

Introducción

La presente tesis de grado trata sobre la construcción de la identidad de género en niños y niñas a través del juego simbólico en el ciclo de preparatoria.

Mi interés por indagar esta temática me ha llevado a interiorizar esta experiencia, para lo cual tome elementos claves como la identidad de género y el aspecto lúdico (el juego). Estos componentes son fundamentales y considerables para entender el sentido crítico que revisten tanto la identidad de género como el componente lúdico.

Debo señalar que todavía hay culturas que mantienen esquemas tradicionales que no dan paso a las innovaciones y al mejoramiento de vida de hombres y mujeres, y por lo tanto niños y niñas siguen los mismos patrones culturales. La lucha por romper esquemas mentales es una constante que está en auge en el mundo de hoy; pero a pesar de ello la identidad de género sigue siendo un tema poco conocido en las personas de mi país.

La presente tesis sobre “La construcción de la identidad de género a través del juego en niños y niñas de Preparatoria. El caso del jardín de Niños Danlí, El Paraíso pretende dar a conocer las funciones culturales del juego simbólico que practican dentro del aula de clases, como uno de los indicadores de la construcción de la identidad de género en infantes. Sabemos que a partir del juego los niños y niñas pueden estructurar marcos de pensamiento, sentimiento y actuación entre sí y frente a los docentes; y que desde el juego se expresan valoraciones y se legitiman roles que los niños y niñas deben cumplir para ser aceptados e incorporados socialmente.

Esta tesis también pretende sistematizar los conocimientos necesarios e indispensables sobre el papel que cumplen las actividades lúdicas en el proceso educativo, ya que constituyen parte del aprendizaje escolar, tomando en cuenta que es la educación inicial uno de los niveles fundamentales para la formación y socialización, por considerarse una de las etapas en la vida del niño y la niña en la que adquieren y refuerzan aprendizajes que son utilizados a lo largo de su vida.

En ese sentido, este estudio aspira dar a conocer de qué forma ciertos sujetos contribuyen a interiorizar elementos que moldean y conforman en cierto modo parte de la identidad de género de niños y niñas.

Declarar lo anterior supone decir que también pretendo contribuir en cierta forma con el desarrollo de la labor educativa de mi país, y con el logro de cambios de actitud en la escuela y la sociedad, esto se logrará sólo con la participación y concientización de las personas que norman o transgreden los espacios delimitados por cuestión de sexo, al margen del género.

De entrada debo decir que la identidad de género es catalogada como las “creencias sobre las conductas y características asociadas con un sexo en contraste con el otro” (Woolfolk, 1990: 178).

Si el espacio de Preescolar es idóneo para el desarrollo de las identidades en general y para las identidades de género en particular, es inevitable decir que la identidad de género juega un papel importante para niños y niñas en edad preescolar, pues es algo a que están expuestos en muchas actividades y aptitudes del quehacer educativo, familiar y social. El espacio educativo de preescolar y el juego son escenarios reproductivos de culturas sexistas que marcan desde temprana edad la práctica y manifestación de estereotipos

arraigados, asumidos por niños y niñas y que, con el paso del tiempo, se convierten en normas de conducta que son compartidos por los miembros de la sociedad.

En la presente tesis trataré lo lúdico (o el juego) desde el punto de vista simbólico, por considerar lo simbólico como el rasgo más utilizado por niños y niñas preescolares en el desarrollo de sus juegos; además, porque es uno de los indicadores representativos de las actividades esenciales de la conformación humana y un apreciado instrumento socializador, que refleja el verdadero ser de las personas. Sin embargo, conceptualizo el “simbolismo como individual y motivado”, ya que es propio de cada niño o niña, es un mundo egocéntrico y a su vez muy placentero, en el se clarifica el potencial personal, posibilita la imaginación y la fantasía (Piaget, 1984: 27).

Teniendo como referencia lo anterior, debo fundamentar que el juego es un componente esencial en el desarrollo de niños y niñas, que no debe ser manejado como algo sin valor, sino más bien se le debe dotar de libertad para su goce y disfrute.

Conciente que este tema ha sido poco estudiado y que amerita ser tomado en cuenta, es necesario dar a conocer cómo las identidades de género se pueden construir a través de juegos a muy temprana edad, muchas veces impregnados de estereotipos sexistas que son tomados como elementos normales por los adultos.

Es necesario conocer cómo el juego puede permear la adquisición de identidades de género y, a la vez, cómo los estereotipos, los roles, la socialización, los procesos de normalización y la identidad de género pueden permear el juego. Esto nos debe servir para concienciar de manera acertada a los sujetos que tienen a su cargo la formación de niños y niñas, para que

refuercen los cambios contenidos en los juegos tradicionales, involucrando nuevas practicas lúdicas, tomando en cuenta que los tiempos han cambiado, y que urge de una reconstrucción mental que trascienda la tipificación sexual del juego.

Describir las formas en que se manifiesta la construcción de la identidad de género a través del juego en niños y niñas del segundo ciclo de preparatoria del Jardín de Niños Danlí es el objetivo general de la presente tesis. Y los objetivos específicos son los siguientes:

- a. Integrar aportes teóricos significativos que respondan a los intereses del presente estudio.
- b. Describir de que manera el jardín infantil incorpora en el proceso de socialización identidades de género en niños y niñas preescolares.
- c. Identificar situaciones que se presentan en los juegos para la construcción de las identidades de género en el contexto escolar.
- d. Describir los diferentes espacios de juego que favorecen el desarrollo integral de niños y niñas.

Para lograr tales objetivos problematizé el tema de investigación a través del siguiente *constructo* de investigación: **cómo el juego puede permear la adquisición de identidades de género y, a la vez, cómo los estereotipos y los roles, la socialización, los procesos de normalización y la identidad de género pueden permear el juego y reproducir roles sexistas que atienden a rasgos biológicos y no a la naturaleza social y cultural del género**. Para desagregar el anterior *constructo*, formulé las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Cuáles son los aportes teóricos significativos que responden a los intereses del presente estudio?

- b. ¿De qué manera los sujetos socializadores incorporan identidades de género en niños y niñas preescolares?
- c. ¿Qué situaciones sexistas se practican en el desarrollo de los juegos que contribuyen a la construcción de las identidades de género en el contexto escolar?
- d. ¿De qué forma los espacios de juego favorecen el desarrollo integral de niños y niñas en el proceso educativo?

Las identidades de género en el desarrollo del juego se pueden formar como producto de construcciones sociales heredadas y reproducidas entre los actores sociales. El ciclo de Preparatoria es un espacio temporal y un tramo formativo propicio para la transmisión de esquemas de pensamiento que generan relaciones de desigualdad, falta de equidad y facilitan la discriminación entre personas de distinto sexo. De ahí que produzca a la vez condiciones adversas al desarrollo de la personalidad, al logro de los aprendizajes, al éxito y la autorrealización personal y social. Lo anterior es razón más que suficiente para **justificar** el estudio del juego y los procesos de construcción de la identidad de género a través del juego en niños y niñas de Preescolar. El tema ha sido poco trabajado, de hecho los estudios de género son incipientes entre nosotros; y mucho más novedosos lo son los estudios que combinen la identidad de género y el juego.

Debemos tomar en cuenta que el juego es parte del desarrollo psicosocial de las y los preescolares, lo lúdico forma parte de su cotidianidad, constituye una de sus prioridades, pues les proporciona libertad para imaginar, explorar y crecer. Los niños y las niñas aprenden a realizar cualquier actividad más por medio del juego que por cualquier otra vía. Por tanto, en esta tesis —y en el proceso previo de la investigación— he analizado el juego simbólico como herramienta imprescindible para la socialización de todo tipo de información.

Espero que la presente investigación sirva además para identificar la construcción de las identidades de género a través de las prácticas lúdicas que se desarrollan en el salón de clases, donde se contemplan los juegos, juguetes, espacios de trabajo, interacciones y relaciones tanto de la maestra como de los niños y niñas, para tener como punto de partida elementos de juicio que nos conlleven a visualizar estrictamente aspectos que inciden en la construcción de identidades de género.

Este estudio se fundamenta en la combinación de un modelo metodológico de **investigación descriptiva** con el de **estudio de caso**. Es una investigación descriptiva ya que le doy gran importancia a la realidad de una manera flexible tal como es vivida y percibida, miro los modelos de conducta y los fenómenos culturales y sociales como susceptibles de ser descritos y analizados. Es decir, describe de manera minuciosa los hechos e interpreta lo que es (Martínez, 1998: 83).

Por otra parte, es un estudio de caso porque realizo una “descripción intensiva, un análisis de una entidad singular de manera particularista basada en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (Merina, 1990, citado por Pérez, 1994: 85).

Digo que el presente es un estudio descriptivo porque trata de analizar detalladamente la realidad existente en el ciclo de Preparatoria del Jardín de Niños y Niñas Danlí, para —de la interpretación de datos y resultados obtenidos— generar pautas de mejoramiento del problema que es objeto de investigación (“La construcción de la identidad de género a través del juego en niños y niñas de Preparatoria”). Y es descriptiva porque se refiere a grupos o fenómenos sociales en conjunto, en la misma no es siempre necesario establecer una hipótesis explícita previa (Sierra Bravo, 1994: 255-257).

En la aplicación de esta metodología se hizo uso de la técnica observación-participación u observación participativa, técnica con la que el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, y en la cual es visto como una persona digna de confianza que participa en sus actividades cotidianas, lo que le permite ir tomando nota pormenorizada de los hechos que acontecen (Martínez, 1998: 63). La técnica observación-participación me permitió establecer mayor relación con el grupo de alumnas y alumnos, acceder a sus juegos, interacciones, lenguaje, atención, trato, y a la actuación de la docente.

También manejé un cuaderno de registro diario. La información recabada en este registro permitió descubrir con mayor especificidad todo lo acontecido en relación al juego, teniendo como referencia los tópicos antes mencionados.

De igual manera se hizo uso de la entrevista dirigida, estructurada en preguntas abiertas, las que “solo contienen la pregunta y no establecen previamente ningún tipo de respuesta, dejando ésta por tanto al libre arbitrio del entrevistado” (Sierra Bravo, 1994: 308).

Después de preparada la entrevista, obtuve una cita con las maestras a entrevistar, les expliqué qué era lo que realmente quería con la entrevista, y di a conocer el tema de estudio; seguidamente procedí a seleccionar el lugar y hora donde se desarrollaría la entrevista. También la entrevista la manejé en el mismo orden como aparecía en el cuestionario.

Logré entrevistar a cinco maestras de diferentes jardines, también grabé todo lo manifestado por las maestras. Seguidamente analicé cada respuesta, para luego proceder a organizar y seleccionar una de las cinco respuestas dadas

en cada categoría, tal y como lo manifestaron las maestras. Posteriormente hice un resumen de las respuestas por cada categoría. De esta manera logré aprovechar toda la información de este estudio. Es oportuno señalar que no se pudo entrevistar a ningún maestro, ya que es un nivel demandado por maestras.

La investigación la realicé en tres fases importantes:

- a. la fase I (denominada fase inicial),
- b. la fase II (llamada fase de proceso), y
- c. la fase III (llamada fase de evaluación).

La fase inicial la ejecuté en tres pasos: en el 1º seleccioné la entidad educativa (con una población de 253 alumnas y alumnos); en el 2º paso decidí construir el estudio de caso con los alumnos y alumnas del grupo 2 del ciclo de Preparatoria de la jornada de la mañana (constituida por 17 alumnas y 14 alumnos, 31 en total y 1 maestra); en el paso 3º organicé las unidades de análisis: los 31 alumnos y alumnas y la maestra (estudio de caso), así como la información recabada a través de la entrevista realizada a las 5 maestras.

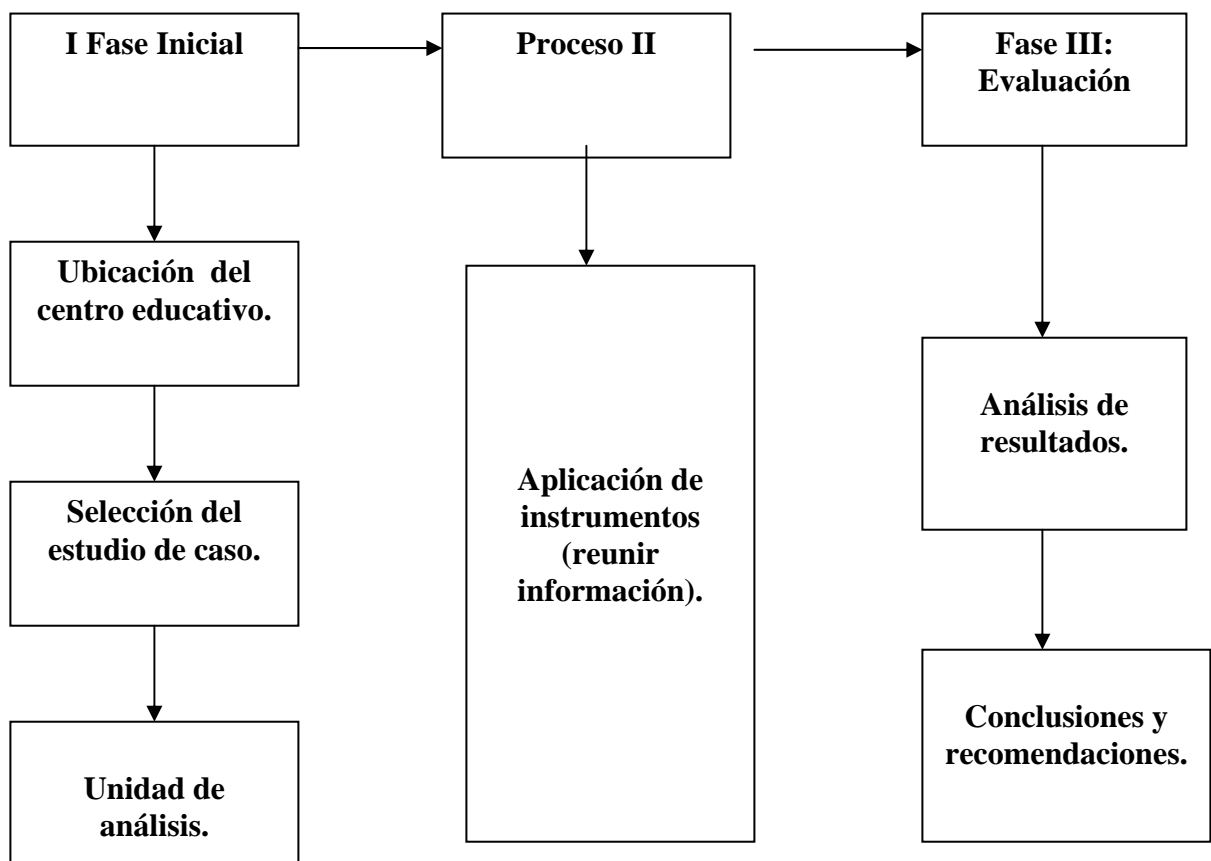
Para el análisis del estudio de caso se consideraron los siguientes aspectos:

- a. los objetivos planteados,
- b. la información disponible,
- c. las interacciones generadas en el estudio de caso y la entrevista desarrollada.

Todo ello era transcrito en el cuaderno de registro diario, en el que hacía las anotaciones diarias de lo acontecido dentro del aula en la observación del juego en niños y niñas, esto me permitió conocer las situaciones vivenciadas dentro del aula.

En la fase de proceso se procedió a la aplicación de los instrumentos como tal, una vez que se reunió la información se procedió a la fase de evaluación; analicé los resultados sobre la base de las congruencias e incongruencias que fueron encontradas en la observación plasmada en el cuaderno de registro diario y entrevista (véase el gráfico).

MODELO REPRESENTATIVO DE LA INVESTIGACIÓN



La tesis la he estructurado en tres capítulos. El primer capítulo, denominado "Las bases en la construcción de la identidad de género en el jardín de niños y niñas" planteo como se va formando la construcción de la identidad de género en el jardín de infantes. Paso revista a las diferentes miradas

disciplinarias (desde la antropología, la psicología, la sociología y desde los estudios culturales) sobre la identidad. Explico cómo los procesos de socialización primaria y secundaria producen sujetos, los norman y luego les asignan identidades de género; y termino considerando los factores socializadores de los niños y las niñas en edad preescolar (la familia, el grupo de iguales, el centro educativo y los *mass media*).

En el segundo capítulo (“Los espacios lúdicos en el proceso de formación humana”) examino los diferentes enfoques sobre el juego desde las distintas disciplinas. Paso revista a las influencias que el juego simbólico tiene tanto en el desarrollo físico, cognoscitivo y social como en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas. Termino este capítulo haciendo una aproximación a la categoría espacio lúdico y presento dos modelos específicos de espacio de juego: el Modelo Fabboni y el Modelo Piaget. Desde mi punto de vista, los espacios de juego no deben faltar en cada centro, y se deben utilizar de la mejor manera, para facilitar la integración, la interacción y el desarrollo del lenguaje.

El tercer capítulo (“La construcción de la identidad de género a través del juego en niños y niñas de Preparatoria del jardín de Niños Danlí”) me sirve para sistematizar las observaciones y los hallazgos encontrados en el estudio de caso. Presento los resultados del trabajo de campo, los agrupo en tablas sinóptica y, además, presento fotografía e ilustraciones. En este capítulo trabajo la información recogida sobre el espacio físico del aula, los estereotipos y roles de género, los tipos de juegos tanto de niños como de niñas, los tipos de diálogos sostenidos, su dimensión y discurso de género, la interacción de alumnos y alumnas y, finalmente, el desempeño de roles de la maestra frente a niñas y niños.

Finalmente doy a conocer las conclusiones a las que llegué después de realizada la investigación. Indexo la bibliografía terminal o sumaria consultada o referida; y anexo el formato de la entrevista utilizada para el trabajo con las maestras de Preescolar.

Espero que la presente tesis sea un aporte sustantivo no sólo a los estudios de género en mi país, sino que también al abordaje del tema sin ambages y sin tabú en educación. Adicionalmente debo decir que espero que la presente tesis inicie una línea personal y fructífera de investigación que me permita dar cuenta de mi praxis educativa y de mis inquietudes intelectuales y académicas. Confío que algún día la construcción de la identidad de género de nuestras niñas y niños no se haga desde patrones sexistas de fuerte base biológica, que los espacios escolares dejen de ser reproductores de esquemas de dominación sexual, que los docentes y las docentes hondureños(as) sean sujetos activos de su presente pero también del futuro de sus alumnos y alumnas que un día tengamos sujetos y ciudadanos y ciudadanas más activas, menos sitiados, menos situados, más desprejuiciados, más libres.

**CAPÍTULO I: LAS BASES
DE LA CONSTRUCCIÓN
DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO
EN EL JARDÍN DE NIÑOS Y NIÑAS**

El jardín es uno de los medios socializadores por excelencia, en él se dan prácticas y aprendizajes que más tarde son impregnados de valor e insertados al medio social. Al ser considerado uno de los niveles básicos y fundamentales del sistema educativo, Preescolar o Prebásica es visto en cierta forma como uno de los factores claves en el proceso de socialización temprana de niños y niñas; y ello requiere de un clima de convivencia que genere, promueva y sostenga la equidad, y en el que las identidades de género de niños y niñas sean desarrolladas naturalmente desde temprana edad.

La *construcción social o cultural de la identidad de género* es un tópico complejo que permite contextualizar todo el mundo construido por generaciones y que gracias a los estudios de género se ha dado a conocer: desde la antropología, su construcción cultural; desde el psicoanálisis, su construcción subjetiva; desde la sociología, su construcción social.

Aunque para las personas que lo entienden desde el determinismo biológico el género se ha convertido en un concepto controversial, la naturaleza de género sigue siendo una cuestión incontrastable pero que requiere de mucho trabajo y conciencia por parte de las personas. Para entender el verdadero significado de la identidad de género desarrollo a continuación una revista general a las principales teorías y postulados de los estudios de género.

I.1 APROXIMACIÓN DISCIPLINARIA A LA IDENTIDAD

Hay diferentes acepciones para el término *identidad*, dependiendo de la perspectiva desde la cual se vea el tema, generalmente ha estado ligado a las dimensiones sociológica, psicológica, antropológica, filosófica, etc.

Como tema, la *identidad* se remonta a tiempos antiguos, en la lengua española el término apareció cerca 1440 como derivado de la voz latina *idem*, que significa “lo mismo” (Barahona, 1991: 33). Tiene sus raíces en la Grecia antigua, ha ido reformándose pero sin perder su esencia, hasta que la palabra *identidad* fue incorporada no sólo al lenguaje académico dedicado a dar cuenta del tema sino que también a la jerga política y a la cultura general de vastos segmentos poblacionales.

Desde campos disciplinarios diferentes (la antropología, la sociología, la psicología, etc.) se han desarrollado los fundamentos de la identidad; de tal manera que bien podemos hablar de

- a. la dimensión antropológica de la identidad,
- b. la dimensión psicológica de la identidad,
- c. La dimensión social de la identidad, y
- d. La dimensión cultural de la identidad.

I.1.1 LA DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA IDENTIDAD

La antropología es un campo que estudia la naturaleza social de la humanidad; en ese sentido, la identidad forma parte del objeto de estudio de la antropología.

La conformación de la identidad es un proceso largo; es la “continuidad de los propios sentimientos y el reconocimiento de las vivencias personales a través del tiempo y se consigue hasta después de los tres años de edad” (Boschi, 2003: 5); comienza durante los últimos años escolares y continua en la adolescencia cuando verdaderamente se puede pensar en la existencia de identidad propia. La identidad es cambiante, en la misma medida que cada persona puede presentar múltiples identidades.

El niño y la niña crecen identificándose con lo que el contexto les proporciona, a corta edad no se logra demostrar la propia identidad. Pero, como sea, la identidad parte en primer lugar de la conciencia de quién se es, de tal manera que no es impreciso postular que **“la identidad reside en tener conciencia”** (Barahona, 1991: 36).

Es de capital importancia reconocerse a sí mismo y, a la vez, tener capacidad de asumir seriamente el propio yo, tomando en cuenta la acción del pasado como antecedente fundamental de toda persona. El pasado no sólo tiene que ver con la historia, también tiene que ver con la identidad de las personas: ninguna historia personal se puede construir sin la existencia de un pasado, representa el camino o las huellas primeras por las que pasa la persona —desde la infancia, pasando por la adolescencia y la adultez, hasta llegar a la vejez—. Cada uno de estos momentos o etapas vitales —en tanto que expresión del tiempo y del pasado— tienen su relevancia en determinado momento.

La identidad se puede calificar como una cualidad propia de las personas o cosas, que interioriza los caracteres ya sean naturales o adquiridos que distinguen a las personas o a las cosas. La identidad se identifica más con los rasgos adquiridos que con los naturales.

La sociedad en su conjunto se encarga de las elecciones que atañen a la identidad. Ésta reproduce estructuras homogéneas heredadas por nuestros antecesores, estructuras que tienen vigencia todavía ya que siguen conduciendo la historia de las personas. Bastante razón nos asiste al postular que “hombres y mujeres hacen su propia historia, pero no lo hacen como quieren bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo circunstancias directamente dadas y heredadas en el pasado” (Ritzer, 1993: 492).

I.1.2 LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA IDENTIDAD

No se puede hablar de identidad sin revisar el comportamiento de las personas; desde el punto de vista de la psicología, “la identidad constituye para todo ser humano un conocimiento interno de sí mismo que incluye aspectos corporales, afectivos y sociales” (Cremades, 1995: 74). Desde la psicología se ha visto la identidad como un aspecto profundo del ser humano y se manifiesta mediante la combinación del cuerpo, los sentimientos, las relaciones sociales a través de los cuales cada uno demuestra su subjetividad, en el contexto de una determinada sociedad.

Según (Woolfok,1990:97) la “identidad se refiere a la organización de los impulsos, capacidades, creencias e historia del individuo en una imagen sostenida del yo, representa elegir y tomar decisiones deliberadas sobre la vocación y orientación sexual”. La transformación e identificación se logra en la medida en que se alcanza la armonía de todos estos elementos que conducen al pleno reconocimiento de las personas y se demuestra abiertamente la capacidad para elegir y buscar libremente sus deseos.

La *identidad* es una categoría compleja que muchas veces puede llegar a ser conflictiva para los sujetos identitarios. En gran medida la sociedad es la que dicta las pautas de identificación personal; y mucho más si la sociedad está impregnada de tradicionalismo y permea a las personas desde la corta edad. Esto, a la vez y en cierto modo, representa un componente equivoco en la conformación de una identidad verdadera.

Los cambios en las culturas han conducido a que la sociedad sufra un resquebrajamiento, no sólo en las costumbres, la moda y las tradiciones, considerados aspectos que conforman la identidad.

Identidad, según (Martínez, 200 :143) “es la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano”. Las personas dan a conocer su identidad solamente cuando su actuación frente a las demás personas expresa su verdadero sentir y en el que su yo sobresale y permanece en sí por sobre todas las cosas, no importando el lugar ni las condiciones en las que nos encontremos.

“Nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste o por falso reconocimiento” (Martínez, 2001 :143). No sólo existe la identidad que nos diferencia, sino que también la identidad que no se quiere apropiarse y que incluso se rechaza —independientemente de lo que la sociedad espera—. También se puede incurrir en una falsa identidad y demostrar lo que no es la persona, adulterando y violentando las normas sociales.

Un aspecto interesante que caracteriza a la identidad es su rasgo de permanencia en el tiempo, va ligada al crecimiento físico y mental a lo largo de la vida. En este proceso de crecimiento también se van desarrollando y engrandeciendo todas esas pautas con las que se identificaron las personas, y transmitidas de generación en generación.

Es acertado sostener que “con los actos, los gestos y la vestimenta construimos o fabricamos una identidad que se crea, se manifiesta y se sostiene gracias, entre otros, a los signos corporales” (Butler, citado por Dowell, 2000: 86), en tanto que la identidad primeramente cataloga lo físico y la apariencia de las personas. Siempre se parte de lo que nuestros ojos ven y de lo que nuestros oídos escuchan, cayendo en el error de ver lo interno o sea el verdadero yo, como algo secundario.

En ese sentido, la identidad puede ser vista como **el conjunto de mecanismos conscientes e inconscientes que permiten internalizar formas específicas de ser, y que se definen a partir de elementos que singularizan a las personas, las hacen específicas o las hacen semejantes a otras** (Quirx, 1996: 15).

Es indudable que la identidad es un aspecto muy amplio que identifica a las personas como parte de su yo y que constantemente le da sentido a la reflexión sobre el conocimiento del verdadero ser.

I.1.3. LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD

Con las prácticas e ideologías heredadas, se construye el *habitus*, es decir, las “estructuras mentales y cognitivas mediante las cuales las personas manejan el mundo social” (Ritzer, 1993: 502). La mayoría de las personas —no importando la situación en que se encuentren— tienen la capacidad de percibir e internalizar, comprender y valorar esos *hábitus* y es a través de ellos que las personas pueden producir sus prácticas e internalizar el mundo social. Si no hay conciencia de la relevancia del *habitus* en el ser, difícilmente se tendrá una postura y reacción beligerante ante prácticas confrontativas que invisibilizan fenómenos.

A pesar que lo social está presente de una forma central en la sociedad, también se puede decir que “los seres humanos construyen su identidad personal a partir de su contacto con la naturaleza y con los grupos humanos” (Fernández, 2000: 203). Sin el contacto con las personas y sin el proceso de socialización, el proceso de construcción de la identidad personal fracasa.

Hay que señalar que la selección de una identidad está determinada, en primer lugar, por las posibilidades que ofrece el contexto en el que se produce el proceso de identificación. En la selección de las identidades entra todo aquello con lo que hombres y mujeres se identifican (la raza, clase, la edad y circunstancias familiares). Las anteriores categorías permiten visualizar los intereses y las expectativas propias que conducen a contrastar lo que espera la sociedad; recordemos que cuando se transgrede la norma de identificación cultural se puede seleccionar la identidad en el sentido opuesto. Es el caso de determinados grupos que rompen con la cultura establecida y se identifican con otra con la que se sientan en armonía.

Por lo tanto, la identidad es el distintivo que cada persona tiene impreso de manera indeleble y que le da su particularidad y permanencia invariable. Para la conformación de la identidad se toman en cuenta elementos que representan distinción y diferencias:

- a. una lengua diferente,
- b. religión distinta,
- c. otras culturas sexuales,
- d. una postura política divergente,
- e. pertenencia étnica,
- f. ubicación socioeconómica.

Son parte de la cultura que se adquiere con la historia familiar y con las opciones personales que se adoptan. Tal como lo planteó (Heidegger, 1990: 67) “en todas partes, donde quiera y como quiera que nos relacionemos con un ente del tipo que sea nos encontramos llamados por la identidad.”

I.1.4 LA DIMENSIÓN CULTURAL DE LA IDENTIDAD

La presencia de la identidad cultural es importante para conformar la identidad personal o individual; sin la presencia de la primera no podemos hablar de identidad personal; de ella, el hombre y la mujer aprenden conocimientos, creencias, arte, la moral, el derecho, costumbres y todos los hábitos y aptitudes adquiridas por las personas en la sociedad.

La cultura encierra todo aquello que tiene relación con las prácticas cotidianas, modelos de vida y las relaciones de las personas dentro de un grupo social. También en la cultura se ve la voluntad de conservación. La cultura es en sí la que da al hombre y a la mujer la capacidad de reflexionar sobre sí, capacidad que nos hace específicamente seres racionales, provistos de un sentido crítico.

(Burgos,1998:18) define “la cultura como un ámbito de reproducción pero también un espacio para la transformación social y la reproducción”. De este modo, la cultura facilita aquellos espacios, actividades y procesos participativos mediante los cuales —para el caso de los niños y las niñas— se vale de los adultos; estos significados y connotaciones provienen tácitamente de su entorno, pero como se han adquirido desde temprana edad prácticamente no lo percibimos así.

En los años cincuenta la cultura era considerada como “lo que uno debe conocer (saber o creer) para comportarse de acuerdo a las normas de los demás” (Austín, 2000: 5), concepto que en el pasado ha repercutido en las poblaciones y que aún sigue siendo utilizado por grupos poblacionales conservadores o de bajo nivel educativo.

La identidad cultural es un proceso de construcción continuo, puesto que cada momento está en constante cambio y que, por ello mismo, dificulta las apropiaciones culturales que conducen a la identidad personal.

Sin embargo, aunque el proceso de construcción de la identidad parte de la cultura, es evidente que no siempre se está de acuerdo con todo lo normado por la cultura. Hay quienes tienen puntos de vista e ideologías divergentes que no son compartidas por la mayoría. Por poner un ejemplo: para efectos de la discusión de la identidad, es oportuno destacar que con el surgimiento del movimiento feminista, la cultura está sufriendo modificaciones importantes.

La cultura es la que crea y condiciona a las personas para que, en base a lo que establece, se conforme lo que pronto se convierte en la propia identidad individual; la identidad individual está permeada por la cultura, no podemos separarlas ya que la cultura le dará los insumos para identificarse con los y las demás.

Desde esa dinámica, **la identidad individual “es una construcción sociocultural mediante la cual cada sociedad construye a los sujetos que necesita para reproducirse, utilizando un sistema de clasificación propia de acuerdo a cada cultura”** (Arana, 2002: 2). Las construcciones se dan a través de procesos largos heredados, que hacen posible que la minoría de las personas vivan por lo que la mayoría hace y practica porque lo visualizan como lo natural y lo correcto dentro de la sociedad.

I.2 EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE LA PERSONA

Las personas son seres sociales por excelencia, motivadas por condiciones sociales, que favorecen el desarrollo integral de las personas. Por ello, **la socialización** es equivalente a enculturación, y **se refiere al proceso a través del cual la persona empieza a aprender el modo de vida de su sociedad, a adquirir una personalidad y a desarrollar la capacidad de obrar a la vez como persona y como miembro de un grupo** (Cohen, 1993: 47).

A través de este proceso aprendemos a ser parte de la sociedad humana, y a interiorizar los valores y roles de la sociedad en la que hemos nacido. La cultura contiene información sobre cómo son las cosas, creencias y sentimientos. La socialización indica que en todo este cúmulo de conocimientos hay agentes como padres, madres, compañeros, compañeras, maestras, maestros, otros adultos, *mass media* que incitan a un comportamiento aceptable y desalientan la conducta indeseable en niños y niñas.

Desde que nacen, el niño y la niña son seres que necesitan integrarse en la sociedad y para ello precisan de la socialización, que puede ser definida también como “el proceso de influjo mutuo entre una persona y sus semejantes, a través del cual la sociedad transmite los valores propios de una sociedad particular, que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del individuo” (Carrasco, 1973: 26).

La socialización es entendida como el “proceso de incorporación del individuo en la vida social a través de la transmisión y el aprendizaje de la

cultura” (Pérez, 1994: 1). Esta socialización está estructurada por mecanismos que regulan a las personas a través de la interacción; y las influencias de poder que ejercen ciertos grupos pueden marcar ciertos límites en la socialización.

La persona por sí sola no puede materializar el proceso de socialización, es necesaria la interacción de otras personas para que pueda construirse como un ente socializado. Sin embargo, está claro que “la socialización y la experiencia individual se realizan sobre una base que es diferente en cada persona” (Fernández, 2003: 41). Cada persona socializa de manera personal sus propias vivencias que le son transmitidas desde la comunidad local y global, cada quien desarrollará su propia identidad de acuerdo a la información que haya recibido.

(Berger y Luckman,1989:39) sostienen que “la realidad de la vida cotidiana se presenta constituida por un orden de objetos que han sido designados, como objetos antes de que yo apareciera en escena”. Mucho antes de nacer a los individuos ya se le tienen asignado lugares, roles, comportamientos, interacciones, etc. Su ser está sujeto a una continua interferencia socialmente determinada por la sociedad de la que formarán parte y en la que encontrarán agentes que reforzaran sus conductas durante su formación social.

La interacción propicia ciertos mecanismos que conducen a la “institucionalización, la que aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores” (Berger y Luckman, 1989: 76). El accionar es algo naturalizado que ha sido fomentado o enraizado en las culturas, y se designa como verdad; ejemplo de ello son los roles de género asignados al hombre y a la mujer. “Al desempeñar roles los individuos participan en un mundo social, al internalizarlos, ese mismo

mundo cobra realidad para ellos subjetivamente” (Berger y Luckman, 1989: 98). El origen de los roles se da en el proceso fundamental de habituación y objetivación; y por su legitimación representan orden institucional.

I.2.1 EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN NIÑOS Y NIÑAS

La socialización es un proceso trascendental que determina la pertenencia de un ser a un grupo social. Los antropólogos y antropólogas se interesan por las características más generales de una cultura, en cuanto diferente de otra; mientras que los sociólogos y las sociólogas se centran en las características que tienen los grupos o las instituciones donde tiene lugar la socialización, como la familia o la escuela. Y así es como se ha establecido la existencia de dos tipos de socializaciones (la primaria y la secundaria).

I.2.1.1 LA SOCIALIZACIÓN PRIMARIA

La socialización primaria o inicial es la responsable de la formación de la personalidad y en cierto modo de la construcción de identidad. “La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (Berger y Luckman, 1989: 166). Ellos sostienen que con la práctica de la socialización son los adultos los que disponen las reglas del juego; mientras que los niños y niñas no intervienen en las decisiones tomadas por los mayores, adoptan posiciones pasivas.

En la socialización primaria se construye el primer mundo de la persona. “El mundo de la infancia [...] conduce [...] a la confianza, no sólo en las personas

de los otros significantes, sino también en sus definiciones de la situación” (Berger y Luckman, 1989: 172). Si este es un mundo de confianza, considero que es aquí donde se fomentan y se dan al niño y la niña los verdaderos conocimientos acerca de la realidad social, ya que todo lo que percibe de sus mayores es para él o ella la única verdad en la que ha sido formado y formada; se familiariza con esa práctica cotidiana, transmite a los demás su subjetividad, su modo de ver las cosas, para más tarde ser socializado en el mundo exterior al que pertenece.

Muchas veces el niño y la niña se pueden confundir por el hecho de que ven como su único universo a sus socializadores primarios (madre, padre), y luego descubren que fuera del hogar hay otro mundo al que tienen que enfrentarse.

I.2.1.2 LA SOCIALIZACIÓN SECUNDARIA

En la socialización secundaria existen otros agentes socializadores, que son definidos como “un individuo, grupo u organización que influyen en la conducta de una persona y en su sentido del yo interior, proveen instrucciones sobre reglas y los roles sociales, o simplemente sirviéndoles como modelo” (Fitcher, 1996: 130).

En la socialización secundaria entran otros agentes:

- a. los amigos, amigas, compañeros, compañeras,
- b. las instituciones educativas,
- c. los *mass media*,

Son agentes que los niños y las niñas encuentran fuera de su hogar y con quienes comparten experiencias y comportamientos que traen de su hogar.

El problema central de toda socialización secundaria “consiste en que actúa sobre el sujeto ya formado y que todo nuevo aprendizaje exige un cierto grado de coherencia” (Berger y Luckman, 1989: 166). En ese sentido, el proceso de socialización secundaria debe apelar continuamente a reforzar dicha coherencia para garantizar mayor efectividad en el aprendizaje. Es cierto que el hogar brinda una serie de conocimientos, pero —como ya dije antes— las personas son seres cambiantes, y más aún los niños y las niñas que están en un proceso de construcción constante de nuevos saberes y aprendizajes, que van integrando sus aprendizajes con los conocimientos previos que adquieren en su familia; y que su identidad es reforzada poco a poco.

I.2.2 FACTORES SOCIALIZADORES DE IDENTIDADES TEMPRANAS EN NIÑOS Y NIÑAS

En el largo camino de aprendizajes de la infancia, las personas adquieren una serie de conocimientos, habilidades, valores y actitudes acerca del contexto físico y social en el que viven. El niño y la niña aprenden un conjunto de habilidades personales y sociales.

Los factores socializadores son marcos amplios cuyas características y reglas implícitas o explícitas socializan al niño o niña en una dirección determinada. “Ser hombre y ser mujer se aprende mediante diversos recursos e instituciones que la propia sociedad ha ido fortaleciendo” (Díaz, 1997: 7). Constantemente la sociedad atribuye papeles y normas que desarrolla sistemáticamente según el sexo, valiéndose de instituciones sociales.

He aquí los entes o factores fundamentales de socialización:

- a. la familia,
- b. el grupos de iguales,
- c. los centros educativos, y
- d. los *mass media*.

I.2.2.1 LA FAMILIA COMO ENTE SOCIALIZADOR

La familia es el agente de socialización primaria más importante en la vida de la persona, pues socializa al niño y la niña dentro de su propio ambiente, influenciado por la realidad social, económica e histórica. La familia representa para los niños y las niñas todo su mundo, lleno de afecto y conocimientos previos que han sido sistematizados.

“La imagen que tienen los niños y las niñas de ellos mismos y de ellas mismas es un reflejo de la forma cómo creen que los miembros de la familia los consideran” (Cohen, 1991: 51). Las actitudes y percepciones que tengan del mundo son fruto de lo que han percibido en el hogar que les acoge, adoptan los mismos esquemas y normas que la familia transmite a través de la socialización y luego —con los esquemas y normas— conforman su identidad de género.

Todas las sociedades dependen primariamente de la familia para que la socialización de los niños y niñas pueda funcionar con éxito, pues de ella depende, en gran medida, el desarrollo de la personalidad.

El modelo patriarcal —y entiendo por modelo patriarcal ya no tanto el proceso histórico que se desarrolló entre el año 3100 a.C. y el 600 a.C. sino el ejercicio del poder por parte de los hombres sobre las mujeres a partir del

orden biológico elevado a categoría política y económica (Muñoz, 2001: 14)— despliega los siguientes efectos de poder:

- a. inculca aquellos bienes culturales que se consideran legítimos,
- b. desarrolla —mediante un sistema de sanciones rígidas no negociables— la autodisciplina y la disciplina, y
- c. normaliza (entendiendo por normalización la imposición de la idea de norma, una línea de comportamiento etiquetada como «buena» por la moral establecida, fuera de la cual todo es desviaciones) (Fernández, 2003: 223).

Este modelo no hace más que imponer cada cosa para cada sexo, es en el hogar donde se transfiere toda una serie de dispositivos que se van instalando en la vida cotidiana del niño y la niña. “Desde el sistema patriarcal los hombres deben comportarse, sentir y pensar según diversos mandatos sociales y cumplir una serie de roles asignados a su género” (Briceño, 2001: 16).

En el proceso de socialización es posible distinguir la socialización familiar que se define, en primer término, según la clase social de la familia. “Socialización represiva o autoritaria, que se da más frecuentemente en las familias de clase baja, la cual enfatiza la obediencia, los castigos físicos, los castigos pedagógicos, los premios materiales, la comunicación unilateral y la autoridad del adulto” (Sánchez y Villaroel, 1990: 2).

“Los saberes transmitidos en la primera infancia y llamado lengua materna, no sólo abarca el idioma que se aprende, sino el conjunto de valores y creencias sobre lo que ocurre en el mundo” (Lagarde, 1996: 20). En la relación madre, hijo e hija existe una mujer que se encarga de servir y de dar un lugar privilegiado; y el niño y la niña adquieren estas acciones y aceptan de manera natural que son para ellas y no para sus padres.

Al interior de su familia, el niño y la niña aprenden sobre lo que son los hombres y las mujeres; a través del comportamiento de su padre y madre son capaces de acreditar su propio sexo, se dan cuenta del poder de decisión en casa, o si éste es más afectivo. Observan cómo el padre o la madre interactúan con sus hermanos y hermanas. Aprenden de la naturaleza del mundo a partir de lo que les ofrecen padres y madres. El entorno ofrece ciertas experiencias y retiene otras. "El niño está siendo socializado por los padres y hermanos; éste a su vez socializa a ellos, y cada interacción familiar tiene lugar dentro del contexto de las influencias de interacción" (Hoffman, 1995: 235).

Más pertinente no pudo ser (Rousseau, 1985:38) cuando planteó en el *Emilio* que "nacemos sensibles y desde nuestro nacimiento, somos afectados de diversas maneras por los objetos que nos rodean". La cultura provee de todos estos objetos con los que se identifica la persona y los internaliza según el sexo. Pero existen otros elementos que se encuentran en la cultura, que son agentes que contribuyen a afianzar la estructura social, y a edades tempranas sistematizan conocimientos aceptados como normales en la vida cotidiana.

En muchas sociedades del mundo, niños y niñas actúan como los adultos, siguen sus pasos y comportamientos idénticos, son preparados para seguir lo que sus adultos hacen. La socialización implica el desarrollo de los rasgos individuales según pautas sociales dominantes.

"La socialización se inicia desde el mismo momento en que nace la persona, es decir, cuando se inicia el proceso de socialización temprana, es ahí donde se transmite el conjunto de características, expectativas y conductas que se asignan a cada sexo" (Díaz, 1996: 5).

Aunque tradicionalmente y de manera categórica es la sociedad la que trasmite y transmite toda esta gama de información, de prácticas de roles y actitudes, la familia también capta la información proveniente de diferentes canales, y luego la trasmite a sus hijos e hijas de la forma más natural. No sólo el fenómeno cultural influye en la conformación de identidades, también lo económico es una fuente de captación de poder, su influencia repercute en el yo de cada ser. Y es que está claro que “la familia cumple una importante función de reproducción social fundamentalmente a nivel económico estructural que trasciende [...] a niveles más amplios la reproducción ideológica” (González, 2000: 49).

La madre y el padre socializan hasta la forma de vestir, el color, el estilo. Los juguetes se diseñan para cada sexo y en las tiendas se encuentran separados como tal; y esto es aceptado de manera natural. Niños y niñas aprenden desde muy pequeños y pequeñas que hay normas de comportamiento adecuado para cada sexo, lo que se refuerza a través de un sistema de premios y castigos si actúan de conformidad con este código o lo quebrantan (Jordán, 1995: 228).

Todo esto contribuye desde edades cortas a que tanto niños y niñas se identifiquen y desarrollen relaciones de pertenencia con cada elemento y objeto que encuentran en su medio, y se apropien de esquemas constructores capaces de influenciar el quehacer formativo, los que más tarde son integrados en la conformación de identidad de género.

Es en la familia donde se da la “primera etapa de socialización, ésta a su vez tiene lugar durante la infancia, pues en este período se interiorizan los mecanismos y los valores más importantes de la sociedad, como lenguaje, identidad de género o de clase” (Cobo, 2001: 15). Si la infancia es una de las

primeras etapas del desarrollo físico de una persona, no se debe descuidar lo que sucede alrededor.

“La familia es la primera unidad con la que el niño y la niña tiene contactos continuos y el primer contexto en el que se desarrollaran las pautas de socialización” (Elkin, 1981: 57). La socialización primaria evidencia que es en la familia donde se transmiten los contenidos afectivos y la identificación absoluta con el mundo tal como lo presentan los adultos. Es importante advertir que la socialización primaria implica algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo.

I.2.2.1.1 LOS ROLES DE GÉNERO EN LA FAMILIA

En las prácticas se encuentran los roles de género que varían según la cultura y los períodos históricos. Entenderé por roles de género “el conjunto de las acciones que realizan los varones y las mujeres siguiendo los patrones que la sociedad patriarcal estima idónea para cada género” (Cobo, 2001: 18). Las mujeres y los hombres son socializados en forma diferente, a la niña se le prepara para ser madre, esposa, cuidar de los hijos e hijas, cuidar ancianos y ancianas, enfermos, enfermas, etc., ser apoyo de los y las demás.

“La familia es el lugar donde se perpetúan los roles que la sociedad establece para hombres y mujeres, las niñas son potenciadas [en] la sensibilidad, el miedo, la obediencia, la dependencia, la afectividad, a los niños [en] la agresividad, la competitividad, la independencia” (Muñoz, 2001: 11). “En la sociedad y modos de vida de la Edad Media, en donde se daba una educación sexista basada en el aspecto biológico de la personas, se creía que [a] niños y niñas debía tratárseles diferente por su condición genérica” (Hidalgo, 1999: 27).

Las ideologías son instancias de legitimación más complejas, las ideologías sexuales son más estables y resistentes al cambio porque suelen estar integradas en sistemas de creencias más amplios, sobre todo en las religiones y en visiones sociopolíticas y culturales del mundo (Cobo, 2001: 17).

El conocimiento se va construyendo inicialmente a partir de las experiencias, de las informaciones, de los modelos de pensamiento, este conocimiento aporta información sobre la realidad y los modos para aprehenderla es contenido estructurado, socialmente elaborado y compartido.

Los adultos son los que dan los instrumentos modelos y guías a seguir, pueden delimitar el accionar de niños y niñas, imponiendo sus razones y modos de ver según si es conveniente y apropiado para la sociedad.

Las pautas de crianza las podemos ver como valores y creencias que una sociedad desea transmitir a las nuevas generaciones. Si la información que se transmite conciente e inconscientemente, esto depende del grado de conocimiento de los responsables de la crianza. La familia difunde los mensajes a partir de los cuales estructura el mundo, asume el rol principal en la formación y marca directamente el desempeño del niño y la niña según la dirección que toma su desarrollo.

Es importante además hablar de afectividad como un componente que socializa a la niña y al niño, éste juega un papel fundamental; la familia crea condiciones que posibilitan el desarrollo afectivo de quienes comparten, en especial esta afectividad se observa más en la relación íntima que el niño y la niña establecen inicialmente con la madre, después con las otras personas (padre, hermanos familiares y amigos) con las que comparte su contexto simbólico.

Por lo tanto, la familia entrega una crianza humanizada, a partir de las características propias de cada integrante para lograr la formación de una persona social integra y comportamientos coherentes con el medio sociocultural.

“La familia es también el primer grupo de referencia de los niños y niñas, el primer grupo cuyas normas y valores adoptan como propios y que les sirven de referencia para evaluar el comportamiento” (Craig, 2000: 133). No podemos tomar a la familia como un grupo aislado, ya que es uno de los entes más influyentes en la sociedad. Los valores, las actitudes y estilos de vida de una familia reflejan su clase social, su religión, su grupo étnico y su religión. Los niños y niñas adquieren versiones seleccionadas de la cultura de su sociedad, y ello depende de los antecedentes y experiencias de su familia en particular.

I.2.2.2 EL GRUPO DE IGUALES EN EL CENTRO EDUCATIVO

En el centro educativo, los grupos de iguales son los que refuerzan las distinciones de género. De hecho “los niños hacen los juicios más fuertes sobre qué juguetes o ropa son apropiados para niños y niñas y tienden a huir de niños que cometen actos impropios de género” (Gelles, 2000: 382).

Lo anterior se desarrolla en un ambiente común, los niños se asocian con niños y lo mismo sucede con las niñas. Parece que la parte sexual es relevante; sin embargo, la construcción del género que se da a conocer es la que prevalece, para seleccionar vestuario, juguetes, juegos, el lenguaje, etc., todo aquello que la sociedad establece como normal para cada sexo.

El grupo de iguales, según (Fernández,2000:242). “son los amigos de los niños y las niñas que tienen la misma edad”. El grupo de iguales también tiene que ver con la formación de la identidad de género en niños y niñas; en el jardín es donde permanecen la mayor parte del tiempo compartiendo con los y las demás, y en ese ambiente lo que la mayoría hace se vuelve una norma común.

I.2.2.3 LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO AGENTES SOCIALIZADORES DE GÉNERO

Los centros educativos representan hoy en día uno de los espacios privilegiados, son instituciones en la cual se realizan procesos de socialización y tienen una historia y características propias. Podemos decir que son los agentes de socialización más importante en la sociedad moderna (Fernández, 2003: 259).

En consecuencia, son uno de los “entes responsables, en primer lugar, de transmitir el conocimiento validado y las formas de actuar de una sociedad” (Cohen, 1991: 52). Como instituciones educativas juegan un rol esencial prioritario en la socialización secundaria, puesto que son los poseedores de saberes socialmente legitimados y la principal fuente de captación para el desempeño de roles sociales y laborales, permitiendo la internalización de valores universales que potencian la integración de la persona a un orden social establecido.

“Los centros educativos son la primera institución de carácter formal, impersonal o burocrática a la que acceden los individuos y les proporcionará el entretenimiento necesario para desenvolverse en una sociedad que se ha organizado” (Fernández, 2003: 247).

Los conocimientos que la familia provee no son suficientes para las personas, necesitan transitar por otros espacios que impulsan el desarrollo de su persona. Por esta razón, los centros educativos retoman el papel de socializadoras pero ya de manera formal, con normas y reglas que se deben acatar y que emanan de un sistema educativo regulador provisto de todo lo que los niños y niñas —dependiendo del nivel en que se encuentren— deben conocer.

Quiero señalar que en la edad premoderna se consideraba a la escuela una sede rectora de la transmisión de los valores morales y políticas, los maestros y maestras estaban obligados y obligadas a modelar comportamientos apropiados y a garantizar que los escolares habían dominado las regulaciones y reglas que se consideraban adecuadas (Gardner, 1983: 136).

Actualmente se considera a la escuela como un aspecto clave del proceso educativo, por lo tanto “recientemente la escuela se ha convertido en el lugar lógico para la transmisión del saber rápidamente acumulado, así como para la inculcación de habilidades que permitan lograr más descubrimientos y hacer emerger nuevas comprensiones” (Gardner, 1983: 137).

La situación típica del siglo XIX, la escuela era una continuación de la familia en todo lo que tenía que ver con la socialización moral y estilos de vida. La escuela reconvertía al niño y la niña en aquellos aspectos que fortalecían la cohesión social: adhesión a la nación, aceptación de la disciplina y de los códigos de conducta, etc.

Para García e Ibáñez, (2000:197) “la escuela es un contexto de socialización que favorece la actuación de otros agentes diferentes de los familiares”. En la escuela se transmiten una serie de aprendizajes, a los niños y niñas les toca

compartir en ella con otros sujetos que no son ni su madre ni su padre, son otro grupo de compañeras, compañeros, maestras, maestros de los que obtienen nuevos patrones de interacción que configuran su desarrollo personal y social.

Dentro de la socialización escolar encontramos una serie de valores básicos, aquellos que hacen que una persona pueda considerarse un buen ciudadano. La aceptación de una ubicación particular y los aspectos sexuales, que son “algo que marca muy fuerte al niño o niña desde la escuela” (Muñoz, 2001: 38).

Hay otros factores que se dan en la socialización del contexto del niño y la niña preescolar que se demuestran en las instituciones escolares: el sentido del yo, la autoestima o la identidad personal comienzan a configurarse en el contexto familiar. El ajuste personal y la adaptación del niño y la niña a la escuela se observan en sus actitudes hacia la propia escuela, en la motivación y en comportamientos aceptables. La educación preescolar favorece una mejor adaptación académica a los años escolares.

Los niños y las niñas que participan en programas preescolares son más sociables, flexibles y amistosos, mejoran sus habilidades interpersonales y su madurez social (García e Ibáñez, 2000: 207).

I.2.2.3.1 ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL CENTRO EDUCATIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO

Los juicios de valor y el discurso del profesorado están mediatizados por los estereotipos tradicionales, tienden a creer que las niñas son más constantes y menos intuitivas que los niños, más ordenadas, trabajadoras, más responsables, más maduras y menos intuitivas para las supuestas disciplinas

científicas y técnicas, que a ellas les interesa la literatura y la enseñanza doméstica (Muñoz, 2001: 19).

Hasta ahora en los centros educativos se suele perpetuar una educación segregada, esto es evidente en lo que se considera apropiado para niñas y lo que es propio para niños. Hay una historia para cada sexo que ha trascendido las fronteras culturales: mientras a unos se les educaba en su totalidad sin restricciones, a otras se les excluía; y, si se les daba oportunidad, era una educación diferente con otros elementos de menor valor.

I.2.2.4 LOS *MASS MEDIA* Y SU CAPACIDAD DE *PERFORMAR* IDENTIDADES DE GÉNERO

Los *mass media* como la televisión, la radio, las revistas y los periódicos están llenos de ilustraciones sobre los roles tradicionales de los géneros a tal punto que muchos de los escritos para niños y niñas presentan imágenes estereotipadas o irreales de niños y niñas, hombres y mujeres. Influyen en la mente de pequeños y pequeñas, inducen en cierta forma a interiorizar pautas culturales de desigualdad.

“A través de los medios de comunicación recibimos y accedemos a gran cantidad de contenidos y significados de la cultura en que vivimos, la socialización es un fenómeno de la comunicación” (Fernández, 2003: 225). Los *mass media* son uno de los canales a través de los cuales las personas se comunican constantemente, a la vez acceden a gran parte del contenido cultural, no sólo de la cultura propia sino de otras, lo que conlleva a producir un sin número de multiplicidad de culturas.

No todo lo que transmiten los medios de comunicación podemos decir que es información integra, hay contenidos que en vez de formar lo que hacen es deformar las identidades. “Los medios de comunicación difunden valores pobres y proporcionan malos modelos de comportamiento” (Fernández, 2003: 227). Y quienes adquieren estas conductas con mayor facilidad son los niños y las niñas que permanentemente pasan frente a uno de los medios más socializadores como es la televisión. Ésta actualmente es uno de los medios más difundidos en el mundo entero, ha ganado espacios que antes eran ocupados por otros entes socializadores, y tiene efectos muy profundos en la cultura y en la sociedad actual.

I.3. IDENTIDAD DE GÉNERO EN NIÑOS Y NIÑAS PREESCOLARES

Dado que la identidad es uno de los temas más complejos, es importante ver “los escenarios sociales y culturales que influyen en todo el camino del desarrollo y debemos tener en cuenta la trayectoria que permite al niño y la niña arribar con bien a la edad preescolar tomando en cuenta la construcción de la personalidad” (Dallal y Castillo, 2001: 86).

La sociedad en general y los contextos culturales adjudican al niño y la niña un lugar entre los demás integrantes, estos contemplan en gran medida todo lo que es creado por hombres y mujeres desde el nacimiento de las personas. “El niño y la niña en la sociedad van cambiando en el curso de la historia, donde las actividades tanto como los intereses varían” (Busch, 1999: 6). De cierto modo la actuación de niños y niñas está determinada por el lugar que ocupan en la familia y la sociedad, por su sistema de demandas y expectativas que deben asumir.

Es necesario contemplar la acción que representa la inserción del género, la conformación de identidades de género en niños y niñas preescolares. Hay que rescatar que quienes más han trabajado esta temática han sido el grupo de feministas de la década de los 60.

Existen un sin número de significados que se le asignan al género; ha sido concebido como un atributo de las personas, como una relación interpersonal, como un modo de organización social de estereotipos sexuales e ideología internalizada, producto de la atribución de la socialización de prácticas disciplinarias y posturas tradicionales. Ha sido descrito como un efecto del lenguaje, un modo de percepción, también se ha planteado como una oposición binaria, de continuos variables y variantes, ha sido caracterizado como diferencia, como relaciones de poder que expresan dominación y subordinación, ha sido identificado como un fenómeno universal y como una consecuencia históricamente específica de la sexualización cada vez mayor de las mujeres en la modernidad.

Por otra parte, el género es un elemento constitutivo de relaciones sociales basadas en diferencias percibidas entre los sexos; y el género es una manera primordial de significar relaciones de poder (Hawkesworth, 1999: 4-7). Al género también se le conoce como el “conjunto de rasgos asignados a hombres y mujeres en una sociedad [y] adquiridos en el proceso de socialización” (Quiroz, 1996: 13); estos rasgos pueden ser responsabilidades, pautas de comportamiento, valores, gustos, temores, actividades y expectativas que la cultura asigna en forma diferenciada a hombres y mujeres.

I.3.1 COMPONENTES DE IDENTIFICACIÓN DE IDENTIDADES DE GÉNERO: RELACIONES E INTERACCIONES

Los niños y niñas tienen un potencial extraordinario que descubren cada momento en el que interactúan. Según (Craig,1998:51) “de los 4 a 5 años los niños y niñas descubren cómo funciona el mundo y cómo pueden influir en él, para ellos y ellas el mundo está integrado por personas reales o imaginarias”. De todo ese entorno se construyen y retoman elementos que pronto cada ser socializa internamente; y es lo que los y las distingue de otros y otras personas.

En la socialización se reconocen saberes fundamentales que la persona ha construido colectivamente a lo largo de la historia y que por lo tanto son fuente de transmisión a niños y niñas. Estos saberes son incorporados de forma activa al proceso de conocimiento que tenemos las personas. Específicamente encontramos en este proceso entes socializadores, como el profesorado, los compañeros y compañeras que de una u otra forma con sus relaciones e interacciones permean el actuar cotidiano dentro de las aulas de clase; con su convivencia trasladan una gama de información que poco a poco es tomada y practicada por niños y niñas desde edades tempranas.

Todo este compartir entre compañeros, compañeras y maestras contribuye en cierta forma a la construcción de la identidad de género, específicamente a través del juego, espacio lúdico a través del cual interactúan preponderantemente los niños y niñas de preescolar.

Debo hacer notar que “las presiones socializantes de los compañeros y las compañeras sobre el comportamiento adecuado al sexo en los niños y las niñas preescolares aparecen claramente en las situaciones de juego” (García e Ibáñez, 1992: 201).

El juego representa una actividad importante en el desarrollo de niños y niñas, en él se refleja el actuar de los niños y niñas dependiendo del sexo al que pertenecen; utilizan juguetes que tradicionalmente se han asignado a niños y otros a niñas, se familiarizan con lo que continuamente están viendo, escuchando y practicando.

Si la escuela es un ente socializante que está conformada por maestras, maestros, alumnos, alumnas, padres y madres de familia, es trascendental que situemos a las maestras y maestros ya que ellas y ellos poseen “características personales sobre todo su forma de relacionarse con niños [y] niñas a través de técnicas disciplinarias que usan y del tipo de comportamiento que refuerzan o castigan” (García e Ibáñez, 1992: 205).

Podemos decir que hay diferentes actuaciones de maestras en el interior de sus aulas, es evidente que la socialización que recibieron a través de los diversos entes socializadores repercute en su formación y por lo tanto transmiten esquemas y actitudes a veces rígidas o flexibles, que pronto el niño y la niña los exterioriza reforzando lo que para ellas es bueno y por lo tanto se debe enseñar.

Es a través de la vida cotidiana —“una fuente muy importante de producción cultural” (Willis, citado por Fernández, 2003: 80)— que se desarrolla todo el quehacer diario en el que niños y niñas se desenvuelven en el espacio local, a veces provisto de normas cerradas por las tradiciones culturales. También podemos encontrar familias más flexibles, esto dependerá del contexto donde nos encontremos. En esta cotidianidad permanecerán elementos claves de la vida social: costumbres, valores, normas, símbolos y el lenguaje que se dan al interior del hogar, y que son operativizados por quienes los practican y transmiten constantemente. Todos estos elementos son llevados

hasta los centros educativos donde pueden ser aceptados o rechazados, dependiendo de qué valoración haga la sociedad.

Por medio de las maestras, maestros y de las autoridades escolares, el centro educativo maneja mecanismos de comprobada eficacia en la tarea de socializar al niño y la niña: recompensas y castigos, categorización de niños y niñas según sus méritos y sus esfuerzos académicos, y el establecimiento de lazos afectivos entre el educador y educadora y los alumnos y alumnas.

Es con el currículo oculto que las escuelas influyen en el aprendizaje de valores, actitudes y hábitos. Las escuelas refuerzan las variaciones de los valores y las perspectivas culturales asimiladas en los primeros años de la vida. Por currículo oculto estoy entendiendo las prácticas escolares que tienen una dimensión social, política innegable que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad, contemplando aspectos inculcados consciente o inconscientemente por la escuela que denotan un modelo de ciudadano. Hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competición, colaboración, docilidad y conformidad son entre otros (Sacristán, 2000).

I.3.2 DESCUBRIENDO LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LOS Y LAS PREESCOLARES

La identidad de género se incorpora y se manifiesta en las situaciones cotidianas familiares y escolares: tareas relacionadas con las labores domésticas y el cuidado de los hijos e hijas asignadas a —y asumidas por— la mujer, y tareas que suponen mayor esfuerzo físico asignadas a —y asumidas por— los hombres.

Esta transmisión se refleja en los niños y niñas, a través de diversas actividades que son realizadas en casa y en los centros escolares, una de las acciones más practicadas por los preescolares en estos lugares es **“el trabajo de la niñez”, el juego** (Craig, 2001: 227). En este trabajo aprenden varias relaciones y reglas sociales, que son transmitidos por los adultos, no siempre de la forma correcta.

“A través del juego los y las preescolares pueden representar la identidad o las características de él o ella, o las de otra persona, las de un objeto, de una acción o situación” (Craig, 2001: 231). Y es que el niño y la niña gustan de construir y crear cosas con objetos, asumir roles y usar accesorios.

En este construir y recrear niños y niñas adoptan diferentes identidades de género, dependiendo de su sexo, luego son sumidas como adultos en miniatura. No debemos olvidar que el sexo ha sido uno de los determinantes en la conformación de identidades de género desde edades tempranas.

Por tal razón (Lagarde,1992:24) sostiene que en la identidad de género uno de los elementos de los cuales se parte para fijar la identidad para designar al hombre o a la mujer es el cuerpo, éste se ha puesto en el centro del sujeto, es por eso que se ha llegado a confundir identidad de género con identidad sexual; a pesar de que la identidad sexual no está determinada por los atributos biológicos del cuerpo sino que es producto de largo y complejo proceso de operaciones simbólicas sobre el cuerpo y a partir de una bisexualidad primordial (Velásquez, 2004:46).

Cabe también cuestionarse que “la madre en la primera infancia, construye en la niña y el niño la subjetividad masculina y a la vez disciplina su cuerpo, ella es la encargada de enseñarlo” (Lagarde, 1992: 20). Es evidente que los con quien más comparten niños y niñas es la madre, pues ella es la que

permanece en el hogar y dentro de las actividades o roles que se le adjudican está el cuidado y protección de estos pequeños y pequeñas, enseña a hijos e hijas lo que a ella le transmitieron su madre y su padre en su hogar. La madre genera enseñanzas diferenciadas para cada sexo, tipifica el juego que debe ser apto para las niñas y cuáles para los niños.

Es en la primera infancia y alrededor de los 3 años que los niños y las niñas están capacitados para caminar y correr, alimentarse por si mismos controlar en gran parte sus funciones corporales, satisfacer sus propias necesidades y comunicarse; y tienden a tomar conciencia de su género, adoptan determinados elementos culturales (juegos, ropas, o formas de hablar asignadas a su sexo). Esto se aprecia en las diferentes actividades que periódicamente realizan tanto en el hogar como en el entorno del hogar, por ejemplo, con el juego dramatizan escenas que asocian con su cotidianidad.

(Lamas,2004:5) argumenta que “la identidad de género se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje” El niño y la niña se identifican primeramente con el género al que se asocia al sexo al que pertenecen; son como un receptor por donde pasan todas las informaciones y experiencias que acumula durante todo su trayecto, y desarrolla prácticas que más tarde lo identifican en la sociedad.

“Las observaciones y exploraciones que realizan los niños y las niñas de su escenario de vida [les da] información [...] abundante acerca de cómo se relacionan las personas como individuos y como grupos” (Dallal y Castillo, 2001: 97). Todo lo que niños y niñas logran percibir de su ambiente es tomado e insertado en su mundo, de manera individual, luego ese conglomerado de información es arraigado por un conjunto de grupos mayoritarios, que luego se identifican de forma masiva.

“Los niños y niñas antes de llegar a cierta edad forman juicios basándose más en procesos [de percepción] que lógicos” (Craig, 1988: 43), o sea que creen en todo lo que sus ojos ven a su alrededor. Hay factores sociales y cognitivos que ejercen también influencia en la identidad de género.

Por otra parte se considera que “en la primera infancia los comportamientos entre varones y niñas no difieren mucho, si el adulto no interviene para guiar los juegos y las actividades” (Heidgger, 1990: 81). La postura de Heidgger es lógica, se observa que niños y niñas realizan actividades muy comunes más allá del sexo, para los niños y niñas el juego y la actividad de jugar no tiene sexo; los adultos secuestran lo que hacen los niños y niñas, fiscalizan el juego y los niños y niñas tienen el temor de ser reprendidos por su comportamiento. Cuando los niños están solos juegan y se sienten libres y actúan diferente que cuando están en presencia del padre y madre.

“El adulto se encarga de transmitir el sentido que posteriormente el niño y la niña hará propio” (Heidgger, 1990: 82). Durante los años preescolares “los estereotipos continúan el tratamiento diferencial de los sexos y la categorización de los género” (Woolfolk, 1999: 79). Se mira natural que los niños sean agresivos, activos y las niñas pasivas, tiernas, afectivas.

(Rousseau,2000:9) presenta el típico ejemplo: “Emilio es un ser razonable, autónomo, independiente, educado, libre, en cambio Emilia debía ser una niña dependiente.” (2000: 9). Esta es una obra clásica que ayuda a reflexionar sobre la educación que se impartía en el pasado, en la que el género estaba totalmente marcado por el sexo, se daba una educación diferenciada, y sólo tenían el privilegio de asistir a la escuela los varones hijos de familias de clase alta.

CAPÍTULO II:
LOS ESPACIOS LÚDICOS EN EL
PROCESO DE FORMACIÓN HUMANA

II.1 ENFOQUES SOBRE EL JUEGO

Lo lúdico ha sido considerado esencial en la vida de hombres y mujeres, por su alto contenido de aprendizaje y gratitud en su desarrollo. Por revestirse de importancia hay muchos autores y autoras que se han dedicado a escudriñar esta disciplina desde tiempos antiguos hasta nuestros días, esto nos permite poder tener un panorama holístico sobre el juego, por lo que es imprescindible valerse de varias definiciones que sobre el término juego se han venido construyendo.

II.1.1 EL JUEGO COMO FENÓMENO CULTURAL

Durante la edad antigua e incluso la edad media, el jugar infantil era apreciado literalmente como pérdida de tiempo. Desde ya que tal consideración va de la mano de la idea que los adultos tenían acerca de lo que es un niño, la expectativa de los adultos era que niños y niñas logran imitar lo antes posible su propio modelo.

Todos los seres humanos juegan, lo hacen casi siempre a veces inconscientemente, sin darse cuenta. Para el adulto es una actividad no seria, la puede abandonar en cualquier momento, no se realiza como “un deber moral, no es una tarea, se juega en tiempo de ocio y es una actividad secundaria” (Huizinga, 1994: 20).

Se conoce que el juego se desarrolla en las diferentes culturas existentes en el planeta, pero este a su vez no se le ha designado un lugar privilegiado, en ciertos grupos poblacionales por considerarlo improductivo por quienes desconocen de su valoración, esto lo podemos conocer a través de estudios que se realizaban en comunidades rurales hace algún tiempo, en donde “el

juego representaba un espacio negado se prohibía y castigaba a los niños y las niñas si lo ejercían” (Sánchez, 2003: 2).

Este hecho se daba ya que padres y madres involucraban a los pequeños asignándoles obligaciones en actividades laborales del campo las cuales debían realizar, por lo que representaban fuentes de mano de obra en las tareas económicas.

Las culturas ancestrales, han dejado un legado de conocimientos acerca del significado del juego y del valor histórico social y comunitario de aquella época, el aspecto que más resaltaba en sus rituales de juego era lo dramático, el cual era asociado con drama y este a la vez con teatro donde se representan temas y acciones cómicas y trágicas este tipo de juego lo encontramos manifestado en las representaciones antiguas de las doctrinas chinas, vedas que escenificaban acontecimientos cósmicos.

(Huizinga,1994:30) dice que “la comunidad arcaica juega como juegan el niño y los animales, el juego está lleno de orden, tensión, movimiento, solemnidad y entusiasmo”. Estos antepasados se identificaban por ejercitar el juego dramático simbólico que escenificaban en las fiestas culturales, con el cual como dice (Busch, 1999:16). “El juego simbólico nos permite sustituir y liberar al sujeto de la dependencia del presente concreto, es el representante de la cosa en si y oficia, con el tercero y como tercero”

Es preciso señalar que “los juegos ayudan a aprender la propia cultura, aunque pueden cumplir la función de servir como mecanismo de aculturación o perdida de la propia cultura” (Navarro, 2002: 49). En consecuencia a esto decimos que cada cultura tiene sus propios juegos, y son uno de los mecanismos por el cual el individuo incursiona en el mundo de la socialización, pero también pueden convertirse en un fenómeno de aculturación, al involucrar o adquirir contenidos de otras culturas dominantes

adaptándolas a la cultura propia del entorno, el sistema de comunicación globalizado que se vive en este tiempo nos expone a cambios de diversa índole en la humanidad.

También “la pedagogía tradicional consideraba al juego como desperdicio mental desprovista de significado funcional e incluso perjudicial para los niños y las niñas a los que aparta de sus deberes” (Olivera, 1999: 1).

Hoy en día se sabe que esa es una grave equivocación que no tiene fundamentos ya que la pedagogía últimamente se auxilia del juego por considerarlo una herramienta motivacional que hace más dinámico el proceso enseñanza aprendizaje, este favorece el desarrollo intelectual, social entre otros, anteriormente se consideraba que el juego era un elemento que distraía y que no poseía ningún beneficio y que en vez de ayudar retrasaba a los niños y niñas que asistían a los centros a estudiar.

El juego tiene muchas bondades una es que tiene un sentido muy esencial en el aspecto social en virtud que los “juegos de los niños y niñas constituyen admirables instituciones sociales” (Piaget, 1984: 9), todo acercamiento entre niños y niñas empieza con los juegos ya que es el ente de acercamiento entre los demás, el compartimiento y disfrute del juego más tarde conlleva a la socialización que se espera que todos y cada uno formen parte como entes de la sociedad.

II.1.2 EL JUEGO DESDE LA VISIÓN ANTROPOLÓGICA

Para empezar, diré que todo acontecimiento parte de una historia previa, al igual que otros surgimientos históricos el juego también tiene su propio origen tal como lo contempla (Groos, citado por Navarro, 2002:60). “El

origen del juego se remonta a partir del juego animal que evolucionó en el ser humano hacia una estructura superior". Todos los animales juegan y nadie les enseña a jugar ellos lo hacen por instinto, en cambio los seres humanos lo hacen usando sus potencialidades como el pensamiento y la organización el que se ejercita durante cada etapa cronológica del desarrollo de las personas (Corominas citado por Navarro, 2002:5).

"El juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de este, presupone siempre una sociedad humana" (Huizinga, 1994: 11). Es difícil imaginarnos que el juego haya surgido antes que existiera la cultura, pero de ser así estamos ante un gran acontecimiento plasmado de hechos que han dejado huellas desde que las personas primitivas lo hacían, aun cuando no se contaba con una lengua, si hay entendimiento en por medio de los juegos.

Por otra parte se considera que "la realidad juego abarca el mundo animal, y el mundo humano, por tanto no se basa en ninguna conexión de tipo racional porque siendo así se limitaría al mundo de los hombres" (Huizinga, 1994: 14). El juego según este autor no es enseñado ya que los animales no necesitan de nadie para aprenderlo. Desde los primeros meses se inicia el juego, como un preejercicio de los instintos reflejos con los que el animal nace, tiene como fin ejercitar, lo que más tarde se desarrolla y da lugar a actividades como: cazar, comer, correr etc. De acuerdo a esta versión podemos concebir al juego como algo innato el cual no necesita de otros seres para su enseñanza, sin embargo se conoce que el juego en niños y niñas esta lleno de expresión y de participación del mundo social y cultural, por lo que su imaginación, y fantasía no brotan de la nada.

Conviene mencionar brevemente que la cultura humana brota del juego por lo que el *homo ludens* (el hombre que juega), *homo faber* (el hombre que

fabrica) y el *homo sapiens* (el hombre pensante) cumplen una función esencial en la vida de las personas, en consideración a ello no se puede comprender la separación de estos elementos dentro de la cultura.

Las grandes ocupaciones de la convivencia humana están impregnadas de juego. Por otra parte (Reyes, 1999:114) considera que los niños y las niñas heredan la técnica lúdica de las formas primitivas de arte dramático". Esta herencia ha permitido que se haya expandido en las diferentes culturas aun y cuando su práctica sea diferente, siempre domina el dramatismo simbólico en cada juego.

El juego antiguamente es representado por la sociedad por medio de dramatizaciones que se presentan en público como actos lúdicos. En la comunidad primitiva se realizaban guerras donde se competía en forma de juego, el saber era considerado como una expresión que hace referencia a consejos y enigmas que eran descifrados en las reuniones convocadas por sabios y reyes quienes gozaban de un tiempo para realizar todo tipo de juego que implicara el saber, sin olvidar lo lúdico, los griegos eran muy aficionados, al juego de aforías (preguntas sin respuestas) en sociedad, aquí vemos lógicamente el juego verbal que practicaban los griegos, y a las prácticas sagradas a través del culto donde se realizaban sacrificios, consagraciones y misterios todo esto se hacía en base a juego.

Los cambios a que es objeto la cultura conducen a visualizar el juego de manera diferente, por lo que ese juego que antiguamente representaba una actividad sacra donde existía ritmo y armonía en las representaciones sociales, hoy en día la cultura se va haciendo más seria, relegando el juego aún papel secundario.

(Elkonin citado por Reyes,1999:113).Sostiene la teoría del “juego protagonizado nace a lo largo del desarrollo histórico de la sociedad como resultado del cambio de lugar del niño y la niña en el sistema de relaciones sociales”. La cultura constituye una fuente social de juego.

Hoy en día se sabe que esa es una grave equivocación que no tiene fundamentos ya que la pedagogía últimamente se auxilia del juego por considerarlo una herramienta motivacional que hace más dinámico el proceso enseñanza aprendizaje, este favorece el desarrollo intelectual, social entre otros, anteriormente se consideraba que el juego era un elemento que distraía y que no poseía ningún beneficio y que en ves de ayudar retrazaba a los niños y niñas que asistían a los centros a estudiar.

El juego tiene muchas bondades una es que tiene un sentido muy esencial en el aspecto social en virtud que los “juegos de los niños y niñas constituyen admirables instituciones sociales” (Piaget, 1984: 9), todo acercamiento entre niños y niñas empieza con los juegos ya que es el ente de acercamiento entre los demás, el compartimiento y disfrute del juego más tarde conlleva a la socialización que se espera que todos y cada uno formen parte como entes de la sociedad.

II.1.3 EL JUEGO Y SU COMPONENTE SOCIAL

El niño y la niña necesitan interactuar, compartir para poder alcanzar su nivel de socialización, esto se consigue con la realización de juegos, primeramente considerados irreales o ficticios, los que pronto asocia con actividades sociales reales practicadas por las personas.

Según la teoría psicoanalítica el juego sirve para elaborar contenidos mentales que no causan angustias mediante su proyección al exterior. El juego es una experiencia placentera intensa, comprometida y activa, es cosa seria para un niño y una niña, es salud, valor cultural.

Para (Dyer,2000:1) “El juego es un paso previo para una socialización sana y objetiva en el plano real” . El juego también es descubrimiento, desarrollo de la inteligencia, despliegue motor, encuentro con los valores, convivencia con otros, manifestación de emociones, motivo de permanente interés, adaptación a la realidad, apropiación de espacios y objetos, ilustración, y por tanto crecimiento, reflejo de la sociedad, propulsor de códigos y lenguajes, modo natural de conocer y probar, establecimiento de vínculos con personas, objetos, situaciones y aprendizaje (Sánchez, 2003: 3).

En estas expresiones se contextualiza al juego como un todo lleno de fortalezas que demuestran su aporte al desarrollo y fortalecimiento desde la infancia y aun en la etapa adulta, es una prodigiosa actividad que nunca se termina mientras haya vida.

El filósofo (Platón, citado por Blinder, 1999: 1) postulaba que “El juego es el factor determinante para la formación del perfecto ciudadano”. En tiempos pasados había una gran devoción por inculcar valores y principios, por lo que el juego no se quedó atrás y se le designa para aquel entonces un gran valor formativo, ya que según el, es en el juego donde se manifiesta todo el quehacer de la sociedad, donde niñas y niños dentro de su naturalidad aprenden las prácticas y estrategias de los adultos.

Los niños y las niñas son seres que juegan la mayor parte de su tiempo, esa se convierte en su principal actividad, idealizan su vida adulta practicando diversos juegos adentrándose en una realidad ficticia, capaz de poder

transgredir utilizando todos los medios expresivos que poseen. Con el juego el niño y la niña están, ciertamente estructurando su pensamiento e inteligencia.

El juego está lleno de conductas y múltiples relaciones por quienes lo ejecutan, es a la vez un medio para desarrollar e incrementar la inteligencia la cual se ve accionada durante el juego.

II.1.4 EL JUEGO Y SU COMPONENTE BIOLÓGICO

Dentro de los autores que se han interesado por conocer el aporte biológico contenido dentro del juego esta (Groos citado por Navarro, 2002:91)el cual estudia “el juego desde el punto de vista biológico, considerándolo como la preparación para la vida adulta y su implicación en el trabajo”. Este punto de vista nos conduce a reaccionar en un sentido más dirigido al mundo del accionar laboral, al desempeño de los diferentes roles sexuales y la predisposición para el trabajo que la sociedad adulta práctica.

Madres y padres hacen diversos comentarios acerca de los juegos que ejercitan sus hijos e hijas y contemplan que según lo que jueguen sus hijos e hijas así son los trabajos que desempeñan al llegar a la adultez, si un niño o niña no juega dicen estos no serán buenos trabajadores.

II.1.5 TEORÍAS CLÁSICAS DEL JUEGO

Dentro de esas teorías podemos mencionar las teorías clásicas como: La teoría Metafísica, Teoría del Recreo, Teoría del Sobrante de Energía, Teoría del Trabajo, Teoría del Ejercicio Preparatorio, Teoría del Atavismo, Teoría Catártica.

Todas estas teorías fueron bastiones que explicaron y profundizaron acerca del juego dando los primeros elementos, estos a su vez representaron en determinadas épocas avances, que actualmente se sigue retomando como puntos de partida para nuevas teorías modernas que exige la humanidad actualmente. Si bien cada una de estas teorías expuesta por los diferentes autores clásicos, nos alumbran y conducen a que miremos el juego como algo trascendental, es difícil poder enmarcarnos en una teoría única, ya que todas nos conducen hacia interpretaciones propias de cada teórico.

Básicamente la teoría moderna se basa en teorías como Teoría de la Ficción, Teoría de la Infancia, Teoría Psicoanalítica acerca del juego, Teoría del Placer Funcional, Teoría piagetiana del juego, Teoría Evolucionista Sociológica, Teoría Fenomenológica, Teoría Sociocultural del Juego, Teoría del Aprendizaje, Teoría de la Simulación y la Teoría de la Supresión.

El contenido del juego es tan amplio que ha sido necesario clasificarlo, para su estudio comprensión y entendimiento. Así pues uno de los psicólogos que más a trabajado el terreno del juego en el niño y la niña, ha sido Piaget el que divide el juego en “juego de ejercicio, juego simbólico, y juego de reglas” (Piaget, 1961: 57). Cada uno tiene su accionar, pero lo interesante es la labor que ambos emprenden ligados en cierta medida uno de otros, existe una combinación armónica sin que el niño y la niña se den cuenta los ejercita en sus diversos juegos, ayudando a desarrollarse física, intelectual y emocionalmente.

Sustentando esta teoría también (Vygotski, citado por Lázaro,1995:5) sostiene que “siempre que se produzca una situación imaginaria en el juego habrá reglas”. Esto nos recuerda que por más que queramos ver al juego como algo separado, no se puede manifestar como un juego único del que no necesita de los demás elementos para su práctica.

Estas teorías se identifican por mostrar enfoques ideológicos del pensar progresivo en nuestra época, la cual demanda hoy día de nuevos comentarios, para descifrar todo lo que representa el juego desde su génesis y explicación como fenómeno. Con estas teorías modernas se abre un paso hacia la invención y representación del juego cada vez enfatizando hacia el enérgico y apasionado mundo de la infancia. Naturalmente estas teorías retoman a la persona como transmisora cultural y como medio de transformación social cultural.

Con el transcurrir del tiempo han surgido cambios en la sociedad por lo que también se han contemplado nuevos términos que si bien no cambian de contenido, si de forma, el juego no ha sido la excepción por lo que ahora se puede nombrar como sinónimo de lúdico, el cual como nos muestra Navarro, (2002:36). “Lúdico es una cosa recreativa, de entretenimiento con un espíritu de juego”. Es interesante familiarizarnos con este nuevo término del cual se está hablando constantemente, lo lúdico implica algo más que la simple acción de jugar, es el disfrute pleno del goce de quienes participan, pueden haber situaciones en donde desaparece el carácter lúdico, un ejemplo podría ser como cuando se cae en la rutina de un juego y hay aburrimiento de los participantes. Así mismo a lo lúdico actualmente se le designa como lo relativo al juego que tradicionalmente se ha conocido.

No obstante y en vista que el juego es una actividad que siempre ha estado presente en las personas y especialmente en niños y niñas, este ha sido estudiado desde tiempos pasados el cual nos aporta desde sus diferentes teorías conocimientos que son bastiones para el estudio del juego.

II.2 INFLUENCIA DEL JUEGO SIMBÓLICO EN EL DESARROLLO Y CONFORMACIÓN DE IDENTIDADES DE GÉNERO EN NIÑOS Y NIÑAS PREESCOLARES

El objetivo de este apartado es dar a conocer que existen diferentes denominaciones acerca de este tipo de juego, el cual es una actividad central en la vida de niños y niñas, por lo que “el juego imaginativo también es conocido por algunos teóricos como juego de fantasías, juego simbólico o juego de ficción, puede o no implicar objetos y personas, cuando es así le llaman juego dramático” (Reyes, 1999: 89). Es importante esta apreciación para que no confundamos este termino y nos demos cuenta de la sinonimia de los mismos que se conocen para nombrar e identificar este juego infantil.

Ha de señalarse que el desarrollo del “juego simbólico es el que más domina en la edad preescolar, es el juego de pretender situaciones y personajes como si estuvieran presentes” (Juárez, citado por Linaza, 2000: 220). Los niños y las niñas por lo general optan a jugar juegos de personajes ficticios muchas veces creados por los medios de comunicación que incursionan en los hogares, con el juego crean sus héroes que más les simpatizan y admiran, Batman, Superman, Tarzán, jugar a indios y vaqueros en el caso de las niñas sucede igual admiran a la Barbie, pero más que todo su juego en si va dirigido a situaciones de trabajo doméstico como el cuidado de los demás, jugar a las comiditas, a ser maestras, madres etc. quizá esto lo hacen porque el patrón cultural en el que viven va dirigido hacia estas actividades, creando un ambiente muy diferenciador aun a tan corta edad.

(Piusi,1996:71) estima que “las niñas se esfuerzan más en los juegos sedentarios o en juegos de mesa, observan más, se están más quietas, los niños prefieren juegos de movimiento”. Podríamos señalar que esto se debe a que las niñas desde pequeñas son criadas diferente esto se da por la crianza heredada de sus progenitores en donde hay una serie de prejuicios culturales.

Por lo que respecta a “el juego de imaginación lo importante no son las cosas, los objetos, sino lo que se puede hacer con ellos” (Juárez, citado por Linaza, 2000: 223). Esto nos explica que los juguetes y objetos con los que se juega en este tipo de juego no son tan imprescindibles ya que con su imaginación tienen la capacidad de crear y dar vida a lo que ellos y ellas prefieran en un momento determinado.

El juego representa una de las actividades imprescindibles para el desarrollo del niño y de la niña, favorece el desarrollo intelectual, afectividad y aprendizaje sociocultural, es a la vez una actividad que en cierto modo contribuye en la conformación de identidades de género, a través del ejercicio del mismo.

Conforme los niños y las niñas van creciendo, adquieren características propias de su edad por lo que “el niño y la niña son desde su concepción hasta que alcanza la edad adulta un ser individualizado, destinado a crecer y desarrollarse física, intelectual, afectiva, social y espiritualmente” (García, 1980: 7). El desarrollo infantil es un proceso de cambio que se da de manera gradual y continua a lo largo de la vida de niños y niñas.

Si lugar a duda este proceso es sintetizado en el preescolar tanto en su primera infancia (de 4 a 6 años), como en la segunda infancia (de 7 a 8 años) (Lafrancesco, 2003: 79).

Mediante este proceso se manifiestan, los “cambios que con el tiempo ocurren en la estructura, pensamiento, comportamiento de una persona, a causa de los factores biológicos y ambientales” (Craig, 1987: 9).

Analizada esta conceptualización me di cuenta que el desarrollo encierra componentes cruciales que son fundamentales, para el caso de los niños y niñas insertan elementos que encuentran en el ambiente que en algunas ocasiones actúan negativamente u otras positivamente, pero en ese incursionar se desarrollan y se sistematizan algunas pautas de vida que luego se convierten en propias de las personas adultas.

“Los niños y niñas crecen y se desarrollan de manera ordenada y predecible y aprenden a moverse en su mundo, a comunicarse y a jugar a medida que su capacidad de manipular el entorno aumenta, se hacen más independientes” (Heward, 1998: 526). Efectivamente el niño y la niña necesitan vivir en un medio ambiente rico en estímulos para poder aprender desde su realidad, mirar, tocar, explorar, imitar, inventar, ser tomados en cuenta, cultivando su seguridad dentro de un ambiente estable, que les permita el propio desarrollo.

Para (Zabalza, 1996:32), estos cambios, “en el desarrollo de cada sujeto será, en cada caso, el resultado de la combinación de factores genéticos o hereditarios y de las posibilidades que el medio ofrezca”.

La mezcla de estos componentes nos da como resultado el pleno desarrollo de las personas. En este sentido podemos decir que “el ser humano es un ser inacabado” (Guizzo, 1999: 80). Por otra parte todos estos cambios son esenciales durante el proceso de crecimiento en niños y niñas y por lo tanto hay que tenerlos presente cuando pensemos en niños y niñas.

II.2.1 DESARROLLO FÍSICO DE NIÑAS Y NIÑOS

Hay otros autores como (Bosch,1980:13-14) que consideran el desarrollo desde el punto de vista del progreso físico y contemplan "peso, talla, cabeza, tórax, abdomen, dentición, sistema muscular, postura, desarrollo sensorial, visión y audición". Estas características si bien es cierto son físicas pero estrictamente necesarias para que el juego simbólico se pueda desarrollar en su máximo esplendor y así puedan disfrutarlo. La valoración de la parte física es de este modo contribuyente para que niñas y niños adquieran potencialidades suficientes y necesarias para el desarrollo en múltiples aspectos.

Con el crecimiento físico se fortalece el aspecto psicomotor desarrolla los sentidos, control muscular, confianza en el uso del cuerpo, para lograr la actividad lúdica, realizar acciones físicas, motoras gruesas y finas, adquiriendo control y dominio de sus capacidades como correr, saltar, caminar, dibujar etc.

Que son necesarios para el actuar del juego infantil. El no desarrollo de estas facultades pueden interrumpir la acción de jugar, ya que esta acción solo puede ser obstaculizada por la enfermedad, la cual es uno de los indicadores por excelencia. Si el juego es vida para niños y niñas lo único que interrumpe esta acción es la enfermedad.

II.2.2 DESARROLLO COGNOSCITIVO

Además del desarrollo físico esta el desarrollo cognoscitivo o desarrollo intelectual ya que según (Danoff,1999:33), "guarda relación con el pensamiento de los niños y las niñas incluyendo la observación y la

percepción, la obtención y procesamiento de información, solución de problemas y comunicación” . Los aprendizajes cognitivos en niñas y niños de algún modo se pueden vivenciar mediante el juego, por lo que jugando obtiene nuevas experiencias, comete errores, soluciona problemas, se descubre así mismo misma. Debemos respetar al máximo la capacidad de desenvolvimiento del niño y niña, conocer de acuerdo a su edad, estilo de pensamiento y no desvalorarlo en ningún momento. En relación a este punto de vista la (UNICEF,2002:24), nos recuerdan que “para alcanzar un desarrollo psíquico, adecuado, el niño y la niña necesitan recibir cariño y atención durante sus primeros años”. La estimulación, el afecto y la comprensión son necesarios durante el crecimiento de niños y niñas.

II.2.3 DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO Y LA NIÑA

“El desarrollo social es otro elemento característico en los preescolares, cumple una función relevante, refiriéndose a las interacciones de los niños y niñas, incluyendo la cultura, su sexo y los papeles que desempeñan en la sociedad” (Danoff y otros 1999: 33).

En esta etapa se originan grandes aprendizajes y compartimientos, la imaginación es frecuente ligada al simbolismo de las conductas tanto individuales como colectivas que hacen posible la imitación de personas o cosas, el símbolo lúdico se transforma poco a poco en representación adaptada.

En este sentido el contacto con niños y niñas es importante, aprende normas de comportamiento, sus primeras actividades lúdicas individuales, grupales, colectivas cooperativas pues el juego implica relación, comunicación, tolerancia, integración, lo mismo aceptarse y conocer a los demás y las demás, logrando una maduración positiva.

También el desarrollo social se ve manifestado “en la primera infancia el niño y la niña necesitan la socialización, la compañía de otros niños, niñas o adultos o de quien las reemplace (mascotas)” (Lafrancesco, 2003: 85).

El compartir e interactuar con los demás contribuye a la socialización e involucramiento en la sociedad. Dentro de esa interacción se manifiestan constantemente los juegos simbólicos el cual representan una actividad permanente y activa, es en el mundo de los adultos donde se aprenden sus relaciones sus actividades, su forma de organizarse y hasta como comunicarse. Es posible que niños y niñas toman como centro de atención y modelo a los adultos porque ellos representan el centro de su actuar, y con quienes comparten constantemente.

Aunando a ello no estamos dramatizando y culpabilizando a los adultos, de que niños y niñas los imiten ya que es sabido que “la imitación es una de las formas primitivas del aprendizaje y también, de la experimentación de la propia identidad, existo como individuo justamente porque soy capaz de imitar” (Piussi, 1996: 86).

II.2.4 EL JUEGO SIMBÓLICO EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

El juego es un espacio de comunicación donde potencian su creatividad. Conforme el niño y la niña se van desarrollando se puede observar claramente como este tipo de juego se va haciendo cada vez más complejo. El adulto puede ver este progreso en la representación que hacen de la realidad, que es cada vez más exacta.

Luego el juego pasa de ser individual a realizarse en grupo y se reproducen situaciones de la vida cotidiana. Por ello se puede afirmar como bien lo expresara (Piaget,1984:25) en uno de sus trabajos al referirse a que tanto niños y niñas son seres simbólicos por excelencia nos dice que “la simbolización se presenta hacia finales del primer año, después de los propios rituales; gestos, fingir, hacer como el ritual de acostarse o comer, etc.” Por ello se considera que el mismo se desarrolla desde temprana edad aun cuando todavía en algunas ocasiones no se presente el habla, pero se ejercita el accionar con su propio cuerpo, utilizando objetos o juguetes.

II.2.4.1 EL LENGUAJE EN EL ESCENARIO LÚDICO DE NIÑOS Y NIÑAS

Cualquier escenario lúdico se considera que es un buen espacio para el desarrollo de la comunicación, no se puede ignorar que el hecho de que mientras juegan están continuamente verbalizando porque están compartiendo sus fantasías, razón por la que la creatividad y la imaginación también se desarrollan.

Por ello el juego representa un papel trascendental para el desarrollo del lenguaje tal como nos menciona (Bruner, 1998: 5). “La lengua materna se aprende más rápidamente en una situación lúdica” (Bruner, 1998: 5). Esto se da debido a que se enseña hablar jugando de una forma no impositiva, los niños y niñas aprenden primeramente con el balbuceo, o lenguaje de bebés y luego van insertando otras combinaciones lingüísticas que son parte de su léxico conforme van creciendo.

Así mismo se ha expresado que “el lenguaje es el medio primario, a través del cual se construyen las identidades sociales” (McClaren, 2003: 56). Esto se da en razón de que en primer lugar la familia permea a través de su propio

discurso como ente socializador, donde muchas veces puede llegar a enmarcar y legitimar a las personas. El lenguaje gestual, oral y escrito pueden en cierta medida contribuir a reafirmar aspectos en la construcción del género.

II.2.4.2 EL LENGUAJE Y SU CONNOTACIÓN SEXISTA

El lenguaje refleja, indudablemente las condiciones de dominación, por lo que su desarrollo en una cultura patriarcal conlleva necesariamente al uso de formas que excluyen o discriminan a modelos femeninos de los procesos sociales.

A partir de esa realidad se consigue que “el pensamiento logre su elaboración estructural poniendo a disposición del sujeto un lenguaje cuyos significantes, ligados a representación de cosas (pene, vagina, útero y de transformación son investidos e interiorizados” (Busch, 1999: 19). El lenguaje se mueve en base a las estructuras mentales que el niño y la niña poseen en relación a los órganos genitales.

Otra afirmación acerca del lenguaje con este tipo de connotación la sostiene (González,1997:13) que dice que “con el lenguaje interpretamos la realidad, máximo cuando hay grupos de poder dominantes que imponen a las clases subalternas su óptica del mundo a través del idioma”. El lenguaje es un vehículo de comunicación y en estas edades se puede llegar a implementar mecanismos de comunicación verbal que legitimen a los niños de las niñas hacia un lenguaje diferente dependiendo del sexo.

Es preciso manifestar que “el niño y la niña están expuesto(as) a un lenguaje no bien estructurado y además a ruidos y distorsiones” (Marchesi, 2000: 53)

con respecto a este aspecto podemos decir que el lenguaje es capaz de transformarse en depósitos de vasta acumulación de significados y experiencias que nos pueden conducir a transmitir un lenguaje alterado en niños y niñas integrando así un lenguaje igual al que practican en la vida cotidiana, la cual es tomada como referencia primordial, esta es reforzada con el paso del tiempo.

Parece claro como nos plantea (González,1997:14) que “en las sociedades patriarcales, las lenguas presentan una marcada óptica masculina androcéntrica, que supone que la medida de todas las cosas se toman de los varones y acarrear una infravaloración y hasta una ocultación de lo femenino”. Esta apreciación se confronta en la medida que las culturas han estado regidas, bajo el androcentrismo que permea, y masculiniza al otro sexo, haciéndose sentir como si el lenguaje fuese igual para ambos.

Esto se da porque según (Calero,1999:69), ha existido “un sexismo lingüístico llamado por ella sexolectos, es decir, [variedades de lenguas diferentes para varones y mujeres] que han contribuido a la división hasta en el lenguaje de las personas”.

Este planteamiento se puede enmarcar en la apreciación que hace (McLaren,2003:87) que considera que “sobre el lenguaje se construye el edificio de la legitimación, utilizándolo como instrumento principal” . Por ser el medio de comunicación de la humanidad, con el podemos acertar e inculcar un lenguaje que controla domina o esquematiza, en el caso de los niños y niñas se apropian del lenguaje que escuchan de quienes les rodean, para más tarde apropiarse legítimamente de el como los adultos.

“El lenguaje es, en definitiva un nuevo modo de que incorporan los niños y niñas de ordenar sus propios pensamientos acerca de las cosas, reorganizando la percepción y la acción” (Busch, 1999: 24).

El niño y la niña ya no solo se valen de su motricidad para representar situaciones, con el aprendizaje del lenguaje es capaz de transformar todo aquello que antes quizá estaba solo en el pensamiento pero no se expresaba.

Para (Watson, citado por Piaget, 1981:111) “el lenguaje es la fuente del pensamiento”. El lenguaje tiene la virtud que nos permite expresarnos, ya no solo se queda en el simple pensar sino en el de hablar, a veces decimos que si alguien no habla a un pudiéndolo hacer es porque no piensa, quizá nos basemos en lo dicho por este psicólogo.

II.2.4.3 LA ACTUACIÓN DEL JUEGO SIMBÓLICO EN NIÑAS Y NIÑOS

“El juego de imaginación constituye una transposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia sin reglas ni limitaciones” (Piaget, 1961: 123), este juego está unido a un aspecto muy importante que es la imaginación de donde emana todo ese potencial para que luego el niño y la niña puedan representar simbólicamente esa imagen que tienen dentro de su pensamiento, de manera natural no obedeciendo a reglas impuestas como en los demás juegos, aquí se aprecia el verdadero juego sin límites ni restricciones por quien lo ejecuta .

El juego simbólico permite a los niños y niñas explorar a través de la fantasía y encontrar muchas de las respuestas a sus inquietudes, algo que quizá no

sería posible en su entorno. Al sustituir la realidad por fantasía, no tienen consecuencias que podrían acarrear sus actos en la vida real.

Mediante la simulación de acontecimientos imaginarios se aprende y se ponen en practica conocimientos sobre lo que esta bien y lo que esta mal, para ello se representan roles personales y profesionales que tienen como referencia el mundo adulto.

Los niños y niñas cuando ejercitan el juego simbólico utilizan lo que llamamos capacidad simbólica, lo que para (Busch,1999:15) significa esa “capacidad de imaginar en abstracto como requisito previo para planificar e implementar proyectos concretos que harán posible el deseo”. Esa capacidad trasciende en la medida en que todo ese pensamiento e inteligencia se vea concretizado, mediante la construcción de lo que el o ella imagina en abstracto, pero que es una realidad cuando represente simbólicamente lo proyectado lo que le gusta ser, sin coacciones ni sanciones aprovechando todo su vigor a través del juego que realiza.

“Los niños y las niñas en edad preescolar entran —como dice (Reyes,1999:55) — en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida”. Deduzco que es por medio de este juego donde se logra ver la realidad de aquellos aspectos que se encuentran muy profundos o escondidos dentro de cada persona y que salen a la luz gracias a la virtud que nos muestra este tipo de juego, ya que con su libertad permite expresar simbólicamente lo que se desea.

El papel de lo fantástico, del juego con situaciones imaginadas es posible a las “producciones culturales” (Zabalza, 1996: 182). O sea, los elementos con los que niños y niñas se encuentran dentro del contexto como forma de representación del mundo social.

Debemos tener presente que “la imaginación y todo el juego infantil y la fantasía juega una doble y fundamental función a nivel afectivo-emocional” (Zabalza, 1996: 57). Permite al niño y la niña escapar de la realidad cuando esta resulte muy dura, y a veces negarla o sustituirla por otra más alcanzable a la necesidad del momento.

“El juego incluye una alta dosis de imaginación y fantasía, que son componentes infaltables en la creatividad, los juegos simbólicos son creativos por excelencia” (Blinder, 1998: 4). En este aspecto podemos señalar que en todo niño, y niña existe esta creatividad, esta forma de inventar que se refleja desde su interior, donde se esfuerza por representar lo que lleva dentro de si y darlo a conocer de una forma seria ante los demás o simplemente su disfrute personal.

Por su parte, (Reyes,1999:65) plantea que “juego simbólico no es sólo asimilación de lo real al yo, como el juego general, sino asimilación asegurada, la que es reforzada por un lenguaje simbólico construido por el yo, modificable a medida de las necesidades”. En el juego intervienen conocimientos reales, las que luego asemeja estableciendo solidamente comportamientos y actitudes que da a conocer en el juego, identificándose según la realidad en la que vive.

(Reyes,1999:72) dice que “el niño y la niña de los 4 a los 7 años quiere reproducir exactamente y sus símbolos se hacen cada vez más imitativos”. El niño y la niña a medida que va conociendo más su medio en que se encuentra, les permite visualizar y compartir nuevos aprendizajes así como reforzar los que se tienen, por lo tanto se inclinan aun simbolismo más imitativo de acomodación impregnado por el accionar de adultos y adultas mayores.

Voy a retomar las palabras de (Lafrancesco, 2003:85) que dice que “el niño y la niña es dependiente de la reafirmación de los adultos y de la atención que se les preste busca modelos para imitar y se identifica con ellos”. Niños y niñas imitan mayormente el comportamiento ajeno, imitan gestos, comportamientos sociales o menos complejos (roles familiares) hablan como hablan las personas adultas, básicamente incursionan en todo el bagaje de información en que se desenvuelven las personas.

II.3 LOS ESPACIOS LÚDICOS Y SU APORTE AL PROCESO EDUCATIVO

Representan un apoyo a la labor educativa, y son propios del nivel preescolar, o escuela parvularia. Estos espacios lúdicos encierran un potencial dinámico en el desarrollo de los intereses, apetencias y necesidades de cada niño y niña infantil.

Los espacios son llamados también áreas de juego o zonas de juego. Para (Zabalza,1996:120), los espacios de juego dentro del aula “constituyen una estructura de oportunidades, condición externa que favorece o dificulta el proceso de crecimiento personal y desarrollo de las actividades instructivas”. El nivel prebásico es un nivel muy especial con características propias las cuales necesitan de cierta orientación y básicamente tratándose de los espacios, hay que tener en cuenta el diseño para cada espacio, así como la edad, donde se brinde la oportunidad y libertad a niños y niñas para desarrollar cualquier actividad.

La forma en como se organicen y estructuren pueden ayudar o repercutir en cierta manera el ejercitar del juego, por ello es primordial que estos espacios

estén abiertos para la plena movilización y libre de peligros, donde prevalezca la seguridad para niñas y niños, también que el uso de los materiales y juguetes sea el adecuado no tipificándolos según sexo.

“El cometido del espacio es dar opción a la iniciativa del niño y la niña” (Zabalza, 1996: 127). En tal sentido consideramos que los espacios cumplen un papel significativo tanto en el aspecto psicológico, social y pedagógico, en algunos hogares, ciertos niños y niñas no tienen la facilidad para ejercitar los juegos, ya sea porque no cuentan con juguetes, espacios, o el tiempo para el juego es muy corto.

Los espacios de juego en el jardín complementan esa carencia en su familia lo cual el jardín viene a suplir esa necesidad. Los espacios de juego son propicios para la libre expresión y escenificación de diversas actividades sociales, ya que en su interior esta contemplado una serie de artículos, objetos en miniatura que son conocidos y familiarizados por niños y niñas.

Los espacios de juego pueden denominarse de diferentes nombres, lo importante es la actividad que se realiza dentro de ellos, para el caso en nuestro país los más conocidos y utilizados son los espacios de la biblioteca, hogar, el arte, la construcción, intelectual, ciencia, matemáticas, y el de música. Todos estos espacios sirven para facilitar el juego trabajo en la educación infantil.

Es oportuno considerar que el término *rincones* ha sido **sustituido** recientemente por el de *espacios de aprendizaje* por concebir los rincones como los espacios olvidados y oscuros donde se guardan cosas que están en desuso. Para poder contemplar y trabajar en estos espacios es necesario que contemos con la participación de niños, niñas, maestras y maestras, madres, padres y otros sujetos que contribuyen a su implementación.

Otro sujeto que es indispensable en la escuela infantil es la maestra, la cual desempeña una labor extraordinaria en la institución educativa. Sin embargo, hay que mencionar que hay momentos en que la maestra debe dar libertad al niño y a la niña cuando juega, **“la maestra no debe elegir por el niño o niña, no debe organizar los grupos de juego, no debe obligar a permanecer en el lugar elegido si no lo desean, no debe imponer compañeros y compañeras de juego”** (López y Flores, 2003: 13). Es necesario que toda maestra tome en cuenta estas recomendaciones ya que el aula debe revestirse de un clima de libertad, debe ser placentero, dinámico y sobre todo no revestir el ambiente de ansiedad en niños y niñas.

Los espacios de juego dentro del aula desempeñan un papel indiscutible, pero ellos no son los únicos existen también otros lugares como el patio que son sitios de disfrute preferidos tanto por niños y niñas, que no revisten de tanta formalidad. Tan importante son los espacios de juego que hay varios autores que han traducido estos espacios en modelos de organización dentro del aula.

II.3.1 MODELO FRABBONI DE ESPACIO DE JUEGO DENTRO DEL AULA

Es un modelo enraizado en su medio ambiente y de dimensiones del desarrollo personal muy expansivas. (Zabalza,1996:138-150) propone ocho centros:

- a. Centro Gráfico Pictórico,
- b. Centro Teatral Musical,
- c. Centro Plástico Manipulativo y de los Oficios,
- d. Centro Familiar,

- e. Centro Lúdico Puro,
- f. Centro Comercial,
- g. Angulo Lógico Matemático,
- h. Angulo de los Lenguajes.

En todos estos centros hay materiales propicios y se contemplan actividades propias para cada espacio, resulta un modelo un tanto complejo por la variedad de espacios que contempla y los materiales que se utilizan, pero este modelo responde a las expectativas didácticas del jardín. Su potenciación depende en gran medida de la voluntad e iniciativa de la maestra y todos los involucrados en el proceso educativo.

II.3.2 MODELO PIAGET DE ESPACIO DE JUEGO DENTRO DEL AULA

Otro modelo de organización de los espacios del aula es el modelo presentado por Piaget, “él las llama áreas y contempla”

- a. el Área de la Casa,
- b. Área de Bloques,
- c. Área Central,
- d. Área de Arte, y
- e. el Área de Silencio (citado por Zabalza, 1996: 151). A éstas hay que agregarles otras áreas que están en el exterior del aula como
- f. el Área de Música,
- g. Área de Agua y Arena, y
- h. El Área de Construcción.

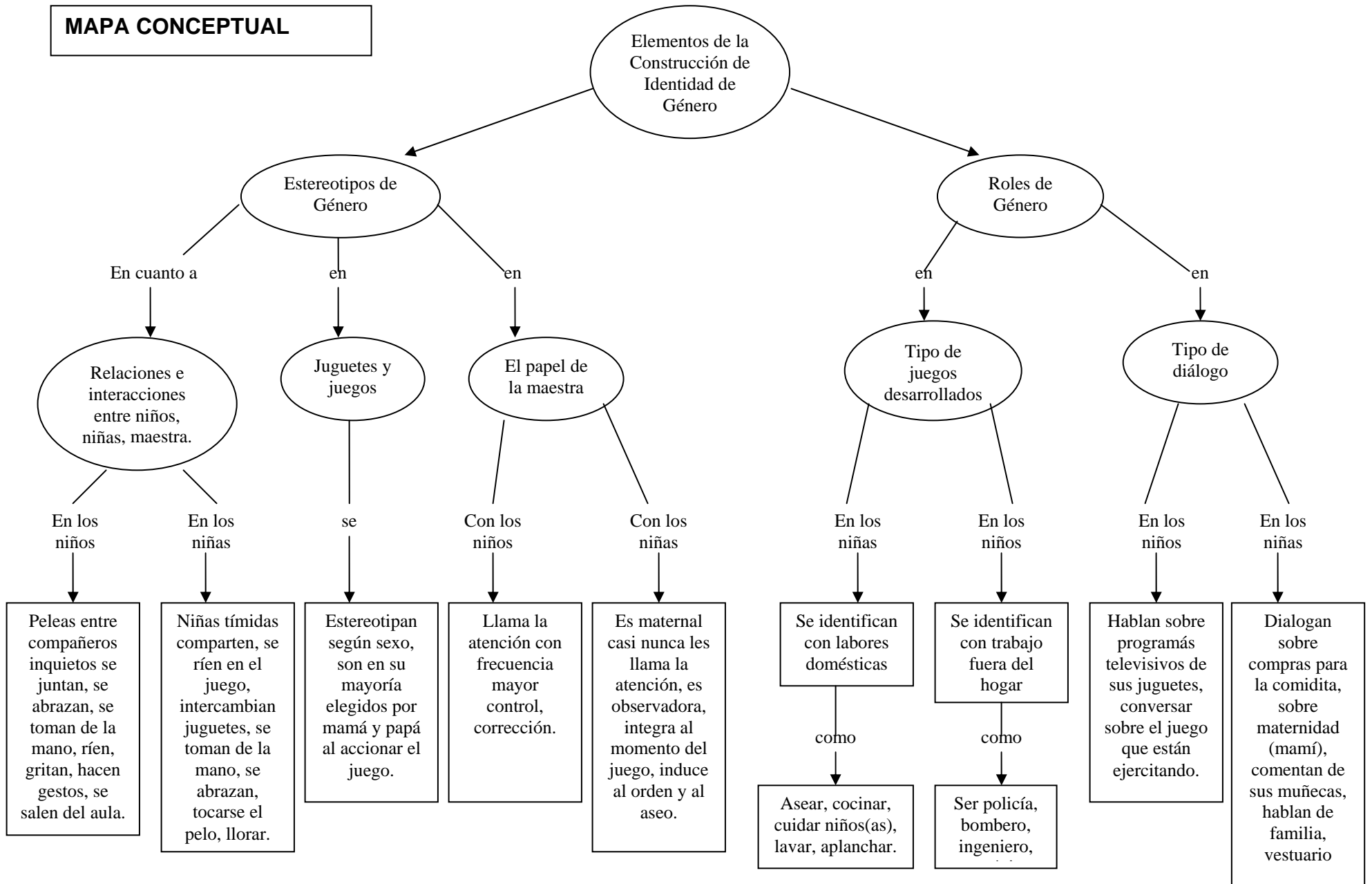
Recordemos que un ambiente muy restringido y poco amigable puede ocasionar riesgos en la labor educativa. Los espacios sirven para crear el clima de actividad en el aula.

Los modelos de espacios de juego son innumerables, cada lugar los designa de manera diferente, pero en su contenido representan la misma ideología, contemplando una función socializadora de aprendizaje para niños y niñas.

Uno de los espacios que esta contenido en su plenitud el juego simbólico es el espacio de la dramatización, el cual llega a constituir el más genuino de los juegos, también calificados como juegos de fantasía. El juego simbólico tiene las funciones de asimilación de la realidad, preparación y superación de situaciones, expresión del pensamiento y sentimientos subjetivos (López y Flores, 2003: 23). En estas actuaciones el niño y la niña no sólo imaginan situaciones, sino que representan aquellas experiencias a veces frustrantes que les ha tocado enfrentar como enfermedad o peligro.

**CAPÍTULO III: LA CONSTRUCCIÓN DE
LA IDENTIDAD DE GÉNERO A TRAVÉS
DEL JUEGO EN NIÑOS Y NIÑAS DE
PREPARATORIA DEL JARDÍN DE NIÑOS
DANLÍ**

MAPA CONCEPTUAL



En el presente capítulo describo el proceso de construcción de la identidad a través del juego en el Jardín de Niños y Danlí, sobre la base de los instrumentos aplicados al estudio de caso, estos a su vez se analizaron por separado, a través de tablas, contenidas en categorías como: juego, lenguaje, interacciones, atención, trato, y papel de la maestra lo que permitieron un análisis más específico de lo acontecido en la investigación, luego se reforzó los resultados con las bases teóricas, para dar mayor objetividad a los resultados y permitir así la formulación de conclusiones y recomendaciones.

Cabe señalar que para hacer posible este estudio fue necesario seleccionar una de las instituciones que por años se ha distinguido por su excelente labor en la educación de niños y niñas preescolares, dicha entidad educativa esta ubicado en el centro de la ciudad donde atiende niños y niñas de todos los estratos sociales, con algunas maestras con especialidad en este nivel, mayor numero en población escolar entre otras.

Por otra parte y para conocer más de esta institución se presentan algunos datos históricos de la misma como ser fue el primer jardín fundado en la ciudad en 1952, su primera directora fue la profesora María Cristina Zepeda, el mismo inicia con una matricula de 16 varones y 18 niñas.

Actualmente atiende las modalidades de *kinder*, y preparatoria, cuenta con los espacios de juego e infraestructura propia para un centro de esta naturaleza, laboran 10 maestras todas del sexo femenino. La matrícula para el año 2004 fue de 121 varones y 132 niñas haciendo un total de 253 niñas y niños.

Por otra parte este estudio de caso quedó representado por un total de 31 niños y niñas del ciclo de preparatoria y la maestra quien labora en el mismo.

TABLA # 1: ALUMNAS Y ALUMNOS DE PREPARATORIA (JORNADA MATUTINA)

Niñas	Varones	Maestra	Nivel	Total
17	14	1	Preparatoria	31

III.1 EL ESPACIO FÍSICO DEL AULA

Antes de iniciar describiendo la actividad del juego que se desarrolla dentro del aula, tomaré a bien describir el espacio del aula, para conocer directamente los diferentes lugares que hay.

El espacio del aula dentro del cual se llevan a cabo las diferentes actividades de niñas y niños, mide 5.5 metros de ancho y 7.5 de largo, 4 ventanas al fondo, 1 puerta de entrada y salida, 1 pizarra enfrente, donde se colocan trabajos hechos por niños y niñas, láminas, cuadro de fechas, etc. En las paredes también encontramos cuadros con imágenes de dibujos infantiles como Piolín, Cenicienta, Caperucita Roja etc.

En el aula también hay 3 mesas grandes con 32 sillas pequeñas, 2 armarios donde se guardan materiales de trabajo, al igual que los espacios del hogar, la construcción, biblioteca, ciencias naturales, matemáticas, madurez intelectual, y el de arte, donde disfrutan libremente, jugando con materiales, al mismo tiempo desarrollando sus destrezas motoras e intelectuales que son en gran parte utilizados al momento del juego.

Por otra parte, hay que destacar que el ambiente escolar es un elemento que estimula el desarrollo intelectual, socio afectivo y psicomotor del niño y la niña, en tal sentido el espacio es asumido por algunos autores y autoras como “un ambiente agradable, ya que es aquí donde niñas y niños pasan gran parte del día y este debe ser de la mejor calidad posible” (Secretaría de Educación, 1998: 3).

Estas afirmaciones conducen a retomar que el espacio no solo es un elemento didáctico y estético, sino más bien un lugar de socialización donde hay interacciones, diálogos, relaciones y convivencias durante su permanencia en el aula, este a su vez debe ser aprovechado al máximo.

También dentro de estos espacios podemos llegar a identificar a través de las diferentes manifestaciones en el desarrollo del juego la identidad de género transmitida por niños y niñas durante su permanencia dentro del aula.

III.2 ESTEREOTIPO Y ROLES DE GÉNERO EN EL JUEGO

Constantemente la sociedad sufre cambios no obstante han quedado ciertos estereotipos en las personas que al parecer no causan ningún problema en la sociedad y que son evidenciados por quienes conocen en cierto modo la verdadera realidad que encierran o revisten los estereotipos, por los cuales se identifican en este caso niños y niñas, ya que su principal medio de diversión (juguetes) son objetos estereotipados, esto a la vez auxiliadas por las personas adultas, las que pueden influir al momento de la elección de un determinado juguete o juego basándose en relación al sexo.

En relación a lo antes mencionado cabe señalar que uno de los objetos por los cuales niños y niñas pueden iniciarse en la estereotipación son los juguetes que son considerados instrumentos mediadores del juego infantil que permite la expresión, creatividad, e imaginación del niño y la niña cuando juegan, estos contribuyen en gran manera a fortalecer el desenvolvimiento de su propia individualidad. También los juguetes ofrecen al niño y la niña la oportunidad de poner en práctica las nuevas habilidades adquiridas en la etapa infantil.

Con esta investigación se pudo observar que los estereotipos están presentes en los niños y niñas al constatar la preferencia hacia determinados juegos donde hacen uso de juguetes, para la acción de jugar, por lo que la observación realizada nos muestra lo siguiente:

III.3 TIPOS DE JUEGO DESARROLLADAS EN LOS ESPACIOS DEL AULA

III.3.1 TIPOS DE JUEGOS QUE PRACTICAN LOS NIÑOS

El tipo de juguete más común entre los niños de seis años observados fue el juego de armar rompecabezas y legos para este caso los niños se trasladaron a buscar los rompecabezas que estaban ubicados en uno de los estantes que decía espacio de la construcción, en dicho espacio habían muchos objetos para armar figuras, en esta oportunidad cuatro niños, uno de ellos llamado Cesar era algo inquieto disfrutaba armando una figura de un tigre, Daniel compañero de Cesar armaba un oso negro, Armando armaba un león, Christopher intentaba armar la figura de un cocodrilo, pero no lograba colocar sus piezas en sus respectivos lugares dentro de la base del

rompecabezas, continuaba insistiendo pero no lograba terminar con su figura, pasado un tiempo cuando ya no podía más llamo a un niño para que lo auxiliara y los dos ya juntos empezaron cada uno poniendo partes, cuando se aburrieron de colocar piezas dejaron de armar el rompecabezas dejándolo incompleto.



FOTO # 1: Los niños y niñas de Preparatoria del Jardín de niños Danlí juegan.

Los otros niños continuaban armando sus figuras, todos estaban sentados en una sola mesa, cada quien estaba concentrado en lo suyo, aun y cuando estaban sentados muy cerca uno del otro, **esto nos demuestra que los niños pueden demostrar en ciertas actividades algún grado de independencia en sus actividades.**

Por otra parte Cesar cuando ya había terminado, se paro de inmediato y se desplazo para donde los demás niños, corría y gritaba dentro del aula seguidamente los otros niños se dispusieron a hacer lo que Cesar hacia correr y gritar dentro del aula.

TABLA N° 2: TIPOS DE JUEGO DESARROLLADOS EN LOS ESPACIOS DEL AULA

NIÑOS	NIÑAS
✓ Arman rompecabezas	✓ Muñecas ✓ Juegan a ir de compras.
✓ Arman puentes, edificios con bloques de madera.	✓ Juegan a las comiditas. ✓ Juegan a ser mamá.
✓ Juegan con carros, aviones, trenes, animales de la selva.	✓ Juegan a ser enfermeras, y maestras.
✓ Hacen figuras de plastilina de animales como arañas, tiburones, culebras, también hacen figuras de pelotas. Carros.	✓ Hacen con plastilina figuras de casas, iglesias, frutas, huevos. ✓ Juegan a ser estilistas.
✓ Pintan figuras de carros.	✓ Pintan casitas con témperas.
✓ Juegan de personajes que miran en la televisión, hombre-araña, gigantes, Sr. de las tijeras, etc.	✓ Juegan con los cuentos. ✓ Juegan a las visitas de amigas.

En otro momento y ubicados en el piso se encontraban Kevin Jesús y José jugando a armar puentes y edificios con bloques de madera, cada quien armaba figuras diferentes, tenían cada uno sus propios bloques, cuando

terminaban de armar su respectiva figura desarmaban bruscamente tirando lo que habían hecho y lo dejaban caer al suelo, destruyéndolo todo.

Esta práctica la podemos identificar con las manifestaciones físicas de golpes a los objetos; debo decir que son atribuidas mayoritariamente a los niños (Cremades, 1995: 85).

También pudimos observar otras actividades como la de pintar paisajes y objetos sobre papel en los caballetes, utilizando temperas, pinceles, agua y su propia gabacha de pintores. No a todos les gustaba esta actividad, pero si había uno *Kevin* que le apasionaba pintar, inicio pintando un bus el decía que era *el busito que venia al kinder y lo pinto del color del bus verdadero, le dibujo llantas y puertas*, mientras el hacía todo esto los demás compañeritos se acercaban haciendo una rueda alrededor de el, unos decían *ponle focos de luz para que camine en la calle*.

Es importante comentar que estos niños juegan ininterrumpidamente durante el tiempo destinado al juego. Aquí podemos identificar que existen conductas diferentes en la actividad de juego que cada niño desarrolla. Así vemos niños como José Ariel, un niño que se divierte jugando el solo a personajes ficticios, juega a colocarse en los dedos de las manos tubos largos simulando que es el señor de las tijeras, luego cuando ya tiene en todos sus dedos tubos, se para y anda enseñando a los demás moviendo sus manos, asustando a los demás varones, haciendo gestos tirarándoseles a sus compañeritos.

Christopher juega a que es un gigante, se pone guantes en sus manos muy grandes, luego golpea los juguetes que tiene en su mesa con las manos muy fuertemente a manera de querer destruirlos agresivamente. La agresión es vista para los niños como algo normal por lo que hay muchos psicólogos

contemporáneos que consideran la “agresión como una respuesta, aprendida, moldeada por la conducta agresiva de otros” (Morris, 2001: 346), en general esto puede ser un parámetro que nos induce a considerar que la agresión no es algo propio del sexo masculino, sin embargo el ambiente en que niños y niñas se desarrollen influye en cierto modo a la adquisición de conductas agresivas o pasivas.

Otro aspecto que notamos es que la mayoría de estos niños son aficionados a jugar con carros, la observación también nos revela la utilización de aviones trenes, pelotas y animales. Esto podría reflejar la estereotipación existente en el mundo del juguete diseñado.

Evidentemente cualquier niño no importando su nivel económico en el que se encuentren en alguna oportunidad tienen y han jugado con estos juguetes, por lo que podemos decir que están socializados con los mismos casi de forma universal. Continúan jugando con estos mismos juguetes conocidos cuando llegan al jardín, es hasta después que integran otros juguetes en sus juegos, que en su mayoría no cambian mucho.

Todos estos juegos que mencionamos anteriormente los practican los niños, aquí no hay presencia de ninguna niña en el desarrollo de sus juegos, se puede notar el sexismo prevaleciente.

Los estereotipos que realizan por medio de los juguetes y los juegos están presentes tanto en niñas como en niños desde edades muy cortas, ellos y ellas se socializan con ellos, permitiendo en cierto modo que los mismos marquen al niño haciéndolo que se identifique con determinados juguetes atribuyendo algunos juegos a los diferentes roles de género plenamente tipificados por su sexo.

Los juegos y juguetes mixtos identificados son muy esporádicos, podría decirse que es muy raro verlos, sólo se pudo ver el juego de *puzzles*, en ambos sexos.



FOTO # 2: Los niños de preparatoria del Jardín de niños Danlí construyen, con los legos, una torre.

III.3.2 TIPOS DE JUEGO QUE PRACTICAN LAS NIÑAS

Para las niñas el juego al igual que para los varones es una acción muy importante. Uno de los juguetes con los que se familiarizan son primeramente el juego de muñecas, con el imitan diferentes situaciones de la vida diaria de las personas adultas; por lo que para poder evidenciar esta situación observamos detalladamente un grupo de 5 niñas que juegan en el espacio del hogar, dicho espacio contempla muchos juguetes que han sido fabricados a imagen de los utensilios, electrodomésticos del hogar que son utilizados para el desarrollo de las labores domésticas.

Pudimos constatar que en esta observación que quienes más visitaban este espacio son Kathy, Jennifer, Alicia, Vicky y Escarleth. Es notable considerar que la niña que casi siempre iniciaba el juego era Yenifer, primeramente se trasladaba a la cocinita, luego se ponía con una taza a batir con una cuchara como si tuviera algo dentro de la taza, al otro extremo estaba Kathy sentada en el comedor y ella le daba que bebiera en la boca de lo que batía, en otro momento las otra tres niñas Alicia, Vicky y Escarleth se juntaban y se iban al espacio de la biblioteca donde agarran libros de cuentos que encuentran en ese momento y una de ellas hace como que lee y las otras le escuchan y les enseña los dibujos que se encuentran en el cuento de blanca nieves, cenicienta, etc.



FOTO # 3: En el Espacio del Hogar, las niñas de preparatoria del Jardín de niños Danlí juegan.

Seguidamente Jennifer hace como de mamá, simula cocinar, manda de compras a las demás niñas que se encuentran jugando, les encarga azúcar, verduras y café, luego cuando se fueron las demás niñas empezó a sacar platitos, tazas, y cucharas, todo esto lo puso en la mesa y de una cacerola

que tenía en la estufa simulaba echarle a cada plato comida y los puso en cada plato. Después las niñas regresan con lo encargado por su madre cargando las cosas sobre la cabeza y entregándoselas a ella, después se sentaron y ella les sirvió simulando que comían. La niña que hacía de mamá cuando ya sirvió la comida se desplazó hasta donde se encontraba estaba una cama, una cuna y empezó sacudiendo la cama quitó el cobertor, la almohada, y luego la arregló, lo mismo hizo con la cuna, dentro de la cuna se encontraba acostada una muñeca a la cual colocó en la cama mientras arreglaba la cuna, después le echó encima una toalla a la muñeca la cual representaba una niña pequeña, le daba pepe con un gotero y luego la dejó en la cuna.

La niña que hacía todas estas acciones lo realizaba con la mayor naturalidad escenificando ciertos roles de las labores domésticas, que son típicos y comunes en los diferentes hogares.

Por otra parte encontramos que estas mismas niñas después deciden jugar a ser enfermeras y utilizan las muñecas para inyectarlas. Una niña hace de mamá y lleva a su muñeca a la enfermera y le cuenta que su niña está enferma, la otra niña toca a la muñeca y la inyecta con un gancho, después de esto la niña toma la muñeca en sus brazos y la arroja y se va a su casa.

En otro lugar encontramos a Alicia jugando a ser estilista toma un gotero y frente a un espejo simula pintarse los labios, se peina, en ese momento llegó una compañerita e inmediatamente escondió lo que tenía en la mano, cuando se fue su compañera siguió haciendo gestos en el espejo se reía se tocaba su vestido.

También pude detectar otro grupo de niñas aparentemente muy pasivas quienes desde que llegan juegan casi siempre los mismos juegos

sedentarios, permanecen sentadas jugando loterías, en otras ocasiones con objetos de ensartar, o sea, costurar y descosturar bordes de cuadros.

Con dibujos, ensartaban una y otra vez, se paraban únicamente cuando la maestra decía que había terminado el tiempo de juego y se desplazaban a colocar los objetos en sus respectivos lugares. Estas actividades desarrolladas en los juegos de las niñas demuestran de alguna forma que el arrastre en la transmisión de creencias culturales relacionadas con los roles de género en las niñas son de alguna forma aprendidas con la ejercitación de ciertos juegos que escenifican diferentes labores domésticas.



FOTO # 4: En el Espacio del Hogar, las niñas de preparatoria del Jardín de niños Danlí preparan el ambiente de juego (la de la izquierda) y simbólicamente preparan los víveres (las de la derecha).

Los juegos que practican las niñas tienen cierta connotación maternalista y afectiva. Evidentemente se ha señalado todo lo que se observa en niños y niñas en relación al juego, pero es necesario también

tomar en cuenta a las docentes para conocer criterios que abonan a esta investigación, la cual nos dan un aporte significativo al mismo. Una de las interrogantes que formulamos es: ¿porqué las niñas juegan a las muñecas y los niños con carritos? La respuesta revelada por la maestra fue: *mire, considero que hay muchos factores para que se de esto, uno es por los patrones culturales dados, otro porque en el hogar —que es la primera escuela— les definen claramente cuáles son sus juguetes de niña y los de niño.*

Otra pregunta que les hice es ésta: ¿cómo cree que influyen los padres, madres, maestras y *mass media* en el tipo de juego que ejercitan tanto niñas como niños?

Bueno el padre enseña o motiva al niño a hacer actividades de su sexo, por querer que se le imite. La madre enseña actividades suyas buscando de alguna forma ayuda en sus quehaceres, la maestra permitiendo los juegos de acuerdo a su agrado y no motivando ha hacer algo diferente. Los medios de comunicación nos muestran el sexo masculino como el sexo fuerte y el femenino como el débil, por lo tanto nos limitan a hacer actividades que según ellos son propias de nuestro sexo.

Toda esta información brindada por estas maestras nos conducen a resumir aspectos que son trascendentales para este estudio ya que revelan que son las personas adultas en su mayoría padres y madres las que inducen a jugar un determinado juego utilizando para ello juguetes tipificados según el sexo, desde muy temprana edad. Así mismo también no podemos olvidarnos de los diferentes entes sociales que en cierto modo propician el ejercicio de un determinado juego son entre otros el padre el cual juega un papel fundamental en la escogencia de juegos y juguetes que según el son adecuados para la niña o el niño, este es quien más severamente puede

propiciar un estado de desigualdad en niños y niñas por considerarse un ente modelador revestido con poder transmisor de conductas hacia los y las demás.

Las madres por otra parte al igual que los padres contribuyen a la escogencia de juguetes para que realicen sus juegos al momento de comprar un juguete; si es para niña le compra muñecas, trastecitos y electrodomésticos en miniatura que representan el hogar, objetos de belleza, esto es así quizá porque ella fue socializada bajo un entorno tradicionalista donde el principal objetivo era enseñar a las niñas hacer en el futuro buenas madres, amas de casa y buenas esposas, en cambio el niño sus juguetes son las herramientas para el trabajo más fuerte, encaminado a labores fuera del hogar como lo hacen los adultos.

Los padres juegan mucho más con sus hijos varones argumentan que no lo hacen con las niñas por que son muy frágiles y se lastiman con facilidad. También la maestra es un elemento relevante dentro de la institución educativa la cual provee una variedad de conocimientos que más tarde son adoptados por niños y niñas para el caso al momento del juego no debe propiciar un ambiente de división por sexo, todos y todas deben jugar con todos los juguetes, sin hacer ningún tipo de distinción, debe tratar de quitar esas aptitudes erróneas que traen desde su hogar.

Los medios de comunicación nos presentan de manera única en sus diferentes programas y anuncios la separación o división de los sexos, si es un anuncio de un carro, robot o pelotas sale la imagen de un niño, y si por el contrario es una muñeca aparece una niña, pareciera que todo este contenido simbólico es muy difícil de cambiar.

III. 4 TIPO DE DIÁLOGO SOSTENIDO DURANTE EL JUEGO

Los diálogos que entablan niñas y niños cuando ejercitan los juegos son diferentes y lo hacen de acuerdo a su sexo, juntándose niñas con niñas y los niños con niños.

Las conversaciones son acerca de varios temas, y en muchas ocasiones muy extensas tanto en niñas como en niños. El lenguaje es importante en esta edad pues "es la fuente del pensamiento" (Watson, 1981: 111). Los niños en este caso dialogan sobre lo relacionado a acciones prácticas, niñas sobre la realidad del hogar, la maternidad y otros.

III.4.1 EL DIÁLOGO SOSTENIDO EN LOS JUEGOS DE LAS NIÑAS

El diálogo es una de las formas de comunicación más utilizadas por los seres humanos, por lo que tanto niñas como niños, disfrutan al hacerlo. En esta oportunidad observamos que las niñas hablan conversan mucho más entre sí que los varones. Para evidenciar esta situación en las niñas observamos a un grupo de cuatro niñas, Alejandra, Jennifer, Gabriela y Vicky, conversando dentro del espacio del hogar, Jennifer hacia las veces de mamá, es interesante resaltar que esta misma niña en todas las actividades de juego participaba representando el papel de una madre, las otras representaban ser hijas y por lo tanto la llaman *mami*, para dirigirse a ella.

Su mamá les dice a sus hijas: *quiero que me vayan a comprar al mercado*, que era el otro extremo del aula, a una le mandaba a comprar carne, otra, verduras, y las otras frutas, después cuando ya les dijo a cada una qué le

traerían, todas salen juntas a comprar. Jennifer, la que hace de mamá mientras regresan las niñas, se pone a arreglar la cocina y a limpiar la mesa, para que todo estuviera en orden al momento de la llegada de ellas. Ya de regreso a casa donde su mamá, llegan nuevamente juntas con lo que se les ha encomendado, una de ellas trae las verduras dentro de una paila cargándola sobre su cabeza, la niña que hace de mamá inmediatamente cuando la vio con la paila la fue a encontrar y se la quito y la puso en la mesa.

Seguidamente ya con todos los encargos que tenía en la mesa, inicia simulando que parte un pedazo de carne, y lo echa dentro de una olla, luego pela verduras, y así continuo con todo hasta terminar de hacer la comida, mientras esto pasaba sus hijas juegan con las muñecas, pero la niña mamá ya cuando termina de cocinar llama a todas a comer y se sientan simulando que comen. En esta escena en cierto modo se pone en evidencia lo que se vive en el interior de los hogares, tradicionales en cuanto al ejercicio de las labores domesticas que en su mayoría son similares a lo observado en esta oportunidad, dejando visualizado así lo que las mujeres son las encargadas de las labores domesticas, esto es confirmado por según (González,200:19) que manifiesta que “las labores domésticas son propias del sexo femenino, madre es ama de casa”. Este planteamiento nos abre un abanico de interrogantes en el que nos podemos dar cuenta como las labores domesticas han visualizado y esquematizado a la mujer, viéndola como un símbolo al frente de las tareas del hogar. Sin embargo hay que mencionar que las familias están cambiando y las nuevas familias o las familias modernas están optando por otras conductas y los roles de género son compartidos, y no tipificados por el sexo.

**TABLA N° 3: TIPOS DE DIÁLOGOS QUE NIÑOS Y NIÑAS
SOSTIENEN DURANTE EL JUEGO**

NIÑOS	NIÑAS
✓ Hablan sobre programas que miran en la televisión.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hablan de sus hermanas y hermanos. ✓ Dialogan sobre las compras para hacer la comida.
✓ Hablan de los juguetes que quieren que les compren sus papás y mamás.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comentan sobre las muñecas que tienen en sus casas. ✓ Hablan sobre maternidad, se dicen <i>mami</i>.
✓ Cuentan a sus compañeros lo que miran cuando vienen al <i>kinder</i>.	✓ Comentan de su vestuario con su compañerita.
✓ Conversan sobre el juego que en ese momento están realizando.	✓ Hablan de que van a ir a pasear con su mamá.

Otro aspecto notable que se produce es que cuando juegan las niñas en sus diálogos se desprenden de su timidez, pero sólo si están dentro de iguales de sexo, pero ya terminado el juego parece que vuelven a su realidad o conducta habitual, de pocas palabras, con pláticas muy esporádicas, pocas veces con el sexo opuesto.

Todo esto conduce a establecer que mediante el ejercicio del juego la interacción es mucho mayor, las palabras y el diálogo permanente con sus

juguetes y compañeras es fluyente y dinámico olvidan por un momento su timidez.

Por otra parte se constata por medio de sus conversaciones que entablan con sus muñecas, que lo hacen de una forma tierna y simulando no su voz sino la de otra persona adulta: *bebé, tita, niña, chiquita, mi niñita*. Todo este lenguaje aparentemente está configurado de la “maternidad el cual es para (González, 2000:101) uno de los objetivos supremos para la realización personal de la mujer “.

Estos juegos pueden en cierta forma verse como ensayos previos que de alguna manera revierten en su ambiente familiar. Cabe mencionar que hay otros temas que también son motivo de diálogo como el vestuario, cuidado y limpieza del mismo.

Para el caso Escarleth una de las niñas comenta: *mi mamá me lava el uniforme todos los días, y me dice que no me tire al piso para no ensuciarlo, debo llegar a mi casa con el uniforme limpio, mi mami dice las niñas no deben estar sucias, deben fijarse donde se sientan y estar aseadas para verse bonitas*. Lo dicho por esta niña lo podemos fortalecer teóricamente con lo que en palabras de (Jonson,1962:139): “la socialización es un proceso por el cual los adultos enseñan a niños y niñas parte de su cultura, de la sociedad y la tarea de cumplir por los ocupantes de ésta según sus roles determinados”.

En consecuencia resumiendo sobre **el tipo de diálogo que entablan las niñas con sus compañeras de iguales podemos identificar que esta provisto de mucho afecto y ternura al momento de ejecutar un determinado juego**, ellas imitan la voz de sus madres, hermanas, maestras,

doctoras, etc. quizá por ser los entes con quienes en cierto modo se llegan a relacionar.



FOTO # 5: Las niñas de preparatoria del Jardín de niños Danlí juegan a servirse los alimentos.

III.4.2 EL DIÁLOGO SOSTENIDO EN LOS JUEGOS DE LOS NIÑOS

Los niños tienden a diferenciarse de las niñas no solo en sus gestos, sino en el tipo conversaciones que manifiesten. A ellos se les puede ver disfrutando al conversar con sus compañeritos sobre programas televisivos donde generalmente sus principales protagonistas son niños igual a ellos o personajes animados que representan o demuestran poder, liderazgo, hazañas, agresividad y dominio de los demás.

Notablemente los niños se identifican con otros personajes de su mismo sexo. Observamos al niño Christopher desde que inicio el tiempo del

juego dentro del aula, y notamos que es un niño muy activo, le gusta dialogar con sus compañeritos, en esta ocasión dialoga con Kevin sobre el programa de Yahiba, el le cuenta todo lo que vio en el programa, y le decía *fíjate que el se puso a pelear con el malo aquel Animaro y fíjate que el bueno Yahiba venció al malo y se agarraron en la montaña y se fueron rodando hasta abajo*, todo esto lo contaba al mismo tiempo haciendo los gestos con su rostro y movía mucho sus manos, su boca transmitía sonidos raros simulando al personaje malo del programa, como si se tratara de algo real.

Por otro lado Kevin escuchaba con acertada atención cada palabra que Christopher decía, a su vez preguntaba por los otros personajes del programa. Kevin durante Christopher contaba lo sucedido lo escuchaba, pero continuamente interrumpía para preguntar más.

Así como escuchamos estos dos niños en sus conversaciones, notamos el involucramiento de gestos, acciones violentas y lenguajes de personajes que ven en los medios televisivos, identificándose plenamente con ellos, por lo que a veces el excesivo tiempo dedicado a ciertos programas provistos de algún tipo de violencia, puede alterar el accionar de los niños. Esto demuestra lo que en teoría plantea (Craig,1988:330-331) se ha demostrado que ver violencia en la televisión intensifica la agresividad en los espectadores, así mismo ver televisión en casa muchas veces produce niños que imitan, el contenido de los programas y que distrae las propiedades tan estimuladoras de este medio cuando lo ven sin control en el período preescolar.

No cabe duda que los medios de comunicación son entes transmisores de lenguaje y en cierta manera conductas que abonan en el desarrollo del niño Hay quienes postulan que los medios de comunicación difunden valores pobres y proporcionan malos modelos de comportamiento” (Fernández,

2003: 227). Esto se da debido a que existe un descontrol en la selección de programas infantiles, por parte de las compañías televisivas.

También hay otros objetos de diálogo entre ellos como lo es lo que ven en el trayecto de su casa al *kinder*, pero esto lo hacen solo cuando ven cosas interesantes o quizá que no habían visto antes.

Daniel otro niño llega por la mañana contento al *kinder* contando a un grupo de compañeritos, que cuando caminaba de la mano de su mamá, miro un hombre montado en una moto de carrera, y el les dice: *era grandotota y corría rapidito por la calle, el hombre la hacia por un lado y le hacia bum-bum, ñi, ñi ñi, mmm.*

Después les dijo, cuando yo sea grande mi papá me va a comprar una y voy a correr por todas partes. Los otros miraban y escuchaban al niño que jugaba con unas ruedas que decía se parecían a la de la moto que miro, ese día.

Otro aspecto del que se divierten hablando es de sus juguetes que tienen. Todos cuentan de sus juguetes que dejan en casa y de los que quieren que les compren sus papás o mamás, mencionan unos llamados ultrahéroes, carros de carrera, Bob Esponja, hombre araña entre otros.

Logramos identificar que mientras juegan conversan algunas veces, ellos emiten silbidos y sonidos básicamente en su juego. A simple vista las personas adultas quizá no podamos comprender este lenguaje, creemos que estos niños realizan toda esta actividad sin ningún sentido, pero para ellos encierra un aprendizaje y despierta el verdadero ser del niño, disfrutan jugando con lo que dicen y hacen.

En este caso el lenguaje detectado en los niños es menos oral y expresivo, pero es más gestual y mímico, hablan de otras personajes que admiran (no se constata que trasladen las actividades del hogar en sus conversaciones). Para esta categoría referente al lenguaje se presentan muchos diálogos que emprenden niños y niñas, los cuales las maestras vertieron sus puntos de vista, una de estas maestras nos comenta lo siguiente yo pienso que las niñas se preocupan por su apariencia personal, su familia y sus emociones, los niños se interesan más en su diversión y sus amigos.

Partiendo de esto podemos considerar que el diálogo representa uno de los medios que tienen las personas para interactuar, por lo que en las niñas y niños es fuente de comunicación valiosa, las niñas orientan sus conversaciones hacia los quehaceres del hogar y su apariencia física, en tanto los niños sus temas tratados son los juguetes, los juegos y los programas de la televisión. **Visto desde este punto de vista se puede decir que el diálogo en las niñas esta revestido por un maternalismo, y en los niños se ve su independencia y egocentrismo al expresarse.**

III.5 TIPO DE INTERACCIONES OBSERVADAS EN NIÑAS Y NIÑOS

En el proceso de interacción intervienen aspectos como la edad y el sexo que son indicadores relevantes en las personas. En la edad preescolar y en el acto de la interacción se comparten objetos, cooperar, ayudar y sonreír etc. Esto a su vez constituye un tipo de conducta llamado comportamiento prosocial (Vega, 1992: 195).

Es evidente que en esta edad se suscitan trastornos de conducta como la inquietud, moverse sin descanso, *amaneramientos*, *tics*, imposibilidad para estarse quieto o quieta en un sitio, luchar con otros compañeros en el caso de los niños, desobediencia, resentimiento o agresividad, destrozarse cosas, apático, apática, llorones, lloronas, quejarse de dolores, entre otros.

TABLA N° 4: TIPOS DE INTERACCIONES DE NIÑOS Y NIÑAS

NIÑOS	NIÑAS
✓ Se toman de las manos a VECES.	✓ Se toman de la mano.
✓ Se abrazan.	✓ Se abrazan.
✓ Los más inquietos se llevan juntos.	✓ Las niñas tímidas comparten juntas.
✓ Resuelven sus problemas de juego entre ellos mismos.	✓ Llaman a la maestra cuando pasa algún problema entre ellas.
✓ Hacen gestos cuando hablan.	✓ Se tocan el pelo, y después el de su compañera.
✓ Gritan entre ellos.	✓ Lloran cuando se golpean o una niña les dice algo que no les gusta
✓ Se ríen entre sí cuando juegan.	✓ Conversan, se ríen cuando juegan.
✓ Se salen del aula.	✓ Están periódicamente enseñando a su maestra el juego que hacen.

NIÑOS	NIÑAS
✓ Pelean entre sus compañeros.	✓ Intercambian juguetes.
✓ Se reúnen todos cuando están en un juego interesante.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se sientan juntas. ✓ Comparten merienda. ✓ Se acercan frecuentemente a su maestra.

Analizando todas estas situaciones que se visibilizan en el ámbito práctico de las interacciones y desde esa óptica podemos señalar que las diferencias entre niños y niñas difiere en ciertas conductas.

III.5.1 INTERACCIONES DE LAS NIÑAS

Dentro de las niñas que asisten a clases, se encuentran niñas pasivas, así como un grupo de niñas más activas. Las niñas pasivas por lo general se ubican en lugares apartados con niñas afines a su comportamiento.

En el aula de preparatoria visitado, encontramos que cinco de estas niñas calificadas como niñas pasivas, estaban juntas, pero cada una en sus juegos individuales, por lo que consideramos que no se identificaba claramente el tipo de interacción que desarrollaban, si se miraban cada momento pero sin hablar tal vez esta sea una forma de interactuar diferente a la que estamos acostumbradas a identificar.

Como podemos apreciar este grupo de niñas tímidas son personas que aparentemente pueden preferir el aislamiento, de esta forma se sienten bien individualmente. Esto se ejemplifica con el siguiente argumento: “el aislamiento infantil puede depender de factores muy diversos; timidez, vergüenza, rebeldía, hipersensibilidad, esto es muy frecuente en las edades de 5 a 7 años” (citado por Polaina, 1992: 273).

No obstante se destacan así mismo un grupo de las niñas activas, que sobresalen en casi todas las actividades efectuadas en el aula de clase, ellas pasan el mayor tiempo juntas, juegan, son muy despiertas y conversan bastante.

Otro punto sobresaliente que se puede notar es que **utilizan la risa a manera de llamar la atención ante sus demás compañeras y maestra, el enojo en ellas no se logra observar es un ambiente donde la libertad** y la expresión es primero. En ciertas ocasiones es tan prolongado el tiempo de reírse que la maestra se presenta a ver cual es el motivo de la risa, ellas cuentan a la maestra de lo que se ríen y toman de la mano a su maestra para que se quede un momento con ellas. Compartir es un acto al que debemos poner atención, ya que de aquí la acción de socialización en las personas tendrá en cierto modo una notable aceptación dentro de las demás personas.

La interacción esta presente también en la amistad que demuestran en las actividades de juego, “la amistad se centra en torno a las actividades lúdicas compartidas” (Vega, 1992: 203). A partir de esa amistad que las niñas profesan y que se consideran amigas permite que entre ellas se presten los juguetes, ejemplo de ello se dio con Gabriela, un día llevó a clases una muñeca Barbie que tenía en casa, ya en el *kinder* cuando sus demás compañeras se la vieron todas querían que se las prestara, pero ella como ya tenía sus amigas, se dirigió a dos de ellas y se las prestó. Alejandra y

Alicia jugaban con la muñeca mientras ella hacia otra actividad. Las otras se enojaron con ella y la actitud de las demás fue no dejarla jugar en el siguiente juego. Luego empezaron a decirle que su muñeca era fea y que ellas tenían una más bonita en su casa, le decían *vos sos una peleona, y llorona, lloras cuando te vienen a dejar al kinder*. Ya la niña enojada con lo que le decían sus compañeras se fue al escritorio donde estaba la maestra y le dijo que la estaban molestando porque no les había prestado la muñeca, la maestra se remitió a escuchar lo sucedido, sin llamar la atención a nadie.



FOTO # 6: Las niñas de preparatoria del Jardín de niños Danlí realizan juegos sedentarios (unas forman figuras, otras acoplan objetos).

Además de todas las acciones que se ejercitan a diario es frecuente que en el *kinder* se desarrollen muchas actividades, a veces dirigidas y a veces no, es preciso señalar que en uno de los días que observamos a la maestra, después que hubo terminado el tiempo del juego procedió a dirigir una ronda, cantando y haciendo junto con niños y niñas lo que la canción mencionaba. En esta actividad miramos como los niños se toman de la mano con los

demás niños y las niñas hacen lo mismo entre las mismas niñas. No existe contacto físico de manos entre ambos sexos.

Las niñas escenifican y simulan todo lo que la canción dice con gracia y en orden, en cambio los varones inician bien pero a medida se realizan las acciones se salen del círculo, gritan, se tropiezan unos a otros, se empujan, y no llevan el ritmo de la música. Aquí la maestra interviene para llamar la atención frecuentemente a quienes estaban haciendo desorden y los intercaló entre otros niños, ya que los más inquietos estaban juntos. Otro aspecto que observamos es que **la expresión de abrazarse entre las niñas se da más que todo cuando juegan y se toman de la mano con su compañera, al salir al recreo.** Las niñas realizan una serie de acciones, que nos pueden pasar como desapercibidas, pero todo esto nos demuestra el grado de afecto que hay en cada niña.

Las niñas aprenden de interacción no solo en el jugar, sino también cuando se comparte en el repartir la merienda, y al cooperar cuando una no puede abrir sus jugos, sus *loncheras*, y también entre otras.

Otro sentimiento que se nota al compartir con estas niñas es su alta sensibilidad ante las actitudes de otros y otras, uno de ellos es que las niñas lloran más que los varones y no es porque alguien les pega, sino porque se golpean con facilidad al jugar. Cuando hay alguna que se ha golpeado las demás niñas se acercan a su maestra y una de ellas le comunica sobre lo sucedido. Ellas también están muy pendientes de lo que su maestra hace cuando esta en el aula, y si ella sale más de alguna niña siempre sale tras ella.

Todo lo que conocemos en las relaciones, interacciones y trato entre niñas da cabida a lo que podemos definir como el grado de aceptación que se

manifiesta al momento de interactuar y relacionarse dependiendo de su capacidad de aceptación a las demás, la amistad y el cariño representan un factor que puede determinar el buen éxito de las relaciones entre compañeras. Otro punto es que las niñas a menudo involucran en sus interacciones a su maestra.

III.5.2 INTERACCIONES DE LOS NIÑOS

El ambiente de interacción que demuestran los niños es similar al de las niñas, el afecto es notorio.

Si bien se dan peleas frecuentes entre ellos, pero estas son pasajeras, y se olvidan con facilidad. Casi siempre en su mayoría surgen por querer adquirir un determinado juguete, y este es disputado entre varios, esto conduce a que recurran a los pleitos y más tarde a darse de golpes, y es aquí donde interviene la maestra u otro niño que los separa o aparta cuando es necesario.

En virtud de lo antes observado compartimos con (Polaina,1992:270) que argumenta que “la agresividad se manifiesta, a veces en edades muy tempranas en forma de rabietas, *oposicionismo*, emisión de gritos, hostilidad”. De igual manera durante la investigación se identifica que los niños con mayor actividad, comparten juegos, juguetes, y algo interesante que se observa es que **casi siempre el más inquieto inicia primero cualquier actividad y los demás lo siguen**, es por eso que vemos muchos niños haciendo lo mismo tanto en los juegos como en la indisciplina incurriendo en lo que las maestras llamamos conductas indisciplinarias.

Muy interesante es así mismo para los niños el abrazo, otra forma de interactuar con los demás es cuando a veces los más grandecitos levantan hacia arriba a su compañero, en algunas actividades se toman de las manos, pero solamente cuando hacen círculos, dirigidos.

La risa es un aspecto que no falta, ellos lo hacen en forma de burla hacia niños o niñas cuando ven algo raro, o cuando juegan con sus máscaras, no paran de reírse de quien la anda y lo tocan y corren para que los persiga, también se ríen en sus juegos con sus carros apostando a ver quien corre más de los carros. Esta sonrisa es algo que esta llena de vigor y se siente estimuladora.



FOTO # 7: Los niños de preparatoria del Jardín de niños Danlí arman figuras con los puzzles.

Los niños presentan un gran sentido de motivación, para ello el juego es alegría por lo tanto todo lo novedoso lo quieren aprender, y todos participan queriendo aprender del nuevo juego o juguete son exploradores por

excelencia, esto es posible gracias a que “los niños aprenden en la interacción con sus compañeros comportamientos que no podrían aprender de los adultos” (Vega, 1992: 200). Es por eso que los niños en su mayoría se dejan llevar por lo que los demás niños hacen los tienen como modelos, al momento de ejercitar un juego, o elegir un juguete, y no es porque ellos les digan que lo hagan simplemente los demás lo siguen en su actividad, con los adultos se dificulta por que no siempre se entiende lo que ellos quieren jugar.

El gritar es otra forma de interactuar y representa para los niños un acto natural como lo es el hablar, reírse, y ellos no tienen objeciones al momento de gritar, lo hacen y así se sienten bien, pero lo ejercitan solo al momento de jugar, o cuando se les dice que llego la hora de la merienda y del recreo.

Dentro de otras acciones que demuestran ciertos niños están el salirse del aula de clases sin permiso a jugar con objetos, y juguetes correr y luego entrar y salir del aula, otro aspecto que es poco usual ver es que ellos no están llamando a su maestra cuando hay problemas con algún juego entre ellos, todos los que están involucrados en el mismo resuelven las dificultades encontradas y solo en ultima instancia llaman a la maestra para obtener respuesta.

Estas interacciones nos demuestran una vez más que el interactuar y relacionarse para los niños representa una de las necesidades, la cual se ejercita con mayor sutileza para el caso de los preescolares en la actividad de juego, ella se intensifica aun más entre sus compañeros del mismo sexo.

Dentro del ámbito de las relaciones e interacciones que se den en el jardín no debemos prescindir del componente de socialización el cual favorece la interacción entre niños y niñas, por lo que en cierto aspecto la ubicación que

se le asigna a niños y niñas, dentro del aula puede influir entre ellos y ellas. Para poder contrastar este punto observamos la ubicación de los niños y niñas en sus mesas de trabajo, en las cuales interactúan en sus juegos, y pasan mucho tiempo durante el día.

Dentro del aula observada la ubicación se da de la siguiente forma, la misma es distribuida por la maestra al inicio del año y no cambia durante el mismo.

FILA	IZQUIERDA	DERECHA
1	V,V,V,V,V,V,V,V.	V,V,V,V,V,V.
2	N,N,N,N,N.	N,N,N,N,N,N,N.
3	N,N.	N,N,N.
	M	
V= varones; N= niñas; y M= maestra.		

Este ambiente que se presenta en la forma de ubicación de niños y niñas nos permite formarnos una idea que con esta ubicación dominante en este salón de clases es un poco difícil lograr que se de la interacción entre los dos sexos ya que los espacios están bien delimitados para ambos.

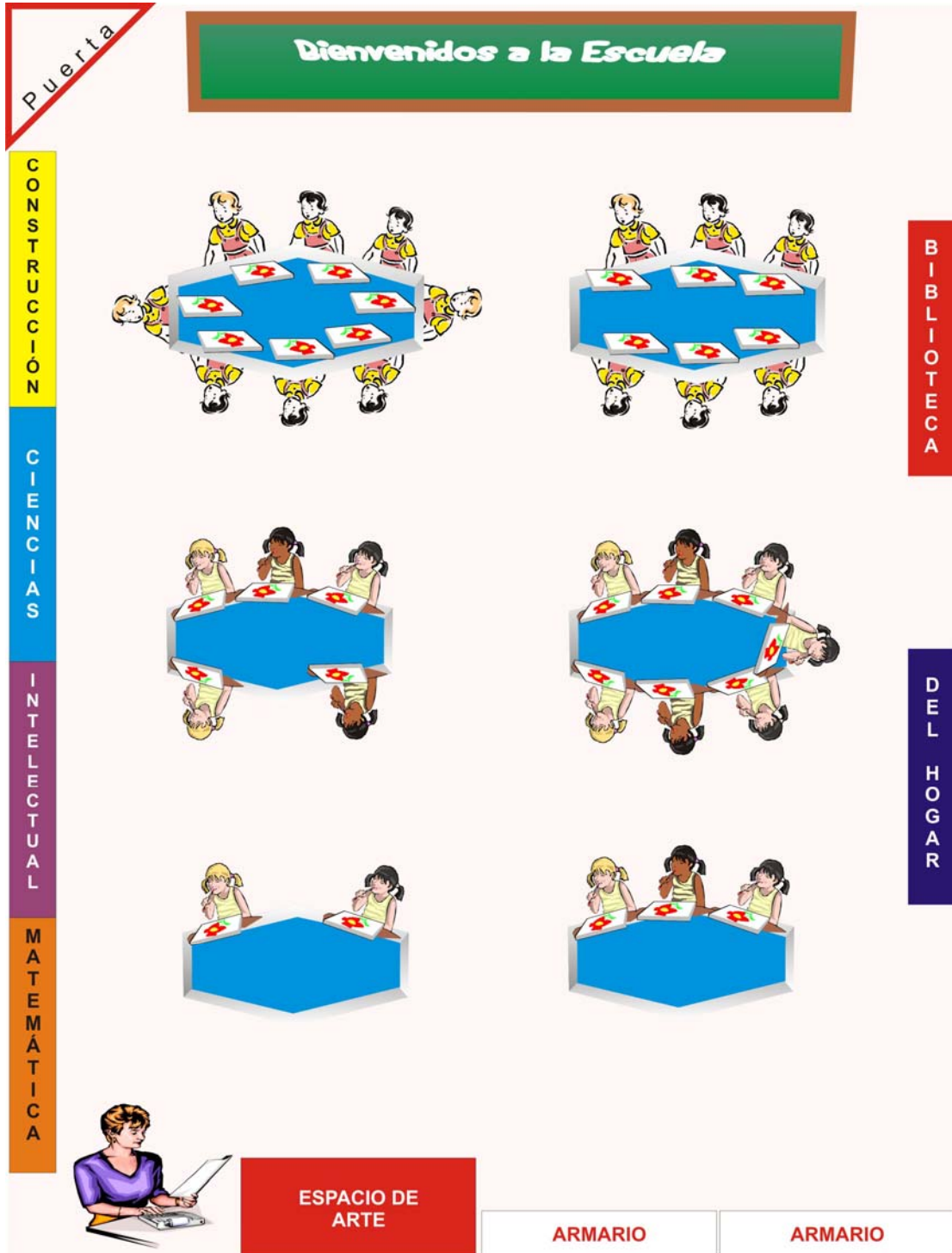
Para conocer más acerca de la opinión que tienen sobre la interacción en el salón de clases nos valimos de otras maestras de este mismo nivel, con la intención de conocer su pensar en cuanto a la importancia de la interacción entre niñas y niños, al mismo tiempo conocer los tipos de interacciones que se presentan entre ellos y ellas para lo cual sobre el tema argumentan que: para mi comenta una de ellas la interacción es muy importante y las maestras debemos propiciar un ambiente adecuado para que esta

interacción se manifieste de la mejor forma posible, pero si se ha visto que las niñas son cariñosas, tiernas entre ellas, lo negativo es que se lastiman con facilidad, además son posesivas.

Los niños son muy violentos al momento de jugar. Creo también que mediante la interacción entre niñas y niños se evita la discriminación de la mujer y hace más participativo y colaborativo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Resumiendo esta categoría: deducimos que la interacción es necesaria para el proceso de socialización de la persona, mediante ella se estimulan a niños y niñas al compartir y disfrutar, facilitando los aprendizajes y creando un espacio de equidad donde los conflictos que puedan suscitarse puedan desaparecer mediante este accionar.

ILUSTRACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN FÍSICA DEL AULA



Tenemos que considerar que las interacciones se manifiestan en diferentes aspectos, a veces no se necesita hablar para poder expresar una situación de afecto o rechazo, en el juego es donde se originan un sin numero de interacciones, esto se refleja en la medida como los niños interactúan con el grupo de iguales y lo mismo sucede con las niñas, donde dan a conocer su afectividad con mayor precisión, en cambio los niños presentan interacciones positivas si embargo se presentan momentos de agresividad y peleas durante el desarrollo de los juegos.

III.6 PAPEL DE LA MAESTRA

La maestra es otro sujeto importante en el desarrollo de los juegos y por lo consiguiente en la conformación de la identidad de género, esta a la vez desempeña un papel preponderante en el desarrollo de las diferentes actividades pedagógicas contenidas en la metodología de los juegos propios de este nivel infantil. Dentro de este ámbito conocemos del tipo de atención, interacción y relaciones que sobresalen en niños y niñas.

TABLA N° 5: ROLES DE LA MAESTRA ANTE NIÑOS Y NIÑAS

NIÑOS	NIÑAS
✓ Les llama la atención con frecuencia.	✓ Casi nunca les llama la atención.
✓ Esta más pendiente de ellos que de las niñas.	✓ Es maternal.
✓ Los corrige constantemente.	✓ Es observadora.

NIÑOS	NIÑAS
✓ Cuando se presentan problemas entre ellos los separa en lugares diferentes.	✓ Integra a las niñas con las demás niñas en los juegos.
✓ Los llama por sus nombres.	✓ Induce a ordenar sus juguetes en cada lugar.

En tal sentido y para iniciarnos en la observación empezamos acercándonos de forma cautelosa con la maestra Helen, maestra de la sección observada para de esta manera lograr entrar en un ambiente de confianza. En la medida que se daba esta confianza iniciamos una conversación en la cual nos comenta que tiene veintiún año de laborar en este nivel y me encanta trabajar con niños y niñas pequeños y pequeñas, me gusta compartir, disfruto hablando e interactuando con ellos y ellas, cuando llego al *kinder* me olvido de todo y doy lo máximo de mí.

Yo comenta la maestra inicio mis labores a las 7:30 a.m. trato de ser la primera en llegar , y luego me dispongo a recibir y ver como esta el ambiente del aula mientras llegan, luego invito a que jueguen en los diferentes espacios dentro del aula.

Después de conocido lo anterior, procedimos a observar su actuación en cuanto al trato, interacción y roles de género que se manifiestan entre niños-niñas, niños-niños, niñas-niñas, maestra-niños y niñas.

Observamos diariamente durante realizamos la investigación, la cual queda manifiesta con lo que a continuación presentamos. La mañana recién

empieza el día, ella se dispone a recibir como de costumbre a sus alumnos y alumnas, saluda y la saludan, se refleja una sonrisa dulce.

III.6.1 LAS RELACIONES E INTERACCIONES DE LA MAESTRA CON LOS NIÑOS

Iniciamos comentando que los niños comienzan jugando en los espacios que más les gusta, ahí se juntan por lo general la mayoría de ellos, cada uno toma su juguete e inician sus juegos, pasado cierto tiempo inicia el ruido, las carreras, las risas, los pleitos y todo lo que encierra el acto de jugar.

La maestra desde su escritorio constantemente llama la atención y al buen comportamiento, a veces tiene que llamar la atención muy fuertemente, pero esto lo hace directamente al niño que da motivos. En muy pocas ocasiones se desplaza a observar los juegos que ejecutan, ella argumenta que los deja jugar lo que ellos quieran y que mejor es que estén solos jugando.

Interesa destacar aquí que ella les dice a los niños que son más tranquilos, callados y que no pelean que se queden jugando aparte para que los otros no los golpeen, ni maltraten al jugar. Ya cuando termina el periodo del juego algunos niños si tienen el hábito de ordenar sus juguetes, pero otros no y quienes lo hacen es la maestra con la ayuda de las niñas.

III.6.2 LAS RELACIONES E INTERACCIONES DE LA MAESTRA CON LAS NIÑAS

Por su parte las niñas destacan según la maestra una actitud muy deseable, un buen comportamiento, atención, y buenas relaciones entre ellas. En varios

momentos fue posible contemplar la forma como ella se dirigía a las niñas, su voz se podía escuchar más suave, en algunos momentos compartía con ellas cuando jugaban con objetos de ensartar y desensartar en sus mesas.

Se observa que en los juegos que realizan las niñas es muy raro que se presenten problemas de interacción entre ambas, sin embargo cuando se dan son las mismas niñas las que comunican a su maestra.

La maestra las trata con mucho afecto al igual que a los varones. Es muy observadora cuando estas juegan pero no interviene en la escogencia de ningún juego o juguete.

Hay una cuestión importante que resaltar, y es que cuando encuentra niñas que no quieren jugar se acerca a ellas y las motiva a que jueguen como las demás, también llama a las que están jugando para que las integren en sus juegos.

Al margen de las consideraciones que se han consignado a niñas y niños de que las niñas son más ordenadas y disciplinadas, este punto lo vivenciamos durante y al finalizar el juego, cuando la maestra dice ha terminado el juego todas empiezan a guardar y ordenar sus juguetes tal y como los encontraron en el principio, la maestra las felicita por ser así. Otra actividad que hacen es sacudir las mesas donde hacen sus tareas y si hay mucho sucio en el piso algunas se ponen a barrer cuando la maestra comenta que el aula esta sucia.

Todo este accionar nos señala que de una u otra forma la atención y trato que se da a cada sexo es diferente no porque así se quiera sino por las circunstancias que se presentan al momento de hacerlo, por lo general las niñas actúan diferente y su atención es menor, en cambio los varones

necesitan mayor atención debido al grado de inquietud que demuestran. Los roles de género quedan traducidos (ejemplificados) hacia el sexo femenino, pudiendo rescatar que el sexo masculino mantiene su estereotipo de no hacer lo que no es considerado apto o apropiado para su sexo (en este caso sacudir, ordenar y barrer).

Por otro lado las maestras nos manifiestan que si hay una mayor atención hacia los niños por el hecho de que existen niños un poco agresivos o porque en el hogar no se les ha enseñado a realizar algunas actividades. *Además nos dicen que cuando ellas solicitan colaboración las niñas colaboran en el aseo y en ordenar el ambiente, los varones en mover sillas, mesas u otros objetos cuyo desplazamiento necesitan fuerza física.*

También nos dicen que a las niñas se les trata con suavidad y consideración y a los varones con la teoría de que son hombrecitos machos se les debe tratar como tal.

Conociendo todos estos aportes expuestos anteriormente suponemos que los niños por considerarse fuertes en comparación con las niñas, ejercitan juegos muy pesados en donde es necesario estar constantemente pendientes de lo que están haciendo, su alto grado de violencia permite una mayor atención por la maestra al momento de realizar sus juegos.

Dentro del jardín se llevan a cabo muchas actividades, donde los principales protagonistas son los niños y las niñas, pudiéndose constatar acertadamente que el accionar de las niñas es principalmente el aseo, arreglo del ambiente, en cambio los niños realizan actividades donde se necesita fuerza física. Frente a estas experiencias partimos de la situación que; es en los hogares donde se manifiestan diferentes acciones prejuiciadas para cada sexo y que más tarde son impregnadas y puestas en practica en algunas situaciones.

El trato que se da a niños y niñas debe ser equitativo no importando sexo, pero si se presentan situaciones en donde esto no sucede así.

Después de haber interiorizado acerca de este estudio, podemos dar respuesta a lo que inicialmente nos habíamos formulado en las preguntas de la investigación las cuales considero responden al mismo, ya que nos reafirman que, en primer lugar es necesario valernos de un sin numero de teóricos que han escrito sobre esta temática y que nos aportan con sus teorías una serie de conocimientos que son argumentos considerables para el desarrollo de esta investigación, entre ellos nos auxiliamos de algunas disciplinas como la Psicología, antropología, pedagogía, sociología entre otras que nos han brindado con sus teorías elementos considerables para comprender, y fortalecer los resultados obtenidos en el desarrollo de este estudio.

Por otra parte también conoci cuales son algunos de los entes socializadores que incorporan identidades de género en niños y niñas, los cuales sobresalieron la familia la cual es considerada el ente primario, reproductora social, al transmitir creencias, comportamientos, costumbres y roles de género desde temprana edad, ejerce gran influencia en la vida de niños y niñas, dicta pautas, ya que tiene poder absoluto sobre ellos y ellas. También sobresalen los centros educativos al transmitir conocimientos, considerados validos y formas de actuar de la sociedad, son socializadores secundarios, son poseedores de saberes socialmente legitimados. Aquí se dan normas y reglas que se deberán acatar ya que son regidas por un sistema educativo regulador.

Los medios de comunicación a través de la información que transmiten por sus diferentes medios, ya que vienen impregnados de estereotipos en función al sexo, ellos y ellas se identifican con los protagonistas, de los

diferentes programas televisivos, otra forma de identificación es en relación a los juegos y juguetes del momento al difundir modelos de comportamiento.

También se pudieron evidenciar algunas situaciones sexistas, para el caso de las niñas suelen jugar con juguetes que han sido tipificados por los adultos (muñecas, a ser amas de casa, donde ejercitan los diferentes roles domésticos, la acción del juego es ejercida solo por el grupo de iguales (niñas) juegos pasivos. Los niños realizan juegos mucho más agresivos o tipificados violentos y fuertes (carros, imitan animales, constructores y al igual que las niñas lo hacen entre ellos mismos (niños), no hay participación de las niñas, no comparten con el sexo opuesto. Las interacciones se ven manifestadas desde varios componentes como ser el lenguaje, la interacción, juego, trato, y relaciones. Cada una de ellas se canaliza mediante el accionar del juego, el cual si se puede notar que esta estereotipado según sexo.

Otro elemento que sobresale en esta investigación son los espacios de juego los cuales permiten al niño y a la niña desenvolverse libremente sin restricciones, dando oportunidad para expresar emociones y sentimientos, a la vez favoreciendo el desarrollo de habilidades y destrezas.

CONCLUSIONES

- I. La identidad es una categoría compleja, puede en cierto modo convertirse en un conflicto interno en quienes demuestren una identidad que no es la sentida por la persona, pero sí la aceptada o esperada por la sociedad, ya que es ésta la que en gran medida dicta las pautas de la identificación personal.
- II. La socialización permite a la persona adquirir destrezas, cualidades, capacidades y habilidades necesarias para vivir en sociedad.
- III. Toda persona transita por un proceso de socialización primaria y secundaria que le da elementos precisos para desenvolverse como un ser social.
- IV. La socialización se inicia desde el mismo momento en que nace la persona, es ahí donde se transmite el conjunto de características, experiencias y conductas que se asignan a cada sexo.
- V. Niñas y niños aprenden desde temprana edad que hay normas de comportamiento adecuado para cada sexo y esto es reforzado por un sistema de premios y castigos.
- VI. No se puede prescindir absolutamente de los diferentes sujetos socializadores de información.
- VII. La comunicación es un factor determinante en el intercambio de información y de ideas. Se trata de un proceso interactivo en el que deben intervenir dos partes.

- VIII. El juego es uno de los elementos en donde a través de su ejercitación se van construyendo identidades de genero desde temprana edad.
- IX. Los niños y niñas utilizan el juego para esquematizar situaciones de la vida cotidiana, así como aquellos deseos irrealizables en la vida real. El juego se presenta desde muy temprana edad y no se necesita enseñar para aprender a jugar.
- X. El juego es necesario para el desarrollo de la inteligencia, la psicomotricidad, la convivencia, demostrar emociones, desarrollar el lenguaje.
- XI. En el juego se manifiestan conductas que permiten mayor interrelación y comunicación ya sea por parte de las niñas o de los niños. Para niños y niñas el juego esta revestido de seriedad al momento de ejercitarlo.
- XII. Tanto en hombres y mujeres se sigue prevaleciendo la idea de que los juguetes, juegos y oficios más adecuados para el hombre son los que se relacionan mas con una interacción con el mundo y para las mujeres los que posibilitan más las relaciones humanas.
- XIII. Los espacios de juego son esenciales para el desarrollo de las actividades lúdicas, ya que son propicios para la libre expresión y escenificación de diversas actividades.
- XIV. Las niñas se inclinan más hacia los juguetes del hogar, practican lo que sus madres y personas adultas del sexo femenino realizan, este simbolismo se va acentuando desde temprana edad, lo que permite de

esta forma estereotipar a las niñas en labores domésticas. El tipo de juguete que se vende fomenta la división sexual de labores.

- XV. El espacio más visitado por las niñas es el espacio del hogar, aquí juegan la mayor parte de su tiempo, disfrutan los diferentes juegos.
- XVI. Los niños se inclinan por los juegos más activos, por los juegos que presentan una madurez intelectual y por los quehaceres que realizan sus padres tanto en su trabajo como en el hogar. Gustan mucho de armar figuras y objetos (carros, animales, edificios), también representar personajes muy fuertes y de cierto modo con algún grado de agresividad de los programas televisivos.
- XVII. Queda evidenciado que uno de los espacios más visitado por los niños es el espacio de la construcción.
- XVIII. El lenguaje utilizado en el juego por las niñas va enfocado a temas relacionados con el hogar (compras, maternidad, vestuario y cuidado). Este diálogo va impregnado de cierta ternura, y se observa solamente en las niñas cuando juegan.
- XIX. Los niños enfocan su diálogo hacia temas relacionados con programas televisivos, sus principales protagonistas son niños o personajes animados, que realizan hazañas, tienen poder, son agresivos y domina a los demás.
- XX. La interacción que se da entre niñas es siempre entre iguales, comparten en las diferentes acciones que se dan dentro del juego (ríen, intercambian juguetes, conversan, se abrazan, lloran, se sientan

juntas, etc.). Se puede notar que la interacción entre las niñas es frecuente.

- XXI. Para interactuar las niñas pasivas o tímidas buscan a niñas iguales, pero en el proceso, durante el juego se despojan de esa timidez.
- XXII. Los niños dentro de su interacción clarifican las peleas de manera más o menos constante entre ellos, siendo su principal causa la adquisición de un determinado juguete. No toleran que dentro de su juego entre otro niño que no estaba anteriormente. Se demuestran muchas veces posesivos con sus juguetes y hasta con sus compañeros de juego.
- XXIII. La maestra llama la atención más constantemente a los niños que a las niñas, corrige y está pendiente del accionar de los niños, con las niñas es observadora e integradora.
- XXIV. La maestra solicita casi siempre la colaboración de las niñas para el arreglo y cuidado de materiales y juguetes del aula.
- XXV. Las relaciones entre maestra, niñas y niños es muy buena para ambos. Les dedica el tiempo dependiendo de las circunstancias del momento.

RECOMENDACIONES

- I. Implementar en la institución, talleres que contribuyan a la capacitación de maestras, padres, madres, niños y niñas sobre la temática de género ya que no es conocida.
- II. Involucrar tanto a niños como a niñas en los diferentes espacios de juego, para que compartan juego y juguetes sin importar sexo.
- III. Que la maestra logre que participen las niñas consideradas pasivas en las diferentes actividades de juego, para lograr un cambio de actitud en ellas.
- IV. Dialogar con niñas y niños acerca de los juguetes que se encuentran en cada espacio, dándoles las explicaciones precisas.
- V. Mover de lugar a niños y niñas, intercalándolas sin importar sexo.
- VI. No estereotipar a ningún niño o niña por su sexo.
- VII. Es necesaria la creación de la nueva educación femenina y masculina que conduzca al cambio de la imagen tradicional femenina y masculina; en el campo educativo considero que existe mucha desigualdad en quienes educan por lo que estimo preciso que la Secretaría de Educación como máxima representante del sistema educativo Hondureño debe promocionar este nivel, para que el mismo no sea atendido usualmente por mujeres

BIBLIOGRAFÍA

1. BARAHONA, Marvin (1993) *Evolución Histórica de la Identidad Nacional*, Guaymuras Tegucigalpa.
2. BELAUSTEGUIGOITIA, Maria, MINGO, Araceli(1999) *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*, Paidós, México.
3. BERGER, Peter, LUCKMANN, Tomás (1995), *La Construcción Social de la Realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
4. BONAL, Xavier(1998), *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Paidós, Barcelona.
5. BRICEÑO, Gustavo y otros: (2002), *El género es también cuestión de hombres*, Costa Rica.
6. BUSCH, Gloria (1999), "Es Posible un Primer Ciclo de Escolarización entre los 4 y 7 Años", Enciclopedia Cuadernos Pedagógicos.
7. BLINDER, Olga, "El juego", REDUC, Chile.2002
8. BRUNER, Jerome, "Juego, pensamiento y lenguaje", REDUC, Chile.2003
9. CALERO, Maria Ángeles: (1999), *Sexismo lingüístico*, Ediciones Narcea-Fundación Invenes, España.
10. COBO, Rosa (2001), *Socialización e Identidad de Género. Entre el consenso y la Coacción*, Centro de Ediciones de la Diputación Provisional, Málaga CCEDMA, La Coruña.
11. Comisión Cristiana de Desarrollo (2001), *Entre cielo y tierra. Género y religión* (memoria ejecutiva), Gurdabarranco, Tegucigalpa.
12. CRAIG, G. (1987), *Desarrollo psicológico*, 4ª ed., Prentice Hall, México.
13. CREMADES, M. y otros (1995), *Coeducación y tiempo libre*, Editorial Popular, Madrid.
14. DALLAL Eduardo (2001), *Caminos del desarrollo psicológico*, vol. III, *De la identidad de género en México al final de la adolescencia*, Editorial Plaza Valdés.

15. DANOFF y otros (1999), *Iniciación con los niños*, 7ª reimpresión, Trillas, México D. F.
16. DELVAL, J. (1995), "La obra de Piaget en la Educación", en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 244, febrero.
17. ESCALANTE, Ana (1997), "Las relaciones entre mujeres y el poder" en *Revista de Ciencias Sociales* n° 76, Universidad de Costa Rica.
18. FERNÁNDEZ, Francisco (2003), *Sociología de la educación*, «Educación», Pearson Prentice Hall, Madrid.
19. GARCÍA, E. y otros (1980), *Biología, psicología y sociología del niño en edad preescolar*, 3ª ed., Ediciones CEAC, Barcelona.
20. GARCIA, Hozz (1966), *Principios de Pedagogía Sistémica*, 3ª ed., Ediciones RIALP, Madrid.
21. GARCÍA, Sicilia, JUÁREZ, A. y otros (2000), *Psicología Evolutiva y Educación Preescolar*, «Aula XXI», Editorial Santillana, México D.F.
22. GARDNER, Haward (1983), *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Editorial Paidós.
23. GARVEY, C. (1985), *El juego infantil*, 4ª ed., Ediciones Morata, Madrid.
24. GONZÁLES Mirta (1997), *Relaciones opresivas. Análisis de lo sociopersonal desde el materialismo histórico. Antología de teorías psicosociales*, Universidad de Costa Rica.
25. GONZÁLES Mirta (2000), *Sexismo en educación*, 3ª reimpresión, Editorial de la Universidad de Costa Rica.
26. GÜIZZO, José (1999), *Desarrollo sin educación* «Aula XXI», Santillana, Argentina.
27. HAWKESWORTH, Mary (1999), "Confundir el género", en *Revista Feminista*, Año 10, vol. 20, Continuum, Nueva York, octubre.
28. HEIDEGGER, Martín (1990), *Identidad y diferencia*, Anthropos, Barcelona.

29. HEWARD, W. (1998), *Niños excepcionales. Una introducción a la Educación Especial*, 5ª ed., «Educación», Pearson Prentice Hall, Madrid.
30. HIDALGO, Apabila (1999), *Textos e imágenes para las mujeres de una época la Edad Media*, Ayuntamiento de Alcobendas, Casa de la Mujer, España.
31. HUIZINGA, Johan (1994), *Homo Ludens*, Emecé Editores, Buenos Aires.
32. JORDAN, Ellen (1995), “Los niños peleoneros”, en *Género y educación*, vol.7, n°1, Oxford.
33. LAGARDE, Marcela (1992), “Identidad de género”, en «Cuadernos de Trabajo».
34. LAGARDE Marcela (1998), *La construcción de los humanos*, t. IV, «Estudios Básicos de Derechos Humanos».
35. LAFRANCESCO, Giovanni (2003), *Educación integral en el Preescolar. Propuesta pedagógica*, Editorial Delfín, Cooperativa Editorial Magisterio.
36. LOMÁS, Carlos (2002), *El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas*, Editorial GRAO, Barcelona.
37. LÓPEZ, Karina y FLORES, Sandra (2003), *Taller de manualidades*, Programa Especial de Formación para Docentes de Educación Prebásica (PREUFOD), Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa.
38. MARTINEZ, Manuel (1998), *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*, Trillas, México.
39. MARTÍNEZ, Jorge (comp.) (2001), *Diversidad cultural y educación* (memoria del Primer Congreso Regional), UPN, México.
40. McDOWELL, Linda (1999), *Género, Identidad y Lugar* Ediciones Cátedra, Grupo Amaya, S.A. Impreso en Anzos, S.L. Madrid España.
41. MCLAREN, Meter (2003), *Pedagogía, identidad y poder*, 2ª ed., Homo Sapiens Ediciones, Santa Fé, Argentina.

42. MYERS, R (1992), "La Educación Preescolar en América Latina", REDUC, Chile.
43. MONTECINOS, Sonia, "La conquista de las mujeres. Las cautivas simbólicas de lo femenino en América Latina", en *Revista Chacarera*, Red Nacional Mujer Rural-Centro Flora Tristan, n° 11, Perú.
44. MONEY, John Y EHRHARDT, Anke (1982), *Desarrollo de la sexualidad humana*, Ediciones Morata, Madrid.
45. MUÑOZ, Azucena, GUERREIRO, Blanca (2001), "Construir la Escuela Desde la Diversidad y Para la Igualdad", Congreso Estatal, Madrid, España.
46. NAVARRO, Vicente (2002), *El afán de jugar. Teoría y practica de los juegos motores*, INDE, Barcelona.
47. OLIVEIRA, Lauro, "Niveles estratégicos de los juegos", REDUC, Chile.
48. PIAGET, Jean (1984), *El criterio moral en el niño. Las reglas del juego*, Ediciones Martínez Roca, Barcelona.
49. PIAGET, Jean (1961) *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica-Editions Delachaux & Niestle, México D. F.
50. PIAGET, Jean, (1997), *La representación del mundo en el niño*, 8ª ed., Ediciones Morata, Madrid.
51. PIUSSI, Anna y BIANCHI, Leticia (1996), *Saber que se sabe*, Editorial Icaria, Barcelona.
52. QUIRX, Ofelia (1995), *Glosario de términos de género. Manual de capacitación*, Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia, Colombia.
53. RAMÍREZ, Gonzalo (1998), *Psicopedagogía para una ecología de la mente*, Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fé de Bogotá.
54. REYES, Rosa (1999), *El juego. Procesos de desarrollo y socialización. Contribución de la psicología cooperativa*, «Aula Abierta», Editorial Magisterio, Santa Fé de Bogotá.

55. RITZER, George (1993), *Teorías sociológicas contemporáneas*, 3ª ed., Mc Graw Hill, España.
56. OEI (2000), "La Educación Inicial en el siglo XXI", en Cumbres y Conferencias Iberoamericanas, X Conferencia Iberoamericana de Educación, julio, en <http://www.cidi.oas.org/educ40anivfujim.htm>, 24 de octubre de 2003.
57. ROUSEAU, J. J. (1985), *El Emilio* 18ª ed., EDAF, Madrid.
58. Secretaría de Educación (2003), *Diseño curricular de Prebásica*, INICE, Tegucigalpa.
59. Secretaría de Educación (2004), "Proyecto Educación Comunitaria" (Documento de los CCEPREB de la Secretaría de Educación), Subsecretaría Técnico Pedagógica, crédito Banco Mundial/Honduras, Tegucigalpa.
60. SIERRA BRAVO (1994), *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*, 9ª ed., Editorial Paraninfo, Madrid.
61. UNICEF, UNESCO, et.al (2002), *Para la vida*, 3ª ed., UNICEF, Nueva York.
62. WOOLFOLK, A. (1999), *Psicología Educativa*, 7ª ed., Prentice Hall Hispanoamericana, México.
63. Sacristán, José." El currículo: una reflexión sobre la práctica", ed. Morata, Madrid España 1998.
64. Jordan, Ellen."Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas, la construcción de la masculinidad en la temprana edad". Tomado de Gender and Education, vol.7, n°1, 1995.

Fuentes Electrónicas

1. AUSTIN, Tomás (2000). *Fundamentos Sociales y Culturales de la Educación. Hacia una visión Sistémica de la Sociedad y Cultura*, Editorial Universidad Arturo Prat, Victoria Chile, disponible en <http://www.geocities.com/tomaustin-cl/educa/libro1/cap3.htm>
2. BOSCHI, I. (2003), *Como consiguen los niños la identidad masculina o femenina*, <http://www.infantiae.org/esp310702.htm>, consulta el, 16 de noviembre.
3. HUNGLOVAGA, Joseph (1998), “Barbies o Actions Mans”, en <http://www.geocities.com/athens/forum/8/56>.
4. LAMÁS, Marta (2004), “La perspectiva de género”, *Revista La Tarea*, en <http://www.latarea.com.mx/articu/8/lamás8.htm>, 14 de mayo.
5. LÁZARO, Alfonso (2004), “Radiografía del juego en el marco escolar. Psicomotricidad” *Revista de Estudios y Experiencias*, n° 51, vol. 3, en http://www.terra.es/personal/psicomot/juego_pscm.html, 20 de abril.
6. LUEVANOS, Celia, “La identidad de género de padres y madres docentes”, en la revista *Educar*, no 7, en http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta_educar/dirseed.htm
7. PALENCIA, Mercedes, “Metáforas en la construcción de la identidad de género de las educadoras” en *Revista Educar*, n°7, en http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta_educar/dirseed.htm
8. QUINTERO, Marina (2004), “Sexualidad e identidad infantil” en <http://tone.udea.edu-co/revista/sep96/sexuinf.html>, 14 de mayo.
9. REAL, Gabriela (2003), “Dos tradiciones enfrentadas en el jardín de infantes”, en <http://www.educaciónargentina.net/boletines/boletin11.htm>, 2 de diciembre.

10. VELÁSQUEZ, Luis (2004), "Antropología, psicoanálisis e identidades masculinas", en <http://www.colciencias.gov.co/seiaal/congreso/ponen7/santos.htm>
14 de mayo.

ANEXOS

ANEXO A: ENTREVISTA A MAESTRAS
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Maestría en Estudios de Género y Educación

Instrucciones: Por favor responda en forma objetiva, pues de ello depende la validez de los resultados de esta investigación.

Lugar _____ Fecha _____

Hora _____ sexo _____

Entrevistadora: _____



1. En un estudio realizado en un jardín de niños de Danlí encontramos que las niñas juegan a las muñecas y los niños con carros. ¿por qué cree usted que se da eso?

2. Cómo cree que influyen los siguientes entes en el tipo de juego que ejercitan tanto niñas como niños.

Padre _____

Madre _____

Maestra _____

Medios de comunicación _____

3. En esta investigación, **los niños**:

Conversan sobre	SÍ	NO
Comentan sobre programas que observan en la televisión		
Hablan de los juguetes que quieren que le compren sus papás y mamás		
Comentan sobre el juego que en ese momento realizan.		
Cuentan a sus compañeros lo que vieron cuando vienen al kinder.		

En esta entrevista, **las niñas**:

Conversan sobre	SÍ	NO
Dialogan sobre las compras para hacer la comidita		
Comentan de las muñecas que tienen en sus casas		
Hablan de sus hermanas y hermanos		
Comentan de su vestuario		
Hablan de que van a ir a pasear con su mamá.		

4. ¿Que opina de la forma como se manifiestan estos diálogos tanto en niñas como en niños?

-
-
5. ¿Qué tipos de interacciones son comunes observar en niñas y cuales en niños? Cite algunos ejemplos.

Positivas	Negativas

6. ¿Porque es importante para usted como docente la interacción entre niñas y niños?
-
-
-



7. ¿Hemos observado que los niños solicitan mayor atención al momento de realizar las actividades de juego? ¿a qué atribuye según usted esta situación?

8. ¿Cuándo usted solicita colaboración por parte de niños y niñas, ¿en qué colaboran las niñas y en que los niños?

Niñas _____

Niños _____

9. ¿En qué se diferencia el trato dado a niñas y el trato dado a los niños?
