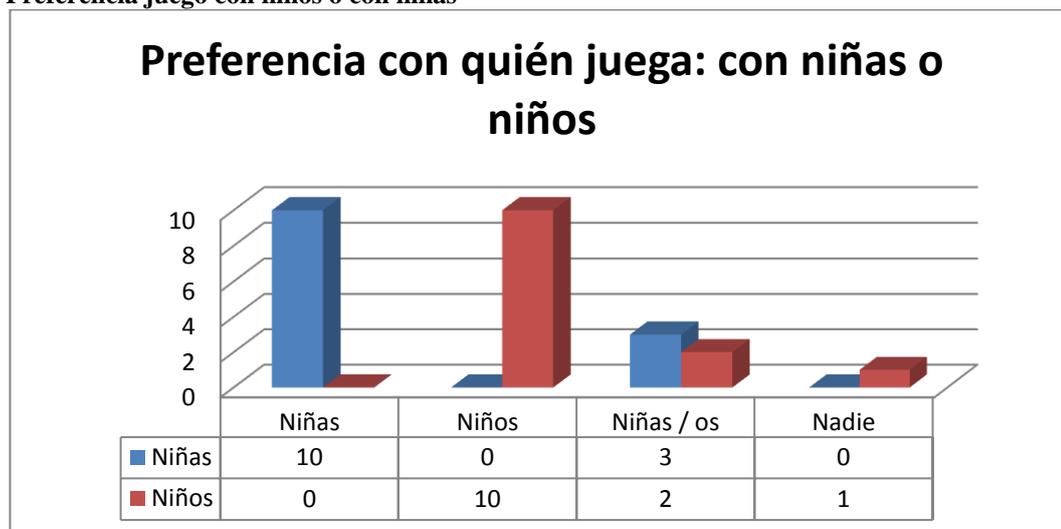
	Niñas	Niños	Niñas / os	Nadie	TOTAL	%
Niñas	10	0	3	0	13	50,00
Niños	0	10	2	1	13	50,00
TOTAL	10	10	5	1	26	100,00

Fuente: Unidad Educativa “Andino”

Elaborado por: MEDINA, Ana

Gráfico Nro. 11

Preferencia juego con niños o con niñas



Fuente: Unidad Educativa “Andino”

Elaborado por: MEDINA, Ana

Como parecería lógico, las niñas prefieren jugar con niñas y los niños con sus congéneres, existe una equidad en pocos niños y niñas que no hacen discriminación, realmente esto se da por la afinidad de su género porque se sienten cada más identificados con compañeros de juego del mismo sexo, seguramente se podrán comprender mejor y por ello optan agruparse con los de su mismo sexo.

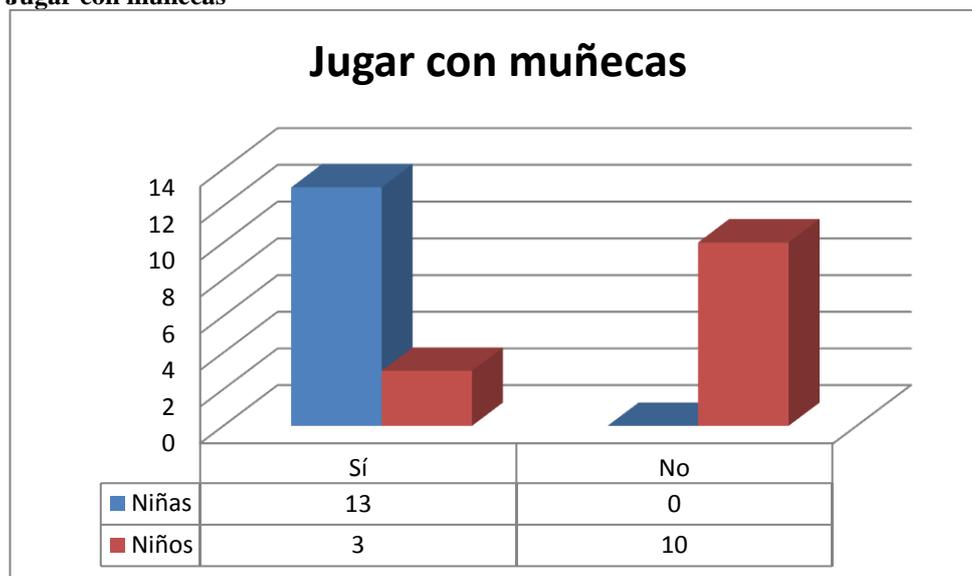
3º Pregunta: ¿Te gusta jugar con muñecas y por qué?

Tabla Nro. 12
Jugar con muñecas

	Sí	No	TOTAL	%
Niñas	13	0	13	50,00
Niños	3	10	13	50,00
TOTAL	16	10	26	100,00

Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

Gráfico Nro. 12
Jugar con muñecas



Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

Tabla Nro. 13
¿Por qué Jugar con muñecas?

NIÑAS	Sí	No	NIÑOS	Sí	No
Son mis amigas	1		Me gusta jugar cosas de hombres		2
Mi papá me compra	2		Me gusta jugar con muñecos		3
Son lindas y tienen vestido	4		Tengo una muñeca en mi casa	1	
Son de mujeres	2		Me gusta jugar con ellas	1	
Son divertidas	1		No me gusta		3
Otras razones	3		No hay muñecas en mi casa		1
TOTAL	13		Son de niñas		1
			Juego con las amigas	1	
			TOTAL	3	10

Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

Las niñas prefieren jugar con muñecas mientras los niños rechazan jugar con ellas; de todas maneras existen tres niños que sí juegan con muñecas y esto es lo que llama la atención, ya que uno de ellos dice que tiene muñecas en su casa, a otro le gusta

jugar con ellas y un tercero dice que juega con sus amigas a las muñecas porque no tienen conciencia del discrimen sexista, aunque el monto más alto es lógico, culturalmente se ha determinado que jugar con muñecas es exclusivo de las niñas, como se podrá notar a todas les gusta jugar con ellas.

4º Pregunta: ¿Te gusta jugar fútbol?

Tabla Nro. 14

Jugar fútbol

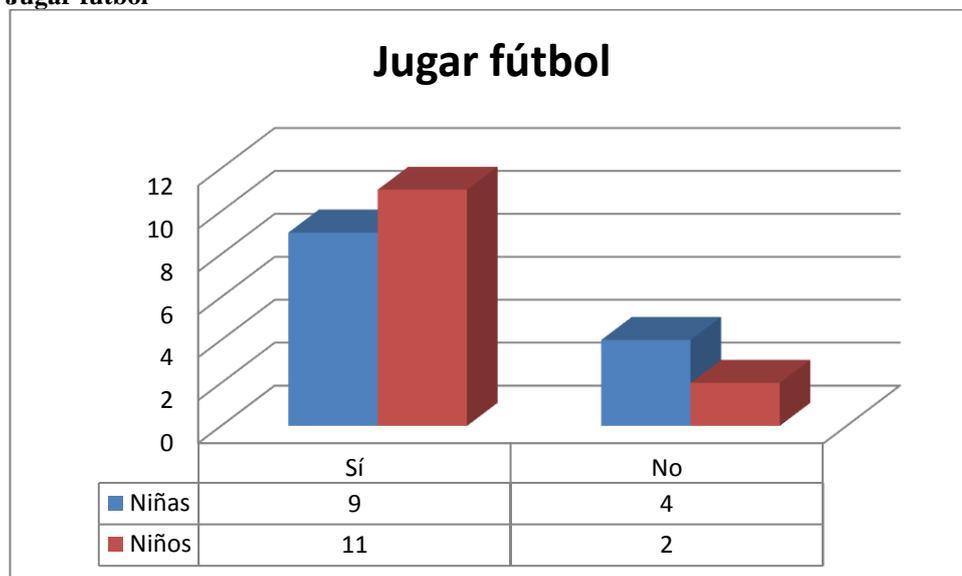
	Sí	No	TOTAL	%
Niñas	9	4	13	50,00
Niños	11	2	13	50,00
TOTAL	20	6	26	100,00

Fuente: Unidad Educativa “Andino”

Elaborado por: MEDINA, Ana

Gráfico Nro. 12

Jugar fútbol



Fuente: Unidad Educativa “Andino”

Elaborado por: MEDINA, Ana

Tabla Nro. 15

¿Por qué jugar fútbol?

NIÑAS	Sí	No	NIÑOS	Sí	No
Es muy feo		1	Mi hermano quiere jugar conmigo	2	
Es cosa de hombres		1	Tengo la camiseta de mi equipo	1	
Me caigo		1	Le gusta jugar a mi papi	4	
Porque no		2	Pateo la pelota	3	
Meto goles	3		Tengo una pelota	1	
No me dejan jugar		1	Solo me gusta las carreras		1
Mi papá me enseña	2		Es aburrido		1
Yo sí sé	2		TOTAL	11	2
TOTAL	7	6			

Fuente: Unidad Educativa “Andino”

Elaborado por: MEDINA, Ana

En cuanto al fútbol se puede notar una situación cambiante, tanto a las niñas como a los niños les gusta jugar, la equidad es similar, no perciben una diferencia de sexismo, ya que apenas una niña mencionó que ese era juego de varones, el resto no consideran esa situación; esto resulta importante porque de alguna manera se está viendo que se van quitando algunos conceptos erróneos, especialmente sexistas en algunas actividades deportivas que antes eran de exclusividad masculina.

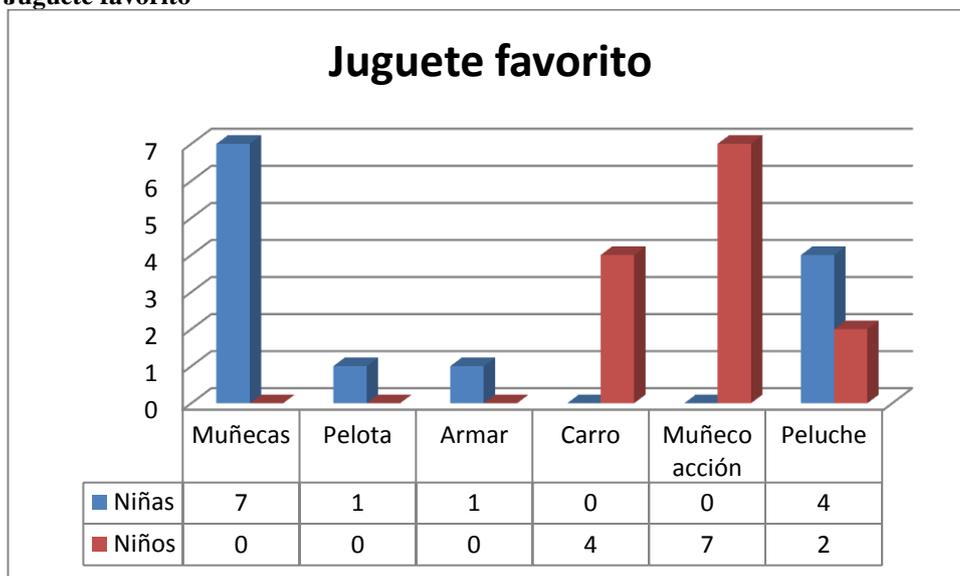
5° Pregunta: ¿Cuál es tu juguete favorito?

Tabla Nro. 16
Juguete favorito

	Muñecas	Pelota	Armar	Carro	Muñeco acción	Peluche	TOTAL	%
Niñas	7	1	1	0	0	4	13	50,00
Niños	0	0	0	4	7	2	13	50,00
TOTAL	7	1	1	4	7	6	26	100,00

Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

Gráfico Nro. 13
Juguete favorito



Fuente: Unidad Educativa “Andino”
Elaborado por: MEDINA, Ana

Las niñas tienden más a las muñecas y peluches, mientras que los niños a los carros o muñecos de acción; esto determina que existen juguetes sexistas, ya se vio anteriormente que los varones no juegan con muñecas, quizá las niñas sí jueguen con carritos, pero en la realidad no son sus juguetes favoritos.

Los niños juegan con muñecos de acción, porque les hacen pelear, se mueven, mientras que una muñeca jamás se podría ver que las niñas las hagan pelear entre ellas, al contrario armarán una gran pijamada para peinarlas y maquillarlas, es decir, lo que determina la diferenciación de actuación en lo social, las niñas con juegos más tranquilos y los niños con juegos, no se puede decir violentos, pero sí que tengan más acción, como los carritos o los muñecos de acción.

4.3. Propuesta metodológica con enfoque de equidad de género para mejorar las experiencias lúdicas de los niños y niñas de primero de educación básica de la Unidad Educativa Andino

Esta propuesta metodológica está dirigida a docentes de primer año de educación básica, se encuentra conformada por 6 talleres, los mismos que tendrán una duración de 6 horas en un día cada uno, en un lapso de tiempo de 6 semanas, los talleres a ejecutar tienen como objetivo fundamental: desarrollar equidad de género en el momento lúdico; para ello se ha seleccionado temáticas y contenidos que permitan cumplir con el objetivo propuesto.

Los talleres a los que hacemos referencia son los siguientes: Teoría de Género; Expresión Lúdica; Filosofía para niños y niñas; Planificación; Metodología; Evaluación.

Es importante determinar que esta propuesta se basa en esquemas que deben ser trabajados por las autoridades, las maestras y maestros, los estudiantes y padres de familia de la Unidad Educativa “Andino”, con el propósito de mejorar la calidad de la expresión lúdica como medio de aprendizaje significativo, para ello es necesario considerar aspectos relevantes de la política institucional en cuanto al manejo de la clase, los tipos de juegos, el uso de juguetes que se deben tener en cuenta para el desarrollo de las actividades; más adelante se proponen los talleres de capacitación especialmente al personal docente con el fin de aplicar como un solo cuerpo la metodología lúdica.

A continuación nos referiremos a algunos aspectos de la política institucional:

a) Política institucional

La Unidad Educativa “Andino”, debe considerar tanto las teorías como las experiencias lúdicas que se han venido trabajando para establecer una política clara y directa de cómo manejar los juegos infantiles y el apoyo académico por parte de las maestras y maestros; es por ello que debe considerarse los siguientes aspectos:

El juego determina un aspecto fundamental de la educación, por lo tanto dentro de la educación básica inicial 1 y 2, pre-básica, educación básica media y hasta la educación básica superior, se debe establecer como eje central para la planificación curricular el juego esquematizado o estructurado; esto quiere decir, que en la fase de experimentación las maestras y maestros preparen el tipo de actividad lúdica para cada uno de los temas de estudio.

Por ejemplo, si en primer grado de básica se establece el tema mi barrio; la maestra deberá considerar en el plan de clase que en la fase de experimentación las niñas y los niños salgan a darse una vuelta por el barrio donde se encuentra la escuela, considerando que tomen nota en la observación de las edificaciones que encontraron, haciendo una especie de competencia para determinar quiénes vieron más negocios, quiénes contaron las viviendas, quiénes los edificios; con esta actividad estructurada, retornarán a la escuela y en la fase de reflexión las niñas y los niños evocarán sus observaciones, quizá como una manera lúdica de evaluación premiar a quien recuerda más aspectos; este proceso interesante hará que las niñas y los niños tomen en cuenta todos los aspectos indicados antes de la observación y desarrollarán la destreza de la memorización, la enumeración y hasta la clasificación.

Los mismos aspectos deben ser tomados en cuenta por las maestras y maestros en los demás grados de educación básica, ya que este tipo de situación lúdica permite que el mismo juego les lleve a estar cada vez más atentos a las actividades.

En conclusión, dentro de la planificación las maestras y maestros deben poner siempre el juego estructurado y su evaluación.

Otro aspecto institucional es considerar el método Montessori, esto se establecerá como una política institucional, si se da el juego libre, las maestras y maestros deberán llevar una ficha de observación para determinar las características de personalidad de los niños; por ejemplo, si en el recreo o en una hora clase, la maestra les dice a los niños vamos a jugar lo que ustedes deseen, dejará a libre criterio de las niñas y niños que jueguen, pero anotará en su libreta, quiénes participan, quiénes se conforman como líderes de grupo, quiénes son hábiles para unas actividades y quiénes para otras actividades, quiénes están apáticos para un análisis posterior; esta

observación atenta de las maestras permitirá tener un enfoque más claro de cómo actúan y se desenvuelven los niños, quizá en algunos haya que reforzar ciertas motricidades y en otros ciertos tipos de actitudes.

Continuando con el método Montessori, ahora la maestra establecerá un juego en el que se integren todas y todos, sería un juego no sexista, como por ejemplo a las escondidas o a las cogidas, establecerlas por grupos, poniendo en cada uno a los líderes, para observar el desenvolvimiento de cada uno; el juego estructurado tiene la finalidad de hacerles intervenir en roles específicos para observar cómo actúan; esa actuación será enriquecida posteriormente cuando hagan la evocación del juego; es decir, cuando acabe el juego las niñas y los niños contarán cómo vivieron su rol, qué es lo que les sucedió, cómo pueden mejorar o qué es lo que deben hacer sus compañeros para ciertos casos específicos; siempre intervendrá la maestra como mediadora para evitar ofensas o conflictos que se puedan derivar del juego.

Como conclusión el juego estructurado debe ser parte de la planificación y la ficha de observación será determinante para una evaluación de las niñas y niños.

b) Política de la clase

En este caso directamente la responsabilidad será de la maestra de grado, quien escogerá los juegos que puedan representarlos todos, integrando a las niñas y niños en el esquema de trabajo, agrupándolos por destrezas o habilidades o ya sea por coincidencias, pero nunca separando por cuestiones de género; por ejemplo, si van a jugar fútbol, establecerá la maestra el equipo A y el equipo B, cada uno de los equipos deberá contener niñas y niños, en este caso los arqueros deberán ser varones, en la defensa una niña y un niño, en la media igualmente una niña y un niño y en la delantera una niña y un niño, determinar la posición de las y los jugadores para que respeten los espacios de los demás, así no habrá discriminación sexista de que los varones pueden patear mejor la pelota y por lo tanto deben ir a la delantera o que sea a las niñas como no pueden driblar que vayan a la defensa y al arco, deberá entonces tomar en cuenta, la maestra, que lo que se pretende es establecer la equidad y que todas y todos pueden jugar fútbol.

Debe tomar en cuenta también la maestra o maestro, que los juegos estructurados no deben ser sexistas, por lo tanto evitará que se juegue a la cocinita, al salón de belleza, a las luchas u otros donde la situación pueda parecer ofensiva a las niñas o a los niños por su formación cultural; el juego en el patio debe siempre corresponder a la equidad de género.

c) Tipos de juegos no sexistas

Considerando que la educación es una formación integral, sin discriminación, se deben evitar los juegos con contenidos de género, por lo tanto hay que establecer actividades lúdicas como, ajedrez, o mejor, casi todos los juegos de mesa, juegos de armar piezas, juegos de pensamiento como “Simón dice”, y otras actividades que no comprometan las diferencias sexistas.

Otro aspecto es que las niñas y niños asistan a la escuela con calentador (sudadera), para evitar que las niñas que van con falda no puedan realizar actividades deportivas porque la misma vestimenta les puede ocasionar inconvenientes o los niños que vayan con zapatos de suela vayan a resbalar; por lo tanto se debe tomar en cuenta estos aspectos para evitar la negativa a jugar.

d) Talleres pedagógicos para desarrollar la equidad de género en el momento lúdico

A continuación se detallará el esquema en el que se desarrollará cada uno de los talleres:

TALLER 1	
Nombre	Teoría de género para desarrollar la equidad de género en el momento lúdico.
Tiempo	6 horas
Objetivo	Transmitir a los docentes de primer año de educación básica conocimientos de la teoría de género.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de la Teoría de Género • Aportes de la teoría de género para desarrollar equidad. • La enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque de género. • Educación sexista y no discriminatoria
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Video ilustrativo acerca del machismo en nuestra sociedad. • Charla dirigida a los docentes por una persona con basto conocimiento en teoría de género. • Dramatización del tema entendido por parte de los docentes, reflejando hechos cotidianos para desarrollar equidad de género. • Comentario y discusión sobre lo dramatizado.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de lluvia de ideas de lo aprendido.

TALLER 2	
Nombre	Expresión lúdica para desarrollar equidad de género.
Tiempo	6 horas
Objetivo	Analizar las diferentes situaciones de expresión lúdica dentro y fuera del aula.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de expresión lúdica. • Aportes de la expresión lúdica para desarrollar equidad de género. • Juegos habituales en los niños de 5 a 6 años. • Ventajas de la expresión lúdica en el desarrollo físico, emocional y cognitivo en los niños y niñas de 5 a 6 años para desarrollar equidad de género.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de Integración “tingo, tingo, tango” • Charla dirigida a los docentes por una persona especializada en el tema de expresión lúdica. • Creación de juegos de integración por parte de los docentes. • Comentario y discusión acerca de los juegos
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un folleto que contenga juegos de integración para niños y niñas de 5 a 6 años.

TALLER 3	
Nombre	Filosofía para niños y niñas para desarrollar equidad de género en el momento lúdico.
Tiempo	6 horas
Objetivo	Aprender criterios de equidad de género frente a las inquietudes de los niños y niñas en su momento lúdico.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de Filosofía Infantil. • Aportes de la filosofía de niños para desarrollar equidad de género en el momento lúdico. • Tipos de juegos para niños de 5 a 6 años con equidad de género. • Tipos de juguetes no sexistas para niños de 5 a 6 años.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Charla de un experto en filosofía infantil. • Exposición de conocimientos previos por parte de los maestros acerca de juegos y juguetes para niños de 5 a 6 años. • Elaboración de un listado de juegos y juguetes que beneficien a los niños y niñas de 5 a 6 años.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Demostración de una actividad lúdica que refleje equidad de género.

TALLER 4	
Nombre	Planificación para desarrollar equidad de género en el momento lúdico
Tiempo	6 horas
Objetivo	Planificar actividades lúdicas con equidad de género para los niños y niñas de 5 a 6 años para el recreo.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos generales de la planificación. • Técnicas de Planificación Lúdica para desarrollar equidad de género en los niños y niñas de 5 a 6 años. • Características evolutivas del niño y niñas de primer año de educación básica.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Charla de planificación por parte de un capacitador. • Elaboración de una planificación lúdica para un recreo. • Juegos de mesa.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación del porqué los juegos de mesa son integradores y neutros.

TALLER 5	
Nombre	Metodología para desarrollar equidad de género en el momento lúdico
Tiempo	6 horas
Objetivo	Conocer la filosofía de María Montessori y Jean Piaget acerca del juego.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión lúdica según el enfoque de Jean Piaget. • Expresión lúdica según el enfoque de María Montessori. • Expresión lúdica bajo la influencia de la inequidad de género. • Aportes metodológicos de Montessori y de Piaget para desarrollar equidad de género en los momentos lúdicos de los niños y niñas. • Juego de Roles
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Charla explicativa • Esquema comparativo entre Jean Piaget y María Montessori. • Dramatización por parte de los maestros sobre juegos que denoten inequidad.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas acerca de las desventajas de la inequidad de género en la expresión lúdica.

TALLER 6	
Nombre	Criterios de evaluación para desarrollar equidad de género en el momento lúdico.
Tiempo	6 horas
Objetivo	Establecer un criterio de evaluación cualitativo entre los indicadores dados en la actividad lúdica.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestiones generales de la evaluación. • Criterios de evaluación para desarrollar equidad de género en los momentos lúdicos de los niños y niñas de 5 a 6 años. • Indicadores de evaluación que se emplean en primer año de educación básica.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Conferencia sobre evaluación. • Abstractar indicadores de evaluación acorde a la equidad de género en la expresión lúdica.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un documento de evaluación exclusivo para el momento lúdico.

Metodología para trabajar los talleres

Los talleres ya expuestos llevarán el siguiente esquema metodológico:

- Motivación (20 minutos)
- Introducción al tema y exposición de contenidos (2 horas)
- Receso (20 minutos)
- Participación de los docentes (2 horas)
- Evaluación (1 hora)

Evaluación para los talleres

En todos los talleres antes citados, los tipos de evaluaciones empleados serán: diagnóstica ya que se tomará en cuenta los conocimientos previos de los docentes; formativa puesto que durante los talleres se harán múltiples preguntas para que el capacitador se cerciore que los conocimientos impartidos están siendo entendidos; permanente porque este proceso evaluativo estará latente en todo el desarrollo de los talleres y sumativa ya que al finalizar cada taller se evaluará a los maestros con diferentes técnicas.

Haciendo una referencia específica a la evaluación sumativa se puede mencionar que los docentes al final de cada taller se expresarán mediante: lluvia de ideas, explicaciones verbales, elaboración de documentos, etc. lo que han comprendido de los talleres, para posteriormente llevarlo a la práctica con los niños y niñas de primero año de educación básica con un firme compromiso de impartir contenidos con equidad de género.

CONCLUSIONES

- La expresión lúdica determina un aprendizaje vivencial que genera muchos aportes tanto de conocimientos como de destrezas y habilidades, así el juego se convierte en el punto de partida de un conocimiento y permite derivar las diferentes actividades docentes para mediar entre los contenidos y el desarrollo de destrezas; por ejemplo, cuando los niños juegan a las cogidas aprenden a mover el cuerpo en los quiebres, carreras, paradas, saltos, agachadas; después empiezan a comprender las estrategias para alcanzar al contrincante donde planifican el encierro, la persecución; esto lo hacen libremente, pero la mediación de los maestros y maestras permitirá vivir con las niñas y los niños la evocación de lo experimentado en el juego bajo la reflexión, formulando preguntas de cómo se sintieron cuando jugaban, qué deben hacer para un próximo juego, esto les estructura el pensamiento para reflexionar que el juego es una estrategia que debe ser pensada y no solamente actuada de manera empírica.
- Jean Piaget determina que el juego es un proceso de desarrollo básico para el aprendizaje, la evolución del mismo permite la madurez cada vez más de un conocimiento; así los juegos son la parte esencial del aprendizaje porque cada vez se da un desequilibrio, se puede notar que cuando se juega el contrincante intenta que su contradictor no le alcance, busca desequilibrarlo, eso determina la estrategia y cada vez que vayan superando etapas van formando su capacidad de lograr mejores resultados; al jugar fútbol, al principio se podría decir que lo hacen de una manera libre, espontánea y sin miramientos a veces a las reglas del juego, pero cada vez van tomando conciencia de las normas, de lo que pueden hacer para establecer mejores estrategias y alcanzar mejores resultados, a este proceso se lo conoce como madurez.
- María Montessori, determina que el juego es esencial en la vida de las niñas y niños, de allí que su método es precisamente establecer la observación atenta del adulto en los juegos libres de los niños, porque se presentan de manera espontánea y determinan las habilidades y destrezas, el juego permite conocer estados de ánimo, situaciones complejas de la personalidad, tanto la alegría como la apatía, las habilidades de unos frente a habilidades distintas de otros; por ejemplo, a través del juego se puede conocer los líderes, los directivos, los ejecutores, las habilidades para un determinado aspecto, ya que todas las niñas y

niños tienen capacidades diferentes, culturas distintas y serán las maestras y maestros quienes puedan determinar esas destrezas y competencias para mejorar las condiciones de conocimiento, así un niño puede ser un gran orador y se perfilaría por ese lado, mientras que otro puede convertirse en un gran líder y hay que fortalecerle dichas habilidades.

- El juego libre debe ser observado atentamente por las maestras y maestros, mientras que el juego estructurado permite el desenvolvimiento de roles que ejecutan los niños frente a una realidad, para conocer sus pensamientos y sus angustias; por ejemplo, al jugar a la casita y disponer a un niño el rol de padre y a una niña el rol de la madre, ellos actuarán de acuerdo a la realidad que viven en sus hogares, de pronto se podría determinar que en la casa de alguno de ellos, existe autoritarismo por parte del padre o de la madre, o si fuera el caso de violencia; en este caso la mirada de las maestras y maestros debe ser permanente, el juego estructurado permite conocer aspectos que quizá nunca un profesor podría darse cuenta al mantener una educación tradicional o conductista.

RECOMENDACIONES

- En lo institucional hay que proponer como metodología la aplicación del juego o la expresión lúdica en todas las clases, considerando que en el ciclo del aprendizaje la fase de experimentación es básica para que se desarrolle el juego y en la fase de reflexión para afianzar las destrezas.
- Las maestras y maestros deben llevar siempre una ficha de observación sobre el comportamiento de los niños dentro y fuera del aula, para ir determinando las habilidades y destrezas, las fortalezas, las debilidades y poder planificar de mejor forma la clase para cubrir las falencias; por ejemplo, si se determina que la mayoría de niños son apáticos a los números, las estrategias de juego deben cambiar tanto para la motivación como para la comprensión; esas fichas precisamente son el puente de conexión de estas realidades.
- Evitar los juegos que dispongan un contenido de género y que esto pueda causar malestar en un grupo de niños o niñas, así por ejemplo no se puede obligar a jugar a los niños situaciones que culturalmente están determinadas para niñas, por lo tanto hay que buscar juegos que contengan integración de todas y todos, como los anotados en la propuesta.
- Evitar que en las aulas existan juguetes que induzcan a la discriminación de género o violencia, ya sea también sobre etnias o religiones; si existiera el rincón privado para cada niña y niño no es problema, pero hacerles jugar con estos juguetes a todos, se debería especificar el objetivo del juego y alcanzar un logro supremamente bien controlado y llevado durante el proceso de aprendizaje, por ejemplo, si se les hace jugar con pistolas, la maestra o maestro deberá concluir en la reflexión con aspectos que la violencia no es buena, para ello es mejor evitar este tipo de juguetes.

LISTA DE REFERENCIAS

AJURIAGUERRA, J. (2010). *educarchile*. Recuperado el 28 de octubre de 2012, de educarchile:

<http://www.educarchile.cl/userfiles/p0001%5cfile%5cel%20desarrollo%20infantil%20seg%c3%9an%20la%20psicolog%c3%8da%20gen%c3%89tica.pdf>)

ALDECOA, J. (27 de mayo de 2011). *Educando*. Recuperado el 23 de octubre de 2012, de Educando: <http://www.educando.edu.do/articulos-docente-nios-de5-6-aos-comenzando-la-enseñanza-formal/>

ARGUELLO, M. (2005). *La psicomotricidad*. Quito: Texto UPS.

BLEGER, J. (1986). *Grupos operativos en la enseñanza*. Recuperado el 09 de noviembre de 2012, de Grupos operativos en la enseñanza: <http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1238438357Bleger,B%5B1%5D.,1986,%5C%27Gruposoperativosenense%C3%B1anza%5C%27.pdf>)

BONAL, X. (s.f.). *Cuadernos de pedagogía*. Recuperado el 15 de noviembre de 2012, de Cuadernos de pedagogía: http://www.asociacionrea.org/BULLYING/8_04_Documentos_Extensos/08.04.07.pdf

CEVALLOS, L. A. (2005). *Desarrollo de la emotividad de los niños de 0 a 7 años (Aprendiendo y creciendo juntos tomo II)*. Quito: Texto UPS.

DECROLY, O. (2006). *El juego educativo*. Madrid: Ediciones Morata.

DUQUE, E. (2009). *Mujeres por la democracia*. Recuperado el 18 de noviembre de 2012, de Mujeres por la democracia: <http://mujeresporlademocracia.blogspot.com/2009/01/anuncios-de-juguetes-reproducen-roles.html>

española, D. d. (2012). *Diccionario de la lengua española*. Edotorial RAE.

FACIO, A. (sf). *Violencia contra las mujeres*. Recuperado el 07 de noviembre de 2012, de Violencia contra las mujeres: [XIX](http://cidem-</p></div><div data-bbox=)

ac.org/PDFs/bibliovirtual/VIOLENCIA%20CONTRA%20LAS%20MUJERES/Genero,%20Derecho%20y%20Patriarcado.pdf)

FORMALES, O. (sf). *intef*. Recuperado el 29 de octubre de 2012, de intef: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/unidad_1/caracteristicas_operaciones_formales.htm)

FREUD, S. (1996). *La inconsciente*. Buenos Aires: Editorial Amorroutu.

GARZA, L. (2006). *Catholic.net*. Recuperado el 06 de noviembre de 2012, de Catholic.net: <http://www.es.catholic.net/abogadoscatolicos/449/967/articulo.php?id=49702>)

Gloria, B. y. (diciembre de 2009). *La higiene en educación infantil*. Recuperado el 28 de octubre de 2012, de La higiene en educación infantil: <http://nuestraaulainfantil.blogspot.com/2010/01/etapa-preoperacional-2-7-anos.html>

GONZÁLEZ, M. (sf). *La actividad de juego temático de roles*. Recuperado el 16 de noviembre de 2012, de La actividad de juego temático de roles: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article>

GUADALUPE, M. (sf). *24hsmujer.com*. Recuperado el 27 de octubre de 2012, de 24hsmujer.com: <http://www.24hsmujer.com/psicologia/niños-de-5-y-6-años.php>

JIMÉNEZ, C. (2005). *La inteligencia lúdica*. Bogotá: Colección Aula Abierta.

KOZULIN, A. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Editorial Paidós.

LEGARDA, M. (sf). *Enfoque de género*. La Paz.

LEÓN, A. (2012). *Desarrollo y atención del niño de 0 a 6 años*. Editorial Euned.

MACIAS, G. (2007). *Revista Educarnos*. Recuperado el 17 de noviembre de 2012, de www.revistaeducarnos.com/art%C3%ADculos/educaci%C3%B3n/equilibrio-de-g%C3%A9nero-docente-en-preescolar-contexto-escolar-y-sus-implicaciones-en-el-desarrollo

- MÁRQUEZ, E. (febrero de 2007). *efydep.com.ar*. Recuperado el 27 de octubre de 2012, de *efydep.com.ar*: <http://efydep.blogspot.com/2012/01/la-motricidad-del-nino-y-la-nina-de-5-6.html>)
- MASONNI, P. (2004). *La escuela entre lo universal y lo particular*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- MONTESSORI, M. (sf). *antorcha.net*. Recuperado el 05 de noviembre de 2012, de *antorcha.net*:
http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/montessori/2.html)
- MONTESSORI, M. (1928). *Ideas generales sobre mi método*. Editorial CEPE.
- PAREDES, M. (sf). *psicoPedagogía.com*. Recuperado el 23 de octubre de 2012, de *psicoPedagogía.com*: <http://www.psicopedagogía.com/autoestima>
- PEDAGÓGICO, I. M. (2006). *El juego educativo*. Madrid: Editorial Morata.
- PIAGET, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. Paris: Editorial Morata.
- PIAGET, J. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Editorial Morata.
- PSICOGENÉTICA. (sf). *Tripod*. Recuperado el 28 de octubre de 2012, de Tripod: <http://psicogenetica.mx.tripod.com/entrar/piaget/>)
- PSICOMOTRICIDAD. (mayo de 2008). *Psicomotricidad Infantil*. Recuperado el 28 de octubre de 2012, de Psicomotricidad Infantil: <http://psicomotricidadinfantil.blogspot.com/2008/05/psicomotricidad-fina.html>)
- TOMAS, U. (2011). *elpsicoseador.com*. Recuperado el 27 de octubre de 2012, de *elpsicoseador.com*: <http://www.elpsicoasesor.com/2011/02/el-desarrollo-del-lenguaje-en-ninos.html>)
- VALLET, M. (2009). *Educación a niños y niñas de 0 a 6 años*. Editorial Wolters Kluwer Educación.
- VIEZZER, M. (2010). *Educando en igualdad*. Recuperado el 10 de noviembre de 2012, de Educando en igualdad: <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1828>

WALLON, H. (1987). *Psicología y educación del niño*. Madrid: Editorial Visor-Mec.

- AJURIAGUERRA Julián; (2010); *El desarrollo infantil según la psicología genética*. Recuperado el 28 de octubre de 2012, de: <http://www.educarchile.cl/userfiles/p0001%5cfile%5cel%20desarrollo%20infantil%20seg%c3%9an%20la%20psicolog%c3%8da%20gen%c3%89tica.pdf>
- ALDECOA Josefina; (2005); *Niños de 5 a 6 años: comenzando la enseñanza formal*; Educando. Recuperado el 23 octubre de 2012; de: <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/nios-de-5-a-6-aos-comenzando-la-enseanza-formal>
- ARGUELLO Myriam; (2012); *La Psicomotricidad (Expresión de “Ser –Estar” en el Mundo)*; texto UPS
- DECROLY O.; (2006); *El Juego Educativo*; Ediciones Morata, Colección para educadores, Madrid
- FREUD Sigmund; (1996); *Lo Inconsciente*; edición en Obras Completas, Vol. XIV, Amorroutu, B.Aires, 9ª. Edición
- GARZA Luis; (2012); *¿Qué es la Teoría de Género?*; Recuperado el 06 de noviembre de 2012 de: <http://www.es.catholic.net/abogadoscaticos/449/967/articulo.php?id=49702>
- GUADALUPE María Psic. (2010); *El niño y la niña de 5 y 6 años*. Recuperado el 27 de octubre de 2012, de: <http://www.24hsmujer.com/psicologia/ninos-de-5-y-6-anos.php>
- INSTITUTO MÉDICO PEDAGÓGICO, (2006); *El Juego Educativo*; Colección para Educadores, Ediciones Morata S.L.

- JIMÉNEZ Carlos; (2005); *La inteligencia lúdica: juegos y neuropedagogía en tiempos de transformación*; Colección Aula Abierta, Bogotá Colombia
- KOZULIN, Alex; (1995); *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós
- LEGARDA Marcela; Enfoque de Género; La Paz; CEDIM. ILDIS; s.f.
- LEÓN Ana; (2012); *Desarrollo y Atención del Niño de 0 a 6 años*, El desarrollo infantil, aspectos generales; Editorial Euned
- MADONNI Patricia; (2004); *La Escuela entre lo Universal y lo Particular*; citado por Nora Emilce Elichiry en: *Aprendizajes Escolares*; editorial Manantial, Buenos Aires
- MÁRQUEZ Elisabeth; (2012); *La motricidad del niño y la niña de 5 a 6 años*; Educación Física y Deportes. Recuperado el 27 de octubre de 2012, de: <http://efydep.blogspot.com/2012/01/la-motricidad-del-nino-y-la-nina-de-5-6.html>
- MIÑO Iván; (2012); *Pedagogía Práctica*; inédita
- MONTESSORI María; (2012); *Ideas generales sobre mi método*; segunda edición cibernética. Recuperado el 05 de noviembre de 2012, de: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/montessori/2.html
- MONTESSORI, María; (1928); *Ideas generales sobre mi método: Consecuencias generales*; Editorial CEPE
- PAREDES Marcela; (2012); *Autoestima y Aprendizaje*; Psicopedagogía: Psicología de la Educación para padres y profesionales. Recuperado el 23 de octubre de 2012, de: <http://www.psicopedagogia.com/autoestima>
- PIAGET Jean; (2001); *La Representación del Mundo en el Niño*; Novena edición; Editorial Morata, París – Francia
- PIAGET Jean; (1997); *Psicología del Niño*; decimocuarta edición, ediciones Morata S.A.; Madrid
- RAE; (2012); *Diccionario de la Lengua Española*; Vigésima segunda edición
- TOMAS Ulises; (2011); *El Desarrollo del lenguaje en niños*; El Psicoasesor. Recuperado el 27 de octubre de 2012, de: <http://www.elp psicoasesor.com/2011/02/el-desarrollo-del-lenguaje-en-ninos.html>
- VALLET, Maite; (2009); *Educación a niños y niñas de 0 a 6 años*; 7ª edición, editorial Wolters Kluwer Educación
- WALLON, Henri. (1987) *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid, Visor-Mec

- BLEGER, José; (1986); *Grupos operativos en la enseñanza*; Temas de Psicología. Recuperado el 9 de noviembre de 2012 de: <http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1238438357Bleger,B%5B1%5D.,1986,%5C%27Gruposoperativosenense%C3%B1anza%5C%27.pdf>
- BONAL Xavier, et al; (2012); *Metodologías y recursos de intervención*; Cuadernos de Pedagogía / N.º 245 /; recuperado el 15 de noviembre de 2012, de: http://www.asociacionrea.org/BULLYING/8_04_Documentos_Extensos/08.04.07.pdf
- DUQUE Elena; (2009); Anuncios de juguetes reproducen roles sexistas e inequidad; recuperado el 18 de noviembre de 2012, de: <http://mujeresporlademocracia.blogspot.com/2009/01/anuncios-de-juguetes-reproducen-roles.html>
- EDUCACIÓN EN VALORES, (2012); 21 de junio: Día por una Educación No Sexista. Recuperado el 10 de noviembre de 2012, de: <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1828>
- ETAPA PREOPERACIONAL; (2012); *La Higiene en la Educación Infantil: Etapa Preoperacional (2-7 años)*. Recuperado el 28 de octubre de 2012 de: <http://nuestraaulainfantil.blogspot.com/2010/01/etapa-preoperacional-2-7-anos.html>)
- FACIO Alda; (2012); Feminismo, género y patriarcado. Recuperado el 07 de noviembre de 2012 de: <http://cidem-ac.org/PDFs/bibliovirtual/VIOLENCIA%20CONTRA%20LAS%20MUJERES/Genero,%20Derecho%20y%20Patriarcado.pdf>

- GONZÁLEZ Moreno; (2012); *La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares*; recuperado el 16 de noviembre de 2012, de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view>
- MACÍAS Giselle, et al. (2012); *Equilibrio de género docente en preescolar, contexto escolar y sus implicaciones en el desarrollo de competencias en el alumnado*; recuperado el 17 de noviembre de 2012, de: <http://www.revistaeducarnos.com/art%C3%ADculos/educaci%C3%B3n/equilibrio-de-g%C3%A9nero-docente-en-preescolar-contexto-escolar-y-sus-implicaciones-en-el-desarrollo>
- OPERACIONES FORMALES; (2012); *Fundamentos de la Educación de personas adultas*. Recuperado el 29 de octubre de 2012, de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/unidad_1/caracteristicas_operaciones_formales.htm
- PSICOGENÉTICA; (2012); *Etapas según Piaget*. Recuperado el 28 de octubre de 2012, de: <http://psicogenetica.mx.tripod.com/entrar/piaget>
- PSICOMOTRICIDAD, (2012); *Psicomotricidad Fina*. Recuperado el 28 de octubre de 2012, de: <http://psicomotricidadinfantil.blogspot.com/2008/05/psicomotricidad-fina.html>

ANEXO 1



ENCUESTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA ANDINO

OBJETIVO:

Recopilar información para percibir la realidad lúdica de los niños y niñas de Primer Año de Educación Básica.

INSTRUCCIONES:

La información proporcionada será utilizada únicamente con fines académicos y de investigación, por ello considere brindar una respuesta fidedigna a la realidad.

Lea con atención la pregunta y coloque una X en la alternativa que usted considere.

CUESTIONARIO

1. ¿Cuándo realiza una actividad lúdica dirigida, divide dichas actividades por género?

SI _____ NO _____

2. ¿Considera que los niños pueden jugar con muñecas, utensilios de cocina o juguetes que han sido tradicionalmente asignados para niñas?

SI _____ NO _____

3. ¿Cree que las niñas deben jugar fútbol o algún juego que ha sido tradicionalmente practicado por los niños?

SI _____ NO _____

4. ¿Propone juegos que integren a todo el grupo sin diferencia de género?

SI _____ NO _____

5. ¿Le parece correcto que al practicar juego de roles sea un niño el que asuma los quehaceres domésticos o profesiones asignadas a las mujeres?

SI _____ NO _____

6. ¿Sugiere a sus estudiantes la práctica de equidad de género en los momentos lúdicos?

SI _____ NO _____

7. ¿Considera que se debería incluir propuestas lúdicas con enfoque de equidad de género en los proyectos educativos de Primer año de Educación Básica?

SI _____ NO _____

8. ¿Piensa que es correcto sugerir a los niños y niñas que se integren a algún tipo de juego acorde a su género?

SI _____ NO _____

9. ¿Considera que los niños y niñas traen ideas lúdicas con estereotipos de género desde su hogar?

SI _____ NO _____

ANEXO 2



ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA ANDINO

Datos informativos:

Nombre: _____

Año de educación general básica: _____

Sexo: _____

OBJETIVO:

Recopilar información para contextualizar el enfoque lúdico desde el punto de vista de los niños y niñas de Primer Año de Educación Básica.

1. ¿Cuál es tu juego favorito?

2. ¿Prefieres jugar con niños o con niñas?

3. ¿Te gusta jugar con muñecas, y por qué?

4. ¿Te gusta jugar fútbol, y por qué?

5. ¿Cuál es tu juguete favorito, y por qué?
