



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

**Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación**

La conformación identitaria de niños y niñas en el preescolar:
un aporte para su comprensión

TESIS QUE, PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

PRESENTA; **CLAUDIA GEORGINA VILLEGAS MARTÍNEZ**

Director de tesis:

Dra. Rosa Elena Duran González.

Guanajuato Gto, Octubre de 2014



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 COORDINACIÓN DEL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
 EDUCACIÓN

DCE/128/2014

MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
 DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
 P R E S E N T E

Estimado Maestro:

Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado **“La conformación identitaria de niños y niñas en el preescolar: un aporte para su comprensión”** que para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación presenta la **Mtra. Claudia Georgina Villegas Martínez**, matriculada en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, (Generación 2006 - 2009), con número de cuenta **072391**; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que a la alumna mencionada, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.

Atentamente

“Amor, Orden y Progreso”

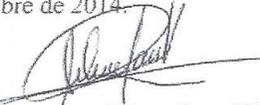
Pachuca de Soto, Ago. 03 de noviembre de 2014.


 Dra. Rosa Elena Durán González

DIRECTORA DE TESIS


 Dra. Marjeela Zuñiga Rodríguez

PROFESORA INVESTIGADORA


 Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva

PROFESORA INVESTIGADORA


 Dr. Edmundo Hernández Hernández

DIRECTOR



CCP. Archivo.
 CCP Interesado

Carr. Pachuca-Actopan, km. 4, Col. San Cayetano, C.P. 42084,
 Tel. (01-771) 717-20-00, ext. 5231
 uaeh_doc.edu@hotmail.com



¡GRACIAS!

Los sueños inalcanzables se vuelven proyectos cuando hay objetivos. Cuando hay objetivos, trazamos planes de acción. Llegamos a destino, entonces, cuando hay un compromiso profundo con aquello que soñamos.
Giménez, J.

Este trabajo representa la conclusión de una fase de mi vida, en el cual me marqué un objetivo que no fue tarea fácil, por el hecho de comprometerme una vez más a un sueño, que inevitablemente se enlazó con una serie de actividades y decisiones basadas en alternativas a veces angustiantes y otras encantadoras, que me guiaban para avanzar por este camino de mi vida en el que afortunadamente nunca he ido sola.

Es por esta razón que en estas líneas quiero expresar mi agradecimiento para todas las personas que caminaron conmigo dedicando su tiempo y conocimiento para apoyarme en mi sueño.

Primero que nada a mi raíz, Jorge y Herlinda, por todo su amor, comprensión, cariño y orientación, pero sobre todo por estar allí siempre.

A mis compañeras de la vida, Valeria y Carolina, por estar conmigo en la adversidad y en el reto, por decirme siempre “si se puede”, simplemente: ¡las amo!

A mi anhelo cumplido y decisión, mi fortaleza y mi debilidad, mi hijo Jorge Andrés y su prima Ginna Leilani; Ángeles que me hicieron comprender muchas cosas sobre todo por mostrarme qué es un niño y una niña.

Como todo sueño que tengo lo acompaño de personas afables, todo el equipo de la Doctora Martha Leticia Guevara Sanginés, en especial a ella, Fide, Vanne, Jess, Flor, Rosy, Mago, Queta, Liborio, Elsa, mi corazón va con ustedes, GRACIAS POR TODO.

Así mismo este trabajo tiene un ángel que creyó en mí y que una vez me comento: “Claudia yo te apoyo”, Dra. Ángeles, sé que está muy cerca de Dios.

A todos mis compañeros del Doctorado: Sylvia, Tere, José Luis, Héctor, Sergio, Susy, por las noches de desvelo, risas, comidas y cafés, sin ustedes no se podía hacer, crecer y ser.

A mis amigo Dr. Gerardo Zavala y Dr. Juan Manuel, por acompañarme en mi proceso, con sus consejos y libros.

Una persona que siempre ha estado conmigo en todo mi caminar Lorena Quiroz, tía te lo he dicho siempre una vez más: ¡Te mega amo!.

Con todo mi corazón, cariño y respeto, mi maestro de la vida, compañero, jefe, pero sobre todo amigo entrañable, Mtro. Tiburcio López Macías, por todo tú tiempo, pero sobre todo por el estilo que tienes de ver las cosas, esa chispa que te caracteriza y por estar a mi lado en todo momento. Buchito: GRACIAS, por compartir.

A las educadoras y directoras que me permitieron adentrarme en su aula.

En fin, a todos los protagonistas que actuaron en mi sueño, que me dieron la oportunidad de conocer eso que yo quiero compartir: “que el niño y la niña pueden ser educados en la conciencia de poner sus mejores cualidades al servicio de los demás, porque de no ser así ¿para qué sirve la educación?”.

Con todo mi corazón
Claudia Georgina Villegas Martínez.
Noviembre 2014.

GLOSARIO

CAMPOS FORMATIVOS: Sus planteamientos se destacan no sólo en la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que las actividades en las que participen las niñas y los niños se constituyan en auténticas experiencias educativas (SEP; 2011:39).

COGNEMA: Por cognema se entiende la unidad más pequeña del conocimiento. Selander, S. (1990).

COMPETENCIA: Conjunto de actividades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2011: 14).

GÉNERO: Una creación simbólica que pone en cuestión el dictum esencialista de la biología, trascendiendo dicho reduccionismo, al interpretar las relaciones entre varones y mujeres como construcciones sociales, culturales, que derivan de imponer significados sociales, culturales y psicológicos al dimorfismo sexual aparente.

- La psicodinámica que propone que la génesis del género reside en el proceso de identificación primaria. Mientras el niño tiene su objeto de deseo en la madre y se identifica con el padre, la niña tiene su objeto de deseo en el padre y se identifica con la madre.
- El constructivismo social, que busca los orígenes de las diferencias de género en el ámbito socio-cultural, considerando al género como una construcción del lenguaje, la historia, y la cultura concreta en un tiempo y en un lugar específico.

IDENTIDAD: Constructo en el que se combinan creencias, valoraciones y sentimientos acerca de lo que somos cada uno, es decir, que es una referencia esencial del propio yo nutrida en las diversas esferas de relaciones sociales en las que participamos (Gimeno Sacristán, 2002:141).

INSTITUCIONALIZANDO: Indica que se está en presencia de una diferenciación y especialización del espacio social mayor, regulado según la institución en la que se adscribe. (Fernández, 1997: 31).

NIÑO Y NIÑA: Todo ser humano menor de dieciocho años, excepto en aquellos países donde la mayoría de edad es más temprana (*UNICEF*,2004).

ROL: Se refiere a la estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social (Postic; 2000: 66).

SEXO: Conjunto de atribuciones y de características asignadas al sexo.

STATUS: Es el puesto que un individuo ocupa en un sistema caracterizado en determinado momento; y es relativo a la situación vivida. Mientras que rol, se refiere a la estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social.

VIOLENCIA: Uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones. Muerte daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

VISIBILIDAD DE UN ESTUDIANTE: Se traduce en conductas físicas, mediante manifestaciones verbales o de manera conjunta verbal y físicamente y en la relación con sus pares y el docente.

RESUMEN

El trabajo de investigación parte del supuesto que la identidad de género se construye desde la concepción; cuando los padres saben del embarazo, crean expectativas del futuro bebé. Los primeros años de vida son esenciales en la formación integral del humano, puesto que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento ocurren más rápido en esta etapa.

Al entrar en contacto con la cultura, las conductas aprendidas, en ocasiones cargadas de estereotipos que marcan “el ser niñas o ser niños”, se apropian, reproducen e interiorizan principalmente en la infancia y continúan al interior de los centros educativos, que son escenarios de relaciones interpersonales, mediante los procesos de comunicación se intercambian ideas, valores e intereses, que son centrales en la socialización; por ello es de interés conocer ¿Cómo es que se construye la identidad de género en la educación preescolar?, sabiendo que la identidad tiene su origen en el juego con las relaciones con los otros, que acaba por conformar una identidad cuando el yo y mi circunstancia son interpretados como una entidad propia que se extiende en tiempo y espacio.

Se utilizó la observación no participativa dentro de dos aulas de tercero de preescolar; se transcribieron los registros videograbados y se realizó análisis interpretativo de los datos recabados. Los resultados muestran un trato desigual de ambas profesoras, el cual favorece en los niños su “deber ser” aguerridos y decididos, y en las niñas su “deber ser” sumisas y obedientes; reproduciendo así características asignadas a los géneros.

Las profesoras con su actitud van confirmando roles y tratos diferentes dentro de esta socialización temprana, visibles en las formas de interacción de los niños con sus iguales y con adultos, así como la internalización de normas sociales y permisividades a través de contextos que generaron las educadoras en el aula, con los que, explícita e implícitamente, se genera la construcción de la identidad de género, estableciendo

las pautas de diferenciación, de (in)equidad de género y de aceptación de violencia silenciosa o abierta.

En la actualidad cuando se habla de violencia, se piensa en grupos etéreos determinados, en normas y valores perseguidos socialmente, pero no logrados en la cotidianidad; sin embargo, en el campo de la educación, pensar en la construcción de género en preescolar y de violencia implícita dentro de esta construcción significa averiguar cómo se va educando a hombres y mujeres en la violencia o no violencia, y cómo la violencia se recrea en un espacio ecológico como la escuela, en la que cotidiana y continuamente se producen y reproducen roles sociales.

A partir de las manifestaciones verbales de las docentes, se aprecia que en determinadas áreas de comportamiento se producen diferencias por razón de género en las interacciones del aula, encontramos cómo se reproducen los modelos sociales dominantes, en este caso, las docentes utilizan el lenguaje sexista no sólo como instrumento comunicativo o de conocimiento, sino de poder, para disciplinar a los estudiantes y promover o inhibir acciones, constituyéndose en instrumento de la cultura hegemónica que fortalece las diferencias entre géneros, de aquí que los fenómenos psicoculturales como la construcción de género, están insertos en relaciones de poder y de conflicto Thompson (1984). Las relaciones de género en el preescolar no son ajenas al núcleo figurativo de la representación social en la que se han conferido ciertas actitudes específicas a niñas y niños.

Los niños son reconocidos como más avispados y por tanto, con más sabiduría en la participación en el aula. También se les acepta como más activos y por ende, con más demanda de atención, aunque sea disciplinaria. Las mujeres parecen ser invisibles pues el empoderamiento del género masculino se hace visible y las niñas quedan ahí un tanto cuanto invisibles, lentas y con poca participación.

RESUME

This research work starts out with the assumption about how the gender identity builds up from the conception; when parents just know about the pregnancy, they start creating expectations about their baby's future. The baby's first years are essential in the integral formation of the human being because of the development of intelligence, personality and behavior that happen faster at this stage.

Once there is contact with the culture, the conducts learned, sometimes load with stereotypes that points out "being a boy or being a girl", they take place, reproduce and interiorize initially during childhood and continue inside the learning centers, that are scenarios of personal relationships, during the process of communication there is exchange of ideas, values and interests, which are important when socializing; and therefore that's why the interest in the question; how is it that the gender identity builds up during kindergarten education?, knowing that the identity has its backgrounds in the relationships with others, and ends up developing an identity when hi, me and my own circumstance are interpreted as one proper entity that remains through time and space.

The no participation observation was used in two classrooms of third grade of kindergarten; the video reports were transcript and an interpretative analysis was made to the obtained data. The results show an inequality treatment of both of the teachers towards their students, which favors in the boys their "must be" warlike and decided, and in the case of the girls their "must be" submissive and obedient; thereby, it reproduces certain characteristics related with their gender.

Teachers' attitudes have been confirming roles and different treatments within this early socialization, visible in the way children interact with their equals and with adults, as well as their consciousness of social rules and their rights, that were created by the contexts teachers created inside the classroom, in which either in an explicit or implicit way, it starts building up children's gender identity , establishing the points of differing of (un) equality of gender and the acceptance of silent or open violence.

Nowadays, when there's talks about violence, there is tendency to think about groups of a determined age, with the same rules and socially pursued values, but not often accomplished; however, in the field of education, thinking about the construction of gender during kindergarten and the implicit violence that comes with, means finding out how are men and women are being educated in a violent or no violent environment, and how violence it's created in a common place as school, where regularly social roles are created and produced.

From the verbal manifestations of the teachers, it can be appreciated that in certain areas of the behavior gender differences are produced with the interactions that take place in the classroom, it's been found how controlling behaviors are created. In this case, teachers use a sexist language not only in order to communicate and teach but also as a tool of power to discipline students and promote actions, constituting itself into an instrument of hegemonic culture, from here that the psycho-cultural phenomena, like the construction of gender and conflict, (Thompson, 1984). The relationships about gender during kindergarten are not different to the figurative core of social representation in which specific attitudes and behavior had been already conferred either to boys or to girls.

The boys are more related to be more clever, therefore with more intelligence when participating in class. Also, they are related to be more active and consequently, with more demand of attention, even though it's about disciplinary issues. Women tend to be invisible, since the power of the masculine gender it's more visible and girls just remain a bit invisible, slow and with less participation

III INDICE

Capítulo I

“La conformación identitaria del niño y la niña en el preescolar: un aporte a su comprensión”

1.1	Formulación del Problema	1
1.2	Estudios de género e identidad; el estado de la cuestión.	9

Capítulo II

“Hacia una conceptualización de la relación identidad-género y sus efectos en el nivel de preescolar”

(marco teórico)

2.1	Identidad, género y sexo	18
2.2	Identidad	19
2.3	Género-sexo	22
2.3.1	Identidad de género	24
2.3.2	Perspectivas teóricas de la identidad de género	28

Capítulo III

“La conformación identitaria en el contexto de la educación preescolar”

(marco contextual)

3.1	Rol y status de la identidad de género en el aula	37
3.2	La educación preescolar	43
3.3	La educación preescolar en México	46
3.4	El programa de educación preescolar 2011	53
3.5	La educación preescolar en Guanajuato	60
3.6	Los escenarios	63
3.7	La interacción áulica en preescolar	66

Capítulo IV
“Instrumentos y acciones para comprender la realidad”
(metodología)

4.1	Método, problema y objetivos	74
4.2	La observación	76
4.3	El proceso de sistematización y movilización de conceptos	79

Capítulo V
“Hallazgos y discusión final”

5.1	Análisis de datos y propósitos alcanzados	90
5.2	Los niños preescolares y situaciones de género	98
5.3	Las educadoras, la acción mediadora	112
5.4	Reflexiones finales	116

	<i>Referencias bibliográficas</i>	130
--	--	-----

Anexos

	<i>Anexo 1- Protocolo de entrevista</i>	147
	<i>Anexo 2- Poster del primer avance parcial de investigación (2009)</i>	151
	<i>Anexo 3- Poster del segundo avance parcial de investigación (2011)</i>	152
	<i>Anexo 4- Poster del tercer avance parcial de investigación (2012)</i>	153
	<i>Anexo 5- Poster del cuarto avance parcial de investigación (2013)</i>	154

CAPITULO I

“La conformación identitaria del niño y la niña en el preescolar: un aporte a su comprensión”

1.1. Formulación del Problema

Hoy día disponemos de un rico bagaje de conocimientos que nos ayudan a comprender las formas, muchas veces sutiles, en que las relaciones de género se hacen presentes con múltiples connotaciones en el mundo educativo y se entretajan con aspectos que se derivan de otras diferencias. Esto es posible gracias a los hechos y las prácticas de la investigación feminista- principalmente- que se han ocupado de atender dicho campo temático a lo largo de las últimas décadas. El hecho de ser hombre o ser mujer adquiere un peso central en la posición que tienen los sujetos en las jerarquías sociales y en los poderes y posibilidades que éstas conllevan. Relaciones que se cuelan en la vida cotidiana con ropaje de costumbres, normas, valores, exigencias, silencios y prejuicios (Mingo, 2010).

Así mismo, cabe considerar por otra parte que en México ha presenciado un avance en los estudios sobre violencia de género más en un alcance descriptivo que explicativo. De ahí la difusión de dos tipos de reportes: por un lado existe un creciente número de estudios que describen, en términos cuantitativos y, a lo sumo, epidemiológicos, la frecuencia y magnitud del fenómeno mediante encuestas de alcance regional o nacional. Por otro lado, también existe un creciente número de estudios que narran, en términos etnográficos, las vicisitudes de las personas que la padecen – en su gran mayoría mujeres – o que describen los dilemas a los que se ven sometidas en sus esfuerzos prácticos por mejorar la situación general de su vida cotidiana en determinados entornos sociales (Castro & Casique, 2008). A la par resulta necesaria una valoración del papel relevante que tanto la familia como la escuela tienen en cuanto a la legitimación de las formas de percibir, promover y valorar las cuestiones de identidad y género.

En tal sentido encontramos que los estados del conocimiento publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2002), señalan la existencia de 257 estudios de género y educación, si bien se trata sólo de la bibliografía a la que tuvo acceso el equipo coordinado por la Dra. María Bertely Busquets, lo que da cuenta del paulatino incremento en el interés por conocer y comprender este campo problemático. De ahí surge un aspecto relevante a considerar; la importancia de que “tener presentes las diferencias entre los sexos y conocer los patrones culturales, sociales y conductuales que determinan las diferencias entre hombres y mujeres es una premisa fundamental para que los resultados de las investigaciones tengan mayor objetividad, impacto y significado” (Delgado en Busquets, 2002:474).

Otro elemento relevante para el planteamiento de la investigación, lo constituyen la propia experiencia laboral, los conocimientos y trayectoria académica del propio investigador, sabiendo que la implicación es parte de las circunstancias socio-históricas en que se bosqueja y desarrolla una investigación al proporcionar la apertura de ideas, las potencialidades y posibles vías de encarar las preguntas que emergen de la reflexión crítica de algún aspecto de la realidad social.

Sin embargo dicha implicación no es ni impedimento, ni garantía de una adecuada investigación, más bien representa un elemento valioso para el reconocimiento inicial del problema a indagar a la vez que nos remite a ciertos cuidados y precauciones teóricas, metodológicas y analíticas que eviten la sobre interpretación de la información o la yuxtaposición de discursos deterministas sobre las voces y testimonios recabados en el trabajo de campo.

El contacto con mujeres en situaciones de riesgo, víctimas de violencia o en procesos judiciales condujo al planteamiento de diversas preguntas derivadas del interés por conocer más acerca de los fenómenos observados: ¿Cómo es que llegaron a esta situación de reclusión? ¿Qué experiencias afrontaron estas adolescentes que derivaron en conductas delictivas? ¿Qué factores influyeron en su pensamiento y

actuación? ¿De qué manera se percibían y valoraban a sí mismas?; en resumidas palabras: ¿Cómo se había constituido su identidad femenina?

De las múltiples aristas y escenarios que representaban las preguntas anteriores, y en un intento por delimitar la investigación, decidimos acotar el estudio a la perspectiva y contexto de mayor factibilidad para iniciar un proceso indagatorio sobre aspectos identitarios, por lo que nos remitimos al campo de la Educación Preescolar, considerando que los primeros años de vida ejercen gran influencia en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños, (Bronstein, 1982; Deci & Ryan, 1987; 1990), además de que, como señala Francesco Tonucci (1997,16): “la atención, los recursos, el amor que una sociedad dedica a sus niños más pequeños indica cómo es de grande para esa sociedad la preocupación por su propio futuro, cuantos derechos reconoce a los ciudadanos de las futuras generaciones”.

Dichas consideraciones y el “recorte” efectuado centrado en dicho campo, permitió estructurar las siguientes preguntas: ¿Qué pasaba con la construcción de identidad de género? ¿Existía diferencia de género en el Preescolar?, ¿Cómo influenciaba el género en los usos cotidianos de los niños y niñas en Preescolar?, ¿Cómo está actuando la sociedad en cuanto a la atención de los niños y niñas en Preescolar?

Si bien es cierto que, en las sociedades actuales donde las mujeres se han incorporado al mundo laboral, las nuevas formas de la experiencia social nos dan un contexto de redefinición de las políticas públicas, de los sistemas educativos y las lógicas familiares repercutiendo en la convivencia familiar puesto que el tiempo que se dedica a la crianza de los niños¹ no es el mismo que se tenía en épocas anteriores, ahora se reducen las posibilidades de convivencia de los hijos con los padres. Se han venido modificando en forma desmedida las condiciones en las cuales se construye la

¹ Durante la investigación tomo la palabra niño para hacer referencia a niños y niñas, no como un constitutivo del sexo masculino, en unos casos opto por nombrar a niños y niñas, pero en otros generalizo haciendo la inclusión en el término niño a la niña.

identidad de los niños mientras transcurre la infancia de las nuevas generaciones acomodándose a los cambios en usos y costumbres.

De cualquier forma, los primeros años de vida ejercen gran influencia en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños, pues durante este período desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social (Bronstein, 1991; Deci & Ryan, 1987, 1990). Es decir, ingresan al proceso de socialización, proceso mediante el cual un individuo se hace agente social; proceso que comienza desde el día de su nacimiento y finaliza con la culminación de la vida misma (Giddens, 2000: 130).

La constitución de la niñez como sujeto, sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia (Seefeldt & Wasik, 2005) y la historia irrepetible de cada persona, sea niño o niña.

Ante esta situación el Preescolar se ha constituido como un espacio propicio para que los niños convivan con otros niños, así como con adultos, pero sobre todo para que comience la socialización con individuos “más iguales a ellos” y “más diferentes a ellos”, es un lugar en donde se participa en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar. Por ello, la labor educativa y el quehacer docente, (Klausmeier & Goodwin, 1977; Kyriacou, 1985; Piaget, 1969/1982) son importantes en el periodo de tres a seis años. Por una parte es una etapa fértil y sensible a los aprendizajes fundamentales de convivencia y afecto que constituyen la base de la acción creativa en diversas situaciones sociales; por otra parte en las escuelas los adultos se encargan de transmitir características sobre los papeles estereotipados asignados a los géneros.

El ingreso al preescolar permite a los infantes su tránsito del ambiente familiar con diferentes expectativas con respecto al hijo o hija a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias, nuevos retos y nuevos roles, este paso implica

iniciarse en rasgos constitutivos de identidad diferente a los de su vida familiar, como es el caso del nuevo papel a desempeñar el ser alumnos (SEP, 2011).

Este cambio que viven los niños influye a padres y maestras; aunque no en todos los casos sea igual, puesto que para algunos padres el hecho de encontrar quién les cuide a sus hijos mientras ellos trabajan es quitarse un peso de encima; a otros les preocupa lo que sus hijos enfrentarán durante este cambio, el cual se caracteriza, entre otros fenómenos por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, dentro de los que se encuentra respetar nuevas reglas, aprender de una actividad sistemática sujeta a normas, reglas interpersonales, nuevas formas de conducta, de organización, que repercutirá en la educación.

De ahí que la educación preescolar se constituye como un espacio en el que los diferentes modelos de crianza se combinan con tradiciones escolares que irán promoviendo, avalando y conformando lo que “deben” ser y hacer una niña o un niño en los primeros años de vida.

Se puede expresar que educar consiste en un acto intencional del sujeto educador que requiere considerar al “educando” como alguien que es y quiere ser, es decir, como acción social de “transmisión de la cultura que las generaciones adultas realizan a los jóvenes es lo que se denomina educación” (Delval, 1998: 17). Mediante ese proceso, los mayores preparan a los jóvenes para convertirse en individuos adultos dentro de esa sociedad. Educar entonces requiere mirarse mutuamente como sujetos que son maestro o alumno, adulto o joven, permitiéndose identificar, identificarse y ser identificado, es el proceso que permite constituirse en persona o ciudadanos. Esto nos lleva a pensar sobre la importancia que tiene el rol del docente como actor en la constitución de la identidad de género, enfrentando a los alumnos a una realidad considerada relativa puesto que los significados para cada alumno son diferentes de acuerdo al contexto familiar en que vive.

La idea de que el sujeto social está en constante conformación resulta relevante, así como el hecho de que esa movilidad en su constitución dependa en primer lugar de su historia como antecedente que determina su producción (p.e., la familia) y que se fija para las futuras producciones y que, en segundo lugar, dependa de su objetividad entendida como resultado del proceso en el que se ha conjugado las realidades materiales y simbólicas para su producción (p.e., la escuela); situación que invita a pensar entonces, que todo sujeto, dado que tiene expresiones y experiencias, está en constante construcción (León Vega & Zemelman, 2006).

La configuración de la identidad personal es un fenómeno complejo en el que intervienen diversos factores, desde predisposiciones individuales hasta la adquisición de diversas capacidades suscitadas en el proceso de socialización y educación, pero sin duda un factor clave en la génesis de esa identidad personal es la adopción de la identidad sexual masculina o femenina. La conciencia del “soy mujer” o “soy varón” se produce en una etapa relativamente temprana de la vida hacia los dos años. Niñas y niños conocen sus genitales externos y son capaces de identificar las diferencias (Morgade, 2001).

Dichas diferencias no sólo son físicas sino también de conducta las cuales son aprendidas de acuerdo a los papeles que deben desempeñarse según nuestra cultura (Bandura, 1984). El proceso de imitación es un punto clave en el desarrollo de los niños y puesto que niños de ambos géneros dependen de los padres principalmente y del cuidado que estos otorgan. La presencia de la madre es típicamente más fuerte puesto que la figura materna adquiere una significación importante para el niño, convirtiéndose en una reforzadora de la conducta infantil durante su desarrollo, ya que las demandas de la madre y sus expectativas con respecto a la conducta del niño o niña aumentan y los niños aprenden a ejecutar las acciones que supongan la aprobación materna.

En esta dinámica, los niños imitan la conducta de otras personas -en este caso el de sus progenitores o de las personas que estén a su cargo- reproduciendo por lo general

los comportamientos y actitudes de las personas de su mismo sexo, separándose paulatinamente de las acciones “propias” del sexo opuesto. Esta reproducción ayuda a explicar aspectos complejos y sutiles de los papeles asignados al género correspondiente (Hyde, 1995).

Sin embargo, la constancia de género (Kohlberg, 1969 cit. en Hyde), se adquiere una vez que el niño se socializa a sí mismo, es decir, cuando los niños tienen la conciencia de que pertenecen a un género y que su comportamiento debe ser como lo son los que pertenecen a éste y actúan igual a ellos, teniendo una visión más estereotipada sobre las conductas que representan a su género, de acuerdo a sus experiencias y a lo que ellos observan (Hyde, 1995).

No obstante, la auto adscripción de un sexo o a otro es diferente de la construcción de la identidad de género. Por ejemplo, *habitualmente* se educa como si el rol masculino fuera más importante y trascendente; éste, se toma como norma para medir el valor de los seres humanos, mientras que el rol femenino se considera solamente como “necesario” (Guevara, 1997) de aquí que exista diferencias en cuanto a trato, si eres mujer no se da la importancia suficiente o puede pasar desapercibida.

El problema de la educación en relación con la perspectiva de género es que en el imaginario colectivo es decir, cuando se establece una representación mental de dos o más cosas se produce una evocación inmediata ante la noción de relación (Bruner en Palacios, 1989) mujer y hombre evocan diferencia sexual. En la vida cotidiana se considera lo humano como la representación del ser masculino, realzando la fuerza del hombre y convirtiendo a la mujer en “el ser invisible” prácticamente inexistente (Scott, 1996) puesto que vamos constantemente más allá de la información dada. Esto muestra visos de violencia sutil que ha sido documentada enfatizando la repercusión negativa hacia las mujeres (Moore, 1999) y con percepciones más atemorizadas de ellas que de los varones (Lagrange & Ferraro, 1989; Ramos-Lira & Andrade-Palos, 1993).

De aquí que el género es considerado como un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo que la sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento como pautas socioculturales que deben regir el deber ser en sus conductas, deseos y acciones de todo tipo (De la Torre Barrón, 2004). En este caso, la escuela es una instancia en la que se reproducen esas pautas socioculturales incidiendo en la formación de estereotipos, ya que es aquí en donde se plantean problemas a los que se ha de dar respuesta, si se quiere hacer del proceso educativo una real asistencia al desarrollo, puesto que la escuela transmite un tipo de cultura y lo hace a través del lenguaje entre otros medios, que conectan mucho mejor con la cultura y los recursos de unos niños más que en otros (Bruner en Palacios, 1989).

La lucha por la identidad no se refiere a un problema de visión distorsionada o inadecuada, sino al cuestionamiento de cómo se construyen las identidades y a través de qué prácticas de representación se reproducen. El concepto de identidad se ha construido como una herramienta analítica de las ciencias sociales relacionadas con el estudio de la cultura y se refiere a el conjunto de procesos dinámicos y dialógicos que hacen posible el movimiento de las personas entre diferentes contextos que conforman su mundo así como su participación y su actividad en estos contextos (Monereo & Pozo, 2011: 81). Para investigar los procesos identitarios se puede tener una perspectiva dirigida a la recuperación de la subjetividad del actor, considerando el punto de vista que éste aborda sobre sí mismo y otra orientada a la indagación de los condicionamientos sociales y económicos en los que se desarrolla, en este caso se toma como contexto de referencia a la escuela, lugar que contemporáneamente se ha promulgado para socialización, la formación de identidades y el desarrollo de los niños, en breve para educar a los más jóvenes.

Las ideas que se tienen sobre educación son complejas y profundas. Bruner (1972, cit. en Palacios) si se acepta que educación es una forma de diálogo, una extensión del diálogo en el que un niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, la guía, y el andamiaje del adulto, entonces observar lo que ocurre en la escuela

es relevante. Para comprender el sistema educativo es importante indagar cómo se promueve la construcción de identidad de género dentro del aula, cómo se relacionan maestra y alumnos a través de la interlocución en un día de clases, cómo se llama la atención y felicita a los alumnos, qué ocurre cuando los niños interactúan entre ellos mismos en cuanto a la solución de conflictos; por medio de la observación áulica y el análisis de lo que ocurre durante las interacciones se pretende analizar cómo se está contribuyendo a la construcción de la identidad de género del infante.

Teniendo en cuenta que el aula es un espacio idóneo para valorar el tipo de relaciones cotidianas que se dan entre los niños y las niñas de manera espontánea entonces puede dar pistas para la crítica y la transformación acerca de cómo se continúa educando a futuros hombres y mujeres desde este período, es decir cómo es que se está promoviendo esa identidad personal, esa identidad de género en la escuela.

1.2. Estudios de género e identidad; el estado de la cuestión.

La revisión y valoración de la producción generada en torno al conocimiento acumulado en el campo de investigación referido a los Estudios de Género, implica adentrarse en un escenario multi y transdisciplinar; puesto que existen de inicio dos grandes áreas con objetos de estudio claramente delimitados: por un lado se encuentran los trabajos orientados al análisis de las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres, la situación de las mujeres y de los hombres y por otro lado las investigaciones que abordan la conceptualización de la Identidad que a su vez subsumen a los estudios sobre la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural.

En este sentido, la revisión que se realizó abarca un gran número de investigaciones que hacen referencia a los Estudios de Género derivados del movimiento feminista internacional cuyos antecedentes se ubican en los estudios sobre la mujer, como objeto de análisis principal; inician en la década de los setenta en las universidades de países industrializados y comparten con los estudios de género las teorías feministas que les

dan sentido. Dichos trabajos abarcan los discursos que atienden cuestiones del sentido común como el comportamiento femenino, el deber ser, (Lamás; 2006, Burin y Meler 2006, Mogarde; 2001, Lagarde; 1993), en otros casos, sólo se centran en determinados aspectos de la conducta (Lewis, 1972;), otro elemento que se analiza es la división sexual en el trabajo según los géneros y las dinámicas particulares de la misma, lo cual representa al género como producto cultural para provocar la dependencia entre los sexos, (Levi-Strauss; 1949, Rubin; 1968, Scott, 1990, Montesinos; 2002).

Dentro de estas investigaciones se encuentran las que abarcan el sistema de parentesco las cuales mencionan, entre otras cosas las normas legales que reglamentan el relacionamiento intra e interfamiliar, así como los conflictos y sus resoluciones en dichos ámbitos (De Barbarie 1983, 1990; González Montes, 1980). El análisis de los estudios de género remite también a considerar la subjetividad de los distintos actores, las formas de cómo se estructura y se construyen los sujetos y objetos de deseo (Torres Arias, 1989; Lamas, 1986).

Es a partir de estos estudios académicos que tienen como objeto/sujeto de estudio a las mujeres, que se empieza a develar y a conocer qué papel juegan las dinámicas grupales y las estructuras sociales en las diversas miradas y conceptualizaciones del término “género”, (Montesinos, 2002), que paulatinamente adquirió relevancia en el ámbito de las Ciencias Sociales donde ya se le considera como una categoría científica viable para el análisis social (Scott, 2003).

El entramado entre estudios de género e identidad evidencia una relación compleja que amerita un abordaje interdisciplinario. Por ende y con la finalidad de comprender ¿cómo se construye la identidad de género en el nivel de preescolar? se planteó realizar una revisión cualitativa y crítica de aquellas teorías que han tratado de dar respuesta al estudio, primero de la identidad la cual en la literatura especializada ha tenido diferentes acepciones según el paradigma psicológico con que se explore. Enseguida revisar los estudios de género que aspiran a ofrecer nuevas construcciones

y orientaciones en la percepción de la masculinidad y femineidad a efecto de reconstruir los vínculos entre ambos en términos que no sean tradicionales, opresivos o discriminatorios, buscando así una vida justa y equitativa.

Los estudios de género encuentran un espacio de análisis privilegiado en las relaciones instituidas que se recrean al interior de las escuelas mismas que matizan la cultura escolar con una determinada tradición. En este escenario es notoria la influencia que tiene la institución escolar en la formación de la identidad del individuo, de ahí la existencia de trabajos que destacan y se cuestionan acerca de la influencia de la identidad personal, de la identidad profesional y gremial en la construcción de las relaciones intersubjetivas que asumen los niños y las niñas, dentro del aula (Canales, 2009).

La revisión efectuada permitió conocer algunos de principales antecedentes semejantes o relacionados con el tema que se aborda en esta investigación; se localizaron trabajos de investigación y artículos que hablan sobre la construcción de identidad de género, principalmente situaciones que se desarrollan en las escuelas, que forman parte de este estado del conocimiento en los cuales se encuentran interpretaciones y escritos que se han desarrollado sobre el tema el desarrollo de la identidad de género en los preescolares, analizado desde la influencia de esta institución y sus actores en la construcción de la identidad de género en particular en los niños.

Las investigaciones detectadas se organizaron en tres apartados:

- A. Las que se llevaron a cabo con los maestros y maestras de educación preescolar,
- B. Las que se llevaron a cabo con los niños y niñas de edades comprendidas entre los tres a seis años de edad
- C. y finalmente; aquellas que hacían referencia al tema pero en cuanto a las diferencias o tratos que se les daban a los sexos, es decir, llevaban implícito el tema de violencia de género referidos principalmente al tema de la organización familiar.

A) Dentro de los estudios realizados con maestros y maestras de educación preescolar, se remiten a las relaciones entre el género femenino y masculino, poniendo énfasis que tales relaciones se vinculan con el ejercicio del poder (Palencia Villa, 2000; Rodríguez Méndez, 2000; Chávez Salas, 2009). En estos estudios se utilizan como principal herramienta la entrevista, generando diferentes conclusiones en que se manifiesta una desigualdad de género al exponer las tareas destinadas a los hombres, cuando se trata de su participación dentro del sistema escolar donde pueden marcar su masculinidad, buscando puestos de representación sindical, asesores pedagógicos y directores de escuela, pero muy escasamente como docentes frente a grupo. En cambio cuando se trata de las educadoras sus tareas se centran principalmente en comprender la estructura discursiva que subyace en la metáfora madre-jardinera y en donde centra su atención en la ruptura discursiva que establece la relación estrecha entre mujer-madre-educadora.

Destacándose la forma como circulan discursos en la sociedad y se constituyen en modelos culturales. Este proceso comunicativo muestra que no existe una relación lineal simple, sino que por el contrario los discursos atienden diferentes intencionalidades, es decir son multilíneales, de ahí que en estos converjan una serie de discursos sociales, que cristalizan en una narración que sirve de marco de referencia en la reconstrucción de la identidad de género en las educadoras.

Las conclusiones que arrojan dichos estudios a partir de las manifestaciones verbales de las docentes, se aprecia que en determinadas áreas del comportamiento no se producen diferencias por razón de género, siendo el caso de la expresión de la afectividad o en el tema de la cooperación y el trabajo con los demás.

En otros ámbitos si se aprecian distinciones, resultando interesantes las divergencias observadas producidas a partir de los estereotipos de género establecidos por el orden social. Una de las reflexiones finales recurrentes en estos estudios es la postura fundamental acerca de tomar conciencia de que todos somos reproductores de desigualdades, con el lenguaje sexista se establecen jerarquías entre las personas que

después se convierten en instrumentos de la cultura patriarcal que subestima invisibiliza a las mujeres.

Por ello las investigaciones en esta línea, proponen promover procesos de autorreflexión en educadoras y educadores para crear conciencia de lo que se está haciendo, de lo que se dice y sobre todo de lo que se transmite en la interrelación con los demás, resaltando la importancia de que los educadores en su formación mantengan un enfoque más sociopolítico, para no ser utilizados como instrumentos de la ideología dominante y no sean reproductores inconscientes e ingenuos, de desigualdades de todo tipo. Además analizan críticamente el material didáctico que se utiliza en las aulas de todos los niveles, llegando a la conclusión de que estos materiales están cargados de mensajes sexistas que profundizan en la desigualdades entre hombres y mujeres.

B) Por su parte los estudios realizados con niños sobre el género, toman a esta categoría como un rango de construcción social, teniendo en cuenta diferentes factores que ayudan a la construcción de la subjetividad, como es la percepción que tienen los niños y niñas de las personas o contextos (Moreno Salazar, 2008; García-Lago Ibáñez, 2004; Lozoya Gómez, 1999), estos trabajos utilizan como herramienta las palabras estímulo, otros el cuestionario de preguntas abiertas que exploran el concepto en general de identidad de género asociado a la percepción que tienen los niños acerca de distintas personas u oficios, además de utilizar la estrategia del cuento al ser una narración que permite contrastar la hipótesis de que a través de éste se transmiten una serie de patrones de conducta estereotipados que poco tiene que ver con el trato igualitario entre los géneros.

Los resultados obtenidos de estos estudios muestran características que refuerzan los roles tradicionales de género como: las actividades de cuidar a los otros, expresiones afectivas de contacto físico, de ayuda, gusto por el arte y por el arreglo personal, acciones encomendadas la representación del rol de la mujer, mientras que para el hombre asume el papel de proveedor, con fortaleza y enfocado a la acción-deporte

propios de la tarea de padre según la percepción de los niños. Sin embargo también se observa en el aspecto afectivo/emocional una tendencia de la figura paterna como cuidador afectuoso, que otorga reconocimiento y estímulo a los niños; finalmente como hallazgo encuentran que enojarse o pelearse no es femenino y tiene una tendencia a lo masculino.

En el caso de los abuelos (hombre/mujer) de manera general son percibidos por los niños como fuente de apoyo, aunque de manera predominante esta función la cumple la abuela, destacando las actividades alrededor de la alimentación, cuidado y servicio a los otros prolongando la funciones maternas como eje socioemocional de la dinámica familiar, mientras que para el abuelo las actividades se perciben más hacia el descanso, el esparcimiento y recreación, además se señala una brecha generacional entre padres y abuelos.

Por otra parte, aunque ambos pueden estar en la misma condición de deterioro físico, esta condición es manifiesta en el abuelo (dieta adecuada, lentitud para moverse, uso de medicinas, fallas en la memoria, olvidos, etc). Parte de las conclusiones muestran que aunque las figuras significativas más cercanas son más susceptibles de la influencia de los estereotipos de género tradicionales, se observa una tendencia a incorporar a la paternidad ciertas características no concebidas anteriormente como propias de género (cuidador afectuoso, relación emocional con los hijos).

En las relaciones socioemocionales con maestro-maestra los niños y niñas expresan formas de interacción con afectividad positiva y/o negativa indistintamente del género que se trate (ej. Maestro-está feliz, enojón; maestra- está feliz, enojada). Los preescolares perciben en el docente cualidades y actividades de la profesión pero también del género (es fuerte, apuesto, joven). Ante las figuras doctor-doctora, no se encontraron diferencias sustanciales ni en cantidad ni en contenido en la percepción de los preescolares en función del género. Se concluye que las características de la profesión sobresalen la feminidad y masculinidad tradicionalmente asignadas a los géneros. De aquí que las profesiones pueden ser recursos valiosos de educación para

la equidad de género, mediante las que los niños y niñas enriquezcan y/o amplíen las características de su identidad modificando posiblemente al estereotipo, asignado a cada género las mismas o semejantes características.

Al emplear la herramienta del cuento y contar las historias favoritas de los niños y niñas como lo son los cuentos de hadas, o cuentos clásicos indican que los personajes que representan al género masculino son activos, dinámicos, fuertes, heroicos, mientras que en los papeles femeninos, ellas son mostradas como pasivas, limpias, ordenadas, tranquilas, amables, dóciles o por otro lado malévolas, frívolas, explotadoras, derrochadoras y sobre todo estúpidas (Turin, 1995); impactando desde la edad preescolar, los estereotipos que los niños van asumiendo, por un lado las niñas quieren ser princesas mientras que los niños son guerreros cuidadores del orden o defensores conducta que de alguna se está fomentando desde las aulas.

C) Finalmente, se encontraron las investigaciones que enmarcan la organización de la familia, en donde se distinguen las diferentes posiciones que ocupan mujeres y varones así como los papeles que cumplen a lo largo de la vida familiar, dichos estudios permiten conocer cómo se moldean niñas y niños para aceptar y ejercer la desigualdad y las jerarquías en función del género: desde el vestido azul o rosa, hasta las prácticas de crianza y símbolos con los que se convive, festeja y reprime en las diferentes culturas (Lozoya Gómez, 1999; Larrain, 1996; Azaola, 2000). Los resultados de estos estudios dan una muestra sobre cómo han confluído varios factores para mantener en silencio la situación de la violencia en el hogar. Sin embargo, también hacen referencia a los hechos que relatan cómo es que la situación comienza hacerse visible; principalmente abordan el trato de la violencia hacia la mujer, el maltrato infantil, y todas las conductas que se dan al margen de la familia, dando énfasis a la situación de la violencia intrafamiliar, comenzando por la violencia contra la mujer en la familia la cual y pretenden un cambio cultural de una sociedad patriarcal.

Sin lugar a dudas, dicha situación depende principalmente del concepto que se tiene de infancia, lo que se espera de la familia, los Derechos de los Niños y de las Niñas,

según los estudios dan una prueba de como a pesar de estas percepciones los niños son totalmente vulnerables, tratados como tales, muestras totalmente plausibles pero que hasta ahora han sido menos estudiadas, son: la elevada demanda que estimula el reclutamiento de un número creciente de niños (Barr et al. 1996; Yoon, 1997); la desintegración de las comunidades (D.Asaro & Foley, 1997; Dembo, 1992); la devaluación social y cultural de los niños (Flowers, 1994; Gutiérrez,1998), la existencia previa de redes de crimen organizado con capacidad de financiamiento y transportación tranasnacional (Barr et al. 1996; DoL, 1996; Muntarbhorn,1996; Williams, 1995 y Yoon, 1997), junto con estos factores potencialmente influyentes convergen la disponibilidad de niños, traficantes y clientes (Azaola, 2000).

A manera de conclusión sobre el estado del conocimiento, los estudios de género que comparten las reflexiones sobre la problemática de género y su relación con el quehacer educativo de maestros y maestras en el salón de clases; hablan sobre el género, su reflejo social y académico, comentan sobre los roles de género, los estereotipos de género, transmitidos y perpetuados por la familia, la escuela, los medios de comunicación, los cuales según los diferentes autores sientan las bases para el desequilibrio de poder que se plantea en la constitución de sociedades privadas, tales como las que están representadas por el noviazgo, el matrimonio o la convivencia; los autores revisados dan por hecho que el género es una construcción social, afirman que lo masculino y lo femenino no constituyen una realidad separada del sujeto; sino que es construido, diseñado, acordado y sostenido por un sistema de creencias, adscripciones y expectativas (Delgado, 2003; Bonilla, 2010; Díaz Barriga, 2003, Canales Guzmán, 2009).

Sin embargo, dentro del estado del conocimiento que abarca “acciones, actores y prácticas educativas” no se hace ninguna mención al género. En la perspectiva de análisis, se incluye a las mujeres dentro de la categoría de identidad las investigaciones centradas en esta categoría hicieron referencia a la particularidad de la identidad, por ejemplo, de normalistas, universitarios, mujeres o de profesores describiendo una investigación acerca de las alumnas y otras de las maestras (Piña,

Furlán y Sañudo, 2003: 41). En otros, no hay una sola mención ni a las mujeres, ni mucho menos a género como categoría de análisis. En este sentido los investigadores mexicanos adscritos a los estudios de género, requieren construir una comunidad epistémica, en el sentido de compartir un conjunto de definiciones, problemas y dispositivos para la investigación (González Jiménez, 2009).

Revisar los diferentes estudios sobre género contribuyó a detectar aspectos importantes en cuanto a la transversalidad del debate que se tiene en cuanto a los conceptos y términos que se pueden emplear en la construcción de la identidad, para poner en evidencia que cuando la identidad está bien construida la persona logra singularizarse.

La pregunta es cómo estamos construyendo la identidad de género, qué sucede en las instituciones preescolares, de las investigaciones localizadas y analizadas, se puede rescatar la amplia literatura que se encuentra al respecto de la generación del conocimiento sobre los conceptos que se tienen se identidad y el papel de las relaciones de hombres y mujeres con todas sus combinaciones, en cuanto a la revisión de metodologías que usaron son pocos los estudios que utilizan la observación dentro del aula para sustentar qué es lo que pasa en ella (Palencia Villa, 2000, González Jiménez, 2009), cómo son las interacciones que se dan entre maestras y alumnos, así como entre pares, que incluya el punto de vista de las educadoras hacia la construcción de la identidad de género y que se basen en el programa de educación preescolar, se localizaron las recomendaciones del estudio sobre la percepción que tienen las educadoras en cuanto al género, la convivencia y el discurso que se utiliza por parte de las educadoras, considero que un estudio de esta índole en la ciudad de Guanajuato pudiera ser una buena fuente de información y aporte al estado de la cuestión, de aquí la importancia del estudio construcción de identidad de género en la educación preescolar.

CAPITULO II

“Hacia una conceptualización de la relación identidad-género”

(Marco Teórico)

2.1. Identidad, Género y Sexo

El objetivo principal de esta investigación consistió en examinar el proceso de la construcción de la identidad de género dentro del área preescolar, partiendo de la relación entre los roles y estereotipos dominantes dentro del entramado cultural que se construye al interior de la escuela. Con esta finalidad se realizó una revisión documental y crítica de las diferentes posturas teóricas que han tratado de dar respuesta al complejo fenómeno que representa la construcción de la identidad, por su amplitud de bagaje teórico y empírico así como los nuevos discursos e integración interdisciplinar que han surgido respecto al tema.

Para este estudio representa un especial interés ahondar en las teorías de la identidad social por ser perspectivas integradoras que escapan a los análisis reduccionistas, ya que acopian factores relacionados con el sujeto y su interacción con los elementos situacionales, los procesos de aprendizaje y las presiones sociales y estructurales que apoyan al análisis y explicación de la construcción, modificación y mantenimiento de la identidad de género.

Para poder hablar de la construcción de la identidad de género fue necesario definir los conceptos que se encuentran relacionados con el tema, en este caso es imprescindible puntualizar y diferenciar los términos identidad, género y sexo.

En la complejidad del estudio de la identidad de género García-Leiva (2005) menciona que son tres las corrientes teóricas que han tratado de explicar el origen de género:

- La sociobiológica que plantea un origen biológico y trata de explicar el comportamiento del género en base a distintas estrategias adoptadas por

varones y mujeres, a lo largo de la evolución, para garantizar el éxito reproductivo de la especie.

- El constructivismo social, que busca los orígenes de las diferencias de género en el ámbito socio-cultural, considerando al género como una construcción del lenguaje, la historia, y la cultura concreta en un tiempo y en un lugar específico.
- La psicodinámica que propone que la génesis del género reside en el proceso de identificación primaria. Mientras el niño tiene su objeto de deseo en la madre y se identifica con el padre, la niña tiene su objeto de deseo en el padre y se identifica con la madre.

Las dos primeras corrientes son el marco de referencia de los/as teóricos consultados durante el trabajo y donde se enmarca la mayor parte de la teoría que sustenta la investigación, el recorrido teórico de este capítulo por la complejidad que representa se desarrolla a partir de la identidad, continuando con los términos: sexo y género para concluir con un intento de articularlos en la noción de identidad de género, además del rol y estatus dentro del aula.

2.2. Identidad

Como se ha mencionado el tema de la identidad se ha convertido en un amplio campo de investigación del mundo contemporáneo en las Ciencias Sociales de la última década (Bernstein, 1998; Bourdieu, 1991; Dubar, 1991, 2002; Laclau, 2002). Pero al intentar definir el término “identidad” encontramos un entramado de diferentes posturas, iniciando desde lo que se entiende por sujeto y cómo a su vez éste configura su manera de ser y estar en el ámbito social donde se desarrolla, de ahí que sea inevitable conocer ambas entidades para así comprender y perfilar el término.

En consecuencia el modelo del desarrollo de la identidad es llamativo, y por ello, ha generado una controversia en los distintos campos de la investigación puesto que existen una diversidad de connotaciones alrededor del término, mismas que sin duda alguna a su vez han contribuido a la comprensión y complejidad de los estudios

alusivos al tema. Con la intención de acotar los referentes revisados en esta investigación se construyó un esquema básico a efecto de conceptualizar y comprender algunas de las vertientes de dónde se desprende la identidad de género.

Teoría/Teórico	Concepto de Identidad
Psicología Social	Forma parte de una teoría más amplia que es la del acto social. Constituye la dimensión subjetiva de los actores sociales, es decir, como se perciben y definen los individuos desde sí mismos.
Erikson (1968)	Afirmación que manifiesta la unidad de identidad personal y cultural de un individuo. Propuso que la identidad se daba como resultado de tres procesos: biológico, psicológico y social.
Zavalloni (1973)	Hace referencia a la organización de cada individuo, en torno a las representaciones que tiene de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece.
Tajfel (1981)	Define una identidad social como la conciencia que tienen las personas de pertenecer a un grupo o categoría social, además del valor que se le da a dicha pertenencia.
Parsons (1968)	Sistema central de significados de una personalidad individual, que orienta de manera normativa y da sentido a la acción de las personas. Dichos significados no son meras construcciones arbitrarias definidas por el individuo, sino que surgen en relación estrecha con la interiorización de valores, normas y códigos culturales que son generalizados y compartidos por un sistema social.

Tabla 1: Esquema conceptual: nociones de Identidad.

Una noción complementaria de las anteriores, por el hecho de implicar el *yo*, de *mi mismo*, pero también la conciencia del *nosotros* es la que otorga Rosa, Belley y Barkhurs (1999, cit. en Monereo y Pozo 2011), puesto que indica que la identidad se deriva de dos palabras latinas: *ídem* (igualdad) e *ipse* (mismidad).

“La igualdad se refiere al mantenimiento de la identidad de una cosa a través del tiempo (a=a independientemente del tiempo transcurrido), mientras que la mismidad no es sólo un proceso de igualdad lógica, sino que presupone la existencia continua de un sujeto de la acción moralmente implicable, el mismo sujeto de la acción que permanece a través del tiempo. En cualquier caso, la identidad personal tiene conexión con la “igualdad”, al suponersele una presencia a través del tiempo, permanencia que sólo

puede resolverse narrativamente [...]. La propuesta de Ricoeur es que la identidad es un proceso de autointerpretación mediado por estructuras sistémicas y narrativas; y como todo proceso interpretativo implica una dimensión moral, de imputación de responsabilidad, no de mera agencialidad.” (Rosa, Belly y Barkhurs, 1990).

Por ello, la identidad en sí misma es considerada un dilema, puesto que, el ser uno mismo a través del tiempo requiere aprender a diferenciarse uno de los otros, ya que involucra la idea de singularidad, lo que hace diferente y único a cada individuo, pero al mismo tiempo la homogeneidad o lo que comparte con otros y que ubica al individuo como parte de un grupo (Monero & Pozo, 2011).

Por otro lado, cuando se habla de identidad por el dilema que subyace, en algunas ocasiones se tiende a confundir la identidad personal con el autoconcepto o la autoestima, porque en gran medida estos aspectos hacen una referencia al sentido de sí mismo o al “yo”; ya que todos son conceptos relacionados entre sí pero al mismo tiempo existe una importante diferenciación entre ellos (Rocha Sánchez, 2009).

Como se ha dicho la identidad hace referencia a aquellos aspectos o características que permiten diferenciarse de otras personas y a la vez ubicarse como parte de un grupo ante el reconocimiento de rasgos o comportamientos que sirven de referencia (Rocha Sánchez, 2009: 251). Mientras que el autoconcepto alude al conjunto de ideas, imágenes, sentimientos y pensamientos que una persona tiene de sí misma, en este sentido interviene la autoestima ya que ésta implica los sentimientos positivos o negativos que una persona posee sobre sí misma (Rocha Sánchez, 2009). Todo lo anterior, nos lleva a inclinarnos por un sólo concepto, el cual involucre la mayor parte de las acepciones e indicaciones que conlleva a conformar la identidad, por ello para la investigación es importante remarcar que para este caso la identidad es “un constructo en el que se combinan creencias, valoraciones y sentimientos acerca de lo que somos cada uno, es decir, que es una referencia esencial del propio yo nutrida en las diversas esferas de relaciones sociales en las que participamos” (Gimeno Sacristán, 2002:141).

2.3. Género-Sexo

Partiendo del campo biológico, los seres humanos son una entidad biopsicosocial, por lo tanto poseen un cuerpo y éste es una evidencia de que el individuo es diferente, pues se nace con un sexo que determina dichas diferencias entre macho y hembra o mujeres y hombres. El diccionario de la Real Academia Española (2001) define al sexo “como una condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas, además de ser un conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo, es decir masculino o femenino”. El género puede entenderse como “una creación simbólica que pone en cuestión el dictum esencialista de la biología, trascendiendo dicho reduccionismo, al interpretar las relaciones entre varones y mujeres como construcciones sociales, culturales, que derivan de imponer significados sociales, culturales y psicológicos al dimorfismo sexual aparente” (Bonilla, 1998:149).

De aquí que la palabra sexo se utiliza con cierta ambigüedad en la comunicación, ya que puede emplearse para referirse a conductas sexuales, como lo son los contactos sexuales o también para hacer alusión a machos o a hembras, mujeres o hombres, sin embargo el significado queda claro a partir del contexto en que se utilice (Hyde, 1995).

Por ello existe una fuerte relación con la categoría de sexo y la de género, el cual ha sido estudiado desde diferentes posiciones teóricas, para formarse como categoría de análisis. Una de las posiciones que abrió la pauta para que el género fuera estudiado como categoría, es el paradigma que reconoce la diferencia sexual como una división biológica (hombre-mujer), introduciendo en su análisis la connotación cultural y social para el género y las formas de representación simbólica asignadas a cada uno de los sexos dentro de ciertos contextos de interacción cultural, considerándose como una propuesta dominante en la actualidad, dicho planteamiento defiende la existencia de una interacción continua entre lo biológico y lo cultural, entre el dimorfismo sexual, hombre-mujer y finalmente el producto sociocultural de cada uno de ellos: masculinidad-feminidad (Montesinos, 2002; García-Leiva, 2005).

Sin duda existen sujetos sexuados femeninos o masculinos. A estos cuerpos se les asignan funciones de acuerdo al género (Lamas, 2002). En este trabajo se tomará la palabra sexo de acuerdo a las características biológicas, mientras que al género se tendrá bajo la definición de Lagarde (1990: 89) como “el conjunto de atribuciones, de características asignadas al sexo”. En este sentido se encuentran una serie de estudios basados en la explicación de la categoría género, así como las definiciones heterogéneas que se han hecho para su análisis, abriendo nuevos campos para su investigación e incrementando las aportaciones para las ciencias sociales.

El género como una categoría, comprende desde lo biológico, pero además incluye lo bio-socio-psico-econo-político-cultural (Lamas, 2002) es decir, se puede analizar desde la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico y lo cultural que implica el sexo.

Las diferentes interpretaciones, simbolismos y organizaciones de las diferencias sexuales en las relaciones sociales es lo que contiene el estudio del género; por lo que se equipara al sexo con el género.

Ésta comparación es porque en castellano la palabra género se refiere a la clase, especie o tipo al que pertenecen las cosas. Mientras que el término anglosajón *gender* tiene una acepción que apunta directamente hacia los sexos (Lamas, 2002). En esta investigación el objetivo fue analizar cómo se promueve en general la identidad de género en los niños de edad preescolar, para conocer cómo se continúa con la construcción de la identidad de género en la escuela, por lo cual se apoyó en la noción de que los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos sus datos biográficos con un sentido según las determinaciones sociales implantadas en una estructura social y en su marco socio-temporal (Gewerc, 2001, cit. en Monereo & Pozo, 2011: 191) constituyendo así la identidad de género.

De acuerdo a las diferentes maneras de entender el género y mediante el proceso de constitución de éste, la sociedad conforma un conjunto de ideas de acuerdo a lo que

“deben ser y hacer” tanto los hombres como las mujeres, dando paso al comportamiento de género, el cual vemos que no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidas a cierto género y que determina la identidad (Stoller cit. en Lamas, 2002: 35).

2.2.1 Identidad de Género

Conforme a lo anterior, la identidad definida en un sentido estricto, “empieza cuando un organismo es capaz de auto-reconocerse y de atribuir determinados rasgos, conductas y consecuencias de las acciones, a sí mismo” (Melucci en Monereo & Pozo, 2011:11), en efecto como ya se ha mencionado, la configuración de la identidad personal es un fenómeno complejo, que va desde lo que hace referencia de ser idéntico, igual o semejante así mismo, proviene del latín ídem, “lo mismo”, que en la redacción se emplea para evitar que algo se repita, hasta la manera en que interpretamos y enfrentamos la realidad ante los problemas y conflictos que nos propone el mundo (Monereo & Pozo, 2011).

Como ya se señaló el concepto de identidad se ha constituido en una herramienta analítica de las Ciencias Sociales; y ha acogido diversas denominaciones en función del posicionamiento teórico del que se deriva, así se le identifica con los términos: personalidad, auto-concepto, auto-imagen, yo (self), auto-reconocimiento, posicionamiento, rol, patrón, perfil, voz etc. (Monereo & Pozo, 2011), relacionados con el estudio de la cultura.

Para profundizar en los procesos identitarios se puede tener una perspectiva dirigida a la recuperación de la subjetividad del actor considerando el punto de vista que éste aborda sobre sí mismo y otra orientada a la indagación de los condicionamientos sociales y económicos.

Monereo y Pozo (2011) mencionan que en la literatura sobre el tema, se distinguen tres finalidades distintas en los estudios de la identidad vinculada con entornos educativos:

1. Analizar la naturaleza o materia de qué está hecha la identidad y sus modalidades de expresión en contextos educativos.
2. Estudiar sus mecanismos de construcción, cambio y desarrollo en entornos educativos y,
3. Examinar las alternativas metodológicas que permiten acceder e intervenir sobre ella.

Para este caso la finalidad del estudio está vinculada con los mecanismos de construcción que menciona el punto número dos. Estos mecanismos son los que se estudiaron asumiendo como espacio educativo el preescolar, articulando la categoría de género, ya que a partir de esta instancia socializadora el comportamiento tanto de varones como de mujeres da sentido como seres sexuados socialmente, representando así al individuo en tanto a la pertenencia de una clase y la relación social (Lauretis, 1989) dentro de un contexto diferente al de su hogar, puesto que la mayoría de los teóricos del tema (Gimeno Sacristán, 2002, Tajfel, 1981, Bonilla, 1998; García-Leiva, 2005; Barberá, 1998) aceptan como premisa que la identidad “está en el centro de las transacciones entre lo inter y lo intra-subjetivo, entre lo público y lo privado, entre el discurso, la acción y la emoción. La identidad constituye pues una unidad de análisis y de intervención privilegiada” (Monereo y Pozo, 2011:13).

Sin embargo, no se pueden dejar de lado otros sentidos que se le han dado, puesto que la temática de la identidad se ha convertido en un campo de indagación (Bernstein, 1998; Dubar, 1991), teniendo en consideración los modos en que se conforma la subjetividad como vía para el estudio de las relaciones sociales y por ende de la identidad comprendida desde este punto de vista como “el conjunto de elementos materiales y simbólicos que permiten a los individuos reconocerse como miembros de un grupo o clase social específica” (Montesinos; 2002:13).

La identidad es concebida también como dimensión subjetiva de los sujetos sociales (Montesinos, 2002), no es un atributo o propiedad del individuo en sí mismo, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional, además se puede entender como un sistema de relaciones y de representaciones. Para Dubar (1991) la construcción de las identidades sociales se encuentra en el acoplamiento de estas dos transacciones (subjetiva y objetiva); dicha articulación es producto de los procesos de socialización, las identidades constituyen formas sociales de construcción individual dentro de cada sociedad.

La identidad no es algo esencial e inmutable, es un proceso activo y complejo que sólo el sujeto portador de ella resalta su autenticidad y puede ser resultante de conflictos, de negociaciones (Giménez;1993), de ahí su plasticidad, su capacidad de variación, de reacomodamiento y de modulación interna, dependiendo del contexto y los sistemas que lo conforman en donde cada individuo se desarrolla, dentro de un mismo contexto cultural puede coexistir distintas construcciones de género (Barberá, 1998).

Al hablar de sexo y género encontramos que existe la identidad genérica la cual implica reconocer si un individuo pertenece al género masculino o al femenino, así como el papel social que se asigna culturalmente a partir de ésta condición biológica (Montesinos, 2002). La construcción de la identidad como se ha mencionado comienza a definirse en el transcurso de la socialización primaria (familia) y después, en el proceso de formación inicial (educación preescolar), con la construcción de un cuerpo de saberes y saber-hacer y de la interiorización de esos saberes en “saber ser” que identifican al individuo (Giddens, 1995) por lo que se comienza a interiorizar una multiplicidad de experiencias diferenciadas a partir de ser niño o ser niña.

Con respecto a los factores que intervienen en la construcción de la identidad, se sabe que la familia es el principal factor que interviene en dicha construcción. Sin duda un factor clave en la génesis de esa identidad personal es la adopción de la identidad sexual masculina o femenina otorgada desde que se conoce el sexo del bebé. Lo anterior se afirma porque desde que el individuo se encuentra en el vientre de la madre

se va asignando el género y con mayor solidez al nacer se comienza a formar al futuro niño o niña (Lamas, 2002; Montesinos, 2002; Burin, 2006). El proceso de adquisición de la identidad de género se inicia desde el nacimiento con una socialización diferencial, mediante la que se logra que los individuos adapten su comportamiento y su mentalidad a los modelos y a las expectativas sociales creadas.

Sin embargo, los individuos no nacen hechos psicológicamente hombres o mujeres, sino que la constitución de una identidad sexual es el resultado de un largo proceso, de una construcción que se va tejiendo con el medio familiar y social. En dichos espacios se reproducen los valores, principios y lo más importante se comienzan a ejercer diferentes prácticas sociales, indicando la manera de ser y de comportarse como hombre o como mujer, en este sentido se hace referencia a que el individuo aprende a partir de las relaciones y representaciones inmediatas de su ámbito familiar (Bandura, 1984; Montesinos, 2002).

Lo anterior se fundamenta cuando se analiza la postura psicodinámica, principalmente Freud (1995) quién hace mayor énfasis en el impacto de la dinámica familiar en el desarrollo de la identidad genética del individuo. Se puede argumentar el proceso de identificación, el cual como se ha mencionado transcurre de manera diferente para niñas y para niños, las niñas encuentran similitudes físicas y psicológicas con sus madres lo que lleva a que desarrollen desde temprana edad, una identidad en la cual van internalizando parte de la madre en ellas mismas. En el caso de los niños el proceso es diferente, ya que, los niños definen su identidad fuera de la relación, aunque se parta del mismo punto, no puede llevarse a cabo una identificación plena en tanto que no comparte el mismo sexo que la madre. De acuerdo con esta postura, la identificación del niño con el padre se realiza por temor y la de la niña con amor (Rocha Sánchez, 2009).

En este proceso es “fundamental el papel que juega el lenguaje ya que mediante él, la sociedad en sus diferentes ámbitos, introduce en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia” (Morales, 1990:11). El lenguaje y el

intercambio social ponen de manifiesto las desigualdades sociales en cuanto al género; por tal razón es necesario estar conscientes de que la expresión oral y gestual de los significados se transmiten desde la familia.

El rol de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura en un momento dado (Lamas, 2002); marca diferencias en términos de actividades e intereses que se desarrollan favoreciendo jerarquías entre hombres y mujeres, con lo que se van estableciendo relaciones de poder y situaciones de inequidad entre ellos y ellas (Díaz, 1990).

Entonces la identidad de género hace referencia a cuanto una persona dice y hace para indicar a los demás o así misma, el grado que es varón o mujer y se construye mediante la combinación de diversos factores.

Lo anterior se argumenta en la configuración de la identidad sexual ya que intervienen no sólo factores genéticos sino estrategias de poder, elementos simbólicos, psicológicos, sociales, culturales etc., es decir, elementos que nada tienen que ver con la genética pero que son condicionantes importantes al momento de la configuración de la identidad sexual en la aceptación de pertenecer a cierto sexo: no es lo mismo el sexo biológico, que la identidad asignada o adquirida psicológica, social y culturalmente (Lamas, 2002). Construir la Identidad de Género, no es cosa entonces únicamente del individuo, sino una relación dialéctica entre el individuo y la sociedad.

2.3.2 Perspectivas teóricas de la identidad de género

Las diferentes perspectivas teóricas que hablan en relación a la adquisición de la identidad de género, dan una muestra de cómo el individuo va constituyéndose como hombre o mujer según sea el caso.

La teoría del aprendizaje social da una explicación sobre la conducta entre los géneros que es el “condicionamiento”. De acuerdo a esta teoría, tanto los niños como las niñas,

actúan de acuerdo a su género, porqué se les felicita o premia por hacer ciertas cosas y se castiga por realizar otras (Hyde, 1995). Esta postura teórica señala principalmente que los niños y las niñas aprenden a ser masculinos y femeninos a través de la observación y sobre todo la comunicación, admitiendo que los procesos a través de los cuales se adquiere el género son los mismos que por los que se adquiere cualquier otra conducta como los de aprendizaje (Bandura, 1984). Sus estudios se basan principalmente en tres agentes socializadores: los cuentos, la televisión y las figuras familiares.

Conforme a esta teoría, el condicionamiento operante explica la adquisición correspondiente para cada género, por ejemplo, mientras a las niñas se les premia por ser obedientes y calladas, a los niños, se les premia por su participación en algún deporte o por su rendimiento (Turin, 1995, Bandura,1984). En este aspecto el aprendizaje social describe los procesos que intervienen el desarrollo humano, utilizando el reforzamiento directo como los premios o castigos que reciben los niños y las niñas de acuerdo a la conducta de cada género marcando lo que debe ser y hacer un hombre y una mujer; de aquí el trato diferenciado para cada uno de acuerdo a las normas culturales.

Como ya se mencionó; se ha destacado la importancia de la imitación Bandura (1984). En este aspecto se enfatiza cómo los pequeños van aprendiendo a hacer lo que los otros hacen, principalmente las personas revestidas de poder, partiendo de sus padres y después de otros adultos que para ellos representen algo (p.e. maestros). Este mecanismo de imitación o modelamiento que propuso en donde la conducta de una persona se ve influida por las consecuencias de la conducta observada en otro individuo (reforzamiento vicario) explica cómo es que tanto niñas como niños adquieran aspectos complejos y sutiles de los papeles asignados para cada género y que probablemente no exista un reforzamiento directo para interactuar, los niños observan a los que interactúan con ellos y luego los imitan.

Implícito en la imitación se encuentra la observación, siendo esta la forma en que los niños van aprendiendo de las diferentes conductas que ellos observan, de aquí que las niñas al observar a su mamá al utilizar tacones, ellas intentarán hacer lo mismo, pintarse las uñas o con el juego de las muñecas, mientras los niños también observan a sus padres imitan las conductas que ellos realizan como afeitarse, pero si piden que se les pinte o traer una muñeca queriendo imitar algunas de las actividades de las madres, o en su defecto haciendo uso de algunos utensilios como la escoba, la bolsa, se inhiben dichos comportamientos pues aparece el castigo para reprender las conductas que no se consideran adecuadas para su género.

Otro grupo importante y representativo para esta investigación son las teorías que se abocan en el desarrollo cognoscitivo, ya que en el desarrollo de la identidad de género el individuo juega un papel activo, diferente a la anterior, ya que aquí tanto la niña como el niño asumen un rol activo en el desarrollo de su propia identidad.

Dentro de los teóricos que se han desarrollado en este campo encontramos al biólogo y psicólogo Jean Piaget (1896-1980) quién elaboró una de las teorías más detalladas y reconocidas sobre el desarrollo cognoscitivo infantil, ofreciendo modelos de cómo los niños desarrollan una visión genérica de ellos mismos y de sus relaciones con los demás, a partir de la manera en que los niños ven y organizan al mundo y que ésta va cambiando de manera sistemática a través del tiempo. Bajo estas posturas el niño o la niña reconoce su género y actúa respecto a éste:

- a) Diferenciando los géneros
- b) Asociando los comportamientos familiares y culturales que le son transmitidos
- c) Reconociendo su propio género; actuando en función de ello (Piaget, 1985).

Piaget (1982) da muestra de cómo el pensamiento del niño se va renovando de acuerdo al ambiente en la medida en que hace una interpretación activa de las nuevas experiencias y las adaptan a lo que ya saben; implicando el proceso de internalización

e identificación de los comportamientos y valores al propio género apareciendo el lenguaje. Para ello sugirió la secuencia de cuatro etapas:

Etapa	Edades	Características
Sensoriomotriz	Del nacimiento a los dos años.	El desarrollo parte del organismo como un repertorio compuesto por reflejos, con énfasis en la experiencia sensorial y motora, a organismos que reflexionan y tienen la capacidad de utilizar el pensamiento simbólico. Entiende que existe la permanencia del objeto.
Preoperacional	De 2 a 7 años	Desarrolla modos simbólicos de representación. El pensamiento se ve limitado por el egocentrismo, la irreversibilidad y la focalización.
Operaciones concretas	De 7 a 11 años	Realiza operaciones de primer orden y puede pensar en forma deductiva. El pensamiento se caracteriza por la disminución de la irreversibilidad, el egocentrismo y la focalización.
Operaciones formales	De 11 a 15 años y en adelante	Realiza operaciones de segundo orden y más avanzadas. El pensamiento es flexible, abstracto y sistemático.

Tabla 2. Estadios de Desarrollo según Jean Piaget (1985).

Parte importante de esta teoría es la interacción social, pues se señala que la interacción de los niños con otros niños así como con los adultos es fundamental en el desarrollo pues de esta manera, el niño aprende un conjunto de reglas de lo que hacen los varones y lo que hacen las mujeres (Hyde, 1995).

Otra teoría tradicional sobre el desarrollo de la personalidad ya que incluye a la identidad y como se menciono es una de las pioneras en el estudio de ésta, es la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1959, 1963, 1968), la cual se concentra en el desarrollo de conducta positiva y saludable. Se propone que la personalidad sana se desarrolla gracias a la capacidad de la persona de amar y trabajar y a la satisfacción personal que obtiene de esas actividades. Dicha teoría gira alrededor de ocho etapas (tabla 3); se obtiene que cada persona avanza por cada etapa conforme enfrenta y resuelve una crisis central, desarrollando de esta manera un nuevo valor psicosocial,

como la esperanza, la voluntad o la felicidad. En cada etapa la solución de la crisis es la condición para avanzar a la siguiente, de esta manera cada nueva etapa emerge de las anteriores conforme el sujeto aprende nuevos niveles de funcionamiento psicosocial, apoyando de esta manera a la forma en que el niño se concibe así mismo.

Etapa	Crisis	Valor psicosocial	Descripción	Otras personas significativas.
Infancia	Confianza contra desconfianza	Esperanza	La crisis se resuelve en forma positiva si los padres responden a las necesidades del infante. La solución es negativa si los padres no responden a las necesidades del niño de manera consistente y confiable.	Los padres.
Niñez temprana	Autonomía contra vergüenza y duda	Voluntad	La crisis se resuelve en forma positiva si el niño desarrolla el control de las emociones y de las funciones corporales. La solución es negativa si el niño desarrolla un sentido de vergüenza hacia sus acciones.	Padres y hermanos.
Preescolar	Iniciativa contra culpa	Propósito	La solución positiva de la crisis deja al niño con un sentido de responsabilidad y dirección. La solución negativa da por resultado que el niño sienta culpa por sus acciones y sus metas.	Padres y hermanos.
Escuela primaria	Laboriosidad contra inferioridad	Competencia	La solución positiva de la crisis produce un sentido de laboriosidad en tareas diferentes al juego y de placer al realizarlas. La solución negativa produce sentimientos de inadecuación e inferioridad.	Padres, hermanos, compañeros, maestros.
Adolescencia	Identidad contra confusión de rol	Fidelidad	La solución positiva de la crisis da por resultado la identidad en términos de la elección de carrera. La solución negativa produce confusión de identidad, una demora prolongada en el establecimiento de un compromiso con un rol.	Padres, hermanos, compañeros de ambos sexos.

Juventud	Intimidad contra aislamiento	Amor	La solución positiva de la crisis permite que la persona desarrolle una relación compartida. La solución negativa produce aislamiento y ensimismamiento.	El cónyuge, la sociedad.
Adulthood	Generatividad contra estancamiento	Interés por los demás	La solución positiva de la crisis permite a los adultos establecer y orientar a la próxima generación. La solución negativa produce incapacidad para dirigir a la próxima generación, estancamiento y aburrimiento.	El cónyuge, los hijos, la sociedad
Madurez	Integridad del yo contra desesperación	Sabiduría	La solución positiva de la crisis permite a los adultos terminar su vida con un sentimiento de orden y sin temor a la muerte. La solución negativa conduce al temor a la muerte y a la desesperación de la vida no puede continuar.	El cónyuge, los hijos, los nietos, la sociedad.

Tabla 3. Etapas del Desarrollo Psicosocial según E. Erikson (1998)

Los postulados de las teorías del aprendizaje social, la perspectiva cognitiva y de desarrollo psicosocial, son una muestra fehaciente de cómo es que el niño y la niña van adquiriendo el concepto de sí mismos para enfrentarse al mundo que les rodea y de esta forma dar solución a los diferentes problemas que se les presenta de acuerdo a su edad y género.

Desde una postura piagetana la tipificación del género aparece cuando el niño se socializa a sí mismo, en este caso se habla de la edad comprendida entre los 5 y los 7 años (etapa preoperacional), a ésta edad los niños prefieren observar las características que son propias a su género, iguales a ellos, surge entonces la constancia de género, prefiriendo las ocupaciones estereotipadas de los adultos, así como la preferencia de juegos y juguetes de acuerdo a su género (Hyde, 1995).

Complementando lo anterior, se movilizan elementos de la teoría de los esquemas de género propuesta por Sandra Bem (1981), la cual establece que cada persona tiene

integrado en su estructura de conocimientos un esquema de género, como una forma de explicar la manera en la cual esta información es utilizada y almacenada en el cerebro, es decir, una predisposición a procesar la información sobre la base de género, por lo tanto, representa una tendencia a considerar que muchas cosas se encuentran vinculadas al género lo que conlleva a diferenciar los objetos procesando y filtrando de acuerdo al género que se tenga desarrollado. Tal perspectiva de esquema de género afirma que las personas no sólo difieren en términos de las características referidas a los aspectos deseables e indeseables en cada sexo (lo masculino y lo femenino), sino también en cuanto al tipo de estructuras cognoscitivas encargadas de codificar y procesar la información proveniente de la realidad de género (Bem, 1981).

Por ejemplo, las niñas llevan vestido y los niños no, los niños son fuertes y las niñas no; este esquema de género, mantiene una estrecha relación con el autoconcepto y la autoestima, haciendo que las niñas y los niños se sientan bien representando lo que ellos son y aceptándose como ellos son. Lo anterior es consecuencia del tipo de información que se reciben en la familia desde que nacen.

Dicho proceso continua al iniciar la educación formal. Dos enfoques teóricos el cognitivo y sociocognitivo dan muestra de ésta situación, ya que ambos han contribuido a entender mejor los procesos por los cuales los seres humanos se convierten en personas capaces no sólo de actuar, sino también de revisar, anticipar y ajustar esas acciones; de compartir experiencias, intenciones, ideas y proyectos, así como de conformar y colaborar con otros. Estos enfoques han permitido comprender cómo evoluciona la representación de los niños como agentes de aprendizaje y cómo se concibe su identidad como aprendices (Monereo & Pozo, 2011). De esta manera el niño a partir de sus experiencias, historias, motivos, logros, desafíos, sentimientos y género, va aprendiendo a partir de los cambios en los que continuamente participa, modificando y contribuyendo a consolidar su identidad.

Otro aspecto sociológico a considerar es el concepto que forman las teorías feministas en la construcción social del género, exponiendo que éste no constituye una realidad dependiente de la biología, sino un fenómeno socialmente estructurado (Hyde, 1995: 83). Las mujeres feministas argumentan que el género se construye o representa en todo momento, es decir desde situaciones estereotipadas (conductas, rasgos de personalidad) en anuncios de todos los medios hasta en el lenguaje, como por ejemplo, “el uso que se da a la palabra hombre hace referencia tanto al varón adulto como a todo el género humano, reflejando, por tanto la idea de que el varón es la norma” (Hyde, 1995: 84).

En esta perspectiva se comenta que el género no es visto únicamente como una variable personal, como característica del individuo (Lauretis, 2000; Lamas, 1986), puesto que existen diferencias entre los géneros sino que además es estudiado como una variable de estímulo (psicología social) como una reacción del individuo ante el trato de los demás, por lo que alude que el género es una variable de categoría y poder, puesto que los papeles que son asignados a los géneros y la manera en que se socializan constituyen fuerzas poderosas en todas las culturas, de aquí que tanto mujeres como hombres construyan su concepto de género con la influencia de conductas tanto de los individuos con los que socializa (familia) como de las instituciones sociales en las que se desarrolla (escuela), adjudicando de esta manera a la sociedad la responsabilidad de la producción de los papeles asignados a los géneros.

En resumen, las teorías feministas comparten con el aprendizaje social su interés por el modelado externo, social, y ambiental de los roles asignados a los géneros, introduciendo entre las relaciones de hombre y mujer los conceptos de poder, categoría social, raza y clase social.

Las teorías cognitivas destacan que el aprendizaje de los roles asignados a los géneros forman parte de los procesos de aprendizaje, la teoría del esquema de género comparte su interés por la cognición o los procesos intelectuales que subyacen a la

tipificación del género, el reforzamiento vicario, que como ya se mencionó, los pequeños van aprendiendo hacer lo que los otros hacen, ésta evidencia científica apoya a comprender cómo los niños van adquiriendo activamente los roles que son asignados a su género, sin embargo, la manera de cómo se aprende a ser hombre y cómo se aprende a ser mujer en la actualidad, se perfila internamente desde otras perspectivas teóricas en los planes de estudio de educación básica.

CAPITULO III

“La conformación identitaria en el contexto de la educación preescolar”

3.1 Rol y status de la identidad de género en el aula

Resulta casi imposible pensar en un sujeto sin incorporar su condición de “mujer” o “varón”. Sin duda alguna, la educación familiar como hemos visto marca la subjetividad de las personas, convirtiéndolas en “hombrecitos” o “mujercitas” de acuerdo a las expectativas que cada familia tenga sobre sus hijos. A partir de ello, los niños, las niñas y las familias aportan su bagaje de experiencias a la vida en la escuela una vez que se integran a ella y, a su vez, en estos espacios con diferentes modelos de crianza, esas vivencias se combinan con tradiciones escolares que no son ajenas a esos modelos o al menos a alguno de ellos, que han marcado lo que “debe” ser y “hacer” un niño o una niña en los primeros años de vida.

Cuando los niños se relacionan con otras personas, aprenden conductas que en algunas ocasiones van cargadas de estereotipos o connotaciones que caracterizan “el ser niñas o ser niños” (Bernstein, 1994). Esa interacción contribuye en la sociedad actual a la construcción de patrones de poder, minimizando a un género (femenino) y fortaleciendo a otro (masculino); patrones que el sujeto, al entrar en contacto cultural al que pertenece, se apropian, reproducen e interiorizan principalmente en la infancia (Erikson, 1956; Deci & Ryan, 1990). Los centros educativos y el aula en específico, son escenarios de relaciones en donde se intercambian directa o indirectamente ideas, valores e intereses diferentes mediante los procesos de comunicación como ya se ha adelantado, se debe tener en cuenta que la educación como proceso consiste en alentar el desarrollo, guiarlo y mediarlo, ya que mediante este proceso se asimila la cultura la cual amplifica y ensancha las capacidades del individuo (Bruner en Palacios, 1989).

Los dos principales agentes que intervienen en el proceso educativo son el enseñante y el alumno, tienen un sitio distinto y juegan un “papel” diferente en esta relación. El análisis psicológico examina relaciones desde el contexto psicosocial, establece la situación del grupo educativo y los comportamientos de los sujetos, por su relación con su *status* y su rol. “*Status* es el puesto que un individuo ocupa en un sistema caracterizado en determinado momento; y es relativo a la situación vivida. Mientras que rol, se refiere a la estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social” (Postic, 2000: 66).

Para comprender lo anterior se habla de la organización escolar, la cual está muy jerarquizada; por un lado, se encuentra la estructura horizontal por las diferentes divisiones, entendiéndose por éstas preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y licenciatura, por otro lado encontramos los niveles de conocimiento, de aquí que los alumnos tienen *status* diferentes. Sistemáticamente están clasificados según la edad, la escuela, la formación que reciben. Los padres al elegir el preescolar en el cual van a estar sus hijos, en variadas ocasiones se dejan llevar por instituciones de prestigio, vinculados a partir de los valores sociales, los tipos de formación, las normas que rigen los comportamientos de los alumnos y por supuesto el tipo de enseñantes que se encuentran dentro de estos (Postic, 2000).

Una de las características del *status* del alumno es la de ser transitorio, es decir, cambia dependiendo del tipo de escuela, la docente que esté a su cargo, a la edad. Las diferencias de este proceso son analizables en términos de valores, normas, *status* y roles: nuevo *status*, nuevo grupo, nuevo enseñante, nuevos ajustes. El *status* global de los alumnos entonces va a depender de la rama de estudios en que se encuentre; el *status* personal del niño que se ve sujeto a la posición que ocupe en la estructura formal de la clase y de la estructura del grupo de iguales; el *status* proviene de los juicios que se tienen de los enseñantes concernientes a su trabajo, su éxito, su mérito, su seriedad, el *status* informal es el resultado de las apreciaciones subjetivas creadas por los iguales y provienen del juego de las simpatías y de las afinidades o de los rechazos que manifiestan su grupo (Postic, 2000).

En el enfoque de género, el *status* va a depender directamente de ser niña o niño, lo que lleva a los educadores a establecer estereotipos sobre todo en cuestiones de aprendizaje y por tanto a comportamiento distintos. Por lo que, el *status* escolar influye en la toma de conciencia del alumno, ya que éste se atribuye a sí mismo ciertas cualidades o defectos en función de cómo se siente percibido tanto por los adultos como por los compañeros que le rodean, así como en las actitudes que tienen respecto a él. Esta influencia repercute en subestimar a otros, a sí mismo o a valorarse atinadamente. En la construcción de la identidad de género es importante reconocer las relaciones que se establecen entre las maestras con los alumnos y cómo promueven las relaciones entre ellos para favorecer el *status* de sus alumnos, que al mismo tiempo se verá reflejado en la autoestima de cada uno (Postic, 2000; Torres, 2005).

Generalmente en cuestión de género, las niñas despliegan dentro de las aulas conductas específicas para su adaptación como no querer participar, hablar menos o en voz baja, que son diferentes a las de los niños, como es hablar más, querer participar en todo, moverse, entre ellos contrasta la manera de aprender y definir lo que es “ser alumno” (Postic, 2000; Torres, 2005). De aquí que la forma en que un niño se exprese o comporte va a generar una representación sobre él dentro del aula, la cual influirá en el trato que se le brinde y lo que se espera del alumno al momento de adquirir el conocimiento y de convivir. Esa impresión general para describir las diferentes características del alumno, genera expectativas del grupo, constituido por los estudiantes y el docente, acerca de cómo se comportará una persona y cómo tratarla; a ello se le denomina “efecto de halo” (Postic, 2000).

En esa percepción y consecuentemente forma de convivencia en el aula, el docente tiene un papel preponderante, siendo la clave en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros escolares (Postic; 2000: 71). El rol de enseñante, su puesto de trabajo, su formación, su origen, la pertenencia a una clase social y nacionalidad, así como su pertenencia a un sexo u otro, influirán de manera decisiva en la construcción y reconstrucción de las ideas o imágenes que va realizando

de su alumnado día a día. Todo lo antes mencionado interviene en el desempeño del rol docente y determina estereotipos que a su vez se van relacionando con lo que para él puede ser un buen alumno y una buena alumna (Torres, 2005).

En la educación preescolar la mayoría de los enseñantes son mujeres. La docente aunque conserva una posición privilegiada, para dar impulso y animar la organización, por los roles que asume en el grupo, adquiere un *status* superior al de los alumnos, a partir del cual define mucho de lo que sucede en su grupo, dentro de la escuela. Lo sano del ambiente y la calidad de convivencia, depende de la manera que tiene el enseñante de concebir su *status* y sobre todo percibir el del alumno (Postic; 2000: 71).

Las percepciones de los roles que se refieren al enseñante no provienen solamente de la institución, sino también de los padres y de los alumnos, que formulan juicios de valor sobre lo que se debe hacer y lo que se debe considerar como bien o mal. En los centros de enseñanza se producen interacciones, tanto entre los propios estudiantes como entre éstos y sus docentes. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el resultado de tales intercambios no es igual para todos los alumnos; existen diferencias apreciables en las personas no sólo entre las de sexos diferentes, sino incluso, entre los pertenecientes a un mismo sexo (Torres; 2005:154).

Ello se ve afectado por el tipo de alumno respecto a su actuación en el grupo visible (p.e. problemático o conflictivo, inmaduro y aplicado) o invisible (p.e. tímido, superviviente marginal y ansioso) (Morgan & Dunn, 1998). Las características de cada uno influyen en el trato que el docente tenga hacia estos.

Niños y niñas son visibles cuando las conductas en el interior de las instituciones académicas se notan y se hacen ver, a través de manifestaciones que el profesorado puede valorar positiva o negativamente, pero que siempre marca (Torres, 2005: 154). La visibilidad de un estudiante se traduce en conductas físicas, mediante manifestaciones verbales o de manera conjunta verbal y físicamente y en la relación con sus pares y el docente. No se otorga el mismo trato a un niño problemático o

conflictivo (considerado con un comportamiento anormal), que a un niño inmaduro (identificado como de menor edad cronológica o de un menor nivel educativo) o que a un alumno aplicado (calificado como bueno en su desempeño).

En contraste también los otros estudiantes, los denominados invisibles (Torres, 2005) son alumnos y alumnas que tienden a pasar desapercibidos ante los ojos del profesorado, “no hacen nada” que sea lo suficientemente llamativo para hacerse notar. Es posible diferenciar tres modalidades de invisibilidad: alumnado tímido (individuos que permanecen callados y tranquilos sin molestar), superviviente marginal (alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje) y ansioso (estudiantes que difícilmente participan en las tareas de la clase).

De acuerdo a la visibilidad del alumno se concentran las expectativas positivas o negativas del enseñante y del propio alumnado, produciendo efectos “halo”: esto es, considerar que las personas que son buenas o malas en algo, se hace extensivo a otras facetas de su trabajo y personalidad que no necesariamente tienen porque estar relacionadas (Torres, 2005; Postic, 2000).

Por ello la profundidad con que se conoce a cada alumno y las expectativas que los docentes tienen hacia ellos genera un ambiente confortante para un desarrollo óptimo o uno difícil que puede ser conflictivo (Rodríguez Gómez y Guevara, 1999). El hecho de que los educadores etiqueten a los estudiantes, las palabras que utilicen, el modo de decirlas y el momento de expresarlas es una invitación a un tipo de convivencia. En definitiva con la forma de tratar al alumno un docente comunica a éste el concepto, positivo o negativo que esa persona le evoca y al mismo tiempo afectará toda acción vinculada a la persona en ese grupo (y quizá más allá de él): la manera cómo actúa, cómo se relaciona, cómo aprende y cómo se forma; lo cual va a jugar a favor (o en contra) su desarrollo integral, vía el “efecto Pigmalión”.

En otras palabras, ese alumno o alumna afortunado por las expectativas positivas acabará recibiendo más ayuda del enseñante (Torres, 2005); en cambio aquel del que se tenga expectativas negativas puede acabar recibiendo menos apoyo del docente.

Esta cadena de sucesos tiene efecto positivo o negativo, que al mismo tiempo se verán reflejados en el ambiente áulico. Por ello el lenguaje y la forma con los que un profesor se comunica con sus alumnos, la manera en que llama la atención y el modo en que aplica la disciplina va a influir en tanto en los comportamientos como en las concepciones de ser de los niños y de las niñas.

Ya desde la educación preescolar, los docentes pueden realizar un acto discriminatorio a la hora de dotar de significado cualitativamente diferente a una misma conducta, según su productor sea del sexo masculino o femenino, visible o invisible (Guevara-Sanginés, Villegas Martínez, 2011; Blanco, 2002), situación que depende de las impresiones que se tienen de los estudiantes o los estereotipos que se elaboran para relacionarse con éstos.

Finalmente podemos decir que para la construcción de la identidad de género la educación tiene mucho que aportar para la integralidad del individuo para una vida privada llena de inquietudes que eviten la soledad como vacío. El contenido que proporciona es un medio de mantener diálogos con los demás –relaciones simbólicas– maneras de seguir viviendo y estando con otros sin presencia física de ellos, que al mismo tiempo va generando redes sociales con los presentes, en este caso los compañeros y así como las maestras o maestros quienes van favoreciendo y mediando conocimientos, competencias, maneras de comportarse, de pensar, ser, sentir, etc. considerándose como un factor que interviene en la construcción de la identidad personal y por ende en la construcción de la identidad de género.

3.2 La Educación Preescolar

Los primeros años de vida son esenciales en la formación integral del ser humano, puesto que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento ocurren más rápido en esta etapa. Se dice que el periodo durante el cual las células cerebrales aprenden con mayor rapidez a realizar conexiones es el que transcurre entre el nacimiento y los tres años de edad (Masaru, 1995). Es por ello que esta etapa del desarrollo es considerada en general como la más significativa del individuo. Es quizás el momento de la vida del ser humano en el cual la estimulación es capaz de ejercer la acción determinante sobre el desarrollo, porque actúan sobre aspectos que están en franca fase de maduración.

El papel que la familia desempeña durante este periodo de vida es revelador y crucial para despertar el deseo de seguirse formando, como individuos y un apoyo para integrarse a la sociedad, además de dotar con los elementos para transformar continuamente su entorno, ya que en el fondo no somos lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos (Freire, 2006).

Los avances en el campo biológico, psicológico y neurológico, han demostrado que los primeros años de la vida son fundamentales para dicho desarrollo, y que empezar a los cuatro años es muy tarde (Masaru, 1995). Sin embargo una de las consecuencias o resultados de estos estudios es que los especialistas han rescatado la importancia del “desarrollo infantil integral” desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación básica, porque los primeros seis años de vida son cruciales, y, aún, predictivos de la vida escolar ya que el sujeto se está construyendo constantemente, por medio de sus interacciones en un mundo globalizado, donde los paradigmas que se tenían se han modificado y las nuevas identidades que están surgiendo parten de una percepción de lo cotidiano y la diversidad son creación de esta construcción y replanteamiento de una sociedad en movimiento constante.

Sin embargo el concepto de Educación Inicial es de construcción reciente, si bien es posible encontrar desde mediados del siglo XIX referencias a la atención de los niños y las niñas y a la educación infantil, muchas veces con fines de protección y custodia en respuesta a problemáticas como la orfandad y el abandono infantil y en otras ocasiones desde miradas pedagógicas interesadas por la educación de los niños y niñas, considerándose a ésta como un derecho humano fundamental e inherente a todos los niños y las niñas, la cual es crucial para su desarrollo como individuos de una sociedad que al mismo tiempo contribuyan a sentar cimientos para un futuro fructífero y productivo (UNICEF, 2014).

Desde la segunda mitad del siglo XIX se va dando la progresiva institucionalización de los niños y las niñas, la cual desde sus orígenes se ha enfrentado a la tensión entre el otorgarle una función asistencial o reconocerle una función educativa. Esta tensión se va esclareciendo a largo del siglo XX en favor de propuestas educativas con sentido pedagógico, basadas en el reconocimiento de los niños y niñas como seres activos; se fortalecen conceptos como enseñanza infantil y educación preescolar, con propósitos como la creación de hábitos, el apoyo al desarrollo y la preparación para la escolaridad de los niños y niñas.

Hacia finales del siglo XX toma fuerza la preocupación por la Educación Inicial, entendida como aquella que se ocupa de los niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años, al hacerse evidente, a partir de diversos estudios, que las experiencias vividas por los niños y las niñas en esta etapa son fundamentales para su desarrollo afectivo, cognitivo, físico, social y cultural y que por lo tanto es necesario repensar el sentido y el alcance de la educación preescolar.

La Educación Inicial se va posicionando en el escenario de las reflexiones académicas y de las políticas educativas internacionales, se parte de la Declaración de los Derechos del Niño en la cual la definición que se tiene de niño y niña es que los considera como “todo ser humano menor de dieciocho años, excepto en aquellos países donde la mayoría de edad es más temprana” (UNICEF,2004), después,

ocupando un lugar destacado en las Declaraciones y Marcos de Acción de Congresos, Foros, Conferencias, Simposios, que reúnen a representantes de organismos internacionales, autoridades gubernamentales, académicos, maestros y maestras del mundo, por citar algunos se encontró:

- Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, marzo de 1990: el artículo 5 de esta declaración señala: "...El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga..."
- IX Conferencia Iberoamericana de Educación, La Habana, Cuba, julio de 1999: las ministras y ministros de educación de los países de Iberoamérica reunidos en dicha conferencia manifiestan en el numeral 7 de su Declaración que "...Reforzaremos la educación inicial para favorecer un mejor desempeño de los niños en grados posteriores y como factor de compensación de desigualdades..."
- Simposio mundial de educación Parvularia o Inicial: Una educación inicial para el siglo XXI, Santiago de Chile, marzo de 2000: los y las asistentes a este Simposio adoptan una Declaración en la que se parte de considerar:
 - Que todos los niños y niñas del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y pleno desarrollo de sus potencialidades;
 - Que los primeros años de vida, incluyendo el periodo prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona;
 - Que la educación inicial es una etapa educativa con identidad propia que hace efectivo el derecho a la educación;
 - Que la educación inicial y el cuidado de la salud y la nutrición tienen efectos positivos en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje.

En dicho simposio donde se trabajó a favor a la infancia fomentaron que los asistentes

se comprometieran principalmente a:

- Impulsar la expansión de la educación inicial, mejorando su calidad y proporcionando igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas
- Abogar por la formulación de políticas públicas en el ámbito de la educación inicial y de la promoción de la salud, con la participación de todos los sectores y actores sociales, y velar para que los gobiernos garanticen su puesta en práctica;
- Promover la cooperación del sector privado y financiero en la ampliación de cobertura y el mejoramiento de la calidad de programas de atención para la primera infancia;
- Promover la educación familiar y la participación de la comunidad como una vía para fortalecer el cuidado y la educación de las niñas y los niños.

Además del último Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, abril de 2000, en el Marco de Acción fruto de este Foro, conocido como “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, los participantes reconocen la educación como derecho humano fundamental, como elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y como medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI.

3.3 La Educación Preescolar en México

En México la historia que se tiene sobre la creación y evolución de la educación preescolar data desde 1880, pero es hasta el año 1903 cuando comienza a tener una creciente presencia al interior del Sistema Educativo Nacional; dichas instituciones comenzaron a ser conocidas primero como escuela de párvulos, después como kindergarten, luego como jardines de niños y finalmente como preescolares, nombre que actualmente identifica a las instituciones de este nivel educativo.

El proceso de creación y la evolución de estos centros educativos ofrece datos interesantes que involucran a otras instituciones, así se encuentra que en 1943 la Secretaría de Salubridad y Asistencia implementó programas de higiene, asistencia materno-infantil y desayunos escolares, y se crearon el Instituto Mexicano del Seguro Social y el Hospital Infantil de la ciudad de México, ambas instancias con beneficio para la infancia (SEP, 1992) brindando apoyo a madres trabajadoras que no tenían recursos para la crianza de sus hijos.

Desde entonces sociedad y gobierno han buscado crear instancias alternativas para el cuidado de la población infantil, dichas instituciones únicamente se dedicaban al cuidado y entretención de los niños, no contaban con personal especializado sino que eran en algunas ocasiones las mismas madres las que se hacían cargo de los hijos de otras, para que éstas pudieran ir a desempeñarse dentro del sistema laboral, por esta razón llevaban el nombre de Guarderías Infantiles pues era en donde los pequeños se “guardaban” y poco se dedicaban al desarrollo de habilidades.

Sin embargo, se tiene conocimiento que desde los inicios y hasta finales de la década de los años sesenta, se estableció un programa educativo propio, puesto que se carecía de éste, ya que a diferencia de otros países la educación preescolar en México surgió como se ha mencionado a manera de un espacio de entretenimiento y asistencia para hijos de familias que requerían del servicio para atender otras necesidades, adoptando así un modelo y propuestas que se utilizaban en las instituciones dedicadas al mismo rubro en otros lugares (Rivera & Guerra, 2005).

A este respecto, en cuanto a la formalización como parte de la estructura del sistema educativo nacional, después de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se crea la Inspección General de Jardines de Niños y posteriormente en la década de los cuarentas, se crea la Dirección General de Educación Preescolar así como la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (Rivera & Guerra, 2005).

No obstante el paso más importante ocurrió durante el sexenio del Licenciado Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), fue entonces cuando se logró estructurar los planes de trabajo con base en las más modernas corrientes psicopedagógicas de la época, aplicándolas a las características de cada región (SEP, 1992).

En 1976 siendo secretario de Educación Pública el Licenciado Porfirio Muñoz Ledo, se crean los Centros de Bienestar Social para la Infancia y con ello aparecen los Centros de Desarrollo Infantil con un nuevo enfoque; el de ser instituciones que proporcionan educación integral al niño, lo cual incluye el brindarle atención nutricional, asistencial y estimulación para su desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo social (SEP, 1992).

Así mismo, se empezó a contar con equipo técnico capacitado dentro de los Centros de Desarrollo Infantil y se crearon los programas encaminados a normar las tareas técnicas (ISSSTE, 1994).

Puede decirse entonces que el carácter asistencial que originalmente se atribuyó a la educación preescolar, comenzó a transformarse paulatinamente sobre todo en esta década de los años setenta. Sin embargo, la consolidación definitiva de su carácter pedagógico tuvo lugar en la década de los años ochenta con la aparición del Programa de Educación Preescolar (PEP) 1981, dicho programa contaba con una fundamentación psicológica que comprendía tres niveles: el primero fundamentaba la opción psicogenética como base teórica; el segundo abordaba la forma como el niño construye su conocimiento; y el tercero, las características más relevantes del niño en el periodo preoperatorio. Basado en las teorías de Freud (1984) en cuanto a la estructuración de la afectividad; así como en las de Wallon (1941) y Piaget (1970) que demuestran la forma cómo se construye el pensamiento; son las pruebas indiscutibles para explicar el desarrollo del niño, su personalidad y la estructura de su pensamiento a partir de las primeras experiencias de su vida.

Dentro del marco de las transformaciones económicas, políticas y sociales que en México se pusieron en marcha, la educación se concibe como pilar del desarrollo

integral del país, por ello se consideró necesario realizar una alternativa al sistema educativo nacional para elevar la calidad en la educación. Con dicho propósito se suscribió el Acuerdo para la Modernización Educativa (Diario Oficial, 1992:4).

Dicho acuerdo propone como líneas fundamentales la variación de los contenidos y materiales educativos, así como diversas estrategias para favorecer la práctica educativa. Se generaron una serie de cambios apareciendo para el año de 1992 otro programa reformulado bajo un enfoque de trabajo por proyectos, (SEP, 1992) dicho programa situaba al niño como el centro del proceso educativo, teniendo un peso determinante la fundamentación de dicho programa que se sustentaba en la dinámica misma del desarrollo infantil; marcaba a la educación preescolar como el inicio escolar de una vida social en donde se fomentan los valores de identidad nacional, democracia justicia e independencia, innovando para una educación moderna cuyo principio fundamental era la globalización estableciendo un giro en las prácticas docentes.

Este programa entró en vigor durante el ciclo 1992-1993 y se fundamentó en la dinámica del desarrollo infantil, resaltando las dimensiones física, afectiva, intelectual y social. Asimismo concebía al desarrollo infantil como un proceso complejo, resultado de las relaciones del niño con su medio. Haciendo énfasis en que el niño se acerca a su realidad, la comprende y hace suya a través del juego, “que es el lenguaje que mejor maneja” (SEP, 1992: 7-12). De ahí que el programa atribuya al juego y a la creatividad infantil una gran importancia, se eligió el Método de Proyectos, como estructura operativa del programa con la finalidad de responder al principio de globalización.

Este método de proyectos consistía en una serie de juegos y actividades que se desarrollaban en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad en concreto, incluía tres etapas: surgimiento, realización y evaluación. Para llevarse a cabo suponía definir los proyectos a partir de fuentes de experiencia del niño; consolidando la organización de juegos y actividades en forma global y específica al mismo tiempo, respondiendo al desarrollo afectivo, intelectual, físico y social; además

de que sugería organizar las actividades de modo que favorecieran las formas cooperativas y la interacción entre los niños; se tenía que considerar la organización y ambientación del aula y de otras áreas del plantel como recursos flexibles; reflexionar sobre la importancia que en estas actividades debía dársele al juego, la creatividad y la expresión libre del niño; además de respetar el derecho a la diferencia de cada niño, ya que tenía como elemento importante la idea de considerar que el trabajo escolar debía preparar al niño para una participación democrática y cooperativa.

Dentro de los objetivos del método se consideraba que el niño desarrollara su autonomía e identidad personal y se reconociera en su libertad cultural y nacional, además de enfocarse en la socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos; de esta manera incorporarlos progresivamente en algunos aspectos de la planeación y organización del trabajo; realizar evaluaciones desde un punto de vista cualitativo, como proceso permanente que persigue obtener información sobre el desarrollo de las acciones educativas, los logros y los obstáculos. Este método veía al docente como guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo y como referente afectivo del niño (SEP, 1992: 13-15).

Durante esta época se llevaban a cabo a nivel mundial diversas reuniones como ya se mencionó anteriormente, donde se planteaba la importancia y cuidados que se debían tener para los niños desde el nacimiento, así en 1990 en Joimteim, Tailandia en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, se promulga la Declaración Mundial de Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (EPT) (Marzo, 1990) en donde se proclama que “el aprendizaje comienza desde el nacimiento” y se promueve el desarrollo de la Educación y Protección de la Pequeña Infancia (EPPI). Más tarde se reafirma esta visión que se tiene de que cada niño tiene derecho a beneficiarse de una educación que responda a sus necesidades básicas de aprendizaje en la cual se incluya el aprender a conocer, hacer, a convivir y a ser (Delors, 1996). Posteriormente durante el Foro Mundial de Educación para Todos, realizado en Dakar en el año 2000, se reafirma la importancia de la EPPI y se adoptan objetivos relacionados con la

educación para todos, los cuales son: Fomento de educación preprimaria, educación de las niñas, alfabetización, educación en situaciones de crisis y cuestiones de VIH-SIDA y la salud, así como la función de las tecnologías de la comunicación y la información de la educación, beneficiando a la educación preescolar (UNESCO, 2000).

Dentro de este marco de transformaciones globales, económicas, políticas y sociales que repercutían en México, se reafirma la educación como un pilar del desarrollo integral del país, por lo que para estar a la par con el mundo se promovió una nueva transformación del Sistema Educativo Nacional para elevar la calidad educativa. Así aparece el Programa de Educación Preescolar PEP 2004, el cual se diseñó de acuerdo a los resultados de diversas actividades como: la revisión de los Programas que se habían aplicado en la Educación Preescolar, el análisis de modelos pedagógicos aplicados en algunos países en éste rubro, en la identificación de prácticas docentes y escolares más comunes en la Educación Preescolar, así como en los problemas más frecuentes señalados por las educadoras, y la revisión de investigaciones sobre el desarrollo y aprendizajes infantiles; además de que se incorporaron los resultados de diversas actividades que se realizaron a través de la exploración, estudio y consulta para la reforma de la educación preescolar que dieron comienzos desde el 2002.

De éste programa puede rescatarse que la escuela se constituye como un espacio en el que se le permite al niño y a la niña integrar sus aprendizajes en la vida cotidiana. El centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que indiquen desafíos para los niños, dichas situaciones se definen como un conjunto de actividades relacionadas entre sí, orientadas a favorecer una competencia (SEP, 2004); éstas son diseñadas por los educadores tomando como punto de referencia las necesidades educativas de sus alumnos; atendiendo desde los tres a los cinco años de edad con diversas acciones para que avancen paulatinamente de acuerdo a su nivel de desarrollo y de logro, es decir que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, expliquen, trabajen en equipo, cuestionen entre otras actividades para aprender más acerca de lo que ellos saben sobre el mundo que les rodea y las experiencias que ellos tienen, lo que

en el papel conlleva a que sean personas más seguras, autónomas, creativas y participativas (SEP, 2004).

Una situación que cambió el rumbo de la educación preescolar fue la obligatoriedad de ésta como parte sustancial de la educación básica. Dicha reforma al Artículo Tercero Constitucional en julio de 1993 implicó reformar la escuela, en sí la Educación Básica, generando una política pública orientada a elevar la calidad educativa, colocando en el centro del acto educativo al alumno, el logro de aprendizajes y los estándares curriculares establecidos para los periodos escolares y, al mismo tiempo, beneficiando el desarrollo de competencias que permitan alcanzar el perfil de egreso deseable para cada nivel de la Educación Básica (SEP, 1997).

Con ello surge la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) la cual se encarga de elaborar un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran dicha educación, iniciando en el año 2004 con el Programa de Educación Preescolar (PEP 2004), continuó en 2006 y 2011 con la Educación Secundaria y en 2009 con la Educación Primaria, y se pretende consolidar ésta articulación, mediante una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes.

La RIEB es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; favorece el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y el establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión (SEP, 2011). Fundamentada principalmente en que la educación es un derecho necesario que tiende a desarrollar armónicamente las facultades del ser humano, respetando los principios de laicidad, gratuidad, carácter democrático y nacional, aprecio por la dignidad de la persona, igualdad ante la ley, combate a la discriminación y basada en la independencia y justicia (SEP, 2011).

Por tal motivo la implementación de la reforma en Educación Preescolar ha planteado grandes desafíos a las educadoras y al personal directivo, puesto que ahora se requiere una articulación de los grados escolares subsecuentes, sin embargo, gracias a la obligatoriedad del preescolar y al reconocimiento que se le hizo a este nivel educativo se ha generado un avance en el logro de estos retos.

Por lo tanto, la importancia de la Educación Preescolar ha ido en incremento a partir de razones de orden: social, económico y cultural que se han vivido desde las últimas décadas del siglo XX.

3.4 El Programa de Educación Preescolar 2011

La educación preescolar como ya se ha mencionado, tiene como fin promover un desarrollo integral que incluye lo intelectual, lo afectivo emocional, motriz, valores, actitudes, formas de comportamiento así como la continuación de la formación de la identidad y personalidad del niño y de la niña. Este propósito se plasma en el programa de educación preescolar, el cual se compromete que a partir de las experiencias que los niños y niñas (desde los tres años hasta los seis años) vivan durante el curso de este grado, contribuyan en sus procesos de desarrollo y aprendizaje de una manera gradual, a partir del diseño de actividades con distintos niveles de complejidad en las que habrá de considerar la etapa de desarrollo en que se encuentran, buscando la articulación del currículo en los dos niveles que continuarán los niños estudiando (primaria y secundaria), generando una secuencia en el proceso educativo (SEP, 2011).

Por otra parte, el programa de educación preescolar reconoce la diversidad social, lingüística y cultural que caracteriza a México, además de las características individuales de las niñas y los niños, durante el tránsito por esta etapa educativa. Así se espera que por medio del trabajo educativo los alumnos aprendan a regular sus emociones, resolver conflictos, adquieran confianza al expresarse y dialogar, desarrollen el interés y gusto por la lectura, usen el razonamiento matemático, se interesen por la observación de fenómenos naturales y las características de los seres

vivos, se apropien de valores y principios necesarios para la vida en comunidad, usen la imaginación y la fantasía además de que mejoren sus habilidades de coordinación, control y manipulación (SEP, 2011).

De aquí que la finalidad de la educación preescolar continúe impulsando experiencias educativas de calidad para todas las niñas y niños, optando por un programa que establezca propósitos fundamentales comunes, teniendo en consideración la diversidad cultural y regional, cuyas características permitan su aplicación flexible, según las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país (SEP,2004).

Este programa busca contribuir a la formación integral, por lo tanto, para cada grado se diseñan actividades con niveles distintos de complejidad (SEP, 2004; 2011). Dicho programa está organizado a partir de competencias, la cual se define como un “conjunto de actividades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2011: 14).

Puesto que la función de la educación preescolar es promover el desarrollo y el fortalecimiento de las competencias que cada niño posee, las educadoras deben buscar el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños que les ayuden en su avance como individuos cada vez más seguros, autónomos, creativos y participativos (SEP, 2004). De acuerdo a la diversidad cultural que tiene el país, no se pueden estandarizar dichas situaciones didácticas o tópicos de enseñanza, es por ello que una de las modificaciones que se hicieron al programa PEP 2004, fue que se planteara un plan de estudio de carácter abierto, brindando la responsabilidad y libertad a la educadora de establecer el orden en que ella abordará las competencias que se proponen, así como diseñar las situaciones didácticas pertinentes para el logro de los aprendizajes esperados, teniendo en consideración los contextos socioculturales y lingüísticos, que están plasmados en el Programa de Educación Preescolar PEP 2011.

Por lo tanto, para la aplicación de este programa se invita a la educadora a la reflexión sobre su práctica docente, así como de la deliberación colectiva del personal docente y directivo sobre las actividades que se dan y que se propician dentro y fuera del preescolar, sobre todo teniendo en consideración el proceso de urbanización con la reducción de espacios de juego y menores posibilidades de exploración del medio social y natural; los cambios en la estructura familiar con diversos tipos de familias; la incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral; la reducción del tiempo de convivencia y atención de los adultos; la pobreza y la desigualdad; y la influencia de los medios de comunicación masiva en la vida infantil (SEP, 2011). A partir de estos cambios sociales la educación preescolar considera importante organizar al acontecer educativo en tres grandes rubros: “Características infantiles y procesos de aprendizaje”, “Diversidad y equidad”, e “Intervención educativa”. Organizándose a su vez en seis campos formativos, los cuales se denominan así porque “sus planteamientos se destacan no sólo en la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que las actividades en las que participen las niñas y los niños se constituyan en auténticas experiencias educativas”. (SEP; 2011:39).

Los campos formativos ayudan a identificar en qué aspectos del desarrollo y del aprendizaje se concentran los alumnos; cabe destacar que aunque son los mismos para los tres años, cada educadora tendrá que visualizar en que proceso de aprendizaje se encuentra su grupo, de manera individual y colectiva, permitiéndole a la educadora tener intenciones claras sobre qué competencias y aprendizajes debe promover entre sus alumnos; constituyen los cimientos de aprendizaje más formales y específicos que los alumnos estarán en condiciones de construir conforme avanzan en su trayectoria escolar. Cada campo formativo incluye una serie de aspectos que los niños deben ir adquiriendo.

Cada campo formativo propone una serie de actividades con niveles distintos de complejidad que la educadora debe considerar para orientar su intervención en el aula a partir de los logros que cada niño ha conseguido y sus potencialidades de

aprendizaje, como una herramienta didáctica para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuya al logro de los aprendizajes de los niños, de ésta forma se promueve el desarrollo de las competencias a partir del diseño de las situaciones didácticas y la maestra, construyendo aprendizajes que pueden adoptar distintas condiciones de organización de trabajo, como: proyectos, talleres, unidades (SEP, 2011).

Además de apoyar a la planeación de la educadora facilitándole la intención educativa (competencias a promover) y centrándose en las experiencias de sus alumnos; dichos campos formativos son:

Campos Formativos	Aspectos en que se organizan
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje oral. • Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Número. • Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Mundo natural. • Cultura y vida social.
Desarrollo físico y salud	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación fuerza y equilibrio. • Promoción de la salud.
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad personal. • Relaciones interpersonales.
Expresión y apreciación artística	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y apreciación musical. • Expresión corporal y apreciación de la danza. • Expresión y apreciación visual. • Expresión dramática y apreciación teatral.

Tabla 4.- Campos Formativos. SEP 2011

Cada campo formativo identifica diferentes componentes para su desarrollo estos son:

- A. **Información básica** sobre las características generales de los procesos de desarrollo y aprendizaje que experimentan niñas y niños en relación con cada campo, además de

los aprendizajes que tienen los niños en términos generales al ingresar a la educación preescolar.

- B. **Competencias**, es decir los aspectos en que se organiza cada campo.
- C. **Aprendizajes esperados**: Definen lo que cada alumno debe saber, saber hacer y saber ser, apoyando a su vez a la evaluación en el aula, de forma graduada y progresiva, atendiendo las competencias desarrolladas por el alumno (SEP, 2011: 40).

De estos campos formativos es de interés para éste trabajo sobre la construcción de la identidad de género retomar lo que plantea el campo de Desarrollo Personal y Social, que hace referencia a las actitudes y capacidades relacionadas con la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales, señala que a partir del conocimiento, regulación de las emociones y la capacidad de relacionarse los alumnos lograrán un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social (SEP, 2011).

Se reconoce a la familia como el espacio fundamental en donde inicia el proceso de la construcción de la identidad, el desarrollo afectivo y de socialización. Expone además que desde edad temprana tanto niños como niñas van desarrollando las capacidades de percibir e interpretar las intenciones, los estados emocionales de otros y actuar en consecuencia. Dicho campo formativo abarca dos aspectos que apoyan a este desarrollo, por una parte se encuentra la cuestión personal haciendo énfasis en la identidad personal y por otro la social mostrando interés en las relaciones sociales, las competencias que procura desarrollar en cada uno de los aspectos mencionados son las siguientes:

Desarrollo Personal y Social			
Competencias	Identidad Personal	Relaciones Interpersonales	Aspectos en lo que se organiza el Campo Formativo
	Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades. Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.	Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y comprende que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, los ejercen en su vida cotidiana y manifiesta sus ideas cuando percibe que no son respetados. Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía.	

Tabla 5.- Campo Formativo Desarrollo Personal y Social. PEP 2011.

Los aprendizajes que se pretende lograr a partir del desarrollo de estas competencias son reconocer sus cualidades y capacidades, así como desarrollar su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros; se espera que los alumnos hablen acerca de lo que les gusta o disgusta, de los contextos en los que se desarrolla (familia, escuela), que muestren interés por situaciones retadoras, que enfrenten desafíos solos o en colaboración, que hablen sobre cómo se sienten en situaciones en las que son escuchados o no, que apoyen a quién lo necesite y que cuiden de su aspecto personal respetándose a sí mismos (SEP, 2011).

En la competencia que favorece la cuestión sobre actuar gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con los criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa, se esperan los aprendizajes relacionados al uso del lenguaje tanto para hacerse entender como para expresar lo que siente, cuando se enfrenta a diversas situaciones, el respeto por las reglas y normas de convivencia a partir de la participación en juegos, el control de conductas impulsivas que afectan a los demás, así como evitar la violencia tanto con los compañeros como con otras personas, responsabilizarse de las cosas que utiliza en la escuela, el compromiso con las actividades que está realizando con el grupo o de manera individual, además de tener iniciativa y decisión (SEP, 2011).

En cuanto a la competencia correspondiente a la aceptación y conocimiento de sus compañeros y compañeras para aprender a actuar de acuerdo con los valores necesarios en la vida en comunidad y vida cotidiana, se esperan los aprendizajes relacionados a un estado de derecho, percibiendo al otro, a partir de identificar que tanto niños como niñas pueden realizar diversos tipos de actividades y que es importante la colaboración de todos, aceptar desempeñar distintos roles y asumir su responsabilidad en el rol que desempeñe, explicar lo que le parece justo e injusto, manifestar sus ideas cuando percibe que sus derechos no son respetados, actuar conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia (SEP, 2011).

Por último en la competencia que hace referencia a las relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía se espera que se desarrolle la equidad y el respeto a partir de hablar sobre las experiencias que propicien la escucha, el intercambio y la identificación entre iguales, interactuar con niños y niñas con distintas características e intereses, aceptar normas de relación basadas en la equidad y el respeto, comentar sobre características físicas, de género, lingüísticas y étnicas de manera individual o de grupo, además de identificar que los seres humanos deben participar en conjunto para tener una mejor sociedad (SEP, 2011).

En el tópico de la identidad personal el programa involucra el autoconcepto como la idea que están desarrollando sobre sí mismos, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo, además de la autoestima vista como “un reconocimiento y valoración de sus propias características y capacidades” (SEP, 2011: 74), sin embargo, aunque no se habla de una identidad de género directamente, se menciona, proporcionando al docente los aprendizajes que debe desarrollar en los infantes, los cuales parten de las características que los hacen diferentes y especiales, además de distinguir los rasgos relacionados con el género masculino y femenino (físicas, de apariencia o comportamiento), enmarcando al concepto como una connotación de construcción social que confiere a un cuerpo sexuado (femenino o masculino), haciendo énfasis en que los niños comienzan a reconocerse a sí mismos por sus rasgos físicos y las cualidades que los hacen especiales, atendiendo aspectos relacionados con el género, como las características físicas, la apariencia o el comportamiento y la apropiación de roles.

Las competencias que componen este campo formativo van referidas a todas las experiencias que viven los infantes y la forma en cómo se relacionan dentro del aula, se hace la reflexión que cada educador debe tomar en cuenta los patrones culturales y familiares del contexto social, a partir de la comunicación y el lenguaje que éste tenga con los alumnos además del reconocimiento del contexto, con la finalidad de

enriquecer las experiencias de convivencia que se propicien dentro del salón de clase y en la escuela.

Cabe señalar que el programa orienta a la educadora sobre cómo planear una clase, de acuerdo a las necesidades de los niños, partiendo del conocimiento de éstos, así como del ambiente de trabajo en el cual se enfatiza la importancia de generar un espacio de confianza, convivencia y organización áulica haciendo referencia a los materiales, sobre todo para que los niños puedan desarrollar las competencias marcadas dentro de las actividades planeadas. Además de tener en cuenta el aspecto de la evaluación la cual se sugiere considere en tres tiempos inicial, continua y final, a través del diálogo, la observación y la entrevista con los padres de familia, utilizando como instrumentos un diario de campo y el expediente del niño; dicha evaluación abarca a los niños, a la educadora, los padres de familia y el personal directivo, cuya finalidad es constatar aprendizajes, identificar factores que afectan el desarrollo y sobre todo mejorar la acción educativa.

3.5 La Educación Preescolar en Guanajuato

La ciudad de Guanajuato se encuentra localizada en el centro de México, es la capital del Estado de Guanajuato, una ciudad rica en historia y en cultura, y le caracteriza su ubicación ya que se encuentra dentro de una cañada rodeada por montañas. Se ubica en la región Noreste del Estado, limitando al Norte con San Felipe; al Este con Dolores Hidalgo; al Sur con Salamanca e Irapuato y al Oeste con Silao y León.

En cuestión educativa en lo referente al preescolar éste se reconoce desde el sexenio del gobernador Lic. Torres Landa (1961-1967), quién apoyó a las señoritas Martha, Rosalinda y Guadalupe Contreras, abriendo varias escuelas de párvulos. El primero el Colegio Morelos ubicado en la Plazuela de San Fernando, después las maestras Esperanza y Elisa López López junto con otras maestras abren una escuela de

párvulos anexa a este colegio, en el cual se atendían niños menores de seis años de edad en grupos no mixtos (Manríquez Cuesta, s/f)².

Para el año de 1967, en el período de gobierno del Licenciado Gustavo Díaz Ordaz, nace el primer Jardín de Niños Oficial en el municipio, el cual se ubicó en la esquina del acceso al edificio central de la Universidad de Guanajuato y del templo de los Hospitales, dicha escuela se denominó “Concepción Dovalina”, actualmente en ese lugar se ubica el Museo del Pueblo de Guanajuato y el preescolar pasó a ocupar otro espacio más adecuado por el rumbo de la calle Ashland, cerca de la Unidad Deportiva Juan José Torres Landa, dicha institución es de sostenimiento federal. Posteriormente se crearon otras dos escuelas de este tipo la de José Aguilar y Maya ubicada ahora cerca de la Calzada de Guadalupe y la de Elisa López López con domicilio actual en Pozuelos.

En el año 1986 se elaboró el primer diagnóstico sobre la educación dentro del sistema de la Secretaría de Educación Cultura y Recreación de Guanajuato (SECyR, 1985; 1991). Documento que evidenciaba una insatisfactoria calidad educativa cuyas causas eran complejas y diversas. Se encontró que uno de los factores de mayor incidencia era el pedagógico. Para tratar de superar esta situación y mejorar la calidad del aprendizaje, se recurrió a una serie de proyectos con el propósito de ofrecer a las educadoras en servicio elementos teóricos pedagógicos que les posibilitaran un mejor manejo de los programas y avances significativos en cuanto a los objetivos planeados para este nivel (SEP, 1994).

Una de las reformas que se incorporó en la Ley de Educación para el Estado de Guanajuato publicada en el Periódico Oficial el 13 de agosto de 1996, establecía en su Artículo 33 fracción primera “que los menores de edad realicen estudios de preescolar”. En el Artículo 62, se hacía mención a los tipos de educación y se “estructuraba el sistema básico por los niveles de preescolar, primaria y secundaria”;

²Disponible en URL:<http://usic13.ugto.mx/iiedug/eventos/ciieeg6e/PONENCIAS/MESA13/M13P2.htm> [consultado 12 abril, 2011].

sin embargo, el preescolar no constituía un antecedente obligatorio para acceder a la educación primaria.

En el artículo 63 se menciona la organización de la educación teniendo en cuenta desde el nivel de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. En lo referente a la Certificación de conocimientos y la validez de los estudios en el Artículo 98 se menciona que “para preescolar sólo se expide constancia”. También se tiene en cuenta al servicio privado, haciendo referencia que para el nivel de educación inicial y preescolar era necesario registrarse ante el Sistema de Educación de Guanajuato.

La demanda para atender a los niños menores de cuatro años fue creciendo, lo que hizo indispensable la búsqueda de nuevas alternativas que permitieran expandir el servicio y abarcar a un número mayor de niños y niñas. Para ello se implementaron diversos programas de apoyo entre los que sobresalen el Programa de Educación Inicial (PRODEI), que operó en dos modalidades: Escolarizada con los Centros Educativos de Desarrollo Infantil (CENDI) y No Escolarizada con el apoyo de PRODEI, atendiendo a niños menores de cuatro años. Hoy en día aunque el Programa de Educación Inicial ya no se encuentra funcionando como tal y los CENDIS sean los mismos de años, la cobertura del nivel preescolar presenta una tendencia a disminuir, en este rubro sin embargo se considera importante el incremento que se tiene en preescolares.

Nivel Educativo	Total de escuelas	Total de alumnos	Total de docentes	Total aulas		
				Aulas existentes	Aulas en uso	Aulas adaptadas
Preescolar	84	7,023	324	260	247	17
Primaria	96	22,284	947	738	694	68
Secundari	57	9,420	466	317	325	6
Totales	237	38,727	1,737	1,315	1,266	91

Tabla 6.- Capacidad Instalada de las escuelas de educación básica del municipio de Guanajuato, Gto. (SEG, 2010).

La atención que se brinda para el nivel preescolar, actualmente está por encima del 90% de la población infantil considerada para cursar este grado educativo, en comparación con los otros dos niveles educativos básicos como lo son primaria y secundaria.

Nivel	Contexto	Matrícula atendida	Proyección de la Población	Porcentaje atendido
Preescolar (de 4 y 5 años de edad)	Guanajuato	8,263	8,889	93.00%
	Región IV	28,367	34,163	83.00%
	Estado	239,681	294,210	81.50%

Tabla 7.- Índice atención a la demanda escolar en educación preescolar para el municipio de Guanajuato, Gto. Ciclo 2009-2010 (SEG, 2010).

La educación preescolar en la ciudad de Guanajuato sigue creciendo, sobre todo en el ámbito privado con la creación de nuevos centros que apoyan en el cuidado y enseñanza de los hijos de las madres que disponen de recursos para costear este tipo de servicio para sus pequeños, esto a partir de la obligatoriedad (2004-2005) del nivel preescolar.

3.6 Los escenarios

La asistencia de los niños a la escuela representa una experiencia importante y compleja; pareciera que pocas veces nos detenemos a considerarla con la amplitud necesaria para analizar todo aquello que acontece cuando los individuos están allí e intentar comprender a fondo lo que sucede durante la jornada escolar principalmente dentro del contexto áulico. En este lugar, además de que se producen procesos de enseñanza y aprendizaje, tienen lugar una serie de acontecimientos con propiedades distintivas que afectan a las personas que allí interaccionan y actúan. Las peculiaridades que caracterizan y acompañan las intervenciones que tienen lugar dentro del aula son:

- a) “**Multidimensionalidad**, referido al espacio ecológico en donde tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos y la realización de distintas tareas.

- b) **Simultaneidad**, en el sentido de que aquí están sucediendo muchas cosas al mismo tiempo.
- c) **Inmediatez**. Existe un ritmo rápido en las experiencias de las aulas.
- d) **Imprevisibilidad**; refiere a que en cualquier aula suceden eventos que no están previstos, tales como distracciones, interrupciones, descubrimiento de lagunas en los conocimientos previos que los alumnos deberían poseer, etc.
- e) **Publicidad**. Las clases son lugares públicos y, por tanto lo que allí sucede es presenciado no sólo por el profesor o profesora si no por un importante número de estudiantes.
- f) **Historia**, en el sentido de que las clases acostumbran a tener lugar cinco días por semana durante varios meses, existen periodos de vacaciones, las tareas escolares se realizan siguiendo un ritmo determinado, lo que significa que, poco a poco, se van produciendo una acumulación de experiencias, rutinas y normas que proporcionan una base para las próximas actividades” (Jackson, 2010: 17).

Estas peculiaridades crean presiones constantes en los profesores sobre las planificaciones y maneras de llevar la clase, así como en la toma de decisiones, puesto que condicionan las interacciones entre los asistentes conjuntamente con las actividades de enseñanza y aprendizaje (Jackson, 2010).

Debido a que la escuela además de ser un lugar en donde se aprende y se enseña, también es un lugar en donde se encuentran amigos y enemigos, se desencadena la imaginación, se ríe, se llora, se premia y se castiga; es un espacio en el que ambos aspectos escolares, los celebrados y los inadvertidos resultan familiares a todo mundo, pero son los sucesos ignorados los que deben llamar más la atención, pues contribuyen a comprender la manera en cómo se conforma al individuo por medio del comportamiento social general correspondiente a una cierta concepción del hombre en la sociedad (Jackson, 2010; Postic 2000).

La escuela es, pues, el agente de progreso para el individuo (Postic,2000); sin embargo, cuando se habla de educar se percibe como una acción profundamente política y ética, por ello, al contemplar a la institución escolar se percibe como parte

importante en la estrategia para preparar a sujetos, activos, críticos, solidarios y democráticos para esa sociedad que se pretende transformar en la misma dirección (Torres, 2006).

Este modelo de ser humano, así como las tensiones derivadas de las peculiaridades que permean a la escuela y por ende al docente impacta también en el tipo de comunicación que establece en el aula que “en muchas ocasiones se considera portadora, transmisora de mensajes ideológicos y de relaciones de poder o, por el contrario, como una portadora, en apariencia neutral, o transmisora de destrezas de diversos tipos” (Bernstein, 1998: 55). Por lo anterior el discurso educativo “no puede verse como algo ajeno a las prácticas y políticas educativas, sino como una materialización de políticas educativas que incorporan una construcción social de la realidad, que se ha caracterizado por medir los logros de la educación de acuerdo a formas políticamente autorizadas de producir y disciplinar a los sujetos de acuerdo a los requerimientos de las lógicas subyacentes” (Echeverría, 2012: 125 cit. en Cacho) aunado a las pautas culturales y de comportamiento que se promueven al interior de las aulas.

A este respecto, es absurdo no pensar en las horas que los alumnos pasan en la escuela, así como no considerar las particularidades de cada estudiante en el proceso de aprender-enseñar, pues ellos participan por medio de sus actitudes, actos, que manifiestan comportamientos, formas de pensar, que afectan con quienes están en comunicación, influenciando al mismo tiempo con todo lo que ellos hacen al acto educativo (Postic, 2000). El comentario cotidiano “los niños son diferentes hoy” se fundamenta en una verdad: los niños siempre son testigos y contemporáneos de un presente histórico frente al cual la percepción e interpretación de los adultos se hallan más mediados por la inscripción del pasado en su memoria generacional (Carli, 1999).

Lo que afirma el comentario es que la infancia se configura con nuevos rasgos en la sociedad caracterizada entre otros fenómenos, por la incertidumbre frente al futuro, por la caducidad de nuestras representaciones sobre ella y por el desentendimiento

de los adultos, pero también por la dificultad de dar forma a un nuevo imaginario sobre la infancia.

Dentro de este marco de referencia y como parte de los hechos aparentemente inadvertidos se encuentra la construcción de la identidad de género, cuyos matices enseguida se exponen

3.7 La interacción áulica en preescolar

Los centros educativos son escenarios de relaciones interpersonales; ahí mediante los procesos de comunicación se intercambian ideas, valores e intereses, que son centrales en la socialización. Estos escenarios constituyen un marco social privilegiado de interacción, en el que simultáneamente entran en juego tanto la individualidad de los niños como los roles y comportamientos valiosos para hombres y para mujeres constituyendo con ello, las bases que van delineando la construcción de género. En este caso, como se ha revisado, el preescolar constituye el espacio propicio para que comience una socialización tanto con los “iguales a ellos”, como con “los diferentes a ellos”, ya que es un lugar en donde se participa en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar, como consecuencia del ambiente social de mayor diversidad y las nuevas exigencias a las que se enfrentan, así como los nuevos roles que adquieren al ingresar.

En la percepción que los niños tienen de sí mismos y de los otros influyen múltiples factores del microsistema, como la familia y el aula escolar, las que se constituyen pero también se diferencian por los espacios establecidos, una organización social, las relaciones interactivas, la manera de distribuir el tiempo así como el uso de los recursos didácticos. En el aula, a diferencia de la familia, los procesos educativos son adheridos al mismo sistema. Los microsistemas están insertos en otros niveles (Figura1) como el macrosistema que contiene el tipo de sociedad y el sistema educativo en general, en donde los planes y programas, normas, valores, permean

hasta llegar al individuo; como el exosistema que se constituye por un conjunto variado de prácticas de crianza y prácticas educativas, las cuales son reflexivas en tanto en que en ellos intervienen la planificación y la evaluación, para la continuación de la formación del individuo, todo lo anterior se encuentra ligado a la intención educativa que tiene el preescolar (Bandura, 1984, Zabala, 2006).

Al entrar en contacto con la cultura, las conductas que se aprenden típicamente están cargadas de estereotipos que marcan “el ser niñas o ser niños”; éstas se apropian, reproducen e interiorizan principalmente en la infancia. Precisemos antes que nada que el individuo nace y se desarrolla en un grupo cultural primario. A partir de la cultura del grupo es que se construye la subjetividad y en ésta se constituye la identidad primaria, la cual se caracteriza justo por la incorporación de las pautas culturales de su grupo primario, entendiendo por grupo primario a la familia, la comunidad, el barrio o colonia, y el círculo de amistades, el cual se encuentra siempre en movimiento, que produce y reproduce contenidos culturales y que tiene contradicciones y conflictos (De Alba, 2006).

Por ello observar y analizar el tipo de relaciones cotidianas que se dan entre los niños y las niñas y la forma en cómo se educa a futuros hombres y mujeres desde el preescolar, permite valorar cómo se continúa en la conformación de la Identidad Personal y cómo a su vez se diferencia la Identidad de Género ambas situaciones se presentan a través del proceso de socialización que se genera en la institución y que se internaliza al deber ser social.

El proceso de adquisición de la identidad de género se inicia desde el nacimiento con una socialización diferencial, mediante la que se logra que los individuos adapten su comportamiento y su mentalidad a los modelos y a las expectativas sociales creadas; en este proceso es fundamental el papel que juega el lenguaje, ya que mediante él la sociedad en sus diferentes ámbitos introduce en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia (Morales, 1990:11).

El lenguaje y el intercambio social ponen de manifiesto las desigualdades sociales en cuanto al género; por tal razón es necesario estar conscientes de que la expresión oral y gestual de los significados que se transmiten desde la familia y continúan en la escuela llevan consigo suposiciones y creencias inequitativas, brindando mayores oportunidades de desarrollo para los varones, al conceder posiciones de mayor privilegio e independencia, que a las niñas a las que se les reduce su participación. Con referencia a lo anterior, se aprecia la socialización de género, la cual construye y desarrolla parcialmente a ambos sexos, generando relaciones asimétricas de poder entre los sexos que finalmente son germen de la violencia de género (Martínez-Benlloch & Bonilla, 2000).

En este intercambio social intervienen las prácticas y los discursos educativos, los cuales dan sentido a la acción de las personas en los diferentes ámbitos en que se desenvuelven cotidianamente en el aula (maestro-alumno, niño-niña, niña-niña, niño-niño) con lo que se va continuando en la construcción de la identidad de género. Al momento que los niños se relacionan aprenden conductas que en algunas ocasiones van cargadas de estereotipos o connotaciones que caracterizan “el ser niñas o ser niños” (Bernstein, 1991) que repercuten en la construcción de patrones de poder minimizando a un género (femenino) y fortaleciendo a otro (masculino), que al entrar en contacto la cultura a la que pertenece se apropian, reproducen e interiorizan principalmente durante este período de vida (Erikson, 1956; Deci & Ryan, 1990).

En este proceso de construcción de la identidad, el reconocimiento del otro, se combinan la cultura, la identidad y la subjetividad, incorporando al otro al sí mismo y la confrontación del “yo ideal”, al que el sujeto va construyendo en sus identificatorios con el otro “el ideal del yo”, se va construyendo y reconstruyendo la identidad del sujeto (De Alba, 2006: 165).

Cabe considerar por otra parte que los dos principales agentes que intervienen en el proceso educativo son el enseñante y el alumno, y juegan un “papel” diferente en esta relación, es decir, la maestra con la autoridad que le confiere desempeñar este papel

determina los clichés que se emplean dentro del aula, mientras que el grupo va reforzando los estereotipos que coinciden en su patrón de construcción personal, recordando que la imitación es característica de esta edad, la cual es motivada por la autoridad que representan los adultos que le rodean, interviniendo además la cultura de los integrantes del aula.

Para tal efecto se buscó en el análisis de las expresiones e interacciones multilaterales que se generan dentro del aula enfocadas a la disciplina, relaciones interpersonales, castigo/amenaza, premio/felicitación, para dar cuenta de cómo se internalizan las normas sociales en los diversos contextos que generan las educadoras con los que, explícita e implícitamente, contribuyen a la construcción de la identidad de género.

Sobre la base de las ideas expuestas se partió de las circunstancias de enseñanza y aprendizaje en las que concurren situaciones y procesos que condicionan las interacciones y determinan el éxito o el fracaso de las metas educativas que sirven a las instituciones académicas (Torres, 2005:151), dentro de esta perspectiva es importante señalar que la práctica escolar incorpora procesos de desarrollo de la identidad de todos los miembros de la institución educativa.

De allí pues que se iniciara en el análisis psicológico, ya que éste examina las relaciones desde el contexto psicosocial, establece la situación del grupo educativo y los comportamientos de los sujetos, por su relación con su *status* y su rol. *Status* es el puesto que un individuo ocupa en un sistema caracterizado en determinado momento; y es relativo a la situación vivida. Mientras que rol se refiere a la estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social (Postic; 2000: 66). Una de las características del *status* del alumno es la de ser transitorio, es decir, cada año tiene uno nuevo o en su defecto, se sigue arrastrando al siguiente año escolar. El comportamiento en la escuela, el aprendizaje de estrategias en las actividades lo valoran de lo correcto a lo incorrecto y van a depender de la posición que se ocupe en la estructura formal de la clase y en la estructura no formal del grupo de iguales (Torres; 2005: 154).

En el enfoque de género, el rol va a depender directamente de ser niña o niño. Por regla general, las niñas despliegan dentro de las aulas conductas que son diferentes a las de los muchachos, entre ellos contrasta la manera de aprender y definir lo que es “ser alumno” (Torres; 2005:153).

En tanto que la forma en que un niño se exprese o comporte va a generar una representación dentro del aula, la cual influirá en el trato y lo que se espera del alumno al momento de adquirir el conocimiento (Torres; 2005:154). Este efecto de halo está influenciado por una impresión general para describir las diferentes características del alumno, dicho efecto puede ser considerado como una tendencia a la simplificación a partir de una cualidad aislada en aras de mantener cierta congruencia en la visión del mundo y de las relaciones interpersonales, en muchas ocasiones este mecanismo transcurre de manera no consciente, por lo que ni siquiera se puede percatar del efecto de halo, en este sentido, será más o menos fuerte, más o menos consciente, en relación con el impacto emocional de las características individuales que conocemos (Deutsch & Krauss, 1994; Torres, 2005).

En esa percepción el docente tiene un papel preponderante, en virtud de “que es la clave en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros escolares” (Postic, 2000: 71). El rol de enseñante, su puesto de trabajo, su formación, su origen de clase, su estrato social y su nacionalidad, así como su pertenencia a un sexo u otro, influirán de manera decisiva en la construcción y reconstrucción de las ideas o imágenes que va realizando de su alumnado día a día.

En la educación preescolar como ya se mencionó la mayoría de los enseñantes pertenecen al género femenino. Las docentes conservan una posición privilegiada, para dar impulso, animar la organización, por los roles que asume, adquiere un *status* cerca de los alumnos. Todo depende de la manera que tiene el enseñante de concebir su *status* y sobre todo de percibir el del alumno (Postic, 2000: 71). En Preescolar la educación se dirige a niños que se encuentran en un periodo fértil y sensible a los

aprendizajes; en este sentido esta institución juega un papel preponderante en la calidad del ser humano que se está formando, por la edad en que atiende a los niños, que es cuando se sientan las bases para el desarrollo posterior de la personalidad, se debe considerar por lo tanto la variación de edades de los niños que va desde los tres años a los seis años, lo que significa para la educadora conocer cómo expresan sus necesidades y deseos, de acuerdo con las prácticas de su familia y de su cultura, (SEP, 2011), además del currículo y las metodologías utilizadas en el aula que promueven las normas sociales y culturales que les influyen en la construcción de la identidad de los alumnos.

Las percepciones de los roles que se refieren al enseñante no provienen solamente de la institución, sino también de los padres y de los alumnos, que formulan juicios de valor sobre lo que debe hacer, lo que debe considerar como bien o mal. En los centros de enseñanza se producen interacciones, entre los propios estudiantes como entre éstos y sus docentes. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el resultado de tales intercambios no es igual para todos los alumnos; existen diferencias apreciables no sólo entre ambos sexos, sino incluso, entre los pertenecientes a un mismo sexo (Torres, 2005:154).

Ello se ve afectado por el tipo de alumno visible (p.e. problemático o conflictivo, inmaduro y aplicado) o invisible (p.e. tímido, superviviente marginal y ansioso) (Morgan & Dunn, 1998). Las características de cada uno influyen en el trato que el docente tenga hacia éstos. Niños y niñas son visibles cuando las conductas en el interior de las instituciones académicas se notan y se hacen ver, a través de manifestaciones que el profesorado puede valorar positiva o negativamente, pero que siempre marca (Torres, 2005: 154).

La visibilidad se traduce en conductas físicas, mediante manifestaciones verbales o de manera conjunta verbal y físicamente. No se otorga el mismo trato a un niño problemático o conflictivo (considerado anormal en su comportamiento), que a un niño inmaduro (identificado como de menor edad cronológica o de un menor nivel

educativo) o a un alumno aplicado (calificado como bueno en su desempeño). De acuerdo a la visibilidad del alumno se concentran las expectativas positivas o negativas del enseñante y del propio alumnado, produciendo efectos halo: esto es, considerar que las personas que son buenas o malas en algo se hace extensivo a otras facetas de su trabajo y personalidad que no necesariamente tienen por qué estar relacionadas (Rodríguez Gómez y Guevara, 1999).

En contraste también los otros estudiantes, los denominados invisibles (Torres, 2005), son alumnos y alumnas que tienden a pasar desapercibidos ante los ojos del profesorado, “no hacen nada” que sea lo suficientemente llamativo para hacerse notar. Es posible diferenciar tres modalidades de invisibilidad: alumnado tímido (permanecen callados y tranquilos sin molestar), superviviente marginal (presentan dificultades en su aprendizaje) y ansioso (dificilmente participan en las tareas de la clase).

El hecho de que cada estudiante tenga las posibilidades de adquirir una etiqueta, especialmente si éste es de “inteligente”, va a jugar a favor de que, vía el efecto Pigmalión (Rodríguez Gómez y Guevara, 1999) “ese alumno o alumna afortunado por las expectativas positivas acabe recibiendo más ayuda del enseñante” (Torres, 2005: 159). Muchos docentes quizás sin percatarse de ello, realizan un acto discriminatorio a la hora de dotar de significado cualitativamente diferente a una misma conducta, según su productor sea del sexo masculino o femenino y visible o invisible.

El alumnado recibe frecuentemente un trato diferenciado del enseñante. En algunas ocasiones los estudiantes pasan desapercibidos, en la mayoría de los casos son las niñas, quienes al no aceptar interacciones con el profesorado y de no colaborar en las tareas en el aula, opten por la creación de conductas de distracción y resistencia sin que la naturaleza de tales comportamientos altere el orden o moleste al resto de miembros del grupo y por tanto sean invisibles. En el caso de los niños, tienen estrategias de resistencia que frecuentemente son llamativas y a veces molestas al grado de que atraen la atención y provocan interrupciones en la dinámica áulica. Los juegos de identificaciones y diferenciaciones crean una dinámica de construcción del

yo y de los otros en las que caben complicidades y antagonismos. En este caso la escuela juega un papel importante, donde la construcción de la alteridad (y por lo tanto de la identidad en relación al otro) se engarza con procesos de socialización y educativos multiculturales.

Por ello, el análisis que se da es con la finalidad de exponer algunos hallazgos sobre la relación que se da entre pares (niña-niño, niña-niña, niño-niña, niño-niño) y su docente dentro del aula de tercero de preescolar, para dar respuesta a las preguntas que detonaron la investigación las cuales fueron: ¿Cómo se continúa con la formación de la identidad de género en el preescolar?, ¿Qué estereotipos refleja la educadora al llamar la atención o felicitar a los niños y a las niñas?, ¿Cómo trata la educadora a los niños y a las niñas?, ¿Cómo surgen los conflictos interpersonales?.

Hoy casi todo mundo reconoce la importancia de la infancia como un período fundamental –en sí mismo- de la vida de los seres humanos, pero también de trascendencia social; lo que se aprende en la infancia es la base para el desarrollo intelectual y emocional, la formación valoral y en general, la inserción social que cada niño y niña alcanzará en su vida presente y futura.

De aquí que reflexionar sobre el actuar de los actores educativos, de la práctica docente y sobre todo de qué es lo que sucede dentro del salón de clases en la construcción de la identidad de género, ha conducido en este estudio a la observación de dichos actores dentro del ámbito educativo por lo que se pidió a la supervisión de Guanajuato permiso para ingresar a este espacio, otorgando por su parte dos preescolares en los que se llevó a cabo la investigación.

El punto medular para justificar la invitación a la lectura de este trabajo, reside en el hecho de que vez estas realidades una vez analizadas permiten reflexionar sobre las múltiples aristas e incidencias del quehacer docente en la consolidación de la identidad.

IV CAPÍTULO METODOLÓGICO

“Instrumentos y acciones para comprender la realidad”

2.1. Método, Problema y objetivos

Esta investigación de corte interpretativo recupera información cualitativa a través de la observación natural no participativa y la entrevista semiestructurada dirigida a las educadoras, que una vez sistematizada a través de la codificación simple genera datos útiles para comprender y construir significados alusivos al proceso interactivo que se establece entre el maestro y el alumno al desarrollar las diferentes actividades dentro del aula.

En particular interesa responder a preguntas enmarcadas en la construcción de la identidad de género, a saber: ¿Cómo se continúa con la formación de la identidad de género en el preescolar?, ¿Qué estereotipos refleja la educadora al llamar la atención o felicitar a los niños y niñas?, ¿Cómo trata la educadora a los niños y a las niñas?, ¿Cómo surgen los conflictos interpersonales?

Por la importancia de la educación preescolar y reconociendo que quienes están a cargo en su mayoría son mujeres, el objetivo general de esta investigación fue:

Analizar cómo se promueve en general la identidad de género en los niños de edad preescolar mediante la observación en el aula, el diálogo con las profesoras así como la descripción, análisis e interpretación de estos, para conocer cómo se continúa con la construcción de la identidad de género en la escuela.

Para responder a estas interrogantes se estructuraron los siguientes propósitos:

- I. Identificar cómo se forja la construcción de género a través de la acción mediadora de las educadoras.

- II. Describir los estereotipos que marcan las pautas de trato hacia los niños y niñas que permean en el aula.
- III. Comprender las características, roles y normas sociales asignadas al sexo en el salón de clases.
- IV. Indagar si se producen conductas discriminatorias durante la interacción dentro del salón de clases que ocasionen violencia entre sus pares.

Recapitulando: este estudio tiene la finalidad de indagar sobre la construcción de identidad de género para ampliar la comprensión del fenómeno considerando lo explícito y lo implícito, que abarca la educación de los niños y de las niñas, y así contribuir a la educación preescolar con ideas y sugerencias precisas de modo tal que se favorezca en los infantes la autonomía, la seguridad y un autoconcepto definido (Freire,2004); además se pretende contribuir al campo de conocimiento sobre Identidad de Género que pueda ser útil a todos aquellos profesionales involucrados en el nivel preescolar, que los lleve a pensar acerca de lo que saben y hacen en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo cuando las tendencias educativas globales y las propuestas curriculares nacionales han puesto un especial interés en educar para lograr la igualdad, la equidad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. Se pretende, por tanto, incidir en la formación de futuras docentes de preescolar en el sentido de promover el aprender a ser en entornos de convivencia caracterizados por la paz y la tolerancia desde que inicia los procesos de la educación formal.

Se considera que a través de las prácticas educativas y de los discursos que dan sentido a la acción de las personas en los diferentes ámbitos en que se desenvuelven cotidianamente en el aula, se va construyendo la identidad de género por ello se realizó la observación en la escuela y la entrevista con dos profesoras.

4.2 La Observación

Para poder entender el cómo la escuela colabora en la constitución de la identidad de género fue necesario adentrarse en ella, puesto que en el marco general en que nos situamos actualmente la cuestión sobre la construcción de la identidad de las subjetividades masculinas y femeninas, nos lleva a reflexionar cómo las variabilidades sociales conllevan a cambios en las formas de actuar, de vivir, experimentar y sentir de hombres y mujeres.

Desde los albores de la humanidad, el individuo ha observado cotidianamente a la naturaleza y a sus semejantes para aprender de ellos diversos comportamientos; que van desde las emociones incluyendo actitudes, destrezas, habilidades, hasta los pensamientos, para apreciar la diversidad de fenómenos, objetos, formas y colores, así como toda una gama de aspectos y de actos que se dan a partir del hecho de mirar como cualidad innata, misma que paulatinamente se potencia y perfecciona cuando se tiene la finalidad de captar manifestaciones trascendentes y significativas de la vida familiar o social.

Para quienes han tenido la experiencia de investigar, de manera intencionada o regulada por parámetros científicos, este hecho representa un constante ir y venir entre datos tanto empíricos como teóricos y conceptuales que dirigen hacia un punto definido, lo que representa una concentración de demandas en la solución de un problema; en ese sentido, se habla entonces de un proceso iterativo o recurrente, en el que “las supuestas etapas en realidad son acciones para adentrarnos más en el problema de investigación y la tarea de analizar y recolectar datos es permanente” (Hernández, et. al. 2010: 363).

A partir de lo anterior se trató de observar dentro de dos instituciones de educación preescolar en grupos de tercer grado, tanto a las maestras como a los alumnos y reflexionar acerca de sus actitudes expresadas por el lenguaje corporal a través de ademanes, gestos y posturas del cuerpo, así como por el lenguaje verbal: en las

exclamaciones, en expresiones emocionales en el tono de voz, por lo que todos esos actos se constituyeron en claves observables para ir develando las intencionalidades y a la vez contribuir a la comprensión del objeto de estudio, es decir, la construcción de la identidad de género en el preescolar.

Para este caso la observación se efectuó dentro del grupo, situación que inicialmente se tornó difícil para que tanto los niños como las maestras actuaran con naturalidad, evitando en lo posible que se sintieran observados. Sin embargo, una vez habituados a mi incorporación en el aula y al proceso de videograbación, paulatinamente se mostraron más relajados y espontáneos, actuando con la naturalidad propia de su vida cotidiana, e incluso en ocasiones olvidándose de mi presencia, claro está que llegar a este nivel de inserción demanda una inversión de tiempo y esfuerzo, sabiendo que los primeros registros videograbados de observación contendrían un grado de acciones forzadas o simuladas.

Con el manejo de la información obtenida mediante el acercamiento a la realidad, se pretendió dar significado al proceso participativo que se establece entre el docente (casi siempre maestra) y el alumno, así como a la relación que crean entre los mismos alumnos al desarrollar diferentes actividades dentro del aula, por medio del análisis categórico de expresiones, diálogos y de interacciones multilaterales, que se dan en pequeños guiones de conversación, expresiones unitarias, diálogos y segmentos conversacionales que surgen de la socialización de alumnos así como entre la interacción maestro-alumnos.

Es preciso decir, que tal situación se construyó mediante una constante escucha y observación del material adquirido, tratando de comprender cómo el actuar y el dirigirse de las maestras y de los alumnos entre ellos inciden en la construcción de la identidad de género.

Los resultados aquí mostrados no representan un conocimiento generalizable, dadas las características mutables de la realidad; y que aun cuando el objeto pueda ser

abordado por varias disciplinas para su explicación, no se está construyendo un conocimiento determinista, sino que el conocimiento se encuentra permeado por las diferentes prácticas de crianza que continuamente se modifican y amplían, constituyendo así la identidad de género, por lo que es relativo al tiempo y al espacio en el que se generó posiblemente puede ser similar a algunas otras realidades, pero nunca será lo idéntico.

Para la selección de los Centros de Educación Preescolar participantes se requería que incluyeran las siguientes características:

1. Que los preescolares fueran de organización completa, es decir, que contaran con directora, educadoras y algunos elementos de apoyo como pueden ser los maestros de educación física, música e inglés.
2. Que contaran con los tres grados de preescolar.

Una vez que se tenían los criterios, se buscó el apoyo de los directivos para poder entrar en las escuelas y llevar a cabo la recolección de datos. Ya ubicados los preescolares, surgieron una vez más las preguntas de cómo y qué se va a observar, organizar el qué de esta acción, lo que condujo a regresar al planteamiento del problema y a los propósitos de la investigación, los cuales precisaron situaciones importantes en las que se tenía que fijar la atención, de este modo se consideraron los aspectos a observarse, para ello se detectaron dos momentos.

Un primer lapso importante fue la llegada de los niños al preescolar: en este caso se aprecia la adaptación al salón de clases, el primer contacto con las educadoras, el saludo de ellas hacia los niños y las niñas, el saludo y la convivencia de ellos con sus iguales, para detectar de éste el registro de las emociones que se viven cuando los niños y las niñas realizan un acercamiento entre ellos y teniendo en cuenta que se pretendía obtener información sobre cómo se relacionaban entre sus iguales, podríamos decir que en este momento las reglas que hay dentro del salón no son tan estrictas como cuando ya se inicia la clase, en este intervalo de tiempo los niños

escogen dónde sentarse, preguntar qué van hacer y al mismo tiempo percibir la relación que hay entre la maestra y los niños.

El segundo momento correspondió al cómo las educadoras se dirigían, trataban y dictaban las instrucciones a los niños y las niñas, es una relación en la que interviene la disciplina, los cambios de actividad que se tienen pensados dentro de una planeación, el desarrollo de los contenidos que las maestras tienen para ese día, así como las participaciones de los niños, su comportamiento al seguir una instrucción y cómo socializan entre ellos al realizar las actividades, al pedir la palabra o simplemente al participar en las actividades que se desarrollan durante el tiempo que la maestra está trabajando con ellos. Para este acercamiento a la realidad se contempló lo que sucede durante una semana de trabajo en dos preescolares diferentes con grupos de tercero, un grupo por escuela.

4.3 El proceso de sistematización y movilización de conceptos

Para comprender el dato empírico y relacionarlo con la teoría sobre la identidad de género fue necesario considerar la correspondencia que existe entre el contexto, el sujeto y el objeto de conocimiento, ya que los diferentes contextos en los que se mueven los niños impulsan a generar trayectorias variadas y ricas en recursos que a su vez apoyan para construir personas, sociedades y culturas heterogéneas con mejor adaptación y una flexibilidad ante el cambio, las cuales fomentan el desarrollo de identidades sólidas (Monereo & Pozo, 2011). Para ello se parte de que “la identidad vista desde lo social y lo cultural se entiende como un cinturón amplio que envuelve al Yo, en el que se incluyen las experiencias que cualquier ser humano vive desde el inicio de su ciclo vital” (Monereo & Pozo, 2011: 27). Dicha identidad se va ajustando a las experiencias y costumbres que se han atribuido al comportamiento de cierto género en la familia, la cual es la primera institución socializadora que el individuo tiene.

Una vez que el individuo se encuentra en la escuela y que se vincula con otros entonces intercambia todo (formas de concebir, sentir y actuar sobre la realidad) a través de interacciones cognitivas que a su vez le ayudan a comprender y aprender formas similares en qué otros conciben, sienten y actúan en relación a un suceso que sin duda beneficia a procesos de empatía, comprensión y tolerancia mutua, al mismo tiempo a la constitución de la identidad de género.

Es importante mencionar que la interacción principal dentro del aula es propiciada a partir del juego, y por la edad que los niños observados tienen (entre 6-7 años) el juego simbólico, conocido también como juego de la ficción; con la imitación diferida trata de apoderarse de todas las imitaciones posibles, convirtiéndose de esta manera su gesto o actitud en juego simbólico (Piaget, 1985). Esta conducta es fiel testimonio de que la aparición de la función semiótica ya que se mezcla, obviamente, con el lenguaje, íntimamente ligado a los juegos simbólicos espontáneos del niño y la niña.

De este modo, esta actitud imitadora hace padecer al pequeño, por medio de la manipulación de la imitación del adulto, lo que será en adelante todo este proceso de socialización propiciado dentro de la escuela primero y posteriormente dentro del aula, por medio del juego los alumnos intercambian las experiencias entre ellos y por consiguiente con la maestra, la cual incluye preferencias por ciertas actividades que considera propias de un sexo u otro. Así es como la escuela, la maestra y los compañeros motivan, de alguna manera, el sentir entre los niños o las niñas como propias actitudes, comportamientos, formas de pensar y de ser que, en un principio, sólo formaban parte del entorno social.

Para explicar la influencia que tienen los diferentes ambientes que rodean al individuo y la manera en cómo influyen en la conformación de éste, es conveniente señalar que se utilizó la teoría ecológica de Bronfrenbrenner (1987), ya que se parte de la familia, la cual constituye un microsistema, es decir, el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo en dónde la manera de estructurar su experiencia vital implica el trato que recibe de acuerdo al género al que pertenece y que permite identificarse

con todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de “niño” o “niña”, comportamientos, juegos (Lamas; 2002). Dicha familia a su vez se desenvuelve en un mesosistema, el cual comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente; en este caso en la escuela y en el aula en donde una vez que se tienen los primeros elementos de la identidad de género, es decir, en que el niño o la niña ya se sabe y asume como perteneciente a un grupo masculino o a un grupo femenino y ésta se convertirá en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias, pero que además en estos espacios aparecen diferentes normas y prescripciones sobre el comportamiento femenino y masculino, es decir, el rol de género (Lamas, 2002).

Al macrosistema configurado por la cultura y la subcultura en la que se desenvuelven las personas y todos los individuos de su sociedad, en él las personas se ven envueltas, dado que el sistema al que pertenecen o van a pertenecer; de acuerdo al género surgen distinciones que son socialmente aceptadas dando fuerza y coherencia a la identidad de género (Lamas, 2002). Las personas simultáneamente se desarrollan en varios microsistemas y mesosistemas; como la escuela, la familia o la iglesia, que se encuentran dentro del exosistema, el cual lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo. Bronfenbrenner (1987) argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros.

Ante todos estos sistemas se yuxtapone un individuo; una persona que va a ir construyendo y deconstruyendo la condición de ser, pensar, sentir, vivir, creer, para reconstruirse o reconstruir su identidad. Este proceso de construcción-deconstrucción-reconstrucción del individuo, es complejo de analizar, en virtud de la gran cantidad y diversidad de factores socioculturales ya mencionados que intervienen en la construcción de la identidad de género. De una manera gráfica si se pudiera ponerle un poco de movimiento, se plasmaría en un modelo de construcción de identidad (Figura 1), en donde el proceso se va repitiendo continuamente y la identidad se va conformando de acuerdo al contexto social.

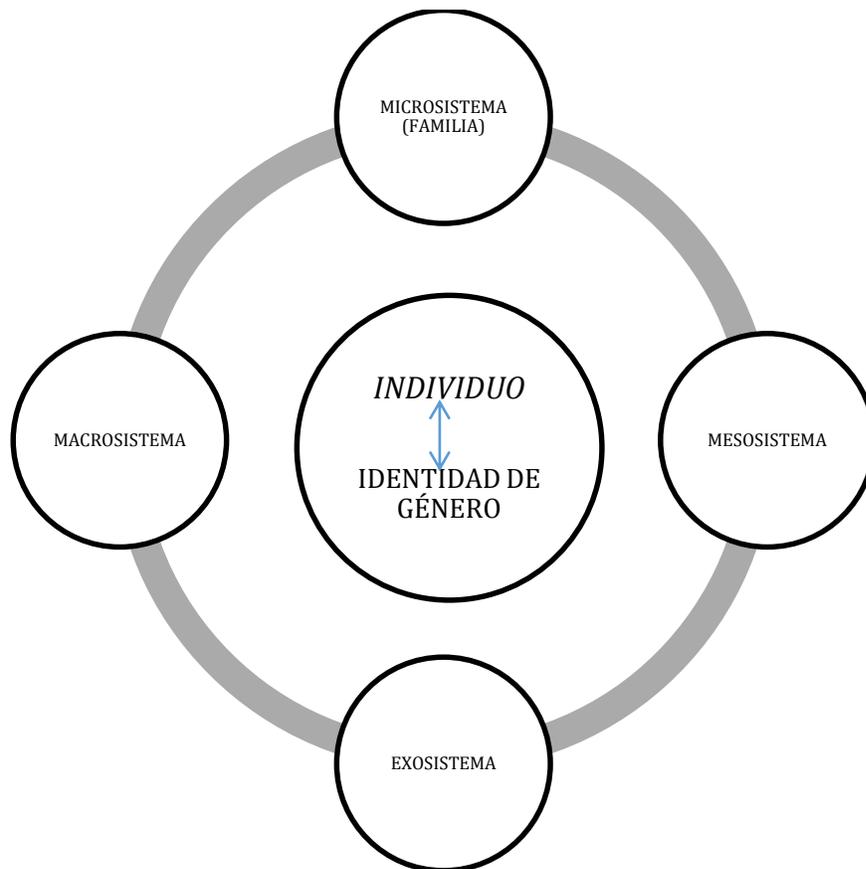


Figura 1. Construcción de identidad (elaboración propia a partir de Bronfenbrenner (1987))

La sistematización de la información se realizó a partir de un transcurso de observación e interrogación a los elementos de la realidad, es decir, las maestras de grupo, los preescolares y su interacción; el análisis se enfatizó en la disciplina, las actividades sugeridas por las maestras, las relaciones interpersonales tanto de las maestras con los alumnos, como entre los propios alumnos, la manera de castigar, las amenazas, los momentos de relajación, las felicitaciones y finalmente aquellas agresiones que se pudieran presentarse en el contexto escolar.

La perspectiva que se adoptó fue entonces a partir de que en los procesos de socialización es en dónde y cuándo el individuo construye su identidad, definiendo a ésta como el conjunto mismo de las relaciones que el individuo mantiene con los

demás objetos sociales (personas, grupos, instituciones, valores, etc.) así como en los distintos sistemas en los que se desarrolla (Monereo & Pozo, 2011); ya que son las relaciones sociales las que constituyen la identidad y no a la inversa (Levi- Strauss, 1981; Berger y Luckman, 1984). Es por eso que cuando el niño ingresa al preescolar y se integra al grupo se puede observar que a partir de esas relaciones se continúa construyendo la identidad. Por ello las dimensiones de análisis de la identidad, se focaliza para este caso en los sujetos anclados en un contexto escolar, social y personal en él que se desarrolla, para ello se marcaron con diferentes colores para cuantificar, comparar y señalar qué es lo que se está analizando, quedando de la siguiente manera:

Para el sexo se utilizaron los colores representativos comúnmente por la sociedad en donde al niño se le relacionó con el color azul y a la niña con el color rosa. A partir de ello, se identificaron categorías (y colores) combinados con los actores. En cuanto a la manera de comportarse, es decir: levantar la mano para dar una respuesta, permanecer en su lugar, hacer lo que la educadora indica, respetar las reglas de conducta se empleó: para la disciplina el color verde, así cuando se trataba de disciplinar al niño se empleó la combinación azul y verde, mientras que si se trataba de supeditar a la niña la combinación era rosa y verde.

Para las relaciones interpersonales entre iguales es decir entre los estudiantes que abarcan el invitar a jugar, compartir material, sugerir entre los niños qué hacer o cómo hacerlo se utilizó el color morado.

Para las actividades planeadas entre las que se encuentra tomar algún material o cuando los niños sugerían qué era lo que querían hacer y cómo hacerlo ya sea porque la maestra lo preguntaba o de manera espontánea planteada por los niños, se empleó el color anaranjado, si únicamente se trataba de una actividad sugerida por la maestra, en el caso de que la actividad fuera sugerida por el niño la combinación que se empleo fue azul y anaranjado, mientras que para la actividad que sugería la niña se utilizó el rosa y el anaranjado. En cuanto a la ruptura de reglas del salón, amenazas por parte

de la maestra hacia los niños sin importar el género se utilizó el color rojo.

En el caso contrario, cuando se realizaba alguna actividad en donde la maestra les hacia una felicitación frente a los compañeros, se diferenció cuando se trataba de un niño o niña con los siguientes colores, premio/felicitación el color café, si la felicitación era dirigida hacia el niño se combinó los colores azul y café, en caso de que la felicitación fuera dirigida hacia la niña se combinaron los colores rosa y café.

Dichas categorías y su análisis interpretativo condujeron a centrarse en entender cada situación social, lo que a su vez requirió profundizar sobre los motivos de los hechos, para ello se requirió la utilización de un método de orden cualitativo, de análisis categórico de expresiones, diálogos y de interacciones multilaterales fundamentado en el concepto de identidad definida como “(...) el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones” (Dubar, 1991: 111), dicha definición contribuyo a complementar una visión dialéctica, que permitió conocer cómo se constituye la identidad de género en el espacio en que ocurre el fenómeno que se pretendía indagar, para este caso las aulas de tercero de preescolar.

Para entender esta realidad social a partir de la interpretación de los significados, la investigación se vio influida por el Programa de Educación Preescolar (SEP 2004, 2011) y así como diferentes perspectivas teóricas sobre la construcción de la identidad de género (Hyde, 1995; Lamas, 2002; Lagarde, 1990; De Barbieri, 1993; Butler, 2004), además de las teorías sobre el desarrollo de Piaget (1972) y Erikson (1968).

Esto condujo a la identificación de las regularidades en las expresiones de las docentes y de los educandos, y por tanto, al análisis de las actividades así como de las expresiones de ambos para interpretar a partir de lo que sucedía y cómo se propiciaba la construcción de lo femenino y lo masculino; puesto que la socialización, es decir, la asimilación e incorporación de unas determinadas normas y pautas

culturales, se produce en un contexto, de entrada, socialmente construido lo que significa que nada es neutral, sino que: “se produce una lucha de contrarios en la construcción de la identidad: entre lo estable y lo provisorio; lo individual y lo colectivo; entre lo subjetivo y lo objetivo. Por eso la identidad es construida y reconstruida cada día en el interior del proceso de socialización” (Gewerc, 2011 en Monereo & Pozo, 2011: 197).

Por lo anteriormente expuesto, fue necesario analizar si en esta socialización existen los tratos equitativos, ya que la tradición familiar, cultural y educativa se ha dedicado, a crear, reproducir y perpetuar unas pautas sociales de discriminación por razón de sexo, clase y raza. (García, Calvo & Susinos, 2011). Las fuerzas socializadoras relativas a los papeles asignados a los géneros cobran mayor importancia durante la niñez, éste término hace referencia a las formas que se utilizan para transmitir al individuo las expectativas que se tienen sobre su conducta. Dichas expectativas comienzan en la familia, sin embargo la escuela, que forma parte del desarrollo, también transmite los papeles estereotipados asignados a los géneros (Hyde 1995).

En la edad preescolar un eje importante para el desarrollo de las actividades es el acto comunicativo, en este acto los sujetos se interpretan mutuamente y es relativo a las posibilidades comunicativas que tanto los alumnos como las maestras poseen, situación por la que las expresiones de las docentes y los alumnos pasaron al lente del análisis, una posibilidad que propicia un proceso de investigación cualitativa y desde el paradigma interpretativo-comprensivo.

Por ello, una vez que se analizaron los videos de los dos preescolares, se consideró conveniente entrevistar a las educadoras con las que se trabajó, con la finalidad de conocer los puntos de vista de ambas en cuanto a la construcción de identidad de género. Se realizó una entrevista estructurada para obtener información que complementara y reforzara los datos obtenidos; ya que las profesoras poseen experiencias y conocimientos relevantes sobre el tema a estudiar, además de encontrarse en una posición dentro de la institución que supone un saber acerca del

desarrollo de los planes y programas, reflejando en sus opiniones la influencia del preescolar en la constitución de la identidad de género.

La entrevista consistía en una serie de preguntas que incluían aspectos específicos de las unidades de observación del objeto de estudio (anexo 1), indagando acerca del cómo era que invitaban a los niños a generar acuerdos dentro del salón de clases, que apoyarán a la convivencia, cómo consideraban a los niños y a las niñas, conocer desde su experiencia las diferencias entre los niños y las niñas, quienes consideraban que se desarrollan y sociabilizan más rápido en el contexto escolar (los niños o las niñas), cuál era su actuar si algún alumno no acataba los acuerdos establecidos, si tenían destinadas tareas diferenciadas para niños y para niñas, cuál era la instrucción que ellas dan a los alumnos si tienen que trasladarse de un salón a otro, cómo invitaban a los niños a participar en actividades de niñas, cuáles son las características deseables de niños y niñas, así como qué tipo de niño es él que intenta formar dentro del aula.

Como fase de validación para detectar la pertinencia en las respuestas, se aplicó la entrevista a una educadora ajena al estudio, de esta manera se pretendía constatar si se entendían las preguntas, además de revisar si las preguntas generaban las respuestas que se buscaban. Una vez que se llevó a cabo la primera entrevista, se transcribió el contenido de ésta y se analizaron las respuestas y preguntas, así se obtuvo la información y se perfeccionaron las preguntas que no estaban claras, sobre todo aquellas que eran las preguntas detonadoras de información.

Con la entrevista final y ajustada para aplicarse, se llevó a cabo la tarea de invitar a las dos educadoras encargadas de los grupos que se observaron, se acudió a los preescolares para volver a platicar con las directoras de éstos y preguntar si era posible tener un segundo acercamiento con las educadoras, pero ahora para realizar una serie de preguntas sobre el tema.

El análisis de las respuestas obtenidas se basó en las unidades de observación consideradas en los registros elaborados para tal efecto evitando así distorsiones a la

hora de interpretar los resultados, únicamente se incluyó el por qué decidió tener esta profesión, puesto que la educadora a través de su práctica educativa, su formación, su origen y estatus social, así como su pertenencia a un sexo y los discursos en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve cotidianamente, contribuye en la construcción de la identidad de género de sus alumnos, ya que ve cuestionada sus características profesionales tradicionales, debido a las nuevas maneras de concebir el conocimiento fundamentalmente por las condiciones impuestas por las tecnologías de la información y la comunicación (Gewerc, A. en Monereo & Pozo, 2011: 190) pues junto con sus alumnos se encuentra socializando en diferentes circunstancias y tiempo.

Cabe mencionar que una de las problemáticas a las que se enfrentó en este proceso de invitación fue que solamente una de ellas accedió a la entrevista; en el segundo preescolar la directora negó el acceso y solamente ella pudo hablar con la educadora para explicar qué era lo que se pretendía hacer, la respuesta no fue favorable situación que impidió llevar a cabo la entrevista. Sin embargo con la educadora que sí accedió a la entrevista se obtuvo la información que una vez procesada sirvió de sustento para elaborar y presentar un poster en el Congreso Participación de la Mujer en la Ciencia, en mayo 2013, con el tema “El rol de la educadora una situación de género” (Anexo 2).

Este intento por describir, analizar y entender una realidad, representó una posibilidad de reflexión para la educadora entrevistada, puesto que el conocimiento generado en cuanto al trato y su efecto en la constitución del género, podría mostrar a los maestros el poder de relación que tienen en el aula y que al otorgarle una intencionalidad, se pudo comprobar que en el ámbito educativo y de la familia se reproducen modelos sexuales hegemónicos que, además se legitiman y no se cuestionan al ser, muchas veces invisibles o difícilmente detectables.

Considerando al salón de clase como un microsistema, en donde el individuo se desarrolla y se constituye a sí mismo, este sistema se puede analizar de diferentes

maneras: “por sus instituciones internas y las correspondencias con la institución escolar, por las relaciones que el sistema mantiene con el exterior y su manera de repercutir en el interior y por su estructura de relaciones interindividuales” (Postic, 2000:93).

En este sentido se comprende a la institución como un objeto, es decir objeto-institución la cual es “una expresión acuñada para referir a la institución en su carácter de objeto de vinculación y representación” (Fernández, 1997: 30). La institución puede definirse como una construcción cultural que detenta un cierta parte del poder social, en este caso el poder que la sociedad asigna a la escuela se centra en socializar a sus futuros integrantes certificando sus conocimientos y competencias. Considerándose de éste modo a la institución como parte del mundo imaginario y simbólico que estructura al sujeto desde su interioridad y que al mismo tiempo, lo enmarca; haciendo posible la regulación social (Fernández, 1997).

Por otra parte el objeto-institución está ligado a hechos y apariencias que son sus referentes principales y su presencia configura la de la institución (Fernández, 1997:31). Por consiguiente existen componentes observables (edificios, ciertos usos del espacio, tipo de vestido y comportamiento), que dan una muestra clara de lo que es el espacio institucional que al mismo tiempo representa y simboliza, institucionalizando³ la manera de conducir a sus integrantes. Por otro lado, se encuentra la expresión espacio/tiempo educativo, el cual alude a “una especialización del espacio social ligada a la función de la educación que se significa al espacio de referencia por su potencial para producir impacto educativo/impacto en el sentido de un modelo, un deber ser, un mandato, que coincide en mayor o menor grado con el deseo y las aspiraciones del sujeto” (Fernández, 1997: 35), en este caso situado en los alumnos y maestra de preescolar.

³ Institucionalizando: indica que se está en presencia de una diferenciación y especialización del espacio social mayor, regulado según la institución en la que se adscribe. (Fernández, 1997: 31)

Construir la Identidad de género, no es cosa entonces únicamente del individuo, sino una dinámica que se establece entre el individuo y la sociedad, en la que intervienen diversos factores tanto intrínsecos como extrínsecos a la persona; el Programa de Educación Preescolar reconoce el proceso de transición de la familia a la escuela, en donde las relaciones de niños y niñas se fortalece puesto que están con iguales, en donde además se comparten conductas, cultura, maneras de ser y de pensar de los individuos, repercutiendo en la constitución de la identidad de género en preescolar.

Capítulo V

“Hallazgos y Discusión Final”

5.1 Análisis de datos y propósitos alcanzados

El análisis de datos que a continuación se presenta surge en un espacio institucional, el cual al quitar los ropajes con los que se viste quedan los modelos organizacionales, la historia y el drama, que nos remiten a un núcleo central que por un borde se conecta con exigencias y mandatos sociales y por otro a necesidades y exigencias subjetivas (Fernández, 2006). La representación social según Codol (cit. en Cacho, 2012) “es un conjunto de cognemas⁴... organizada por múltiples relaciones que pueden ser orientadas (implicación, causalidad, jerarquía...) o sistemáticas (relación de similitud, de equivalencia o de antagonismo)” en este sentido, diferentes autores se han interesado por conocer la estructura, la composición, y ordenamiento de las relaciones sociales.

Para este estudio es importante analizar cómo se promueve en general la identidad de género en los niños de edad preescolar mediante la observación en el aula, el diálogo con las profesoras así como la descripción, análisis e interpretación de estos, para conocer cómo se continua con la construcción de la identidad de género en la escuela, situación que se genera a partir de las relaciones que se dan en estas instituciones. Lo anterior a partir de dar respuesta a las preguntas ya planteadas (Tabla 1) y vinculadas a los conceptos previamente discutidos.

OBJETIVOS	PREGUNTAS	CATEGORIAS
Analizar cómo se promueve la identidad de género en los niños de edad preescolar.	¿De qué manera se promueve la identidad de género en el preescolar?	IDENTIDAD DE GÉNERO

⁴ Cognema; por cognema se entiende la unidad más pequeña del conocimiento. Selander, S. (1990).

Identificar la construcción de género a través de la acción mediadora de las educadoras.	¿Cómo se relaciona la acción mediadora de las educadoras en la construcción de la identidad de género en el nivel de preescolar?	MEDIACIÓN DOCENTE
Describir los estereotipos que marcan las pautas de trato hacia los niños y niñas que permean en el aula.	¿Qué estereotipos se detectan en aula de preescolar que pautan el trato cotidiano?	ESTEREOTIPOS
Comprender las características, roles y normas sociales asignadas al sexo en el salón de clases.	¿Cuáles son los roles y normas que se promueven en relación al género en el aula de preescolar?	ROLES, NORMAS SOCIALES
Indagar si se producen conductas discriminatorias de género durante la interacción dentro del salón de clases que ocasionen violencia entre sus pares.	¿Cómo es la interacción educadora-niño y niña en relación a la discriminación por género? ¿Cómo surgen los conflictos interpersonales?	TRATO A NIÑOS Y NIÑAS, CONFLICTOS INTERPERSONALES

Tabla 8. Congruencia interna del proceso investigativo.

Lo anterior se detectó mediante las acciones que realizaban los alumnos de tercero de preescolar, así como el análisis categórico de las expresiones efectuadas tanto de las educadoras encargadas de los grupos hacia los niños como las que expresaban los niños y niñas, los diálogos e interacciones multilaterales que se generaron en el aula, ambos contextos y tareas aparentemente similares por el hecho de ser dos preescolares urbanos pero situados en diferentes puntos de la ciudad, por lo que provocan lecturas diferentes puesto que los alumnos proceden tanto de clases sociales y cultura diversas, que a su vez acarrea una dificultad para clasificar dichas tareas en significados similares o semejantes debido al contraste de clases sociales, sin embargo, se diseñó y aplicó la siguiente clasificación de acciones representativas en la construcción de la identidad de género.

Análisis	Color asignado a la situación que se observó:	Acción observada:
<i>Sexo/Género</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Niño: Azul • Niña: Rosa 	Sexo, género.
<i>Comportamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina: verde • Disciplina niño: azul y verde • Disciplina niña: rosa y verde 	Levantar la mano para dar una respuesta, permanecer en su lugar, hacer lo que la educadora indica, respetar las reglas de conducta
<i>Relaciones entre iguales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales: morado 	El invitar a jugar, compartir material, sugerir entre los niños qué hacer o cómo hacerlo por parte de la maestra. Juego, apoyo, pleito entre estudiantes.
<i>Actividades sugeridas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad sugerida por la maestra: anaranjado. • Actividad sugerida por el niño: Azul y anaranjado • Actividad sugerida por la niña: Rosa y anaranjado. 	Encuentra tomar algún material o cuando los niños sugerían qué era lo que querían hacer y cómo hacerlo, ya sea porque la maestra lo preguntaba o de manera espontánea lo planteaban los niños.
<i>Reglas del salón</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Castigo/amenaza: Rojo. 	Amenazas por parte de la maestra hacia los niños, sin importar el género
<i>Ruptura de reglas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Premio/felicitación: Café • Felicitación niño: Azul y café. • Felicitación niña: Rosa y café. 	Cuando se realizaba alguna actividad en donde la maestra hacía notar la ruptura de reglas, frente a los compañeros, además se marca que la maestra la diferenció cuando se trataba de un niño o de una niña.

Tabla 9. Sistema de categorías construido desde las observaciones in situ.

Para obtener el objetivo: Analizar cómo se promueve la identidad de género en los niños de edad preescolar, se contestó mediante la pregunta: ¿De qué manera se promueve la identidad de género en el preescolar? Para lo cual se descubren semejanzas en las participaciones de los niños en un preescolar menos que en el otro, es decir, mientras que en un preescolar los niños se expresan más abiertamente, casi no pelean, siguen las reglas marcadas dentro del aula, en el otro los niños pelean más,

se pegan entre ellos, las reglas del aula no se encuentran bien establecidas, por lo que las llamadas de atención no son las mismas, ya que en un preescolar la educadora mediante la palabra “permíteme”, marca la disciplina, denota su enojo, en el otro la educadora simplemente llama la atención mediante el nombre a veces de los niños y de las niñas o en su defecto los ignora. Sin embargo, la similitud en cuanto al trato de los niños y de las niñas no contribuye en una medida deseada, al desarrollo de la equidad y de la igualdad, pues en estos procesos se generan prácticas de exclusión y de omisión, en lugar de favorecer prácticas educativas de atención a la diversidad de género entre otras.

A continuación se muestra de qué es lo que sucede en ambos preescolares: La participación va desde contestar las preguntas de la maestra y colaborar con lo que ella pide, hasta verbalizaciones y traslados espontáneos. En el primer preescolar se encontró que los niños participan 261 veces y las niñas 113. Es decir, en el preescolar 1 se lleva a cabo una hora de clases durante la cual solamente se encuentran los niños y la educadora, en el preescolar 2 se lleva a cabo la clase de música y movimiento participan dos maestras: la maestra de música y la maestra del grupo, sin embargo al realizar el análisis se manifestó lo siguiente:

Se encuentran cincuenta llamadas de atención hacia los niños tales como:

“¡Permíteme por favor!”, “¡Te sientas!”, “¿Qué hiciste?”, “¡Lleva tú libro!”, “¡Guarda silencio!”, “¡Repite lo que dijo tú compañero!”, “¡Evita pegar!”, “¡Tranquilos!”

Y diez llamadas de atención hacia las niñas tales como:

“¡Levanta la mano para escucharte!”, El nombre de la niña para que ponga atención por ejemplo “¡Osmara!”. Pedir que le cambie de lugar a algún compañero. Por ejemplo: “¡Frida me haces el favor de sentarte a lado de Gael!”

Se observó también el efecto Pigmalión al momento de girar una indicación, ejemplo:

“Maestra 1: ¿Quién me hace favor de pasar a dibujar rápidamente a una niña? Pero únicamente nos vamos a ubicar a su cabecita lo que tenemos en nuestra cabeza ¿sí?”

Niño: yo, yo

Maestra 1: pásale Vale, pásale Vale

Niño: yo hago el niño

Maestra 1: permíteme, vamos a esperar a nuestra compañerita y le vamos a brindar ayuda si es que le falta algo ¿ok?

Se percibe cómo la maestra da la indicación a la niña, pero al mismo tiempo hace explícita la expectativa limitante que tiene de ella: se va a tardar, quizá no puede y entonces habrá que ayudarla. Se constata cómo es que al momento de dirigirse a la niña cambia la actitud, ya que la mayoría de las intervenciones son de los niños, pero las niñas también se hacen visibles al participar todas durante la clase.

En el desarrollo de la clase se hacen visibles catorce niños y trece niñas. Los invisibles son tres estudiantes de los cuales dos son niñas y uno es niño, cuyos nombres ni siquiera se mencionan.

En el segundo preescolar se encontró que los niños participan treinta y nueve veces y las niñas veintiocho. La participación va desde proponer actividades para realizar con la música, contestar y colaborar con lo que pide la maestra de música, hasta verbalizaciones espontáneas realizadas por los alumnos.

Se encuentran nueve llamadas de atención hacia los niños tales como: “¡No le pegues!”, “¡Te sientas!”, “¿Qué hiciste?”, “¡Ay Chihuahua contigo!”, “¡Mira ven acá!”, “¡Aquí te vas a estar!”, “¿Por qué le pegas?” “¡Hazte más para atrás!”

Y diez llamadas de atención hacia las niñas tales como: “¡Baila!”, *El nombre de la niña para que realice algo por ejemplo* “¡Mayté vas a elegir a alguien más, tú te quedas ahí, y volvemos a comenzar!”.

Pedir que ejecute la actividad como sus demás compañeros. *Por ejemplo:* “¡Erika acuéstate ya!”.

También en este preescolar aparece el efecto Pigmalión y se observa un trato condescendiente hacia una niña que luego intenta corregir en el trato a los varones:

Maestra de Música: vamos a hacer otro juego, nos vamos a parar, de pie todos, y vamos a cantar una canción que dice así, así como estamos en el círculo ya no lo desacomoden, así como estamos, y dice así... (Canto)

Yo tengo un tallarín, y otro tallarín... que se mueve por aquí, que se mueve por allá... todo remojado con un poco de aceite... con un poco de sal, y te lo comes tú (señalando a una niña)... Y sales a bailar...

Maestra de Música: Así vamos a elegir a alguien, y al que elijamos le vamos a poner música y se va a poner a bailar aquí y todos los demás la vamos a ver como baila y la tenemos que imitar a ella ¿sale?, ¿sí?, ¿están de acuerdo?, si, va la música, hagan un poquito más grande el círculo, para atrás para poder ver a Mayté bien y poder hacer lo que ella está haciendo... ahí va la música.

Maestra 2: No tan allá, ¡vénganse más para acá hijos!. (Se escucha de fondo la música de la chica ye ye).

Maestra de Música: Ahí ya están bien; A ver, como Mayté, ¡Mayté!, vamos a hacer lo mismo que Mayté está haciendo ¡eh!, (la niña se encuentra parada en medio del círculo sin bailar y apenada de que todos la vean), todos observen a Mayté, lo mismo que está haciendo Mayté hay que hacerlo.

Maestra de Música: (Se acerca a Mayté, la toma de las manos) ¡Baila!... ¡Báilale Mayte!... Bueno yo le ayudo tantito porque fue la primera y a lo mejor le da pena... todos haciendo lo que hace Mayte... ¿A mí me gusta mucho bailar y a ti?... todos muévanse, eso, los pies, los pies (los niños comienzan a bailar como la maestra y Mayté), ¡muy bien! (la maestra se retira de ella y se dirige a parar la música)... ¡muy bien!, aun no te me salgas he (detiene la música)... ¡muy bien!, ahora Mayté va a elegir a alguien más, tú te quedas ahí, y volvemos a comenzar...

(Cantan nuevamente) Yo tengo un tallarín, y otro tallarín, que se mueve para aquí, que se mueve por allá... todo remojado con un poco de aceite... con un poco de sal, y te lo comes tú

Mayte: ¡A Camila!... (Mayte en medio del círculo, elige a otra niña y pasa Camila, quien sola baila al escuchar la música)

Maestra 2: ¡Bravo Camila!... ¡Eso es!

Maestra de Música: *Eso... ¡todos haciendo lo que Camila hace!, ¡muy bien Camila!, lo mismo que hace Camila... todos imitamos a Camila... eso... bien Camila... vamos a darle un fuerte aplauso a Camila, ¡muy bien Camila!, ahora te quedas ahí un ratito sale, listos...*

(Cantan nuevamente) Yo tengo un tallarín, y otro tallarín, que se mueve por aquí, que se mueve por allá... todo remojado con un poco de aceite... con un poco de sal, y te lo comes tú...

Camila: *¡Evelyn! (Elige a otra niña)*

Maestra de Música: *¡Haz otra cosa diferente a lo que hizo Camila!... ¡eso muy bien!, ¡Eso, muy bien Evelyn!... lo mismo que hace Evelyn, listos hombres... eso... ¡bravo, muy bien!... una más pero ahora elijan a un hombre ¿Eh?... (las niñas no quieren escoger un niño, continúan el canto)*

[Baila la mayoría] Yo tengo un tallarín, y otro tallarín, que se mueve por aquí, que se mueve por allá... todo remojado con un poco de aceite... con un poco de sal, y te lo comes tú...

Maestra de Música: *Bravo, muy bien, ¡ahora elijan a un hombre!, vamos a elegir a dos para que no les de pena, a ver como bailamos... (Los niños son elegidos por la maestra y los pasa al centro, se quedan inmóviles en el centro del salón, y la maestra se acerca a bailar con ellos). Todos en bola... eso, todos en bola, ¡vamos!, todos en bola, vénganse... Eso...Tadeo, ¡muy bien!, báilele... ¡muy bien!... ¡Eso Andrea!, eso Jesús, ¡muy bien!... ¿No, qué no sabías bailar? ¡Bravo, muy bien!...*

A partir del registro anterior se puede constatar que a la niña se le pide que baile ella sola, que se mueva, que realice algo diferente a su compañera anterior, finalmente el “deber ser” de la niña es agradar, bailar, cantar, en ambos casos el status del género femenino es adquirido sobre la base del rol que asume, cuya eficacia es de orden cognoscitivo para la realización de una tarea y de orden afectivo para el equilibrio del grupo y de las personas, relativo a la acción vivida, de esta manera el rol femenino es reconocido por el grupo, gracias a lo que éste realiza y cómo podemos observar aunque sí se le otorga la ayuda, primero se le deja sola en medio de todos, para que sea observada, se le indica que haga y al final se le otorga el apoyo por parte de la maestra, sin embargo, cuando es el turno del género masculino, la maestra pide que se elijan a dos para que no les de pena y bailen, marcando un status diferente al de

las niñas, a ellos sí les puede dar pena, se les otorga apoyo desde el inicio del baile y comienzan a bailar todos en bola, finalmente si el niño no baila, no es su obligación bailar.

El estudio sistemático de las interacciones permite buscar lo que ocurre a nivel abierto o explícito (preguntas del enseñante, del alumno, respuestas del alumno, intervenciones espontáneas, etc.) y a nivel latente, sobre todo gracias a las expresiones afectivas (inquietud, interés, desinterés, demandas afectivas, agresividad, etc.). El objetivo de esas observaciones metódicas es determinar las posiciones respectivas del enseñante y de los enseñados a través del estudio de la estructura de comunicación circunscribir el modelo pedagógico y considerar la influencia ejercida por el enseñante: ¿Qué trato da la educadora a los niños y a las niñas?

La interacción es la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene la influencia sobre el comportamiento del otro, en un sistema didáctico la acción del enseñante afecta al alumno y recíprocamente; o bien, en el sistema más extenso de la clase: el sujeto se sitúa con relación al grupo o a los subgrupos (Postic, 2000: 101).

En la relación educativa, el enseñante categoriza al alumno basándose en el rendimiento escolar o su comportamiento, por lo tanto, se deduce que las interpretaciones realizadas por el enseñante sobre las causas que explican los comportamientos de los alumnos y alumnas son importantes para comprender el modo en que las expectativas docentes afectan al rendimiento escolar en las aulas (Rodríguez Gómez y Guevara, 1999).

Es importante remarcar que los niños son más visibles en la indisciplina y les es más fácil de atraer la atención de la maestra, se les permite hacer más cosas. Sin embargo, las niñas se hacen visibles en un proceso comportamental en función de su aprendizaje o a las actividades que ellas deben realizar, aunque los niños interactúan

con lo que comunican las niñas dando opiniones sobre el tema o simplemente trabajando en conjunto para no sentirse mal.

Estas evidencias nos hacen reflexionar sobre el campo formativo que compete a la construcción de la identidad, como se mencionó este campo “se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales” (SEP, 2011: 74). Sin embargo, al momento de llevar a cabo las actividades, las docentes en este caso no se percatan de las emociones que están desarrollando en los niños, dejan de lado la manera en cómo ellos regulan las emociones, pareciera que olvidan que los alumnos se encuentran implicados en un aprendizaje experiencial, que reviste los aspectos afectivos tanto como cognitivos. La mediación del enseñante debería ser de orden afectiva, en palabras de M. Postic (2000: 52) “el paso de la mediación intelectual a la mediación afectiva en la concepción del rol de enseñante pone de manifiesto que ha sentido la necesidad de restaurar la vida afectiva en el terreno escolar, de reencontrar la verdad de una relación humana que no separa ya la razón y los sentimientos y que corresponde a una nueva finalidad educativa la de un saber o poder ser”.

5.2 Eje analítico: Los niños preescolares y situaciones de género

En este apartado se hace un análisis acerca de la construcción de la identidad de género, encontrando como evidencia indicios de violencia, se da respuesta al objetivo particular que menciona el describir los estereotipos que marcan los ideales de trato hacia los niños y las niñas que permean en el aula, por medio de la pregunta: ¿Qué tipo de estereotipos se detectan en aula de preescolar que pautan el trato cotidiano? Al analizar las relaciones que se dan en el aula de acuerdo al trato que se proporciona a los alumnos en ambos preescolares, se encontró situaciones en las que a la niña se invisibiliza, mientras que a los niño se les crítica y amenaza.

Al observar qué es lo que ocurre dentro del contexto preescolar de acuerdo al campo formativo Desarrollo personal y social, que hace referencia a las actitudes y

capacidades relacionadas con el proceso de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales, en el que la pauta principal es la formación del autoconcepto (idea que están desarrollando de sí mismos, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, el reconocimiento de su imagen y su cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de sus propias características y necesidades) (SEP, 2011:74), se realizó la observación específicamente en el reconocimiento y el aprecio que se da a los alumnos, para detectar los estereotipos que se generan en el trato cotidiano.

Como ya se mencionó, la identidad de género se instala entre los dos y tres años de edad, al mismo tiempo que el lenguaje y “es anterior a un conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos” (Lamas, 2002). El trato varía según el contexto social en el que se desarrollan tanto niños como niñas y la relación que tengan con los mayores, ya que la adscripción y distinción entre lo femenino y lo masculino son transmitidas mediante las prácticas de crianza específicas que marcan la diferencia entre niños y niñas dentro del ámbito familiar; ellos captan estas señales que les permiten mediante la comparación del aprendizaje directo o vicario a identificarse con uno u otro sexo.

Los hallazgos dan cuenta del acontecer y visos de violencia generada a través de las formas de interacción o ausencia de ella, en particular, sobre la forma en que las maestras llaman la atención a los niños y a las niñas, inclusive podría afirmarse que ambas docentes dejan de lado el campo formativo del Desarrollo personal y social.

Las palabras en este caso configuran un aparato psíquico personal y el imaginario social colectivo (Fernández, 2012), razón por la cual es importante que la maestra considere el desarrollo psicológico del alumno, no únicamente lo tocante a sus etapas sino también al mecanismo mediante el cual se reproduce; desde que nace el niño dispone de una serie de conductas reflejas como lo es el llorar, succionar, estornudar entre otras, “a partir de estas conductas se va a construir todo el desarrollo psicológico posterior” (Delval, 1998: 93), las cuales utilizará en otras conductas más complejas las que se denominan como esquemas (unidades básicas de la actividad mental) que son

el resultado de la adaptación, la cual no es un proceso pasivo, si no activo, que se combina con la asimilación y la acomodación, dando como resultado una modificación del niño, en este caso por el efecto que tiene la influencia del medio ambiente (Piaget, 1985). Gracias a este proceso al enfrentarse a la primera experiencia escolar, como en este caso lo es el preescolar, cambian las condiciones ambientales (de la familia a la escuela), los esquemas que se tienen serán modificados, el desarrollo en este momento puede variar como resultado del nivel de maduración y de las expectativas culturales en las que se desenvuelve el niño (Delval, 1998).

De aquí que cuando se le llama la atención a los alumnos preescolares es importante que se tenga en cuenta todo el acto comunicativo, es decir, las palabras, los ademanes, los hechos, ya que mediante este acontecer se irá reproduciendo en el niño o la niña una ideología que se generará en las mismas relaciones sociales que se tenga de estas prácticas. Teniendo en cuenta que los individuos se construyen a partir de lo que ven y de lo que oyen, pero también un modo de pensar, una forma de acceder a la realidad mediante su aprensión, reproducción, y de interpretación soportando así la vida cognoscitiva y la comunicación; determina el pensamiento (Fernández, 2012), además, de que tal como lo marca el desarrollo de las competencias en las niñas y en los niños en este campo formativo, en el que se indica que depende fundamentalmente de dos factores interrelacionados: el papel que desempeña la educadora como modelo y el clima que favorece el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre ella y los alumnos, entre los alumnos y entre las educadoras del plantel, los padres de familia, y los niños y las niñas (SEP, 2011: 76).

A continuación se da muestra lo que ocurre en el salón de clases al llamar la atención por parte de las educadoras a los niños, situaciones diferentes pero en ambas se actúa de la misma manera por parte de las enseñantes:

Al inicio de la clase de inglés y llegar al salón la maestra saluda a los niños del grupo y presenta a una niña de otro salón y comenta lo siguiente:

Maestra Inglés: *El día de hoy tenemos una visita de tercero B. Clío, pláticales ¿Por qué vienes a visitarlos?, Pláticales corazón, ¿no?, Porque Clío en la clase de inglés ¿Qué creen que hace?*

Todos: *¿Qué?*

Maestra inglés: *Nada más está risa y risa con sus compañeros a ver quién trabaja y a ver quién no, y ella no me sabe canciones, no me sabe colores y platica mucho. Entonces su castigo va a ser que esté en todas las clases para que se las aprenda ¿Cómo ven? Así es que el que me quiera acompañar a otro grupo, me lo presta maestra ¿Cómo ve?*

Maestra Grupo: *Claro que sí maestra, para que le toque observar...*

La clase continúa y los niños realizan todas las actividades que la maestra indica, la niña que va de otro salón se integra con los compañeros y trabaja con ellos. Después la maestra pide que saquen sus libros y los niños van por ellos, les da la indicación de la página que deben buscar y mientras la buscan unos niños se ponen a jugar.

Maestra 1: *Guarden silencio*

Maestra Inglés: *Blue Book. A ver, vamos a guardar silencio, si no, no van a escuchar las instrucciones. ¡Enrique te voy a llevar a otro grupo! ¿Me quieres acompañar a otro grupo? Aldo ¿me quieres acompañar a otro grupo?*

Aldo: *[Moviendo la cabeza dice no]*

Maestra Inglés: *Entonces guarda silencio, ¿ok?. Voy a dar las instrucciones. El niño que no me haga caso no va a saber qué estamos haciendo. Vamos a guardar silencio...*

Podemos observar cómo la maestra por medio del lenguaje ejerce control hacia los niños y sobre todo hacia la niña a quien le cumplía el castigo. El lenguaje es un medio o un soporte de comunicación entre las personas (maestra-alumnos); es en sí mismo una manifestación de valores, prejuicios y pautas culturales, es por este medio que los seres humanos se construyen como actores y actrices, fundándose en la realidad que es el ser, el concepto del ego, o si así se quiere, de *self*, (Mogarde, 2001; Fernández, 2012). El discurso afecta a cuestiones psicológicas (sentimientos) y culturales (hábitos), que puede ir desde lo subjetivo personal; la educación debe jugar el papel de asentar y de estimular lo que nos une y el de aminorar lo que nos distancia o nos

aleja (Gimeno Sacristán, 2002:115) para este caso a la niña, le sucede lo contrario se acentúa lo que aleja de los otros y se aminora lo que la une, las educadoras no toman en consideración que las primeras, las más inmediatas y elementales relaciones que mantenemos con otros se apoyan en una serie de vínculos originarios que constituyen la base de los apegos sociales (Gimeno Sacristán, 2002:114) pensando en las relaciones interpersonales o en la conducta de la niña, imaginemos que la niña en este caso no se tiene conocimiento acerca de cuál es el trato que tiene en casa y no sabemos cómo se pensará a sí misma, puesto que se dejó de lado la competencia de hablar sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considera la opinión de otros y se esfuerza por vivir en armonía (SEP, 2011:77).

Hasta cierto punto, se pudo crear un distanciamiento que no implica, necesariamente rechazo u hostilidad, si bien quizá se generó una especie de vacío propicio a ser llenado más fácilmente con el enfrentamiento más adelante ante otras situaciones comportándose de la misma manera o diferente, lo cual puede llevar a la dificultad de la misma niña de sociabilizar más adelante (Gimeno Sacristán, 2002).

Aunado a lo anterior, en lo que respecta al género, a la niña se presenta como una forma de amenaza coercitiva para lograr la imposición de disciplina en el grupo, con un ejemplo vivo en Clío, la niña “corazón” (suavización del malestar de la profesora) que está “risa y risa”, la que fue sancionada para mostrar a los estudiantes como deben comportarse: estar atentos y participar. El mensaje puede leerse: Si los estudiantes no siguen las reglas del rol marcado por la maestra, merecen ser castigados en otros salones y con mayor esmero si es mujer.

Al estar hablando de la construcción de la identidad de género en el preescolar, se debe tener en cuenta que se está desarrollando un sentido del yo, comienzan a entender las cosas acerca de ellos que son únicas, pueden reconocerse por ejemplo en fotografías, entienden que los niños y las niñas son diferentes, comprenden que el género es constante, es decir, que si alguien es niño hoy, será niño mañana. De aquí que el niño asimila el mundo que le rodea y al mismo tiempo se acomoda produciendo

nuevos esquemas por diferenciación de los esquemas anteriores; es decir, al interactuar en el aula con otros niños sus esquemas se multiplican, se diversifican, y su número crece sin cesar mientras que va aprendiendo (Piaget, 1985; Delval, 1998).

Otro ejemplo de cómo es el trato de la maestra con los estudiantes en el desarrollo de la clase podemos observarlo al momento en que la maestra de grupo continúa con las actividades. Una vez que se concluye la clase de inglés, la maestra de grupo pide a los alumnos que se relajen dentro del aula, poniéndolos a respirar lentamente, la actividad consiste en decir la fecha para ello comienza con el día:

Maestra 1: *Vamos a respirar, vamos a estar tranquilos, soplamos. Otra vez: respiramos, soplamos y ya vamos a respetar nuestros acuerdos ¿ok? Y acuérdense que para dialogar, para escucharnos es necesario que uno hable y el otro sea escuchado. [el que escuche] sino no podemos... Bueno ¿ya me pueden escuchar?, gracias. Vamos a utilizar la letra “eme” que suena mmm*

Daniel: *Eme de mamá.*

Maestra 1: *La eme de mamá con la “a” y la “erre” y la “te”*

Niña: *La erre es mi letra.*

Niña: *La “e” es mi letra.*

Maestra 1: *Es que ¡permítanme! [En tono de molestia y enojo contenido]*

Daniel: *Es que, maestra, las otras letras también las necesitabas, por eso te dije que no las borraras.*

Maestra 1: *¡Permíteme... Daniel!, Gracias. Fíjate que yo nada más dejé las dos letras rojas, son la “e”, “ese” porque esas las iba a volver a utilizar ¿ok?. Entonces si hoy es día 24 y aquí dice 23 ¿Qué número es el que yo debo de borrar? Permíteme los que quieran participar, Daniel, espera tu turno. A ver, vamos a escuchar. A ver, América si yo tengo aquí un dos y un cuatro ¿Qué número debo de borrar para colocar el número 24?*

América: *El tres*

Maestra 1: *El tres ok. ¿Qué número debo de poner, Orlando?*

Orlando: *El cuatro*

Maestra 1: *Ahora sí, vamos a leer todos juntos nuestra fecha; la vamos a leer todo de izquierda a derecha, vamos a leerla todos juntos de niñas y niños...*

Todos: Hoy es martes veinticuatro de noviembre de 2009

Maestra 1: En este veinticuatro de noviembre le voy a pedir de favor a un compañerito que esté bien sentadito, pero bien sentadito (¡Enrique! Atrás de la línea del círculo!) y que me haga favor de pasar lista para ir viendo que compañero no asistió el día de hoy ¿Quién lo quiere realizar? A ver, Ana Daniela.

Ana Daniela: [Se pone de pie y comienza a ver a sus compañeros]

Maestra 1: Observa bien a tus compañeros, por favor.

Niño: ¡Ay, yo sé!

Maestra 1: Está participando tu compañera Ana Daniela, vamos a darle tiempo por favor

Niño: Ni sabe

Maestra 1: Compañeros todos sabemos, nada más hay que darles tiempo. [Pasan 30 segundos] ¿Daniela quieres que alguien te apoye ahorita en esta actividad? ¡A ver permíteme!

Gael: Ya estuvo que Irvin

Maestra 1: Gael, acuérdate cómo nos comunicamos por favor ¿Ana quién quieres que te apoye ahorita en tú actividad?

Ana Daniela: Irvin...

Una mirada atenta obligaría a precisar que las mujeres, están subsumidas o con mayor precisión, invisibilizadas, cuando no excluidas desde el lenguaje; la maestra señala frecuentemente el nombre de los niños, pero raramente el de las niñas. No es de extrañar ya que se construyó y consolidó en un contexto cultural discriminatorio hacia ellas, por ejemplo al decirle a la niña que nombre quién quiere que le ayude, para ver qué compañero faltó. Sin embargo, cuando se trata de Daniel (el niño que participa) muestra su enojo con el tono de voz, al momento de pedirle que le permita; recibiendo mayor atención verbal por parte de la maestra en relación a su comportamiento. El sujeto que no molesta en clase, desde el punto de vista de la disciplina no necesita atención y las niñas suelen molestar menos (Mogarde, 2001:70).

Sin embargo al revisar el segundo preescolar, sucede algo similar solo que aquí es al contrario en lugar de tratarse de una niña, es un niño a quién la maestra para al frente del salón y lo ridiculiza; esto ocurre mientras que la maestra da la instrucción de que

van a leer un cuento por equipos y una vez que lo leyeron, pasarán al frente a comentar con los compañeros de qué se trató el cuento leído. Mientras ocurre este acontecimiento, a una niña le están pegando y la maestra sigue con la clase omitiendo así la petición de la niña invisibilizando lo que le está pasando. A continuación se presenta el suceso:

Maestra 2: *¿A ver?, ya se terminó la clase de inglés, ¡arriba, abajo, en la cabeza! (hace ademanes con las manos). ¡Todos, todos! Brazos, brazos, frente, “cachetitos”, cintura, orejas, ¡muy bien!, así como estamos (se refiere al acomodo de los alumnos en las mesas) vamos a trabajar en equipos, ¡fíjense muy bien!, en cada equipo voy a ir a poner un cuento, ese cuento lo va a leer un niño o una niña de cada equipo a sus compañeros y después, acá enfrente nos va a platicar ¿de qué se trató el cuento que leyó su compañero o su compañera?, ¿sí?, van a poner mucha atención a su compañero o compañera y no van hacer mucho relajo (mientras los está acomodando y organizando los cuentos).*

Hagan de cuenta que vamos a jugar como si estuvieran en una pequeña biblioteca y en las bibliotecas ni se golpean las mesas, ni se hace ruido para no molestar a los compañeros que están ahí, ¡vamos a poner atención!, ustedes están jugando a elegir a un compañero y ellos van a leer, ahí en la mesa los van a escuchar, ¡si ponen atención!; ¿Entonces Anita? (la niña está platicando), cada uno de los equipos y al final cuando terminen alguien de algún equipo nos va a platicar de qué se trató el cuento, ¿sí?, entonces eso vamos a hacer el día de hoy, nos vamos a ir a clase de educación física, les voy a dar un cuento por equipo para ver si es cierto que aprendieron la actividad, a cada equipo les voy a dar un cuento, [mientras da la instrucción está repartiendo los cuentos a los equipos], hagan de cuenta que estamos en la biblioteca y en la biblioteca no hacemos ruido y no podemos hacer relajo, ni hacer ruido, ni quitar mesas, vamos a ver al compañero que nos va a leer el cuento de cada equipo, ¿a ver vamos a ver si entendieron? [la maestra termina de repartir los cuentos] Cada equipo va a elegir quién va a leer el cuento, uno de cada equipo les va a leer el cuento a sus compañeros (los niños comienzan a leer los cuentos y a platicarlos entre ellos).

Niño: *¡Maestra!* (un niño le está pegando y por eso le habla a la maestra, se están peleando por el cuento).

Maestra 2: *Van a leer el cuento ahorita ¿quién se los va a leer aquí?*

Niña: ¡Maestra!

Maestra 2: ¿Ya se lo están leyendo aquí? ¡No les peguen siéntense, no los doblen!

Niña: ¡por tu culpa! (le dice al niño que la esta molestando)

Maestra 2: Eric, léeselo a ellos, ¡siéntate por favor en tu lugar! ¡Cómo de que no! ¡Ay Eric, por favor!

Niña: Aquí gordo, gordo

Maestra 2: ¡No, no, no! (quita el libro porque lo están maltratando)

Niña: ¡Maestra!

Maestra 2: ¡No se maltratan! Se los está leyendo él, ¿Por qué lo tiene debajo de la mesa? ¡Pónganse a leerlo!

Niña: Maestra (la niña quiere decirle que le están pegando).

Maestra 2: ¡Hey Andrés, deja de estar pegando!

Niño: Maestra, maestra, maestra él me está pegando (señala al niño que le pega).

Maestra 2: Levante su manita quien ya termino, ¡no, no le pegues! [se dirige al niño que pegó].

Niña: ¿Maestra podemos ir a los juegos?

Maestra 2: A ver ahora ¿qué creen? Yo voy a decir quién va a pasar de cada equipo, a ver va a pasar de aquel equipo, haber Itán ven, Itán ven (El niño se para al frente del salón para decir de qué trato el cuento que leyeron).

Niño: Se trataba de un oso que se quería comer a los animalitos

Maestra 2: Muy bien ¿y qué pasó? ¡Escuchen! (los niños empiezan hablar y hacer ruido).

Niño: Luego el niño iba muy asustado.

Maestra 2: ¡Muy bien Itán! Siéntate Itán gracias, ¡ahoraj, va a pasar Rafa, para platicarnos de qué se trató su cuento en este equipo. [El niño sentado desde su lugar]

Niño: ¡No!

Maestra 2: **Sí, ¿cómo de que no?**, se va a enseñar a participar a eso viene al kínder, (va por él lo para al frente) haber, ¡dígame a sus compañeros de qué se trató el cuento! ¿de qué se trató el cuento?

Niño: ¡Es que me da pena!

Maestra 2: No ¿cuál pena?, ¡dígame de que se trató! ¿a ver Rafa de qué era el cuento? Eso sí, para las travesuras sí estás muy bueno, ¡si no lo cuenta no va a salir al recreo! ¡órale!, si no le digo a su mamá que ya no lo traiga al kínder porque usted no quiere participar, ¿a qué viene entonces no?. [el niño comienza a llorar], **¡no chille!, ¡deje de**

llorar!, ¡no chille! *Mira, Itán ¿cómo sí lo platicó? ¡muy bien!, ¿de qué fue el cuento que vieron?, ¿por qué chilla?, debería de poner atención [regresa el niño llorando a su lugar y lo sienta, escoge a otro niño del mismo equipo], ¡A ver Carlitos ven!, [el niño se para al frente del salón], díles a tus compañeros de qué se trató el cuento que vieron, ¿escuchamos a Carlitos?*

Niño: *De un lobo.*

Maestra 2: *¿De un lobo?, ¿y luego que más?*

Niño: *Se come a los animalitos.*

Maestra 2: *¡Ah, muy bien!, ¡no ande llorando mire su compañero! (se dirige al primer niño, que continúa llorando en su lugar), lo dijo muy bien, ¡vamos a darle un aplauso a Carlitos!, porque lo hizo ¡muy bien!*

Niño: *¡Bravo Carlitos!*

[Y todos los niños aplauden]...

Ahora bien, por tratarse de un proceso arbitrario, esta forma de discriminación también es una forma de violencia. Es necesario marcar la diferencia entre violencia y agresión, donde la violencia no persigue causar daño, aunque en ocasiones lo provoque, si no que busca alcanzar un fin venciendo resistencias. Mientras que la agresión si tiene como finalidad práctica causar daño. Se puede *argumentar* que en variadas ocasiones se confunden los términos pensando que la violencia es lo mismo que la agresión, pero la violencia en sí tiene un carácter instrumental, mientras que la agresión tiene un carácter expresivo, en este sentido la violencia pierde su connotación necesariamente negativa, o se cree que no se está agrediendo a la persona (Fernández, 1997).

De aquí que la violencia no es solamente un golpe o un empujón: también es el maltrato verbal por omisión o comisión y aunque inadvertidamente, pueden serlo un chiste o los usos prejuiciosos del humor. La violencia simbólica “los niños no tienen pena, los niños no lloran” si se expresa se les amenaza, se traen eventos previos (travesuras de otros días) para sancionar el actual, incide en la forma en que se construye la autoimagen, la autoestima y las aspiraciones para el futuro (Mogarde, 2001:18); la violencia simbólica y concretamente la violencia del lenguaje, no es violencia física, directa pero sí coerción en el sentido que perpetúa la discriminación,

desvalorización, dependencia y control de unos grupos por otros, en este caso de la maestra como adulto hacia los niños como un grupo vulnerable (Fernández, 1997). Percatándose además que la educadora también al igual que la anterior docente, deja de lado una de las competencias del campo formativo Desarrollo personal y social, la cual indica dentro de los aprendizajes esperados que el niño enfrente desafíos solo, o en colaboración, busca estrategias para superarlos, en diferentes situaciones (SEP, 2011).

Estos resultados revelan el papel de la escuela, el cual es primordial y se tiene como un escenario donde se juegan diferencias construidas socialmente, pero también es un ámbito de legitimación de relaciones de poder, en donde las valoraciones que hacen los adultos a los niños y las niñas, marcan la diferencia de género. Además de tener una significación social en la que según las relaciones que se establecen dentro de ella, proporcionan la posibilidad de conocer la manera en cómo se establecen estereotipos y normas de conducta según las expectativas profesionales, en la búsqueda de la identidad, el niño encuentra en la situación social del medio escolar un sistema de fuerzas que actúa sobre él (Postic, 2000). Está frente a un educador, pero en una situación de grupo; establece relaciones directas con el educador, pero también indirectas, gracias a la presencia del grupo, de esta manera va conformando su identidad, adoptando e imitando conductas, comportamientos, maneras de pensar, ser y actuar.

En torno a si se producen conductas discriminatorias, durante la interacción dentro del salón de clases, que ocasionen violencia entre sus pares, implica responder a ¿Cómo trata la educadora a los niños y a las niñas? Y ¿Cómo surgen los conflictos interpersonales? Los hallazgos sobre las relaciones de los niños y las niñas en el salón de clase muestran una distinción del trato hacia las niñas y los niños por parte de la maestra, aunque éste no es un acto consciente ni de ella ni de los niños involucrados, cuestión que se observa desde las formas de apropiación de los espacios comunes e individuales.

Es la hora de entrada de los niños al salón de clase, cada uno debe sentarse en una de las sillas que están acomodadas previamente en forma de círculo en medio del aula:

Niños: *Maestra ¿qué vamos hacer ahorita?*

Maestra 1: *Vamos a ver ¡ok! ¿Me dan un minuto?, ¡Siéntense en su lugar ahorita platicamos! ¿ok?*

Gaby: *[dirigiéndose a un compañero] Mira soy Estinky*

Pablo: *¡Ay! No manches [paralelamente, los niños van a su lugar y se interpela parte espacial]*

Gaby: *Estinky y son míos Niña: [Le da un regalo a la maestra]*

Maestra 1: *¡Ay! ¿Esto hiciste para mí? Pero, ¿tú mamá sabe que me los regalas? Niña: Si. [Se retiran las niñas a sentarse en las sillas y Gaby se sienta en una de las sillas donde estaba sentado Pablo. Entre Pablo y Rodrigo jalan a Gaby]*

Gaby: *[Grita] ¡Ay Rodrigo!*

Maestra 1.: *Amigo, Amigo, Pablo ¡vamos a evitar jalar a las niñas! ¿ok? [con un tono tranquilo]*

Jesús: *¡Yo voy allí!*

Pablo: *¡Y aquí yo voy aquí! Allí va Jesús y aquí yo voy, ¡Quítate de su lugar! [Jala a Gaby una vez más] ¡Quítate de su lugar no manches! [Parte Física al momento de jalar]*

Se han observado dos tendencias diferenciales en la formación de niñas y de niños en relación con tener el poder (Montesinos 2002, Fernández 1994, Moreno 1986), las niñas de forma verbal (se queja, seduce) y el niño de forma física (agresivo). Que en este caso, podemos ver cómo los niños Pablo y Rodrigo, por medio de sus acciones quieren conservar lo que a su pensar les pertenece, tal como sucedió en la apropiación temporal del espacio; mientras que Gaby utiliza estrategias verbales.

Jesús: *Maestra, Gaby no se quita de nuestro lugar*

Maestra 1: *¡A ver amigos! [Desde su escritorio y con indiferencia voltea a verlos]*

Gaby: *Es niño y niña [una norma previamente establecida].*

Maestra 1: *A ver [Camina acercándose a los niños] A ver tú dices niño y niña; ¿tú que propones para solucionarlo? [Dirigiéndose a Pablo]*

Jesús: Es que yo iba allí.

Maestra 1: Y tú ibas allí ¿y luego qué pasó?

Pablo: Es que, mira estábamos...

Jesús: [Habla al mismo tiempo que Pablo] Estábamos platicando...

Maestra 1: A ver ¡uno por uno!

Pablo: Estábamos platicando y luego Gaby se sentó aquí, pero aquí es el lugar de Jesús

Maestra 1: ¡ah! ok.

Pablo: Y allá está el letrero de las niñas. [Señala un letrero que dice niñas]

Maestra 1: ¿Cuál letrero de las niñas?

Jesús: El de allá [Señala hacia donde está un letrero que dice niñas, lugar en donde colocan las loncheras]

Maestra 1: ¡Ah!, Allá son las mochilas de las niñas para que todas quepan ¿ok?.

Pablo: y acá los niños [señala otro letrero que dice niños]

Maestra 1: Oye compañero, pero ¿no te gustaría platicar con Gaby? Acuérdate que los niños y las niñas podemos platicar.

Jesús: Es que yo estaba allí.

Maestra 1: Pero hay más sillas. Oye Gaby, yo te propongo algo ¿sí quieres sentarte al lado de este Rodrigo? ¿Te gustaría?

Gaby: Es que a mí me gusta siempre ir adelante [La niña continúa sentada en la silla].

Maestra 1: Pero todos los lugares pueden ser importantes no es necesario ser siempre la primera ¿sí?

Pablo: Pero allá es el lugar de las niñas

Maestra 1: A ver Gaby ¿me escuchas? No es siempre importante ir adelante, también puedes tener muchos amigos, poder platicar poder convivir, somos muchos entonces un día nos puede tocar una cosa otro día nos va a tocar otra cosa; Gaby ¡voltéame a ver por favor! [Con tono de enojo]. Pero eso no quiere decir que no seamos importantes somos importantes cada uno ¿sí? Entonces ¿te parece le regresas su lugar a Jesús por favor? Gracias.

Pablo: Y vete a otro lugar. [Señalando el niño otra silla].

Maestra 1: No, acuérdate que todos podemos estar en todos [Gaby se para y se va a otra silla].

En este diálogo, podemos observar cómo la niña al final de la discusión después del estira y afloja termina por ceder a lo que se le señala, no le queda más opción que

obedecer, en este caso vemos cómo la maestra marca la diferencia entre lo que “debe” ser y hacer una niña, así como lo que “debe” hacer un niño, dando prioridad a los niños, aunque la maestra pretende hacer la variabilidad de roles cae y no termina la mediación:

Jesús: ¡Maestra! están agarrando el material las niñas.

Maestra 1: No, ¿a ver? Es que, ¿qué creen? Frida me quiere decir que se le cayó la colita de la niña [Se refiere al adorno que se encuentra en la pared, es una muñeca que está vestida como revolucionaria y tiene dos colitas de peinado]. Ahorita se la pongo.

Pablo: [Se ríe de lo que están haciendo la niñas] las niñas parecen caballos [se ríe] [Agresión verbal].

Gaby: Los niños son unos panzones [Revira contestando la agresión].

Pablo: ¡Uy! qué bueno luego no se aguantan.

Jesús: Luego cuando te están diciendo algo los niños, no te aguantas Gaby.

Pablo: ¡No manches eres un niño ya!

Jesús: ¡Eres un niño y te vamos a cortar el pelo ya! [Se para y se quita la bata] [Insulto; animal-caballo, amenaza; pelo largo-cortar, cabello hombre].

Pablo: ¡La neta!

Maestra 1: Jesús ¿te pones la bata por favor?

Jesús: ¡Ay! [Se regresa y se pone la bata].

Toño: Niño y Niña [hace referencia a la forma en que se tienen que sentar].

Maestra 1: Hay mucho lugar, en donde tú quieras sentarte.

Gaby: Él es el diablo, sí es el diablo [Señala a un compañero]. [Insulto por parte de la niña].

Pablo: ¡No! [Todos comienzan a hablar al mismo tiempo, sobre el comentario de Gaby].

Toño: Niño y niña, niño y niña.

Rodrigo: Es niño y niña. Yo me siento aquí, pero es lugar de las niñas.

Maestra 1: No corazón, hay muchos lugares se pueden sentar como gusten lo importante es que se sienten en un lugar, se pueden sentar.

Toño: Niño y niña.

Maestra 1: ¿A ver chicos puedo comenzar? ¡Buenos días! ¡Ay no escuché por allá!

Todos: ¡Buenos días!

En este tercer ejemplo se observa cómo se valora a la niña y al niño por parte de la maestra: la niña es retadora y tiene comportamiento de “niño”, no permitido y reprimido hasta cierto punto, mientras que los niños insultan y provocan a la niña, pero la maestra permanece indiferente ante este comportamiento. En el niño previamente al surgimiento del sentido del yo, hay un reconocimiento del otro. “Podríamos decir, por tanto que, la identidad, tiene su origen en el juego de relaciones con los otros, que acaba por conformar una identidad cuando el yo y el contexto son interpretados como una identidad propia que se extiende en el tiempo y el espacio” (Monereo y Pozo, 2011:12).

De esta manera la violencia se manifiesta en las relaciones entre los géneros que se encuentran como prácticas no restringidas, que se repiten constantemente (Fernández, 1994). En este sentido, podemos ver cómo dentro de la convivencia escolar los niños y las niñas están construyendo esquemas de diferenciación de género; y en consecuencia la desigualdad entre hombres y mujeres no intencionada explícitamente, pero que finalmente se encuentra dentro de los aprendizajes cotidianos.

La forma en que se relacionan los estudiantes del preescolar va marcando la pauta sobre cómo construyen sus identidades de género; en este espacio se van combinando modelos de crianza con tradiciones escolares que marcan los estereotipos en la educación infantil.

5.3 Eje analítico: Las Educadoras, la acción mediadora

Por último, el obtener información sobre la construcción de género a través de la acción mediadora de las educadoras, en este acercamiento a ellas se ha pretendido conocer algo sobre su acción mediadora con respecto a la identidad de género en preescolar, saber cómo conciben a el otro, cómo considera cada una de ellas lo qué es frente al grupo, [fue necesario una entrevista para ellas], muestra lo siguiente:

De las opiniones vertidas por las educadoras en el análisis categórico de las expresiones referentes a los segmentos de por qué eligen ser educadoras, las diferencias de género, lo tocante al trato diferenciado entre los niños y las niñas de antes y de ahora, se obtiene:

Referente a por que eligen ser educadoras, las maestras eligen ser educadoras por afinidad hacia los niños pequeños y posibilidad de cubrir el rol maternal. Esta autopercepción se constata en la práctica educativa ya que cuando se dirigen a los alumnos les llaman “*mi hijo*”. Estas educadoras atribuyen un deber ser diferenciado por género, pues refuerzan los roles típicos comentando que los niños son agresivos, mientras que las niñas son tranquilas. Esta percepción de las maestras es fundamental porque influye en la construcción de lo que es una mujer y de lo que es un hombre.

Para lo cual se presentan algunas de las opiniones vertidas por las educadoras en la entrevistas realizadas, de acuerdo a los datos que ellas proporcionaron la educadora 1 tiene veintitrés años de servicio, ha trabajado en escuelas bi-docentes, escuelas de organización completa y en alguna ocasión trabajo en un preescolar que fungió como escuela piloto para llevar a cabo un programa [no recuerda cual], es casada y tiene tres hijos, por otro lado la educadora 2, menciono tener diez y siete años de servicio, ha trabajado siempre para un preescolar pero en la zona rural, multigrado, comentó que ella daba la clase de educación física todos los jueves, en su grupo atiende a niños desde primero, segundo y tercer grado; desde la obligatoriedad del nivel se ha incrementado el ingreso, igual que la anterior es casada y tiene cuatro hijos, su esposo también es maestro pero de telesecundaria.

Decisión de ser maestra:

“Bueno mi decisión... ¿por qué? Porque me gusta estar en contacto con los niños. Me agrada pues fortalecer esa educación que ellos necesitan para su desarrollo y sus competencias, que son las capacidades y las habilidades que ellos necesitan para estar inmersos en su contexto social, y desde ahí parte uno, me gusta, me agrada ser educadora.” (Educadora 1)

“Pues inicié por tener una carrera, por ser, por ser alguien en, en esta vida y, y

principalmente porque me llamaba mucho la atención la, la escuela, lo que era la educación preescolar, me gustaba cómo, cómo trabajaban las maestras con los, con los niños, y de ahí empezó mí, mi gusto, por querer ser educadora". (Educadora 2)

En ambas opiniones se obtienen tres aspectos importantes, la vocación por la carrera, el conocimiento de objetivos del programa de preescolar y una afinidad hacia los niños pequeños y posibilidad de cubrir el rol maternal. Diferencias de los alumnos de antes y ahora: Al preguntar sobre las diferencias que observaban ellas de los alumnos que atendieron al salir de la carrera y los que atienden en estos momentos comentan:

"Yo considero que deben de ser iguales, pero sí influye mucho el contexto social que estamos viviendo, sí, nuestros contextos desde antiguamente eran diferentes. Las mamás pasaban más tiempo con los niños, entonces ya ahora cambia, ahora la mamá sale a trabajar, hay poco contacto con los hijos, entonces los hijos están más en convivencia con los abuelos o con otras personas que están ajenas a su familia, entonces si influye eso en los aprendizajes de los alumnos" (Educadora 1).

"Sí, sí hay mucha diferencia, yo noto principalmente en la conducta de, de los niños, cuando nosotros salimos ya hace 12, 13 años, hay niños más tranquilos, les platicabas más de lo que querías hacer, de tu tema y todo, y eran niños como más, más obedientes, y ahorita ya no se ve tanto, se ve mucha mala conducta en los niños...son más agresivos ahora, y pues ya no puedes este decirles este -compórtate de esta manera-, sino que hasta los mismos niños te, te delatan, -te dicen, no es que si tú me regañas, yo le digo a mi mamá- o -yo le digo que me estás diciendo tal cosa- ... las niñas eran más tranquilas antes que ahora... pues se están nivelando mucho con la conducta aguerrida de los niños, son más agresivas" (Educadora 2).

Ambas educadoras dan la respuesta de un cambio en el comportamiento, en la conducta, sin embargo cabría señalar que dichos valores son relativos a la madurez afectiva de cada una, los umbrales de tolerancia, el contexto en el que actualmente trabajan (Postic, 2000), así como la socialización que han constituido sobre el género, es decir, desde situaciones estereotipadas (conductas, rasgos de personalidad) por ejemplo, el rol de la mujer en cuanto a la pasividad, así como el cuidado y atención

hacia el otro, diferenciándolo del rol masculino, el cual lo destacan como activo y agresivo. En lo referente al trato que se les da tanto a niños como a niñas disertan en lo siguiente:

*“**Considero que los trato igual.** ¿Por qué? Porque somos seres humanos tenemos los mismos derechos, las mismas obligaciones, conforme al entorno que esté desarrollando y las necesidades que se presente. También el grado de madurez que tienen los niños.” (Educadora 1)*

*“Yo como tengo los 3 grados ahí en mí, en mi salón, este, pues los niños más grandes, son más dóciles para trabajar con ellos, junto con los de segundo; con los que me tardo más son con los de primero, porque ellos, aparte están más chiquitos, necesitan, este, más socializar con los más grandes y comenzar a convivir más... **yo trato** de tratarlos igual de la misma manera, nada más el nivel de necesidades es lo que varía” (Educadora 2)*

Ambas educadoras hacen una auto-reflexión, puesto que esperan el crecimiento de su alumno y persuadirse de su actuación como docente, reconociendo lúcidamente lo que ellas ejercen sobre su alumno y devolverle al niño su derecho de singularidad, a ejercer sus facultades de acción autónoma y en cierto sentido tener acierto en la identidad e igualdad de género.

Las educadoras son las reguladoras de las relaciones que se dan dentro del aula (Postic, 2000), por lo tanto forman parte importante en la construcción de identidad de género. Sin embargo, para justificar las propias acciones, recurren a las diversas representaciones que ellas tienen sobre los géneros masculino y femenino, omitiendo por falta de conocimiento teórico, que por medio del proceso educativo, entre otros, los sujetos se apropian de ideales, identidades, valores, costumbres, creencias y conocimientos. En el caso de la identidad parten del quién soy, cómo soy, a qué aspiro, que caen en los estereotipos que se han integrado a su vida y que al mismo tiempo continúan estigmatizando, pero ahora en un contexto diferente, más años de servicio (Monereo y Pozo, 2011).

A partir de las manifestaciones verbales de las docentes, la manera de pensarse a sí mismas como personas de un género y pertenecientes a un sexo, los conceptos y esquemas que tenga sobre el ser masculino y el ser femenino inciden en la manera de percibir al otro y al mismo tiempo que influyen en el modo de formarlo o continuar con esta constitución de la identidad de género, otorgándole los mismos roles a cada uno, a veces de manera inconsciente, por ello es necesario que estén preparadas para asumir la tarea que tienen delante. Su función es muy importante, la formación de nuevas generaciones, y en este sentido el futuro de la sociedad, está en sus manos (Delval, 1998).

Por ende el debate se encuentra en si la educación para mujeres y varones sigue reproduciendo los estereotipos de género, si es que se continúan y refuerzan dentro de la socialización temprana que se recibe en la escuela, o bien si es que se está transmitiendo a partir de estos nuevos saberes tecnológicos, científicos, a partir de estas nuevas normas de organización que ofrecen los nuevos programas, que buscan un reconocimiento a la igualdad de las personas y que permiten un mayor desarrollo de la individualidad.

5.4 Reflexiones Finales

*Tingo lilingo mató a su mujer
con un cuchillito que estaba como él
le sacó las tripas y las fue a vender
y no las quisieron porque era mujer.
Canto de cuna. Anónimo.*

Durante el desarrollo de esta investigación, se ha comentado la importancia de la construcción de Identidad de Género, corroborando someramente algunas investigaciones que se han realizado al respecto dado que en referencia al preescolar son escasos los trabajos elaborados en este campo temático, puesto que la perspectiva de género, exige una revisión de todos aquellos elementos fundamentales que plantea el actual debate sobre educación y convivencia.

Al presentar los temas tratados durante el desarrollo del texto expuesto, se ha intentado argumentar las posiciones teóricas desde la construcción del concepto género y su relación con el sexo e identidad, a partir de la manera en que se ha transformado la educación preescolar, relatando cómo se veía y cómo se concibe a la luz del plan 2011, el proceso de educación en términos de socialización e institucionalización; conceptos que apoyaron a replantear los principios que se tenían sobre la identidad de género.

Estas ideas y reflexiones surgen a partir del conocimiento generado sobre la feminidad y que se pretende ir renovando. En estos momentos de cambio y turbulencia que vivimos, los sujetos necesitan rehacer y remodelar su identidad, tanto profesional en el caso de los educadores, como de manera personal en el caso de los niños y de las niñas que se están transformando dentro de la educación formal.

Se constata que la escuela constituye uno de los principales ejes para asumir seriamente la responsabilidad de educar en aquellos valores que den respuesta a los problemas sociales apremiantes y, actualmente, a uno de los más graves y preocupantes como es el de la violencia contra las mujeres; basta con mencionar lo que el ex-secretario General de las Naciones Unidas; Kofi Annan, mencionó hace ya algunos años al respecto:

“Si queremos cambiar este cruel e injusto estado de cosas, tenemos que hacer algo más que construir aulas. Debemos acabar con los prejuicios que llevan a los padres a no enviar a las niñas a la escuela. Y una vez que están en la escuela, debemos asegurarnos de que las escuelas las preparen para hacer frente a los desafíos de la vida, desarrollando sus programas de estudio, utilizando los libros de texto escolares y aprendiendo actitudes que pongan énfasis en la enseñanza de comportamientos y contenidos dirigidos a poder desempeñarse en la vida. Pero el primer paso debe ser que las sociedades reconozcan que educar a las niñas no es una opción, sino un paso necesario e ineludible” (The Guardian, 2000).

El concepto de identidad se percibe como algo polisémico y por ende evasivo. Es difícil acercarse a él; y cuando creemos que se tiene, se vuelve a escapar, porque siempre está en proceso, en un devenir que fácilmente puede confundirse haciendo alusión a otras cuestiones que versan sobre formas de conducta, estereotipos, deber ser, profesión, el conocimiento o desarrollo individual; lo mismo ocurre con los términos de género y sexo, sin olvidar la diferencia entre lo sexual y la sexualidad.

En este orden de ideas cuando se habla de feminidad o masculinidad, inmediatamente se piensa en hombres y mujeres, en dicotomías polarizadas, en poder y sumisión; todos los argumentos que se tienen en estos tiempos están ligados a una socialización generizada la cual no sólo construye sujetos con culturas diferentes, sino desiguales que generan relaciones asimétricas de poder entre los sexos y que finalmente son el inicio de la violencia de género (Martínez-Bellonch, 2004-07).

En la actualidad el feminismo se encuentra en un momento crítico, incluso en palabras de Butler en su artículo sobre “¿El fin de la diferencia sexual?”, en el que comentó ante un cuestionamiento que le hacían sobre los contenidos que enseñaría en un curso sobre la teoría feminista en la actualidad, aclaró: “que la teoría feminista debe dar respuesta a aquellos puntos (la diferencia sexual, el género y la sexualidad), en los que se desafía al feminismo, es decir, apuntalar de una forma defensiva los términos y los compromisos, no recordar de una forma lo que ya se sabe, de una articulación que va más allá de defender la diferencia sexual, para defender la noción de género, de la sexualidad, de la raza o de lo que se presenta en los estudios culturales” (Butler, 2006:252).

Como se ha mencionado, la diferencia sexual, no es un hecho dado, no es una premisa, ni una base sobre la cual se pueda construir el feminismo, más bien es la cuestión que provoca la investigación feminista (Butler, 2006). Ante este panorama, existe una indudable contribución por parte del feminismo de cómo se ha colocado el cuerpo en la agenda política: mostrar cómo el género moldea y desarrolla la percepción de la vida en general y, en particular, hace evidente la valoración, el uso y

las atribuciones diferenciadas que se dan a los cuerpos de las mujeres y de los hombres (Lamas, 2002:53).

Aunque la discusión sobre la terminología sexo, sexualidad, género, feminismo y masculinidad sigue creando diferentes expectativas y continúa “confrontando al género con el sexo en nombre de la diferencia sexual, precisamente porque el género promueve una visión sobre la masculinidad y de la feminidad socialmente construida y aceptada, que desplaza el estatus simbólico de la diferencia sexual y de la especificidad política de lo femenino” (Butler,2006). La profecía autocumplida explica otro de los elementos del rompecabezas: los estereotipos; los cuales describen cómo actuar en las interacciones interpersonales y en la construcción de la realidad: cómo se refuerzan las creencias dominantes de un grupo social y cómo provocan situaciones que las mantienen (García-Leyva, 2005).

El concepto de género que se tiene como diferencia sexual ha fundamentado y sustentado intervenciones feministas en el área del conocimiento formal y abstracto, en los campos cognoscitivos y epistemológicos definidos por las ciencias sociales y físicas tanto como por las ciencias humanas o humanidades. La diferencia sexual funciona como una escisión, pero quizá sea menos importante que los términos que se superponen y se tornan borrosos sean la feminidad y la masculinidad más que la problemática misma de la construcción (Butler, 2006:263). Desde el aprendizaje social se analizan los modelos de referencia, así como la adquisición y manifestación de conductas tipificadas.

Cabe considerar que como la sexualidad, el género no es una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos, sino el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, lo que conlleva a pensar al género como el producto y el proceso de un conjunto de tecnologías sociales, de aparatos tecno-sociales o bio-médicos, es la instancia diferencial de los sujetos femeninos y masculinos, al ignorar las conflictivas investiduras de varones y mujeres en los discursos y las prácticas de la sexualidad. La

teoría de Foucault, de hecho, excluye, si bien no impide, la consideración del género (De Lauretis, 1989).

Retomando la expresión de Teresa de Lauretis (1989), se requiere una noción de género que no esté ligada con la diferencia sexual y que presuponga al género como derivado, mientras que, por otro lado, pueda ser subsumido en las diferencias sexuales como un efecto del lenguaje o como puramente imaginario⁵, distanciado de lo real; este lazo, esta mutua contención entre género y diferencia(s) sexual(es), necesita ser desatada y deconstruida. Se puede entonces pensar al género en paralelo con las líneas de la teoría de la sexualidad de Michel Foucault (1986), como una “tecnología del sexo” y proponer que, también el género, en tanto representación o auto-representación, es el producto de variadas tecnologías sociales -como el cine- y de discursos institucionalizados, de epistemologías y de prácticas críticas, como de la vida cotidiana.

Una vez analizados los datos obtenidos encontramos que presentan una consistencia con la línea teórica de Teresa de Lauretis en el sentido de definir al género como:

- (1) “Una representación, lo que no quiere decir que no tenga implicaciones concretas o reales, tanto sociales como subjetivas para la vida material de los individuos. Todo lo contrario.
- (2) La representación del género es su construcción, y en el sentido más simple se puede afirmar que todo el arte y la cultura occidental es el cincelado de la historia de esa construcción.
- (3) La construcción del género continúa hoy tan diligentemente como en épocas anteriores, por ejemplo, como en la era victoriana. Y continúa no sólo donde podría suponerse -en los medios, en la escuela estatal o privada, en los campos de deportes,

⁵ Imaginario entendido como un conjunto de imágenes y representaciones que se imponen entre los sujetos, influyendo y matizando sus relaciones interpersonales y sociales (Kaës, 1989:23). Aclarando que la amplitud del término ha sido estudiado por varios autores como por ejemplo Aristóteles quien señalaba que el alma no puede pensar sin fantasma, introduciendo así esta dimensión. Kant se refirió al imaginario como aquello que da a pensar más. Ricoeur propuso reflexionar acerca de una estructura imaginaria primaria constitutiva de nuestra relación con el mundo. El imaginario matiza, tiñe y altera la relación que cada sujeto tiene con la institución, con los otros y con el trabajo específico (Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro, 1996: 36).

en la familia, nuclear o extendida o de progenitura única- para resumir, en lo que Louis Althusser ha llamado los aparatos ideológicos del Estado. La construcción del género continúa también, aunque menos obviamente, en la academia, en la comunidad intelectual, en las prácticas artísticas de vanguardia y en las teorías radicales y especialmente, en el feminismo.

(4) En consecuencia, paradójicamente, la construcción del género es también afectada por su deconstrucción; es decir por cualquier discurso, feminista u otro, que pudiera dejarla de lado como una tergiversación ideológica. Porque el género, como lo real, es no sólo el efecto de la representación sino también su exceso, lo que permanece fuera del discurso como trauma potencial que, si no se lo contiene, puede romper o desestabilizar cualquier representación "(Lauretis, 1989: 9).

En este sentido se comprende al imaginario cultural e ideal sobre feminidad que deja de lado a la Teoría *Queer*⁶, que viene representada por el bienestar de los otros; por una autoestima vinculada a la armonía del grupo familiar, una expresividad emocional y materializada con una dependencia a la pareja (la sociedad estigmatizada), mientras que la masculinidad se sigue concibiendo como la orientación al dominio y al control, la competitividad y consecución de logros, la inexpresividad y el autocontrol emocional, es decir, sigue abogando por un sujeto autónomo, fuerte e independiente y generador de mitos en torno a una virilidad asertiva y dominante con poder estructural y necesidad de afirmar ese poder, con autoridad en la familia, en la pareja y con la capacidad de resolver los conflictos recurriendo a la violencia en no pocas ocasiones.

Hay sin embargo un sentido diferente que la actualidad acerca a los sexos (hombre-mujer) en cuanto a las formas radicales sobre el "deber ser" fenómeno que únicamente concierne a grupos minoritarios, esto es, en palabras de Lipovetsky el eclipse de las grandes ideologías emancipadoras, la legitimación social de la homosexualidad, las exigencias de la identidad, de respeto y de seguridad individual, estas son otras tantas sensibilidades y orientaciones propias de la época que deberían prolongar, ese tipo de

⁶ Teoría Queer en un ángulo metodológico el feminismo se ocupa del género mientras que los estudios de lesbianas y gays trataban del sexo y de la sexualidad quedando lejos del debate de asignar al género como clave para designar la homosexualidad (Butler, 2006).

reinscripción de la alteridad de los géneros en el seno de las sociedades de la igualdad (Lipovetsky, 2007: 68), situación que en el discurso se dice fácil pero en cuestiones de educación genera confusión, al momento de conducir a los niños y niñas en esta sociedad de igualdad.

En esta línea argumental dentro del campo educativo en las interacciones cotidianas, la escuela contribuye a la construcción de códigos de género, es sin lugar a dudas al mismo tiempo un espacio en donde se pretende generar igualdad. Al comenzar la observación con la que se llevó a cabo esta investigación y dar respuesta a las interrogantes planteadas se encontró que en ambos preescolares las profesoras (educadoras) con su actitud, van confirmando roles y tratos diferentes dentro de esta socialización temprana.

Las estructuras simbólicas que utilizan las maestras no son una muestra de equilibrio entre ambos géneros, al contrario, no llegan a la reflexión de que el proceso que están siguiendo para la construcción de la identidad es el adecuado, podría decirse que ni siquiera toman en consideración el campo formativo que habla sobre el Desarrollo Personal y Social (SEP, 2011), omitiendo consecuentemente los aspectos en los que se organiza dicho campo, además de que podría decirse en base a lo observado que ignoran las competencias a las que invita este campo a desarrollar, o que se planea como un suceso cotidiano, mediante las actividades que ellas consideran son para los niños en general. Sin lugar a dudas, la educación tiene mucho que ver con la armonía del individuo para una vida llena de inquietudes que eviten la soledad como vacío. El contenido que nos proporciona debe ser un medio de mantener diálogos con los demás –relaciones simbólicas-, maneras de seguir viviendo y estando con otros sin estar en presencia física de ellos. Es un factor que interviene en la identidad personal que pasa de ser mediadora de nuestra vida con los otros, como individuos y como miembros de diferentes grupos (Gimeno Sacristán, 2002:109).

Incluso dentro del discurso que manejan sobre cómo perciben a las niñas y a los niños comentan diferencias basadas en el juego. Tal como lo expresan las docentes que al

preguntarles sobre las diferencias que existen entre los niños de antes y de ahora ellas consideran que es la tecnología y los medios de comunicación.

Maestra 1: Claro que sí, y depende también *mucho nuestros cambios sociales* que hemos tenido, nosotros estamos rescatando las características que tenían los niños desde que yo empecé, *¿no?... desde el juego, ¿no?*, los niños jugaban con otro tipo de cosas que teníamos, ahora ya es mucha *tecnología* y es un cambio que nosotras tenemos que hacernos competentes a las necesidades sociales que tenemos.

Maestra 2: Pues desde su forma *de juego ¿no?*, *las niñas* de antes casi siempre estaban más en realizar su juego simbólico, lo que *ayudaban en casa* como jugar a los trastecitos, jugar a la mamá, su juego era más pasivo, más tranquilo, y representaban roles de su núcleo familiar, ahora no, ahora ya es otra integración ahora si ya más con los niños, los dos sexos, *¿Sí?* Niño y niña, pero sus juegos ahora ya casi son con *aparatos electrónicos*, o así, entonces eso sí ha cambiado mucho.

Acerca de los estereotipos de géneros que se emplean en ambos casos llevan a las niñas a ser conformistas y dóciles, pero también con menor despliegue de creatividad e ingenio. En cambio a los niños se les permite ser más creativos e ingeniosos, pero también transgresores, sin importar que reciban mayores castigos y críticas frente a una tarea, los niños se ven favorecidos pues los incitan a tomar más riesgos, mejor confianza en sí mismos, ser menos pasivos, tener menos miedo a seguir adelante sin reparar en los obstáculos (Burin, 2006: 295, Lipovestky 1997: 278); de aquí que la visibilidad o invisibilidad a los comportamientos de los estudiantes ya sea de desobediencia o de verdadera aplicación serán motivo de que surja una etiqueta para su conducta (Torres, 2005) de esta manera los estudiantes se perciben a sí mismos y perciben las situaciones de enseñanza y aprendizaje de una manera determinada.

Dicha percepción influirá en la manera de situarse ante nuevas experiencias y a los resultados que se esperan, es decir, irán modificando los esquemas que tienen lo cual depende totalmente del nivel de desarrollo en el que se encuentra y de los conocimientos y referentes previos que obtienen en la familia, la sociedad, la cultura y

la religión con relación a su género. Ambas situaciones familia-escuela participan en la construcción de la identidad y en las relaciones de poder (Butler, 2006).

A partir de las manifestaciones verbales de las docentes, se aprecia que en determinadas áreas de comportamiento se producen diferencias por razón de género en las interacciones del aula, encontramos cómo se reproducen los modelos sociales dominantes, en ambos casos, las docentes utilizan el lenguaje sexista no sólo como instrumento comunicativo o de conocimiento, sino de poder, para disciplinar a los estudiantes y promover o inhibir acciones, como se muestra a continuación:

Maestra 1: *¡No voy a cantar la lechuza! A ver, vamos a guardar silencio, ya me voy a quedar calladita, ¿a ver hasta qué hora? Para que se guarde silencio ¿ustedes me dicen sí? ¡ya! Rodrigo ¿ya? [con tono de enojo], disculpa Mory [también está haciendo ruido la niña, pero su tono de voz cambia completamente; la niña se llama Moramay].*

Como podemos constatar la diferencia que hace la docente con su tono de voz, al llamar la atención al niño (Rodrigo) lo ejecuta firme y con enojo, sin embargo, cuando se trata de la niña se dirige a ella (Moramay) con mayor sutileza, más cariñosa para llamar la atención, mostrando así una diferencia en el trato de los niños, constituyéndose el lenguaje en instrumento de la cultura hegemónica que fortalece las diferencias entre géneros, de aquí que los fenómenos psicoculturales como la construcción de género, están insertos en relaciones de poder y de conflicto (Thompson,1993). Las relaciones de género en el preescolar no son ajenas al núcleo figurativo de la representación social en la que se han conferido ciertas actitudes específicas a niñas y niños. Los niños son reconocidos como más avisados y por tanto, con más sabiduría en la participación en el aula tal como sucede en el ejemplo:

Maestra Inglés: *Blue Book. A ver, vamos a guardar silencio, si no, no van a escuchar las instrucciones. ¡Enrique te voy a llevar a otro grupo! ¿Me quieres acompañar a otro grupo? Aldo ¿me quieres acompañar a otro grupo?*

Aldo: *[Moviendo la cabeza dice no]*

Maestra Inglés: *Entonces guarda silencio, ¿ok?. Voy a dar las instrucciones. El niño que no me haga caso no va a saber qué estamos haciendo. Vamos a guardar silencio...*

Observamos que la maestra amenaza pero no cumple la sanción al niño, emitiendo generalidades al momento de comunicarse, se intuye que los niños son más activos e indisciplinados que las niñas por ende la mayoría de las expresiones verbales que regulan el comportamiento van dirigidas a ellos.

En cambio aun cuando están ahí, a ellas (a las niñas) no se les interpela ni siquiera para corregir su postura dentro del círculo ni cuando la maestra menciona el “¡Permíteme!” con enojo, o simplemente no les hacen caso cuando las niñas son agredidas por otro compañero. A las niñas se les considera menos independientes al designarles una actividad, si titubean al momento se les interrumpe para que sean apoyadas específicamente por un niño. Así mismo parecen ser invisibles pues el empoderamiento del género masculino se hace visible, mientras las niñas quedan ahí un tanto cuanto invisibles, lentas y con poca participación, por ejemplo, dentro de la clase la maestra lee una historia corta sobre el veinte de noviembre, al concluir realiza una serie de preguntas:

Maestra 2: *Que él para ser presidente estudio mucho, ok, ¿tú qué opinas Grecia?*

Grecia: *[Se queda callada]*

Maestra 2: *¡A ver! ¿Tú qué opinas Rodolfo?*

Rodolfo: *¡Que hizo bien!*

Maestra 2: *¡Muy bien! Mi amor.*

Podemos ver como la docente no insiste ni reestructura la pregunta para que la niña diga algo, simplemente cambia de niño y a él lo felicita, finalmente le dice “mi amor”. En este contexto educativo en el que todos coexisten, además de las formas de lenguaje verbal y no verbal, las actitudes del profesorado, las formas de castigo ante las transgresiones de género de niños y niñas, todas esas discriminaciones y desigualdades que se dan hoy en muchos centros educativos apoyan un modelo de masculinidad hegemónico y su consecuente efecto sobre el sexismo lingüístico, que

no es otra cosa más que una descalificación y desvalorización de lo que son las mujeres, basada en imágenes estereotipadas (Fernández; 2012), que alientan de alguna forma actitudes como la dureza, el analfabetismo emocional, la violencia de género y la invisibilización de las mujeres; o frenando los sentimientos a los niños, como cuando se le dice al niño que no quiso pasar al frente del salón a platicar de que trataba el cuento que habían leído con sus compañeros de mesa, que “no chille”, amenazando con decirle a su mamá que ya no lo traiga a la escuela porque sólo es para portarse mal y no para cumplir con la participación que se le indica (Lastra, Calvo, Susinos; 2011).

Al enseñar a los niños y a las niñas a comportarse como tales, los modelos de socialización que se utilizan crean actitudes y estados de ánimo en los que se prepara mejor a unos que a otros, desarrollando inconscientemente un espíritu de independencia y competición entre ambos sexos. Se debe recordar que los niños responden con afecto a las palabras que se les dirigen. Se relaciona con ellos según normas culturales expresadas para ellos a través del lenguaje, de los gestos o de la percepción de ciertas situaciones. A medida que avance en el desarrollo, la simple percepción de los demás, y por supuesto, las relaciones positivas o de distanciamiento con ellos tendrá que ver, cada vez más, con pautas culturales y educativas (Gimeno Sacristán, 2002:110).

Poco o nada se suele decir sobre el importante papel que juega la identidad de género que la escuela ayuda a construir, en estos episodios estudiados y observados en los que sin lugar a dudas aparece la violencia, la única forma para encararla y desaparecerla será conjuntamente con las actitudes, prácticas sexistas y discriminatorias, la modificación de la relación entre las personas (García, Calvo, Susinos; 2011), apoyando, enseñando y modificando desde edades tempranas a tener en cuenta las necesidades, los deseos, los sentimientos y las expectativas de los otros a través de la comunicación, el diálogo, el respeto y la corresponsabilidad, lo que a su vez pone en juego un cambio de actitudes por parte de todo el contexto educativo

familia-escuela que comporte el cuestionamiento de los valores que se atribuyen a la masculinidad y a la feminidad.

Finalmente cabe preguntarse: ¿Cuál es el papel que tiene el docente en la construcción de género? se puede constatar que las docentes observadas a partir del concepto que tienen sobre su rol y las razones por las que son maestras, olvidan que representan un eje medular en el comportamiento de los niños y de las niñas, ya que sus prácticas están acompañadas de actitudes, sentimientos y maneras de percibir al otro, privilegiando como punto de partida el cómo se debe enseñar en la escuela y dejan de lado el cómo debe ser un docente para poder enseñar; centran su práctica en un interés técnico-reproductor, considerando además que estar frente al grupo implica “ponerse” al nivel del niño, sin embargo se debería pensar que su papel debe ser eminentemente auxiliar, ayudante, colaborador, mediador que apoye a sortear los obstáculos y conservar un entusiasmo y la iniciativa.

Retomo aquí una esclarecedora idea de Celestin Freinet, al mencionar que: “el papel del maestro consiste en perfeccionar sin cesar, individual y cooperativamente, en colaboración con los alumnos, la organización del material y la vida comunitaria de su escuela; permitir a cada uno que se entregue al trabajo-juego que responda al máximo a sus necesidades y tendencias vitales; dirigir ocasionalmente, con eficacia, sin roña ni rugidos inútiles” (citado en Palacios, 1989:111), sin la proyección de su **género** y de sus **vivencias** como mujeres, que practican todos los días desde su infancia remarcando que la mayoría de las docente son mujeres orientando así a los pequeños trabajadores en dificultades; asegurar, en definitiva, dentro de la escuela el reinado soberano y armonioso del maestro.

Es decir, se torna indispensable promover entre las educadoras un tránsito desde el simple interés técnico en la docencia hacia un interés práctico, que por estar dotado de un componente ético, permita acceder a instancias de reflexividad crítica donde dicho interés se articule también con el compromiso político. Ciertamente, la relación educativa es ocasión de una evolución conjunta, en donde maestro-alumno

emprenden una empresa de transformación y emancipación mutua. Toda vez que a la educación le corresponde favorecer, en los seres humanos, nuevos modos de ejercer la sociabilidad de acuerdo con modelos de vida “inventados” culturalmente, considerados como formas más dignas de vivir, maneras de desarrollar una “vida buena”. Obviamente, hablamos de educación pensando no únicamente, ni siquiera fundamentalmente, en su modalidad escolarizada. Ésta tiene su papel que cumplir para hacer que arraiguen formas convenientes de ser social; pero tiene un poder muy limitado, salvo a la hora de proporcionar las bases cognoscitivas de la sociedad (Gimeno Sacristán, 2002:11).

En palabras de Postic: “Querer formar a un ser, es intentar formarse a sí mismo aprovechar un doble esfuerzo para conocerse y para actuar sobre él, pero también es aceptar desprenderse de sí para vivir en el otro, y sobre todo verse partir en otro, ya no juzgándose así mismo en la carrera sino apreciando la postura del que sólo toma su camino” (Postic, 2000:203). En cuanto a las relaciones de género que se están conformando, en este mundo de cambios culturales tan profundos, llegamos al punto de que los hombres modernos no alcanzan a asumir la transformación de la mujer, de las relaciones genéricas, a compartir el poder, al verse rebasados en muchas ocasiones por ellas. La globalización de los mercados y de la crisis, la privatización de las responsabilidades públicas, se dan sobre persistentes relaciones de subordinación de género y etnia donde todavía persisten acciones violentas en contra de las mujeres al mismo tiempo que se pugna por la no violencia hacia ellas.

Si en verdad se trata de un proceso orientado a establecer nuevas relaciones entre mujeres y hombres que emulen los valores de una sociedad que desde hace ya unas décadas atrás tomó las banderas de la igualdad, la razón, la libertad y la justicia quedarán las preguntas sobre ¿cómo estamos constituyendo a las futuras generaciones?, ¿podrá la sociedad subsistir aún con el maltrato que se instala al interior de muchas familias tanto en hombres como mujeres?, ¿cuál será el deber ser de hombres y de mujeres del futuro?, ¿cuál será el papel de la familia?, ¿dónde quedará la escuela y hacia dónde debe apuntar la formación del docente moderno?

El camino que parece más promisorio es del de profundizar desde todos los ámbitos posibles: legales, políticos, educativos, culturales, religiosos en los vínculos y las alianzas entre los géneros, sin la necesidad de hacer una distinción en cuanto al saber ser, saber hacer y sobre todo saber convivir.

*Enterrado vivo en un infinito
dédalo de espejos,
me oigo, me sigo,
me busco en el liso muro del silencio.
Pero no me encuentro.
Palpo, escucho, miro.
Por todos los ecos de este laberinto,
un acento mío está pretendiendo llegar a mi oído.
Pero no lo advierto.
Alguien está preso aquí,
en este frío lúcido recinto,
dédalo de espejos... Alguien, al que imito.
Si se va, me alejo.
Si regresa, vuelvo.
Si se duerme, sueño.
¿Eres tú?», me digo...
Pero no contesto.
Perseguido, herido por el mismo acento
—que no sé si es mío—
contra el eco mismo del mismo recuerdo en
este infinito dédalo de espejos enterrado vivo.*

J. Torres Bodet

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992, 19 Mayo) Diario Oficial, p. 4-14.

Annan, K. *Educación para las niñas educación para todos*. The Guardian [en línea]. 29 de febrero del 2000. [fecha de consulta:13 junio 2014]. Disponible en:< <http://www.un.org/es/documents/sc/scaction/2000>>.

Azaola, E. (2000). *La infancia robada. Niños y niñas víctimas de la explotación sexual en México*. México: CIESAS-UNICEF-DIF.

Bandura, A. & Walters, R.H. (1963/1964). *Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad*. Stanford, California: Alianza Editorial.

Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa.

Barberá, E. (1998). *Psicología del Género*. Barcelona, España: Ariel.

Blanco, N. (2002). *Educación a hombres y mujeres*. En A. Darnés (Comp.) *Género y educación*. España: Graó.

Bem, S.L. (1974). *The measurement of psychological androgyny*. [La medición de la androginia psicológica] *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 155-162.

Berger, P. & Luckmann, Th. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernstein, B. (1994). *Poder, Educación y Conciencia*. Barcelona: El Roure.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Teoría, investigación y crítica, Madrid: Morata.

Bonilla, A. (1998). *Los roles de género*. En Fernández (coord.), *Género y Sociedad*. Madrid: Pirámide.

Bonilla Campos, A. (2010). *Psicología y género: la significación de las diferencias*. Dossier Feministes, 14, 129-150

Bourdieu, P. (1988/1991). *La distinción*. Madrid: Taurus.

Bronfrenbrenner, U. (1973). *Influencing human development*. [Influencia en el desarrollo humano] Halt, R. & W. Cambridge: Harvard University Press

Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

Bronstein, M.H. (1991). *Cultural Approaches to Parenting*. [Enfoques culturales en la crianza de los hijos] Hillsdale, N.J.: LEA

Burin, M. y Meler I. (2006) *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Bustos, O. (1994). *La formación del género; el impacto de la socialización a través de la educación*. En Antología de la sexualidad humana. Tomo I., México: Consejo Nacional de Población.

Butler, J. (2004/2006). *Deshacer el género*. (ed. Castellano) España: Paidós. .

Cacho, Alfaro, M. (2012). *Enfoques Metodológicos de la Investigación Educativa*. México: Redmiie, CIIEG, Lev Vygostky.

Canales, Guzmán, M.M. (2009). *Construcciones de género y juego en preescolar: cuáles roles asumen las educadoras*. Cuaderno de Investigación en a Educación Vigésimo Aniversario (24), 129-148.

Carr, W. (1986). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Madrid: Leartes. Paidós.

Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social. De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

Castro, R. y Casique I. (2008) (Comp.). *Violencia de género en las parejas mexicanas. Análisis de resultados de la encuesta nacional sobre resultados de la encuesta nacional sobre las relaciones en los hogares 2006*. Componente para mujeres unidas o casadas de 15 años y más. México: Instituto Nacional de las Mujeres-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM.

Chávez, Salas A.L. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky*. Educación 25(002) 59-65.

Chemen, S. (2003). Qué puede hacer la escuela con la violencia. En J. Imberti (Comp.). *Violencia y Escuela. Miradas y Propuestas Concretas*. (Capítulo 5, 131-170). Buenos Aires.

Connell, R. (1987). *Gender and Power Society, The person and sexual politics*. [Género y Sociedad de la energía, la persona y la política sexual]. Cambridge.

De Alba, A. (1995/2004) compiladora. *Posmodernidad y educación*. (2ª reimpresión) México: UNAM.

D. Azaro y Foley (1997). Girls and the business of sex.[Las niñas y el negocio del sexo]. On the ISSUES, 6(3), 26

De Barbieri, T. (1993). *Sobre la categoría género. Una introducción teórico metodológica*. México: Debates de Sociología, 18, 145-169.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior.[El apoyo de la autonomía y el control del comportamiento] *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 6, 1024-1037.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1990). A Motivational approach to Self: Integration and personality.[Un enfoque de motivación de asistencia: Integración y personalidad]. En E. Dienstbier (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*, 237-288.

De La Torre Barrón, A. (2004). *Conquistar la igualdad: La coeducación hoy*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, sept-dic.

Delgado, G. (2003). "Educación y género" en Berteley M. *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo II, colección La investigación educativa en México 1992-2002, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/CESU-UNAM.

Delgado, G. (2003). "Educación y género" en Berteley M. *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo II, colección La investigación educativa en México 1992-2002, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/CESU-UNAM.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. España: Santillana.

Delval, J. (1983/1991). *Crecer y Pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. (6ª Reimpresión). España: Paidós.

Delval, J. (1998). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

Dembo, M. (1892). *El impacto del análisis conductual sobre el desarrollo infantil. Una experiencia venezolana*. Trabajo presentado en el simposio Internacional de Modificado de Conducta. Sao Paulo, Brasil: Rivera Prieto.

Deutsch, M. & Krauss, R.M. (1994). *Teorías en Psicología Social*. México: Paidós.

Decreto Número 188. *Ley de Educación para el Estado de Guanajuato*. Periódico Oficial 160, segunda parte, 7 de octubre 2011.

Dewey, J. (2000). *Semblanza Intelectual*. Barcelona: Paidós.

Díaz, D. (1990). *La última edad*. Pamplona: Eunsa.

Díaz-Barriga, F. (2003). “*Desarrollo del currículo*”, en Díaz Barriga, Ángel (coord.) *La investigación curricular en México. La década de los noventa, colección La investigación educativa en México 1992-2002*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/CESU-UNAM.

Dubar, C. (1991) *La socialisation: construcción de identités sociales et profesinelle*. Paris: Arman Colin.

Dubar, C. (2002). *L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles: questions de recherche et problèmes d'interprétation*. [La articulación de la temporalidad en la construcción de identidades personales: preguntas y problemas de interpretación de la investigación] en *Temporalistes* 44, (septembre) no 44, <http://www.sociologics.org/temporalistes>

Edwards, D. y Mercer, N. (1987). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.

Erikson, E. (1998). *Identity, youth and crisis [Identidad, juventud y crisis]*. New York: WW Norton.

Erikson, E. (1956). *The problem of ego identity*. [El problema de la identidad del yo] Journal of American Psychiatric Association, 4, 56-121

Favaro E., García Nieto, G. y Quesada Cabrera, L. (s/f), *La coeducación como subsistema social, en Coeducación*, Madrid: Instituto de la Mujer.

Fernández, A.M. (1994). *La mujer de la ilusión*. Paidós. México.

Fernández, M. L.(2001). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, M. L. (1997) *Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas*. Madrid: Paidós.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2014). *El Estado Mundial de la Infancia de 2014. Todos los Niños y Niñas cuentan. Revelando las disparidades para impulsar los derechos de la niñez*. Nueva York, USA: UNICEF.

Freire, P. (2004). *La pedagogía de la Autonomía*. Sao Paolo: Paz e Terra.

Freire, P. (2006) *Pedagogía de la Tolerancia. Organización y notas de Ana María Araujo Freire*. México: Fondo de Cultura Económica.

Frigerio, G., Poggi M., Tiramonti G. & Aguerro I. (1992/1996), *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. (6ª Ed.) Argentina: Troquel Educación.

García-Lastra M., Susinos Rada T. & Calvo Salvador A. (2011). *Las mujeres cambian la educación Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420816012> [Consultado: 27 de abril 2011]

García-Lago Ibañez, V. (2004). *La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: Un estudio hecho con población universitaria*. Revista de Investigación Educativa. 28 (2) 345-359.

García-Leiva, P. (2005). *Identidad de Género: Modelos explicativos*. Departamento de Psicología, Área de psicología social, Universidad de Helva, 7, 71-81.

Garza, R.M. y Leventhal, S. (1998). *Aprender cómo aprender*, (2a ed.), Trillas, México: ITESM, Universidad Virtual.

Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra:.

Giddens, A. (2000). *Modernidad e Identidad del Yo*. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Ediciones Península.

Gimeno Sacristán, J. (1994). *Profesionalización docente y cambio educativo*, en Antología Análisis de la práctica docente propia, México: UPN.

Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educación y convivir en la cultura global* (2ª ed.) Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez (1993). *Comprender y Transformar la Enseñanza*, España: Morata.

Giménez, G. (1993). *Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa*. En Guillermo Bonfil Batalla, *Nuevas identidades culturales*. México D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA).

Gómez Nashiki A. Zurita Úrsula. López Sergio (2013): *La violencia escolar en México*. México D.F: Ediciones Cal y Arena. SINED-UCOL.

González Montes, S. (coord.) (1980). *Mujeres y relaciones de género en la Antropología Latinoamericana*. México: El colegio de México.

Grada, R. (2007). *La construcción social de la violencia masculina. Ideas y pistas para apoyar a los hombres que desean dejar su violencia*. México: Social Science.

Guevara-Sanginés, M. L., Acosta Uribe, B. y Martínez Alcántar, A.M. (2006). *Movilidad de las niñas y niños y adolescentes a la zona el cubilete como condicionante de una situación de calle*. Guanajuato: DIF, Informe técnico Final.

Guevara Sanginés, M. L. (1997). *Las niñas, las chanclas y el rey*. Universitas 18,5 y 19,5 Guanajuato: Universidad de Guanajuato.

Guevara, M. (1998). *La socialización de las mujeres hacia el Siglo XXI*, en M. Guevara Sanginés y M. Guevara (Eds.). *Las Universitarias hacia el Siglo XXI*, Guanajuato: Universidad de Guanajuato, 1998.

Guevara Sanginés y M. Guevara (Comp.). *Las universitarias frente al Siglo XXI*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato. pp. 171-182.

Guevara-Sanginés, M.L. y Villegas Martínez (2010). *Rol y Status en niños de educación preescolar interacciones en el aula*. Comunicación presentada en el: Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia, León Guanajuato, México.

Guevara-Sanginés, M.L. y Villegas Martínez (2011). *Educación Preescolar: rol de género e indicios de violencia*. Comunicación presentada en el: VIII Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia, León Guanajuato, México.

Guevara-Sanginés, M.L., Rodríguez Gómez, M., Arias García E. & Villegas Martínez C.G. (2012). *El género en el contexto escolar: ¿eres niño o eres niña?*

Comunicación presentada en el: IX Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia, León Guanajuato, México.

Guevara-Sanginés, M.L., Ojeda Macías E. y Villegas Martínez C.G. (2013). *El rol de la Educadora: una situación de género*. Comunicación presentada en el: X Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia, León Guanajuato, México.

Harla Kratchowill, L. (1987). *¿El concepto de educación desde perspectiva de la teoría de la acción?*, en Educación, Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias de la educación, Instituto de Colaboración Científica.

Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5a. Ed.). México, D. F: McGraw Hill.

Hyde Shybley, J. (1995). Psicología de la Mujer. *La otra experiencia humana*. Traducción Pablo Manzano, Madrid: Morata.

Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado ISSSTE (1994). *Programa Integral Educativo. Programa de orientación y apoyo de padres de familia*. Tomo III México: ISSSTE.

Imberti, J. (compiladora) (2001). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Paidós.

Jackson, Ph. W. (2010). *La vida en las aulas* (7ª ed.) Madrid: Morata.

Jaggar, A.M. & Rothenberg, P.S. (1993). *Feminist Framewoerds. Alternatie Theoretical Accounts of the Relations between Women and Men*. [Framewoerds feminista. Alternatie Cuentas teóricas de las relaciones entre mujeres y hombres] Boston, Massachusetts: McGraw Hill.

Kaës, R. (1996). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Klausmeier, H.J. & Goodwin, W. (1977). *Psicología Educativa Habilidades Humanas y Aprendizaje*. México: Harla.

Krug, E, y cols. (2002): Reporte Mundial de Salud y Violencia. Organización Mundial de la Salud. Génova.

Kyriacou, C. (1985). *Conceptualising research on effective teaching*. [Investigación Conceptualización sobre la enseñanza eficaz] *British Journal of Educational Psychology*, 55, 148-155.

Laclau, E. (2002). *Misticismo, retórica y política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lagarde, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lagrange, R.L., & Ferraro, K.F. (1989). *Assessing age and gender differences in perceived risk and fear of crime*. [La evaluación de la edad y las diferencias de género en la percepción del riesgo y el miedo al delito] *Criminology*, 27(4), 697–719.

Lamas, M (1986). *La antropología feminista y la categoría de género*. Nueva antropología. México: Fondo de Cultura Económica.

Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus

Lamas, M. (2006). *Feminismo: transmisiones y retransmisiones*. México: Taurus.

Landesmann, M. (Coord.) (2006). *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.

Larrain, S. (1996). *Violencia de Género, en mujeres chilenas*. Chile: Catalonia.

Lauretis T. (1989). *La tecnología del género*. Tomado de Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction, London, Macmillan Press, 1989, págs. 1-30. Traducción de Ana María Beach y Margarita Roulet. Disponible URL: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2012/01/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf> [consultado 19 julio de 2013].

Lauretis T. (2002). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas.

León Vega, E. & Zemelman H. (2006). *Subjetividades del Pensamiento social*, México: Ed. Anthropos/CRIM-UNAM.

Levi- Strauss, C. (1981). *La identidad*. Barcelona: Petrel.

Lewis, O., Karol K.S. y Fuentes C. (1972). *La cultura de la pobreza y pobreza, burguesía y revolución*. Barcelona: Anagrama.

Lipovetsky G. (1999/2007) *La tercera mujer*. (6ª ed.). España: Anagrama.

Lovering, A. y Sierra G. (1998). *El currículo oculto del género*, Revista Educar, núm. 7, octubre, México.

Lozoya Gómez, J.A. (1999). *Política de alianzas: el movimiento de hombres y el feminismo, jornadas feministas*. Granada: Almuñecar.

Manríquez Cuesta, M. G. (s/f) *Análisis históricos de las escuelas del nivel preescolar en el municipio de Guanajuato*. Disponible en: URL: [URL:http://usic13.ugto.mx/iiedug/eventos/ciieeg6e/PONENCIAS/MESA13/M13P2.htm](http://usic13.ugto.mx/iiedug/eventos/ciieeg6e/PONENCIAS/MESA13/M13P2.htm) [consultado 12 abril, 2011].

Martínez-Benlloch, I. & Bonilla, A. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia, España: Editorial de la Universidad de Valencia.

Masaru, I. (1995). *El jardín de niños es muy tarde*. México: Diana.

Mejía Arazu R. y Sandoval S.A. (Coord.) (2010). *Tras las vetas de la investigación cualitativa: perspectivas y acercamientos desde la práctica*. (6ª ed.) Guadalajara, México: ITESO.

Mingo, A. (2010). *Desasosiegos: relaciones de género en la educación*. México: Universidad Autónoma de México.

Monereo & Pozo J.I. (2011) *La identidad en Psicología de la Educación: Enfoques actuales, utilidad y límites*. Madrid: Narcea

Montesinos R. (2002) *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. México: BIB.

Moore, H.L. (1999) *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra.

Morales, P. (1990) *El papel del lenguaje en el desarrollo cognoscitivo: anteposición de la perspectiva piagetiana frente a la perspectiva soviética*. San Juan-Puerto Rico: Recinto de Río Piedras. Universidad de Puerto Rico, mimeografiado.

Moreno Salazar, A. (2008). *Influencia de figuras profesionales en la construcción de la identidad y rol de género en la infancia*. Revista científica electrónica de psicología ICESA-UAEH (6), 89-101. Recuperado en julio 2012 de <http://www.google.com.mx/#q=revista+cientifica+electronica+de+psicologia+uaeh>.

Moreno M. (1986). *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria, Barcelona.

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. México, Ediciones Novedades Educativas.

Morgan V. & Dunn, S. (1998). *Chamaleons in the classroom: visible and invisible children in nursery and infant classrooms*. [Camaleones en el aula: niños visibles e invisibles en guarderías infantiles y aulas] *Educational Review*, 40, (1), pp.3-12.

Muntarhorn, V. (1996). *Sexual exploitation of children*. [La explotación sexual de los niños]. [Abstrac] Popline. 129521. Recuperado en marzo 2013 de <http://www.popline.org/node/307765>.

Palacios, J. (1978/1989). *La cuestión escolar. Críticas y Alternativas* (2ª Ed.) Barcelona: Laia, S.A.

Palencia Villa, M. (2000). *Espacios e Identidades: ingreso de profesores a preescolar*. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 12, 147-176

Piaget, J. (1969/1982). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. México: *Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo*.

Piña, J. M.; Furlan, A. y Sañudo, L. (coords.) (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*, colección *La investigación educativa en México 1992-2002*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/CESU- UNAM.

Postic, M. (2000). *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1995). *Cumbre Mundial sobre Desarrollo Humano*. Copenhague: PNUD.

Ramos-Lira, L. & Andrade-Palos, P. (1993). *La victimización: miedo, riesgo percibido y gravedad percibida, construcción y validación de escalas*. Revista Latinoamericana de Psicología 23 (2), 229-246.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Madrid, España: Autor.

Requier F. F. (2000). *Maestra: ¿Las niñas podemos salir también al recreo?* en Rosamaría González Jiménez (coord.), *Construyendo la diversidad de género y educación*. México: SEP UPN-Porrúa: 337-348.

Rivera Ferrero L. y Guerra Mendoza M. (2005). *Retos de la Educación Preescolar obligatoria en México: la transformación del Modelo de Supervisión Escolar*. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Año/vol. 3 número 1 Madrid: España pp. 503-511

Riviero, J. (1998). *La educación infantil en el siglo XXI. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 47. Santiago de Chile: UNESCO.

Rocha Sánchez, T.E. (2009). *Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva Psico-Socio-Cultural: un recorrido conceptual*. México: Revista Interamericana de Psicología, Vol.43,(2), 250-259.

Rodríguez Gómez, M. y Guevara, M. (1999). *Representación de los docentes: del modelo atributivo al modelo de acción dirigida*, memorias de V congreso nacional de investigación educativa. Aguascalientes octubre-noviembre, pág. 135.

Rodríguez Méndez, M.C. y Peña Calvo, J.V. (2005). *Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos*. Ries. 112, 165-194.

Rubin, G. (1986). *El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo*. México: Nueva Antropología (36), 1.

Rueda, M. (coord.) (1995). *Procesos de enseñanza y aprendizaje I*. Col. La investigación educativa en los ochentas. Perspectivas para los noventas, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas*. Gobierno del Estado de Guanajuato, México: Secretaría de Educación.

Scott, J.W. (1996). *El género una categoría útil para el análisis histórico*. En Martha Lamas (comp), *El género: la construcción cultural diferencial sexual*, México: Porrúa.

Secretaría de Educación Cultura y Recreación (1985-1991). *La dinámica Educativa y Cultural en Guanajuato*, Memoria. México: SECyR.

Secretaría de Educación Pública (1991). *Programa de Educación Inicial*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1991). *Guía para la organización de Escuela para Padres*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1992). *Manual Operativo para la Modalidad Escolarizada* (Versión Experimental). México: SEP. Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP

Seefeldt, C. y Barbara W. (2002). *Children study their world: the life, physical and earth sciences, en Four and fives go to school. Kindergarten* [Los niños estudian su mundo: la vida, ciencias físicas y de la tierra, en Cuatro y cinco años van a la escuela. Kindergarten] Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, pp. 259-277.

Selander, S. (1990). *Análisis de textos pedagógicos hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa*. España: En Revista de Educación No. 293. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Splitter, L.J. y Sharp, A.M. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna (Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas)*. México: UNAM, Xochimilco.

Torres Arias, M.A. (1989). *Nueva Identidad Femenina: El problema de las referencias*. Jennifer Cooper, T. De Barbieri, T. Rendón, E. Suárez, E. Tuñón (comp.) *Fuerza de Trabajo femenina en México: Coordinación de Humanidades-UNAM-M.A. Purrúa*. Tomo II.

Torres Santomé, J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Tunocini F. (1997). *La verdadera reforma empieza a los tres años*. Disponible en URL:http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/33/R33_3.pdf [consultado el 26/03/2013].

Turin, A. (1995). *Los cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y horas.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (2000). Foro Mundial Sobre la Educación, Dakar, Senegal. Francia. Recuperado de www.UNESCO.org/efa

Valenzuela Arce, J.M. (2004): *Construcción de género en sociedades con violencia, un enfoque multidisciplinario*. México: Universidad Latinoamericana-El Colef.

Williams, L. C. (1995): *Still a Man's world. Men who do women's work*. [Aún así un mundo de hombres. Los hombres que hacen el trabajo de las mujeres]. Berkley: University of California Press.

Yoon, C. (1997). *Age Differences in Consumers' Processing Strategies: An Investigation of Moderating Influences* [Diferencias de edad en las estrategias de procesamiento de los consumidores: una investigación de Moderación Influencias]. *Journal of Consumer Research*, 24 (3), pp. 329-342.

Zabala Vidiella A. (2006): *La participación educativa. Como enseñar* (11 Ed.) México: Grao.

Zapata, O. (2005): *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México D.F.: Editorial Pax.

Anexo 1- Protocolo de entrevista

Pregunta de Investigación:

¿Cómo promueve la educación preescolar la conformación de la identidad de género?

Método:

- ✚ Observación no participativa en el aula del comportamiento de niños y las niñas de edad preescolar, así como el trato que da la educadora a los alumnos.
- ✚ Transcripción de la videograbación.
- ✚ Análisis cualitativo y se recurrió al enfoque interpretativo con lo que se pretende dar significado a las relaciones que se establecen en los escenarios educativos.

Las características a observar conforman la continuación del proceso de construcción de la identidad de género dentro del jardín de niños.

Objetivo General:

Describir cómo se promueve la identidad de género en los niños y niñas que cursan la Educación Preescolar.

Objetivo particular:

- Comprender las características y normas sociales asignadas al sexo por las educadoras así como acciones que generan entre los niños para la construcción de la identidad de género y su papel en la diferencia de equidad de género.

Entrevista para educadoras:

- Cuéntame ¿cómo decidiste ser maestra en educación preescolar?
- ¿Cuántos años tienes siendo Educadora?
- De acuerdo a tu experiencia como educadora ¿crees que existen diferencias entre los niños que atendiste cuando iniciaste tu labor a los que atiendes ahora?, ¿puedes enumerarme algunas de ellas?

Niñas. antes	ahora	Niños. antes	ahora
1			
2			
3			

- De estas diferencias de los niños y niñas ¿quiénes se desarrollan más rápido en qué aspectos?
- Y por estas características ¿habrá algunas formas de trato particulares para niños y para niñas y otras similares, por ejemplo para reprender o para felicitar?
- ¿Cuáles son las habilidades o características más particulares, notorias, en los niños, y cuáles en las niñas?
- ¿Estableces reglas en el salón de clases con los niños?
 - ¿Cómo estableces estas reglas?
 - ¿Qué haces para que se sigan estas reglas?
- En un día de clases si algún niño o niña realiza cualquier actividad que se sale de las reglas que se tiene establecidas (Gritar, pegar, salirse del salón, no repetir los materiales):

- ¿Existe alguna sanción? (castigo)
- ¿Es distinta si es niño a si es niña?
- ¿Crees que depende de la actividad para que los alumnos participen más o a quién consideras más participativo?
- En su opinión ¿hay cosas que en realidad sí les gusten más a los niños que a las niñas y viceversa, aunque se intente que sean cosas en que participen en general?
- Si te encuentras con la siguiente situación:
- Una niña se sienta en
 - una silla en donde se encontraba sentado un compañerito pero este se paró y se fue al regreso se encuentra que la niña ya está sentada en su lugar y la quiere quitar, la jala y la niña grita pidiendo ayuda....
 - ¿Qué solución le dieras?
 - ¿Cuál sería tu reacción?
 - ¿Te ha ocurrido algo semejante?
- Para algunas actividades planeadas ¿asignas tareas diferenciadas para niños y para niñas?
 - ¿Cuáles tareas tienes pensadas para niñas?
 - ¿Cuáles tareas tienes pensadas para niños?
- Si vas a trasladarte del salón a alguna parte del jardín de niños ¿Qué instrucción que das a los alumnos?
 - Divides al grupo en niñas y niños.
 - Solo hacen una fila y listo

- Dejas que ellos se organicen como quieran.
- Ahora, se habla mucho, de que se han estereotipado los roles asignado tanto a los niños como a las niñas, y se intenta ahora tener un trato más equitativo, ¿cuál es su opinión al respecto?
- ¿Qué hace cuando un niño no quiere participar en actividades “de niñas”?
¿y cuando una niña no quiere participar en actividades “de niños”?
- ¿Hay algunas actividades que se asignen de manera diferencia a niños y niñas? ¿cuáles? ¿por qué?
- ¿Cómo puedo ayudar a unas y a otros a descubrir capacidades no exclusivas de niñas y de niños?
- ¿Cuál es el niño ideal?
- ¿Cuál es la niña ideal?
- ¿Cuáles son las características deseables de los niños?
- ¿Qué tipo de niños intentas producir en el salón de clases?
- ¿Qué es lo que más te gusta de ser Educadora?

Anexo 3- Poster del segundo avance parcial de investigación. Presentado en el VIII Encuentro de Participación de la Mujer en la Ciencia. Centro de Investigaciones en Óptica; A.C. Mayo de 2011, León Guanajuato.

Educación preescolar: rol de género e indicios de violencia

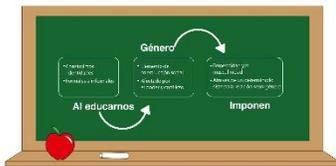
Martha Leticia Guevara-Sanginés, Claudia Georgina Villegas Martínez. DCEA-Campus Guanajuato-Universidad de Guanajuato.

Introducción

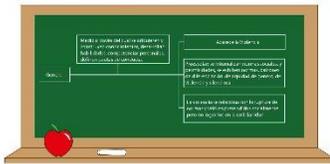
La identidad de género se construye desde edad temprana en diferentes ámbitos sociales; se refleja en el autoconcepto y la autoestima. Específicamente en el reconocimiento y el aprecio que tienen las personas hacia su género y el opuesto. En la mayoría de las sociedades la adscripción a un género, la percepción y el aprendizaje de comportamientos propios de un niño y de una niña son aspectos esenciales de los procesos de socialización infantil; el trato varía según el contexto social en el que se desarrollan y la relación que tengan con los mayores, las prácticas de crianza específicas que marcan la diferencia entre niños y niñas dentro del ámbito familiar; ellos captan estas señales que les permiten mediante la comparación el aprendizaje directo o vicario a identificarse con uno u otro sexo.

Teoría

En preescolar: los primeros años de vida ejercen una influencia en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños, durante este periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social diferente a la familia. (SEP, 2004).



Dentro del ámbito pedagógico el género como sistema simbólico:



A través de la observación e imitación de pautas y formas de interacción de los niños con sus iguales y con adultos, se reproducen pautas culturales incidiendo en la formación de estereotipos.

Método



Los hallazgos encontrados dan cuenta del acontecer y visos de violencia generada a través de las formas de interacción o ausencia de ella, en particular, sobre la forma en que las maestras llaman la atención a los niños y a las niñas.

Ma Inglés: El día de hoy tenemos una visita de tercero B. Cito, platícales ¿Por qué vienes a visitarlos?, Platícales corazón, ¿no?. Porque Cito en la clase de inglés ¿Qué creen que hace? Todos: ¿Qué?

Ma Inglés: Nada más está risa y risa con sus compañeros a ver quién trabaja y a ver quién no, y ella no me sabe canciones, no me sabe colores y platíca mucho. Entonces su castigo va a ser que esté en todas las clases para que se las aprenda ¿Cómo ven? Así es que el que me quiera acompañar a otro grupo me lo presta maestra ¿Cómo ve? Ma Grupo: Claro que sí maestra, para que le toque observar...

La clase continua, la niña se integra con sus compañeros a trabajar:

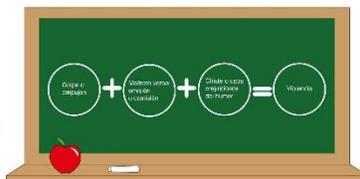
Ma Grupo: Guarden silencio.

Ma Inglés: Blue Book. A ver, vamos a guardar silencio, si no, no van a escuchar las instrucciones. ¡Enrique te voy a llevar a otro grupo! ¿Me quieres acompañar a otro grupo? Aldo ¿me quieres acompañar a otro grupo?

Aldo: [Moviendo la cabeza dice no]

Ma Inglés: Entonces guarda silencio, ¿ok?. Voy a dar las instrucciones. El niño que no me haga caso no va a saber qué estamos haciendo. Vamos a guardar silencio...

Por tratarse de un proceso arbitrario, esta forma de discriminación también es una forma de violencia.



La violencia simbólica incide en la forma en que se construye la autoimagen, la autoestima y las aspiraciones para el futuro (Mogardé, 2001:18), el papel de la escuela es primordial y se tiene como un escenario donde se juegan diferencias construidas socialmente, pero también es un ámbito de legitimación de relaciones de poder, en donde las valoraciones que hacen los adultos a los niños y las niñas, marcan la diferencia de género.

Conclusiones

Las educadoras mediante sus actitudes y discurso en las interacciones del aula exhiben ciertos comportamientos que van confirmando roles. Utilizan un lenguaje sexista para disciplinar a los estudiantes y promover o inhibir acciones. Así el lenguaje se constituye en instrumento de la cultura hegemónica que fortalece las diferencias entre géneros.

Las relaciones de género en el preescolar no son ajenas al núcleo figurativo de la representación social en la que se han conferido ciertas actitudes específicas a niñas y niños.



Los niños son reconocidos como más activos y por ende, con más demanda de atención, aunque sea disciplinaria. En cambio, a las niñas no se les interpela, se les considera menos independientes al designar una actividad; si titubean se les interrumpe para que sean ayudadas, frecuentemente por un niño. Se reafirman los estereotipos masculino y femenino. Son claros: el empoderamiento de los niños y la invisibilidad de las niñas; la agilidad de los niños y la quietud de las niñas; la prontitud de los niños y un menor despliegue inventivo de las niñas.

Bibliografía:
Bianchi, S. y Miller, J. (2005) Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. Buenos Aires, Paidós.
Connell, R. (1987) Gender and Power Society. The person and sexual politics. Cambridge.
De La Torre Soriano, A. (2011) Construir la igualdad: La construcción hoy. Historia contemporánea de educación, 8. México.
Girano Soriano, J. (1994) Intersección docente y cambio educativo, en Antología Análisis de la práctica docente propia. UNFM, México.
Guerra Sacristán y Pérez Gómez (1993) Comprender y transformar a Enseñanza, Morata, España.
Guevara Sanginés, M. L. (1997) Las niñas, las niñas y el rey. Universitat 18.5 y 19.5. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
Jackson, P. (1992) La vida en las aulas. Madrid, Morata.

Lamas, M. (1989) La antropología feminista y la categoría de género. Nueva antropología. Fondo de Cultura Económica.
Mogardé, G. (2001) Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. México. Ediciones Novedades Educativas.
Torres, E. (2009) El curriculum route. Madrid, Morata.
Thompson, J. (1995) Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México. UNAM. Xochimilco.
Secretaría de Educación Pública (2011) Programa de Educación Preescolar. SEP, México.
Postic, M. (2000) La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales. Madrid, Narcea.
Ruete, M. (2008) (1999) Proceso de enseñanza y aprendizaje I. Coe. La investigación educativa en los ochentas. Perspectivas para los noventa. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Anexo 4- Poster del tercer avance parcial de investigación. Presentado en el IX Encuentro de Participación de la Mujer en la Ciencia. Centro de Investigaciones en Óptica; A.C. Mayo de 2012, León Guanajuato.



EL GÉNERO EN EL CONTEXTO ESCOLAR: ¿ERES NIÑO O ERES NIÑA?

Guevara-Sanginés, M.L. a, Villegas-Martínez, C.G.a, Rodríguez-Gómez, M.b, Arias-García, E.L.a
a DCEA-Campus Guanajuato-Universidad de Guanajuato, b Secretaría de Educación de Guanajuato, e-mail:cgvm_73@hotmail.com

INTRODUCCIÓN:

En la percepción que los niños tienen de sí mismos y de los otros influyen múltiples factores del microsistema como la familia y el aula escolar, del macrosistema como el tipo de sociedad y el sistema educativo y del exosistema que constituyen un conjunto variado de prácticas de crianza (Bandura, 1984). Al entrar en contacto con la cultura escolar, las conductas que se aprenden típicamente están cargadas de estereotipos que marcan "el ser niñas o ser niños"; éstas se apropian, reproducen e interiorizan principalmente en la infancia.





TEORÍA:

El proceso de adquisición de la identidad de género se inicia desde el nacimiento con una socialización diferencial, mediante la que se logra que los individuos adapten su comportamiento y su mentalidad a los modelos y a las expectativas sociales creadas; en este proceso es fundamental el papel que juega el lenguaje ya que mediante él la sociedad en sus diferentes ámbitos introduce en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia (Morales 1990:11).

Los centros educativos son escenarios de relaciones interpersonales; ahí mediante los procesos de comunicación se intercambian ideas, valores e intereses, que son centrales en la socialización. Estos escenarios constituyen un marco social privilegiado de interacción, en el que simultáneamente entran en juego tanto la individualidad de los niños como los roles y comportamientos valiosos para hombres y para mujeres constituyendo con ello, las bases que van delineando dicha construcción de género, de aquí que el rol de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura escolar en un momento dado (Lamas, 2002) marca diferencias en términos de actividades e intereses que se desarrollan favoreciendo jerarquías entre hombres y mujeres, con lo que se van estableciendo relaciones de poder y situaciones de inequidad entre ellos y ellas (Díaz, 1999).

RESULTADOS:

Los hallazgos sobre las relaciones de ambos en el salón de clase muestran una distinción del trato hacia las niñas y los niños por parte de la maestra, aunque este no es un acto consciente ni de ella ni de los niños involucrados, cuestión que se observa desde las formas de apropiación de los espacios comunes e individuales.

Es la hora de entrada de los niños al salón de clase, cada uno debe sentarse en una de las sillas que están acomodadas previamente en forma de círculo en medio del aula.

Niños: Maestra ¿qué vamos hacer ahorita?
Mtra. Gpo.: Vamos a ver ¡ok! ¿Me dan un minuto?, ¡Siéntense en su lugar ahorita platícamos! ¿ok?
Gaby: [dirigiéndose a un compañero] Mira soy Estinky
Pablo: ¡Ay! No manches [paralelamente, los niños van a su lugar y se interpela parte espacial]
Gaby: Estinky y son míos
Niña: [Le da un regalo a la maestra]
Mtra. Gpo.: ¡Ay! ¿Esto hiciste para mí? Pero, ¿tú mamá sabe que me los regalas?
Niña: Sí.
[Se retiran las niñas a sentarse en las sillas y Gaby se sienta en una de las sillas donde estaba sentado Pablo. Entre Pablo y Rodrigo jalan a Gaby]
Gaby: [Grita] ¡Ay Rodrigo!
Mtra. Gpo.: Amigo, Amigo, Pablo ¡vamos a evitar jalar a las niñas! ¿ok? [con un tono tranquilo]
Jesús: ¡Yo voy allí!
Pablo: ¡Y aquí yo voy aquí! Allí va Jesús y aquí yo voy, ¡Quitate de su lugar! ¡Jala a Gaby una vez más! ¡Quitate de su lugar no manches! [Parte Física al momento de jalar]

MÉTODO:



CONCLUSIONES:

En la relación educativa, el enseñante categoriza al alumno basándose en el rendimiento escolar o en su comportamiento (Rodríguez Gómez y Guevara-Sanginés), por lo tanto, se concluye que las interpretaciones realizadas por el enseñante sobre las causas que explican los comportamientos de los alumnos y alumnas son importantes para comprender el modo en que las expectativas docentes afectan al comportamiento y a las relaciones interpersonales y en consecuencia al rendimiento escolar en las aulas. La cuestión se centra en si la educación seguirá reproduciendo los estereotipos de género que continuarán y reforzarán una socialización temprana recibida en el hogar con desventajas para niños y niñas, o bien si transmitirá equitativamente nuevos saberes tecnológicos y contenidos éticos tales como solidaridad, tolerancia, respeto mutuo, junto con la capacidad de asumir riesgos, tomar decisiones y participar activamente, con autonomía y juicio crítico; componentes necesarios para todos los ciudadanos, hombres y mujeres, en todas las cuestiones que conciernen al bien común.

En esta época, se sigue actuando como si el sentido de la vida tuviese que ser distinto para las mujeres que para los hombres (Guevara-Sanginés, 1998), sin promover principios orientadores a la equidad, tal como le pasó a Gaby pareciera que las mujeres deben seguir obedeciendo y callando, mientras que los hombres, pueden expresar su inconformidad, apropiarse de espacios, lograr sus objetivos y apoderarse, conductas todas que si se le permiten a Pablo y a sus compañeros.

BIBLIOGRAFÍA:

Bandura, A. (1984) *Teoría del aprendizaje social*. México, México.
Bandura, A. (1986) *Integración de la conducta y el ambiente*. México, México.
Bandura, A. (1988) *Integración de la conducta y el ambiente*. México, México.
Bandura, A. (1990) *Integración de la conducta y el ambiente*. México, México.
Bandura, A. (1992) *Integración de la conducta y el ambiente*. México, México.
Bandura, A. (1994) *Integración de la conducta y el ambiente*. México, México.
Bandura, A. (1996) *Integración de la conducta y el ambiente*. México, México.
Bandura, A. (1998) *Integración de la conducta y el ambiente*. México, México.
Bandura, A. (2000) *Integración de la conducta y el ambiente*. México, México.
Bandura, A. (2002) *Integración de la conducta y el ambiente*. México, México.
Bandura, A. (2004) *Integración de la conducta y el ambiente*. México, México.
Bandura, A. (2006) *Integración de la conducta y el ambiente*. México, México.
Bandura, A. (2008) *Integración de la conducta y el ambiente*. México, México.
Bandura, A. (2010) *Integración de la conducta y el ambiente*. México, México.
Bandura, A. (2012) *Integración de la conducta y el ambiente*. México, México.

153

Anexo 5- Poster del cuarto avance parcial de investigación. Presentado en el X Encuentro de Participación de la Mujer en la Ciencia. Centro de Investigaciones en Óptica; A.C. Mayo de 2013, León Guanajuato.



El rol de la educadora: Una situación de género

Martha Leticia Guevara-Sanginés*, Enriqueta Ojeda Macías*, Claudia Georgina Villegas Martínez*,
DCEA-Campus Guanajuato-Universidad de Guanajuato*, UPN 111*

Introducción

Cada persona pertenece a un contexto cultural, social e ideológico que crea de acuerdo a sus vivencias diferentes esquemas de conocimiento (Zabala, 2006) los cuales a lo largo de la vida se van ampliando y modificando, de aquí parte la manera de ser y comportarse de las personas, la forma de expresarse, la manera de vestir, el decidir entre lo bueno y lo malo. En la Educación Preescolar entra en juego no sólo el contexto cultural, social e ideológico de las educadoras y de los niños, sino que influye la manera en la que las maestras han sido educadas y formadas que a su vez permea directamente en la formación de los alumnos, a través de su práctica educativa, su origen y estatus social, así como de su pertenencia a un sexo y de los discursos en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve cotidianamente contribuye en la construcción de la identidad de género de sus alumnos. Lo anterior conduce a pensar sobre la importancia del rol que juega la educadora como actor en dicha conformación de identidad; dicho rol se define como un rol subjetivo (Deutsch y Krauss, 1994), el cual parte de las expectativas que tiene la educadora sobre cada uno de los género y sobre los que ella irá reforzando y transmitiendo de manera a veces no consciente.

Teoría

Actualmente existen varias perspectivas teóricas sobre lo que los niños saben y sobre lo que los niños pueden aprender durante la estancia en el preescolar (Piaget, 1959; Erikson, 1956, Delval, 1983, Coll, 1986, Postic, 2000, Torres 2006), este período de transición de los niños y las niñas de la familia a la escuela se percibe como una socialización diferenciada, la primera que viven es dentro del seno de la familia, aquella en donde el individuo adquiere el lenguaje, los esquemas básicos de interpretación de la realidad y los elementos del aparato legitimador de dicha realidad y la segunda que es la que una vez que se integra a la escuela va introduciendo ya al niño o niña socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, destacando entre ambas la carga afectiva con la cual se transmiten dichos conocimientos y la identificación absoluta con el mundo como lo presentan los adultos en este caso las educadoras con las que conviven día a día (Tedesco, 1997). La manera de pensarse y concebirse como persona de un género y perteneciente a un sexo, los conceptos y esquemas que ella tenga sobre el ser masculino y ser femenino va a incidir en la manera de percibir al otro y al mismo tiempo de formarlo o continuar con esta constitución de la identidad de género.

Método

Objetivo

Conocer la manera en que las educadoras ven el rol de ser docente y ser mujer.

Contexto Educativo

- Participación docente
- Docencia de carrera

Contexto Social

- Tener los roles de esposa y madre
- Tener roles de esposa y madre
- Tener roles de esposa y madre

Algunos contenidos de los cuestionarios

- ¿Qué rol es el más importante para usted en su vida?
- ¿Qué rol es el más importante para usted en su vida?
- ¿Qué rol es el más importante para usted en su vida?
- ¿Qué rol es el más importante para usted en su vida?
- ¿Qué rol es el más importante para usted en su vida?
- ¿Qué rol es el más importante para usted en su vida?

Conclusiones

Las educadoras son las reguladoras de las relaciones que se dan dentro del aula (Postic, 2000), por lo tanto forman parte importante en la construcción de identidad de género. Sin embargo, para justificar las propias acciones, recurren a las diversas representaciones que ellas tienen sobre los géneros masculino y femenino. En el caso de la identidad parten del quien soy, como soy, a qué aspiro, que caen en los estereotipos que se han integrado a su vida y que al mismo tiempo continúan estigmatizando pero ahora en un contexto diferente, más años de servicio (Monereo y Pozo, 2011).

A partir de las manifestaciones verbales de las docentes, la manera de pensarse a sí misma como persona de un género y perteneciente a un sexo, los conceptos y esquemas que tenga sobre el ser masculino y el ser femenino inciden en la manera de percibir al otro y al mismo tiempo de formarlo o continuar con esta constitución de la identidad de género, otorgándole los mismos roles a cada uno, a veces de manera inconsciente

Resultados

Las maestras eligen ser educadoras por afinidad hacia los niños pequeños y posibilidad de cubrir el rol maternal.

Se dirigen a los alumnos les llaman "mi hijo".

Atribuyen un deber ser diferenciado por género, refuerzan los roles típicos comentando que los niños son agresivos, mientras que las niñas son tranquilas.

[12] En mi familia...

[11] En mi familia...

Respuesta 1. Diferencias entre alumnos de antes y alumnos de ahora.

[11] Me gusta formarlos...

Respuesta 2. La decisión de ser maestra.

[11] Me gusta formarlos...

Respuesta 3. Trato que se les da a los niños y a las niñas



Bibliografía

Delval, J. (1998). Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela (6ª reimpresión). España: Paidós.
 Deutsch, M. y Krauss, R.M. (1994). Teoría en Psicología Social. México: Paidós.
 Erikson, E. (1998). Identity, youth and crisis. New York: WW Norton
 Lamas, M. (2002). Cuerpo, diferencia sexual y género. México: Taurus.
 Monereo C. y Pozo J. I. (2011). La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites. Madrid: Narcea Ediciones.
 Monteshinos R. (2002). Las ritas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno. México: BIB.
 Tedesco J.C., Gimeno Sacristán J., Torres Santomé y otros (2005). Por nuestra escuela (2ª Ed.) Lucerna Diogenis; Ed. Angelitos
 Torres Santomé, J. (2006). La desmotivación del profesorado. Madrid: Morata.
 Postic, M. (2000). La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales. Madrid: Narcea Ediciones.
 Zabala Vieilleda A. (2006). La participación educativa. Como enseñar (11 Ed.) México: Graó.