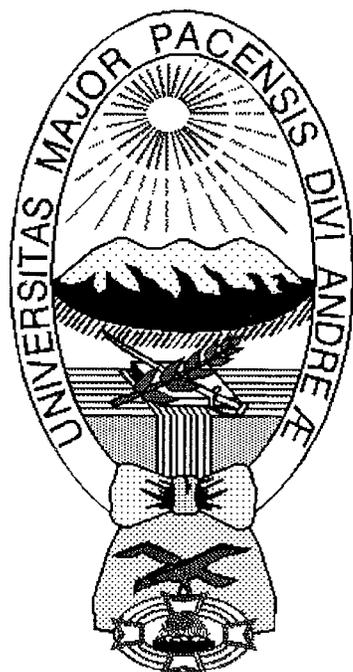


UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACION
CARRERA DE PSICOLOGIA



TRABAJO DIRIGIDO

EDUCACION NO SEXISTA EN
NIÑOS Y NIÑAS PREESCOLARES

Postulante: Jeannete Sulema Valdivia Aguirre

Tutor: Lic. Rodrigo de Urioste

La Paz - Bolivia
2000



A Mónica ... por supuesto



Agradezco a, Rodrigo de Urioste, Margareth Hurtado, René Calderón J., René Calderón S. y Bismarck Pinto de quienes he aprendido a amar la psicología. A mis hermanas **Andrea y Amalia por todo.** A Mónica y Jenny por el apoyo y la paciencia invertidos en la elaboración de este trabajo. A las niñas y los nidos de "Crecer" por la motivación. A Laly mi nena consentida y Carnalito por su belleza inspiradora.

INDICE

RESUMEN 1

INTRODUCCIÓN 2

1 SECCIÓN DIAGNÓSTICA 3

1.1 LAS BASES BIOLÓGICAS DE LAS DIFERENCIAS GENÉRICAS 3

1.1.1 DIFERENCIAS SEXUALES EN LA ESTRUCTURA DEL CEREBRO 4

1.1.2 INFLUENCIAS HORMONALES 5

1.2 ADQUISICIÓN SOCIAL DEL GÉNERO 6

1.3 RELACIONES DE GÉNERO Y PODER 11

1.4 EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO DE LA CONSTRUCCIÓN GENÉRICA 16

1.5 VIVIR EN UN CUERPO SEXUADO 19

1.6 EDUCACIÓN SEXISTA 21

2 SECCIÓN PROPOSITIVA 26

2.1 EDUCACIÓN PREESCOLAR Y EDUCACIÓN NO-SEXISTA 26

2.2 LA PROPUESTA 29

2.2.1 LOS AGENTES DE CAMBIO 30

2.2.2 INSTRUMENTOS 33

2.2.3 EL PROGRAMA 36

3 SECCIÓN CONCLUSIVA 51

BIBLIOGRAFÍA 52

RESUMEN

La propuesta de educación no-sexista en preescolares se divide en dos secciones. En la sección diagnóstica partimos de un análisis de la adquisición del género desde una perspectiva constructivista. Posteriormente analizamos las relaciones género como relaciones de poder. Focalizamos el lenguaje como instrumento de construcción genérica. Analizamos la in-corporación del género, es decir la inscripción del género en el cuerpo. Finalmente terminamos la parte diagnóstica con la descripción de algunos efectos de la educación sexista en el desarrollo de los niños y niñas.

En la sección propositiva hacemos una propuesta en el marco de la Reforma Educativa y compartiendo los fundamentos psicopedagógicos. Habiendo ubicado como ejes de la constitución genérica el lenguaje y el cuerpo. Definimos educación preescolar y educación no-sexista y planteamos esta última como un modelo de educación ideal.

Planteamos la diversidad como alternativa, proponemos algunas líneas de trabajo con los agentes de la socialización de la niña y el niño y aplicamos los principios a los contenidos del programa de educación preescolar.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una propuesta de educación no-sexista para niños preescolares. En mi experiencia cotidiana de trabajo en jardines de niños he observado situaciones de desigualdad entre niños y niñas, que se seguían reproduciendo, a pesar de la buena predisposición de las educadoras y el cuidado en la planificación y programación de actividades.

Surgió en mí, a partir de esta constatación, la motivación de indagar cómo se reproducen las desigualdades y a preguntarme cómo asumen los niños y niñas sus correspondientes papeles genéricos y cuánto y cómo afecta este en su desarrollo.

Mi preocupación es parte de un compromiso de vida, como feminista y educadora. Espero que esta propuesta contribuya a iniciar un proceso de cambio en la educación, partiendo desde mi propio lugar de trabajo (mi entorno cotidiano).

Trataremos el tema en dos secciones: en la primera trataremos de responder a la pregunta de cómo se adquiere el género y se asocian a él las relaciones de desigualdad. En la segunda sección presentaré la propuesta de cambio del discurso y las prácticas sobre el cuerpo en la educación escolar.

En la sección diagnóstica, y para ilustrar los conceptos y reflexiones, introduciré en recuadros algunas observaciones registradas en el diario de actividades y observaciones del Jardín de niños.

1 SECCIÓN DIAGNÓSTICA

1.1 LAS BASES BIOLÓGICAS DE LAS DIFERENCIAS GENÉRICAS

La diferencia genérica se inscribe en cuerpos de niños y niñas y se construye a partir de las diferencias fisiológicas sexuales. Por tanto aquellas estructuras y procesos que influyen y condicionan la adquisición y identificación genérica de niños y niñas es un aspecto insoslayable en un análisis de estas diferencias.

De hecho los procesos biológicos básicos subyacen a muchos procesos cognitivos y conductuales, además condicionan y delimitan particularidades en el proceso evolutivo de cada individuo dando lugar a experiencias diferenciadas y respuestas particulares ante circunstancias similares.

Sin embargo, si bien aceptamos la influencia de estos factores en el proceso de la adquisición del género, no consideramos que estos actúen de una manera mecánica y predeterminada.

... Evidencia creciente sugiere que los factores biológicos pueden participar en esas diferencias. Esto de ninguna manera implica que las diferencias entre mujeres y hombres estén predeterminadas o sean inmodificables; lejos de ello. Simplemente indica que pueden existir factores biológicos que tienden a predisponer a las mujeres y a los hombres a patrones de conducta en algunas situaciones¹.

Los niños y niñas son de hecho son biológicamente diferentes, desde el momento de la concepción, en los neonatos de sexo masculino se pueden constatar ventajas en el peso, talla y masa muscular. en relación a los neonatos de sexo femenino. Se conoce también que los fetos y bebés varones son más vulnerables que las mujeres.

Baron, Robert. "Psicología". Prentice - Hall Hispanoamericana, S.A. México,. D.F. 1996. Pag 476.

Estudios que buscan dar cuenta de las diferencias básicas biológicas relacionadas al comportamiento y los procesos cognitivos diferenciado por género, encuentran que los hombres tienden a obtener mayores puntajes que las mujeres en pruebas de habilidad espacial y muestran mayor lateralización del lenguaje, en tanto que las mujeres muestran una ligera ventaja en ciertas tareas verbales. (Anexo 1)

Estas diferencias así como muchas otras referidas a la afectividad y agresividad son muy difíciles de explicar y han llevado a muchos investigadores del desarrollo humano a remitirse a dos diferencia biológicas fundamentales. Por una parte la estructura del cerebro y por otra las influencias hormonales.

1.1.1 DIFERENCIAS SEXUALES EN LA ESTRUCTURA DEL CEREBRO

Se han realizado múltiples investigaciones de la estructura del cerebro, estas sugieren diferencias referidas al tamaño del órgano cerebral y particularmente del cuerpo calloso. El cuerpo calloso es el vínculo entre el hemisferio derecho y el hemisferio izquierdo y participa en complejos procesos cognitivos.

Baron² cita un estudio en el que se reporta que las áreas del cuerpo calloso son mayores en las mujeres y se relaciona positivamente con el porcentaje obtenido por estas en pruebas de habilidad verbal . Por otra parte las áreas que tienen mayor desarrollo en los hombres se relacionan negativamente con los puntajes obtenidos por las mujeres.

Este y otros estudios permiten relacionar algunas capacidades con las diferencias estructurales del cerebro, sin embargo, los autores enfatizaron que estos resultados son todavía preliminares.

² Op. Cit. Pag. 81

1.1.2 INFLUENCIAS HORMONALES

Otros estudios que buscan las básicas biológicas de la diferenciación genérica se remiten a procesos anteriores al nacimiento, genéticos y hormonales.

Se han realizado estudios a partir del Síndrome Androgenital Congénito (SAC), que parece producir en las niñas patrones de conducta típicos de los varones debido a los elevados niveles de andrógenos adrenales. Este estudio tampoco descarta la posibilidad de que la presencia de determinadas características derivadas del síndrome hayan influido en los padres a estimular inadvertidamente a la adopción de estos patrones.

Los estudios sobre las influencias hormonales en la diferenciación genérica se circunscriben al desarrollo prenatal, perinatal y las diferencias que surgen a partir de la pubertad. Estos factores parecen no tener gran influencia en el curso de la infancia de niños y niñas.

Frecuentemente se relaciona la presencia de la hormona masculina testosterona con la agresividad y otras características conductuales tipificadas como masculinas y las hormonas femeninas como estrógeno, progesterona y prolactina con la conducta maternal y otras características femeninas.

Las hormonas antes o al momento de nacer parecen ocasionar las diferencias sexuales en animales. La hormona masculina testosterona se ha relacionado con el comportamiento agresivo en ratones conejillos de indias, ratas y primates, y la hormona femenina prolactina puede causar el comportamiento maternal en animales machos o hembras vírgenes (Bronson y Desjardins, 1969; D. M Levy, 1966; R.M. Rose , Gordon y Bernstein, 1972). De hecho los seres humanos reciben más influencia del aprendizaje que los animales, de modo que las conclusiones que se obtienen de estudios con animales no pueden aplicarse a los seres humanos .

³ Papalia, Diane. Wendkos, Sally. "Psicología del Desarrollo". Mac Graw- Hill Internacional. México D.F. 1999. Pag. 377.

1.2 ADQUISICIÓN SOCIAL DEL GÉNERO

Para explicar el proceso mediante el cual los niños y las niñas toman conciencia del género al que pertenecen, reconocen e incorporan características ya sean masculinas o femeninas y finalmente se asumen o no como varones o mujeres; algunos se orientan hacia el esencialismo y otros hacia el constructivismo social

El esencialismo consiste en explicar el hecho de que un individuo nacido hembra o macho se convierta en un hombre o en una mujer como un "hecho natural". Las posiciones esencialistas derivan de la presencia de cuerpos diferenciados en machos y hembras, una "esencia" igualmente diferenciada. Es así que un bebé hembra se convierte "naturalmente" una mujer en razón del hecho que siempre lo fue.

Quienes sostienen que la femineidad o masculinidad derivan directamente de la diferencia sexual lo explican ya sea remitiéndose a alguna determinación biológica (genética, neurológica, endocrinológica,) o una diferencia psicológica (configuración psíquica, desarrollo diferenciado) fundamental. En ambos casos se remite la masculinidad o la femineidad a factores que determinan la identidad sexual de una vez y para siempre.

Los esencialismos reconocen a la diferencia sexual como determinante. Según el esencialismo la diferencia sexual es determinante porque constituye el elemento primordial e inmodificable en el ser humano. El esencialismo más burdo identifica como el factor primordial de la diferenciación, la diferencia biológica- anatómica; es decir la presencia de cuerpos sexuados. A partir de esta diferencia explica y deriva todas las demás diferencias, Asigna a diferentes cuerpos diferentes potencialidades:

Los determinismos psicológicos son una versión más elaborada del esencialismo. Se sostiene que el desarrollo psíquico, aún partiendo de un principio común neutro y "asexuado", sigue en la infancia caminos evolutivos diferentes. La secuencia de este desarrollo es diferente según suceda en un cuerpo masculino o femenino. El desarrollo de esta "esencia" neutra se dirige a una configuración psíquica en una particular versión

masculina y otra muy diferente versión femenina. La diferencia anatómica en este caso, no es el origen de la diferenciación sexual; es la diferenciación sexual el camino del desarrollo psíquico. Según este enfoque, la adquisición correcta o incorrecta del género determinará el logro de un desarrollo psíquico normal o anormal.

El descubrimiento de su castración constituye un punto crucial en la evolución de la niña. Parten de él tres caminos de la evolución: uno conduce a la inhibición sexual o a la neurosis; otro, a la transformación del carácter en el sentido de un complejo de masculinidad, y el otro, al fin, a la femineidad normal...⁴

Otras corrientes, en cambio, entienden la adquisición del género como un proceso en el que los aspectos biológicos son mucho menos determinantes que los aspectos sociales. El sujeto nace inmerso en una cultura en la que las posibilidades de ser ya están establecidas de antemano. El proceso de adquisición del género no supone la "maduración" de una esencia sino que se remite al aprendizaje y la incorporación de contenidos sociales.

El constructivismo, sostiene que la adquisición del género es un proceso de construcción social, del cual el niño es sujeto y agente a la vez; es decir adopta y construye la identidad genérica. Tanto el "ser hombre" como el "ser mujer" son construcciones simbólicas, sociales, históricamente constituidas y culturalmente relativas.

Margareth Mead, en 1935, publicó un informe de investigación en el que se sostiene el carácter cultural y relativo de las características psicológicas atribuidas al sexo. Estudió la relación entre sexo y temperamento en tres "sociedades primitivas" (categoría etnocéntrica no cuestionada en la antropología de la época) Una de esas sociedades prescribía un carácter pacífico tanto a varones como a mujeres, en otra el carácter pendenciero y agresivo era una característica no sólo aceptable, sino deseable en ambos sexos. En ambas sociedades no se relacionaban sexo y temperamento. Finalmente y para mayor sorpresa de sus contemporáneos, en la otra sociedad, se prescribía el carácter pacífico y afable a los varones en tanto que las mujeres eran agresivas e irascibles. A partir

⁴ Freud, Sigmund. Nuevas aportaciones al psicoanálisis. (Extraído de fotocopias, sin datos editoriales).

de estas observaciones Mead concluye en que las características temperamentales atribuidas al sexo son "convencionales"

El material reunido sugiere que muchos, si no todos, los rasgos de la personalidad, que llamamos femeninos o masculinos, se hallan tan débilmente unidos al sexo como lo está la vestimenta, las maneras y formas del peinado que se asigna a cada sexo según la sociedad y la época⁵.

Reconociendo entonces el carácter cultural, relativo y convencional de las características atribuidas al sexo emplearemos la categoría sexo/genero. En la categoría sexo/género se diferencian dos niveles: Uno que se refiere a la diferencia sexual biológica entre varón y mujer, y otro a la construcción social y cultural de masculinidad y femineidad.

... "un sistema de sexo/género" es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana...⁶

La sociedad elabora, entonces, la identidad genérica a partir del dato de la diferencia sexual. Esta elaboración es reproducida en el proceso de socialización de cada ser humano. Para explicar cómo ocurre este proceso por el que la construcción social del género es transmitida, incorporada y asumida por cada individuo, enfocaremos el plano de la normatividad y los "estereotipos" de género.

La normatividad (el deber ser) indica que todos los seres humanos deben reconocerse y poder ser reconocidos como hombre o mujer. La identidad genérica debe ser adecuadamente representada. Esa adecuación constituirá un criterio primario de "normalidad" y será un indicio de la adecuación o disponibilidad/ posibilidad de adecuación a normativas más sutiles.

⁵ Mead, Margareth. Sexo y temperamento. Paidós. España. Barcelona. 1982. Pag.236

⁶ Rubin, Gayle. El tráfico de Mujeres: Notas Sobre la "Economía Política" del Sexo. Nueva Antropología. Vol. . VIII, No. 30, México. 1986.Pag 97.

Los "estereotipos de género" son modelos ideales, que indican más o menos precisamente cómo debe ser una mujer y cómo debe ser un varón. Concentran **un repertorio de** características, espacios, potencialidades, atributos y expectativas a los que todo individuo debe ajustarse o por lo menos aspirar y esforzarse en alcanzar.

Con frecuencia, cuando le preguntas a los niños, sobre todo a los varones (preescolares) acerca de cuál es su sexo, ellos responden: yo soy Batman, soy un Power Ranger, o cualquier otro superhéroe "ideal de hombre".

Estos modelos ideales impregnan la cultura y son profundamente internalizados por los individuos. Es así que aún quienes se manifiestan contrarios a estos estereotipos, pueden encontrarse en alguna circunstancia representándolos o apelando a la normatividad.

Así pues, aún quienes son críticos de la educación sexista (padres y maestros) pueden y suelen reproducir y **transmitir estos** estereotipos. Esto se evidencia en las situaciones tensión y en el ejercicio de la disciplina.

Una niña, en la sala de arte, se sube a la silla y al bajar golpea accidentalmente a un niño más pequeño.

*La educadora (que manifiestamente contraria al sexismo) le dice:
- Adrianita: debes ser más cuidadosa y comportarte como una mira.*

Pareciera entonces que los estereotipos operan más allá de la conciencia y voluntad de las personas. Al parecer se trata de "programas" que organizan la vida social. Podemos referirnos a lo que Bordieu define como el "*hábitus*": estructuras estructurantes que dan las disposiciones a actuar de una determinada manera

Estas disposiciones son duraderas, tienden a mantenerse en el curso del tiempo, aunque no son totalmente resistentes al cambio. Se supone que están estructuradas, no son un haz de

respuestas a estímulos acumulados de manera casual en el curso de la vida, sino han sido producidas en un ambiente cultural que es a la vez estructurado; y como se trata de disposiciones a actuar, el hábitus es estructurante, contribuye a producir y a reproducir, a veces en formas idénticas y otras en formas transformadas y cambiadas, esas mismas estructuras.'

Explicar de esta manera la tendencia a reproducir y representar el género, nos permite comprender la "naturalidad" con que los niños aprenden y asumen el género, sin que nadie se encargue expresamente de enseñarlo.

La adopción de las formas tradicionales de femineidad o masculinidad no era un simple capricho por parte de los niños, como tampoco se trataba de la presión ejercida por los padres sobre sus hijos para que adoptasen unas determinadas maneras de ser hombre y mujer.⁸

Hay intentos (aislados y colectivos) de deconstruir estos modelos. La historia de la denominada liberación femenina nos muestra que desde que se habla de la subordinación femenina se han producido muchos cambios en los estereotipos. Los cambios son en principio transgresiones que "supuestamente" modifican las relaciones de desigualdad o exclusión, permitiendo el acceso de un género al mundo simbólico del otro. Sin embargo, el poder de reestructuración de los estereotipos es asombroso: Lo que en principio impacta y es considerado una subversión escandalosa, no tarda en ser asimilado y "resignificado" dentro de un viejo estereotipo.

Por ejemplo: los varones occidentales en los sesenta no podían llevar el pelo largo. El movimiento *Hippie* protesta contra esta convención y rompe con el estereotipo de la época. Posteriormente se puede encontrar en los medios de comunicación masiva (principales difusores de estereotipos) varones que representan una masculinidad subrayada: grandes, fuertes, agresivos y exitosos y llevan el pelo largo como un atributo más de esta masculinidad.

⁷ Pierre Bourdieu citado en: Spedding P. Alison. Una introducción a la obra de Pierre Bourdieu. La Paz. Bolivia. 1999. Pag. 6

⁸ Sapos y culebras y Cuentos feministas." Los niños de preescolar y el género. Bronwyn Davies. España. Madrid. 1994. Pag. 11

La mayoría niños y niñas al llegar a los tres años ya han constituido su identidad de género, esta, incluso, está incorporada dentro de los criterios de evaluación maduracional. Los niños tienen una forma específica y diferente de actuar con relación a las niñas, sus formas de vestir, de reaccionar ante situaciones de conflicto, sus preferencias, sus reacciones emocionales y sus relaciones con sus pares también son diferentes.

Los niños y niñas desde muy temprana edad conocen y aceptan esta división del mundo en masculino y femenino. Como miembros de este mundo, se identifican con determinado sexo y asumen en mayor o menor grado los estereotipos de género. Desde el inicio de su vida social adoptan conductas y actitudes correspondientes a su sexo. Van construyendo su identidad sobre el primario reconocimiento de ser hombre o mujer.

1.3 RELACIONES DE GÉNERO Y PODER

Es innegable que existen diferencias físicas entre los sexos. Sin embargo, estas diferencias en sí no explican los mundos simbólicos separados. Tampoco son suficientes para explicar los privilegios y restricciones de cada uno. En síntesis: no explican la diferencia de valor asignado y poder asociados a la identidad genérica.

El que los hombres y las mujeres sean diferente no es pues el problema. El problema es que las categorías de varón y mujer se piensan en términos de "polaridad", en términos de "dicotomía excluyente". Así, la diferencia sexual es subrayada, y resaltada hasta esconder casi completamente las semejanzas e inespecificidades intergenéricas.

El problema era el incorregible dualismo masculino-femenino y su construcción como el elemento central de la identidad humana...

Al basar nuestras interacciones con los niños en la presunción de que, en cierto sentido unitario y bipolar, son

*hombres o mujeres, les estamos enseñando las prácticas discursivas mediante las cuales pueden constituirse a sí mismos de ese modo.*⁹

La polaridad y la noción de "opuestos que se complementan" apoyada por una serie de otras metáforas binarias (sol y luna, día y noche, bien y el mal, la razón y el sentimiento, el conocimiento y la intuición) supone la noción de *complementariedad*, según la cual los componentes no pueden existir en sí mismos, sino que forman parte de una unidad indisociable.

Se supone entonces que ambos elementos son necesarios e igualmente valiosos dentro de la unidad y son "incompletos" en sí mismos. Este es el ideal que se evoca y al que se apela frecuentemente. Sin embargo, existe una asignación de valor que diferencia entre ambos miembros otorgándole mayor valor a sólo uno de los miembros, "el masculino" el activo, el positivo, el racional...

No se trata entonces de una mera diferencia, sino de una *desigualdad*, en la que uno encierra el poder de plenitud y la otra es simplemente un complemento o un anexo. Así en la oposición complementaria de hombre mujer, el varón es el eje y la mujer sólo existe en referencia a este.

"El hombre piensa sin la mujer. Esta no se piensa sin el hombre. Y ella no es nada fuera de lo que el hombre decide; así, la llama " el sexo", con lo que quiere dar a entender que se le parece al macho esencialmente como un ser sexuado; ella es sexo para él, así que lo es en absoluto. La mujer se determina y diferencia con relación al hombre, y no éste con relación a ella; ésta es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el sujeto, él es lo absoluto: ella es el Otro.

Los atributos genéricos están jerarquizados en proporción a su cercanía al modelo ideal genérico, las posibilidades de lo humano (todo lo que una persona puede llegar a ser

⁹ Davis, Bronwyn. "Sapos y Culebras y Cuentos Feministas" Los niños de preescolar y el género. Ed. Cátedra. Madrid. España. 1994. Pag 13.

¹ De Beauvoir, Simone. El segundo sexo. 1. Los hechos y mitos. Alianza Editorial. Siglo Veinte. México. D. F. 1989. pag.14.

o hacer) se enmarcan en esta jerarquía. Ésta jerarquización otorga el valor superior a las características, atributos y posibilidades del género masculino. El reconocer diferencias jerárquicas entre las personas es la manera de legitimar relaciones de poder y dominación. El ejercicio del poder y la dominación cuando deriva de jerarquías "naturales" aparecen no sólo como un derecho sino como una "necesidad" para mantener "orden" en el mundo.

La diferencia sexual desigual y jerarquizada *conforma un sistema de "supremacía masculina"* en el que: ser varón es "mejor" y más "conveniente" que ser mujer. Esta jerarquía es conocida y comprendida por hombres y mujeres desde la infancia y adquiere la solidez de un "supuesto" incuestionable en las relaciones interpersonales.

Jaime Ignacio y Lucía discuten por un juguete, luego de forcejear por un momento, Jaime Ignacio gana el juguete y muy triunfante le dice a Lucía,

Eres una niña, no puedes jugar con robots, las niñas no saben.

"En este proceso, el niño, en sus intentos por llegar a una identificación con el elusivo rol masculino, lo hace en términos negativos hacia aquello que es femenino o va ligado a las mujeres. El niño trata de negar su identificación con la madre reprimiendo lo femenino en él y devaluando y denigrando lo que considera femenino en el mundo externo. La masculinidad parece construirse en la negación de determinadas características consideradas femeninas."¹²

La diferencia sexual sin embargo no es la única diferencia que legitima la desigualdad, otras diferencias igualmente naturalizadas son las diferencias étnicas y las etáreas y a veces también las de clase.

Porque el poder patriarcal no se expresa sólo en sí mismo sino que siempre se presenta articulado con otros poderes. Así, el

¹¹ Existe actualmente un acalorado debate por el uso de la categoría "patriarcado". En el presente trabajo no entraremos en ese debate y emplearemos indistintamente las categorías *Patriarcado*, *Sistema de supremacía masculina* y *Cultura sexista*, empleándolas como sinónimos.

¹² Fuller Osoreo, Norma J. *Identidades Masculinas. Varones de clase media en el Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial. 1997. Pag.30

*poder patriarcal es sexista, pero es también, clasista, etnicista, racista, imperialista, etcétera.*¹³

Cada persona se ubica dentro de las categorías de: género, etnia, etáreas y de clase. Las posibilidades experienciales son diferentes según la ubicación dentro de cada una de estas. Estas categorías se cruzan configurando las "posibilidades de ser" de los individuos. Sin embargo, el valor del género en la configuración de la identidad es mayor que el de las otras determinaciones.

En la identidad del sujeto se articulan subjetividad y cultura: ahí están presentes desde los hábitos y estereotipos culturales hasta la herida psíquica de la castración simbólica, pasando por los conflictos emocionales de su historia personal y las vivencias relativas a su ubicación social (clase social, etnia, edad). Pero no hay que creer que todos estos elementos constitutivos de la identidad operan de manera similar. Aunque el sujeto está en un proceso constante de construcción, y los procesos por los que se crea su identidad varían, la diferencia sexual como estructurante psíquico es de otro orden: es fundante.

Reconocer que existe un sistema social que ha creado y continuamente recrea la desigualdad y el afirmar que este es un hecho "cultural" construido socialmente más que natural, nos lleva a preguntarnos por qué este sistema favorece a los varones y desde cuándo fue así.

Las desigualdades entre varones y mujeres parecen remontarse a los orígenes de la organización social. De hecho la primera constatación que tenemos ante una sociedad es que esta está compuesta por varones y mujeres. Las otras diferencias (la raza por ejemplo) son secundarias a esta división. El sistema social que los contiene, articula las diferencias jerarquizadas: La primera organización del trabajo fue la división de tareas por sexo, la segunda por raza (el esclavismo y la acumulación primaria) y la más reciente organización de la producción originó las "Clases sociales"

¹³ Lagarde, Marcela. Cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas. Tomo 1 . Universidad Nacional Autónoma de México. 1990. Pag.79.

¹⁴ Lamas, Marta. Cuerpo y Política. Debate Feminista. Año 5. Vol. .10. 1994. Pag 17.

La división genérica responde a un ordenamiento social del poder: Las relaciones intergenéricas son básicamente relaciones de poder en tanto suponen una convención tácita de supremacía masculina. Ya que ninguna relación interhumana puede abstraerse de la dimensión del poder, el proceso en *engenerización* de los niños y niñas lleva asociado ese componente de poder.

Las relaciones de poder no están en posición de exterioridad respecto a otros tipos de relaciones (procesos económicos, relaciones de conocimiento, relaciones sexuales), sino que son inmanentes, constituyen los efectos inmediatos de las particiones, desigualdades y desequilibrios que se producen, y, recíprocamente son las condiciones internas de tales diferenciaciones; las relaciones de poder no se hallan en posición de superestructura, con un simple poder de prohibición o reconducción; desempeñan, allí en donde actúan un papel directamente productivo;

Si bien con la incorporación genérica se incorporan también relaciones de poder orientadas a mantener la supremacía masculina. Este proceso no es pasivo ni mecánico: *Donde hay poder también hay resistencia.* (Foucault¹⁵) "Existen, por tanto, multiplicidad de discursos y prácticas que continuamente cuestionan, subvierten y van "descomponiendo y reconfigurando el orden social.

La normatividad también es reinterpretada y adaptada según los posicionamientos particulares de los individuos en las relaciones de poder. Es así que los niños que tienen, por ejemplo, una madre que goza de una situación laboral más favorable que la del padre, incorporarán los estereotipos con disonancia, o con una actitud crítica frente a ellos.

Denunciar el sistema de supremacía masculina y buscar deconstruir y reconstruir relaciones genéricas, podría ser considerado como una intención revanchista, orientada a invertir el orden del poder, y simplemente intercambiar los lugares de beneficiados y perjudicados. Quisiera advertir que esta no es la intención de quienes estamos interesadas/os en el proyecto de construir relaciones genéricas más igualitarias y

¹⁵ Foucault, Michel. "Historia de la Sexualidad" .Volumen I. La Voluntad de Saber. Ed. Siglo veintiuno. D.F. México. 1977. Pag. 114.

¹⁶ Foucault, Michel. Poder sobre el cuerpo y dispositivos disciplinarios

equitativas. Partimos mas bien, del convencimiento de que el sistema de supremacía masculina limita las posibilidades experienciales y de desarrollo tanto de varones como de mujeres; Es decir: no beneficia a nadie.

1.4 EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO DE LA CONSTRUCCIÓN GENÉRICA

Si partimos de una definición de la realidad como construcción social de carácter simbólico, no podemos dejar de considerar la importancia del lenguaje. El lenguaje es pues, el ámbito donde se construye la realidad social. Es también el medio por el cual se transmite el género, que es a su vez una construcción simbólica.

Al aprender el lenguaje, [los niños] aprenden a constituirse a sí mismos y a otros como seres unitarios capaces de pensar coherentemente, dotados de un género determinado y relacionados con los demás según modos de interacción específicos. El lenguaje es tanto un recurso como una constrictión. Permite que sea posible el ser social y personal pero también limita los modos de ser disponibles a aquellos que tienen sentido dentro de los términos suministrados por el lenguaje.¹⁷

Es, entonces, un mundo lingüístico el mundo del que los niños toman sus modelos ideales. Es en un mundo lingüístico donde surgen sus expectativas, proyectos de vida y donde van construyendo su identidad. Esta identidad sólo es posible dentro de las categorías establecidas y autorizadas socialmente. La identidad sólo puede ser planteada dentro de las categorías culturalmente posibles.

El lenguaje es, por tanto, el vehículo de la normatividad. Tanto el "deber ser" como las "prohibiciones" de ser existen en la medida en la que son enunciadas. Incluso las posibilidades de desadaptación corresponden a una categorización previa (existen estereotipos de los antimodelos).

¹⁷ Davis, Bronwyn. "Sapos y Culebras y Cuentos Feministas" Los niños de preescolar y el género. Ed. Cátedra. Madrid. España. 1994. Pag. 17.

Podemos, entonces, ver al lenguaje:

- Como productor de realidad
- como vehículo de la normatividad
- como espacio de intervención

Cuando hablamos de lenguaje, nos referimos a la definición amplia del lenguaje, que abarca, no solamente la comunicación verbal, sino también el lenguaje no verbal y todas modalidades de expresión humanas (el arte, la moda, entre otros). Es decir nos referimos a todo el *mundo simbólico*.

El lenguaje como el mundo simbólico esta cargado de contenidos sexistas. Por ejemplo: el utilizar el masculino como término neutro, equiparar hombre a ser humano o referirse en masculino cuando se trata de un colectivo mixto, (prácticas no malintencionadas y aparentemente inocuas) invisibilizan la presencia real de las mujeres y suprimen su existencia simbólica.

El lenguaje se concreta en el discurso. El discurso es el nivel de construcción simbólica más inmediato y cotidiano. Por tanto es a partir de la transformación de las prácticas discursivas desde donde se pueden reordenar las relaciones, cambiar el signo y valor a la pertenencia genérica.

Un discurso no es un lenguaje ni un texto, sino una estructura histórica, social e institucionalmente específica de enunciados, términos, categorías y creencias. ...

Los discursos suponen autores: lugares de enunciación, determinados posicionamientos de poder. Suponen también propósitos. Llevan supuestos y "verdades" que cumplen funciones legitimadoras de determinadas relaciones de poder.

¹⁸ Scott, Joan W. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. En: Debate Feminista. Vol. 5. México. 1992. Pag. 87.

La integración de las mujeres al mercado laboral, al mundo profesional y/o artístico, las diversas experiencias de conyugalidad y maternidad van produciendo discursos nuevos y alternativos. Se conforma un campo discursivo que hace posibles nuevas actitudes, nuevas disposiciones y por tanto nuevas prácticas. Se establece entonces una relación dialéctica entre los discursos y las prácticas.

Estos son entonces los espacios donde los cambios pueden operarse: Los cambios en el discurso derivarán en nuevas prácticas y nuevas prácticas producirán nuevos discursos.

En el desarrollo infantil podemos ubicar los momentos de estructuración genérica desde etapas muy tempranas. Los niños ya se refieren al género propio a partir de los 3 años. En el dibujo las diferencias genéricas se revelan desde los 5 a 6 años aproximadamente.

Nos llama la atención, sin embargo, el haber observado que los niños, aún antes de la aparición de estas manifestaciones gráficas y lingüísticas que nos remiten al momento de instauración de identidad genérica, ya presentan actitudes que pueden ser tipificadas como masculinas o femeninas. Hipotéticamente planteamos que el desarrollo del lenguaje no verbal antecede al desarrollo del lenguaje verbal y gráfico.

Observo a Nicole (niño de 1 año y ocho meses aproximadamente, que aún no habla), en k sala de rincones se dirige al rincón de la casita. En una actitud completamente maternal toma una muñeca, k mece tiernamente, acurruco, k beso, luego la deja en la cuna y mece la cuna durante mucho tiempo.

1

1.5 VIVIR EN UN CUERPO SEXUADO

Si bien tanto la femineidad como la masculinidad son construcciones simbólicas, estas no existen sólo en un plano simbólico e incorpóreo. El "ser hombre" o el "ser mujer" son vivencias que ocurren en cuerpos sexuados.

El género es asignado, generalmente, en función a las características sexuales primarias del niño o de la niña,¹⁹ y a partir de allí se inicia un proceso de "engenerización". El género debe ser psíquicamente asumido como identidad y debe inscribirse en el cuerpo como evidencia.

El proceso de "inscribir" el género en el cuerpo es intensivo en la infancia. En ausencia de características sexuales secundarias (las cuales no se desarrollarán si no hasta la pubertad) los signos de la diferenciación deben ser redundantes para no dar lugar a confusiones "perturbadoras".

Es a partir de ciertas prácticas que el género se *in-corpora*, va "tomando cuerpo". Muchas de las prácticas educativas en la infancia son prácticas disciplinadoras que se ejercen sobre el cuerpo. Estas prácticas van formando los cuerpos: modelando, no solamente su actuación, si no también su forma y estructura.²⁰

Tomar la posición de hombre o mujer no es un simple proceso conceptual. También es un proceso físico. El cuerpo de cada niño se hace con el conocimiento de la masculinidad o la femineidad adquirido a través de sus prácticas. La forma más obvia, y en apariencia superficial, de práctica corporal que distingue al hombre de la mujer son la forma de vestir y el estilo del peinado

¹⁹ Decimos. *Generalmente...porque* en algunas ocasiones las características sexuales primarias no son claramente reconocibles o existen características de ambos sexos. En otras situaciones los padres o encargados del niño invierten intencionalmente la pertenencia genérica.

²⁰ Los criterios de crecimiento adecuado, actividad física necesaria, cantidad de alimento suficiente... tienen estándares diferenciados por sexo.

²¹ Davis, Bronwyn. "Sapos y Culebras y Cuentos Feministas" Los niños de preescolar y el género. Ed. Cátedra. Madrid. España. 1994 . Pag. 38

Una de las primeras prácticas generadoras que se ejerce sobre los cuerpos de los niños y de las niñas está referida a la vestimenta (color, forma, textura) La función de la ropa es crucial en este proceso. La ropa además de distinguir hombrecitos de mujercitas, cumple la función de regular y hasta limitar el movimiento (vestido y medias cortas de las niñas). Además fomenta la orientación hacia los demás cuando entran en conflicto la estética y la comodidad y se prioriza la primera. Si coincidiendo con Piaget reconocemos la etapa sensoriomotriz como la primera y básica en el desarrollo infantil, las implicaciones de estas restricciones serán, cuando menos, preocupantes.

*Muchas veces los niños van al Jardín de niños con vestido. Por lo general estos son muy "acartonados" y no les permiten levantar **los brazos con comodidad**. Esto les impide lanzar las pelotas con fuerza y trepar con facilidad En algunos casos cuando las niñas además de llevar vestidos llevan medias cortas, en el tobogán se truncan y no pueden resbalar, se lastiman las piernas y esto hace que no gusten de esta actividad*

El "uso" del espacio es otra gestión del cuerpo altamente "generizante". Es más tolerada y hasta motivada la exploración espacial en los niños, en tanto que de las niñas se espera que sean más "tranquilas" y "controladas" (modales de señoritas). Los niños pueden disponer de mayor espacio para desplegar movimientos que las niñas.

Estos tratamientos diferenciados del cuerpo no requieren ser "explícitos". Gran parte de estos aprendizajes se transmiten a niveles de metacomunicación y se aprenden mediante la imitación de modelos y la reproducción de estereotipos. Corresponden a dimensiones *proxémicas, cenestésicas y kinésicas*.

Podemos concluir por tanto que la diferenciación genérica en la infancia deriva en una vivencia del cuerpo radicalmente diferente para varones y mujeres. En tanto que los varones aprenden a "apropiarse" tanto de su cuerpo como del espacio físico que lo circunda, las niñas aprenden a enajenarse de su cuerpo y su espacio. Asumen e in-corporan de esta manera *el ser para sí* en un caso y *el ser para otros* en el otro

Luego de la merienda, formados en un tren (una fila) los niños, niñas y la educadora entran a la sala de motricidad. Los niños inmediatamente entran rompen el tren y van a las colchonetas a dar volteretas, sacan las pelotas y las cuerdas para saltar, en tanto que las niñas forman un círculo alrededor de la educadora y esperan a que esta les dé alguna instrucción.

1.6 EDUCACIÓN SEXISTA

A partir de todas las anteriores consideraciones respecto a la construcción de la identidad genérica en la infancia y a lo profundamente arraigado que se encuentra el sexismo (como convención de supremacía masculina) en las personas, podemos derivar que la educación que se imparte, reproduce y apuntala el contenido sexista de la cultura.

Consideramos que la educación sexista es negativa en el proceso de desarrollo de los niños y niñas, no solamente porque mantiene el, apoya y fortalece un sistema social basado en **desigualdades** (el orden establecido), sino y sobre todo, porque afecta el proceso de desarrollo en ambos sexos: limita la experiencia humana e impide un desarrollo equilibrado y pleno de las capacidades de los niños y las niñas.

Si bien se está planteando en los últimos tiempos la necesidad de dirigir la educación hacia la construcción de la equidad de género, y aún admitiendo que se han hecho avances en este sentido, podemos afirmar que todavía la educación mantiene este carácter sexista y que el referirnos a la educación no-sexista no pasa de ser un "ideal".

A continuación se tratará sobre algunos efectos de la educación sexista. Se advierte sin embargo que los efectos que abordaremos de la educación sexista, no son más que generalizaciones simplificadoras y que existen no sólo excepciones sino una gran variedad de grados y modalidades de estos efectos. Por otra parte se tratará sólo algunos efectos de la educación sexista, ya que un análisis profundo y detallado de estos requeriría una investigación de gran magnitud.

A nivel de desarrollo emocional en la educación sexista, existe una tendencia de atender y resolver las necesidades de los niños varones y crear el supuesto de que siempre habrá quien lo haga. Esto hace que los niños varones sean sensibles únicamente a sus necesidades e incapaces de reconocer las necesidades de los demás y actuar en consecuencia. Esto los convierte en torpes, abusivos y desconsiderados. Respecto a las niñas, se favorece y estimula la sensibilidad y disposición de ayuda a los demás, lo que las convierte en cuidadosas y consideradas. Sin embargo, como se las forma tan orientadas a satisfacer las necesidades de los demás, son dependientes del reconocimiento y la valoración externa. En algunas circunstancias inclusive sacrifican la satisfacción de sus propias necesidades.

Pablo (4 años) está jugando en el tobogán. Espera su turno para resbalar, resbala e inmediatamente escala por delante del tobogán. Otros niños y niñas están esperando su turno para resbalar. Omar (2 años) está sentado en la parte alta preparado para resbalar. Pablito está entusiasmado e ignora la presencia Omar, lo atropella, toma su lugar y resbala.

Omar rompe a llorar y Pablo simplemente lo ignora y trata de volver a resbalar. Sara (3 años y medio) que estaba detrás de Omar, le dice:

Que resbale primero el Omar, está llorando, él es chiquito, y tu resbalas después.

Cediendo su propio turno a Pablo.

La educación sexista prescribe emociones diferenciadas para ambos sexos. Los varones pueden y deben sentir enojo, rabia, sensación de poder, valor; pueden hacer afirmaciones acerca de su capacidad, fortaleza física e inteligencia. Las niñas pueden y deben sentir en cambio ternura, necesidad de protección, tristeza, indefensión, miedo, etc.

Es así que las niñas frecuentemente **sufren de** labilidad emocional, inseguridad y no son capaces de enfrentar ciertos problemas. Los niños, por su parte, se muestran rígidos respecto a la expresión de ciertas emociones y a la vez tienden a ser impulsivos y violentos en sus reacciones. En ambos casos se **mutila y reprime, tanto la expresión como la experiencia de la gran diversidad de** emociones.

*Carla y Adriana juegan con una **pelota**, Jorge al **verlas**, se acerca a ellas y les arrebató la pelota. Las niñas casi llorando se quejan a la educadora. La educadora les dice que vayan y le pidan la pelota a Jorge, ellas se ponen a llorar y no quieren hacerlo. La educadora se dirige a Jorge, le dice:*

- *No debes quitar los juguetes a otros **niños**. Devuelve esa pelota a las chicas.*

Jorge responde:

- *No, yo quiero jugar con esta pelota.*
- *Las niñas estaban jugando antes con ella, tienes que devolverla.*

*Jorge tira con energía la pelota hacía las **niñas** y grita agitando los brazos:*

- *i Tontas! iTontas! iTontas!.*

La formación de la autoimagen y la autoestima son inseparables del desarrollo integral. Si la constitución genérica está signada por el sexismo excluyente esto repercutirá profundamente en la idea que el niño o niña tiene de sí mismo como persona y el valor que se autoasigne.

Algo central para la cuestión de la subordinación femenina es la cuestión de la autoestima. Es una de las condiciones previas para despertar la conciencia crítica, la afirmación de la dignidad personal y cultural y la elaboración de una resistencia estratégica contra la dominación. (Bourdieu 1984: 395-6; Fiske 1989: 69). Uno de los indicios más cruciales de la hegemonía es la medida en que induce al grupo subordinado a "verse solamente a través los ojos del grupo dominante" (Bourdieu 1984: 384). Esta es una función central de la socialización escolar, de la cual muchas alumnas no logran escapar.²²

Consideramos que en el área cognitiva, la educación sexista realmente perjudica a las niñas y no así a los niños. Esto, como veíamos, no ocurre en el área emocional; donde niños y niñas salen igualmente perjudicados. Esta diferencia no es casual. Se ha reconocido, durante mucho tiempo, el mundo de la ciencia y el conocimiento como un mundo puramente masculino. Históricamente las mujeres han estado excluidas de la educación y de la producción del conocimiento (socialmente reconocido); han ido accediendo, a este terreno, lentamente y como producto de grandes esfuerzos personales y colectivos. Podemos afirmar que actualmente aún no se ha alcanzado la equidad de género en el acceso a la educación primaria, media, ni superior.

El mundo simbólico que se ofrece a los niños es más rico y diverso que el que se les ofrece a las niñas. A pesar de que actualmente en los centros educativos se ofrece a los niños y niñas los mismos juguetes didácticos y actividades, es más difícil que los padres adopten esta actitud. Los padres, generalmente, dan al niño o la niña juguetes y actividades diferenciados genéricamente. Es así que generalmente, cuando los niños están en el jardín de niños y tienen a su disposición una variedad de juguetes y actividades, se inclinan por aquellos que refuerzan y se adecuan a los estereotipos genéricos. Incluso cuando utilizan los juguetes neutros o del otro género lo hacen *resign cándolos*.

²² Luykx, Aurolyn. Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos. Mas allá del silencio. Arnold Denise Y. Tomo I. La paz. Bolivia. 1997 Pag. 227.

De esta manera se restringen y limitan las posibilidades de desarrollo intelectual de las niñas. Incluso cuando las capacidades intelectuales se desarrollan, las niñas tienden a esconder y "disimular" su capacidad intelectual para agradar a los demás.

Una nula que en las pruebas del WIPPSI se ubicó en rango: muy superior en el área verbal y superior en el área de ejecución y que cotidianamente muestra su asombrosa capacidad de aprendizaje, en una conversación espontánea de los niños y niñas acerca de: qué quieren ser cuando sean grandes, ella dijo que será una Barbie. Los demás niños y niñas preguntaron

-¿qué hace la Barbie?,

Ella respondió:

-Nada... es linda.

No ocurre lo mismo con las chicas, que en su mayoría ocultan su talento con el deseo de agradar y no ser vistas como raras y extrañas (Wallance, 1983; Freeman, 1985; Coriat, 1987. Silverman, 1989, Benito, 1990). Esta última autora señala que solamente el 13% de los casos diagnosticadas por ella eran chicas y muchas de ellas son identificadas de manera casual ya que la familia acudía a la consulta preocupada por la situación del hijo varón, habiendo pasado desapercibida la alta dotación de la hija.

Como consecuencia de todos estos efectos anteriormente tratados y otros más (no tratados) las expectativas, las metas, la competitividad son diferentes y restrictivas para ambos sexos. La frustración y el logro también tienen diferentes parámetros de evaluación.

²³

Benito Mate, Yolanda. Desarrollo y educación de los niños superdotados. Ed. Amaru. Salamanca. España. 1992. Pag .181.

2 SECCIÓN PROPOSITIVA

2.1 EDUCACIÓN PREESCOLAR Y EDUCACIÓN NO-SEXISTA

Por lo anteriormente descrito podemos observar que el problema de la educación sexista es un problema de gran magnitud. Por tanto, estamos conscientes de que las soluciones también deberían plantearse desde una perspectiva *macro*. Las soluciones requieren un cambio en las concepciones de desarrollo humano y de educación. Es decir, suponen un cambio del horizonte epistemológico que mantiene las desigualdades genéricas, de clase y étnicas.

No podemos esperar que el cambio se dé un día para el otro y de manera unitaria. Todo proceso de cambio implica dificultades y resistencias; avances y retrocesos. El cambio debe irse construyendo cada día y con aportes de diferentes vertientes.

La Reforma educativa es sin duda una alternativa de solución a gran escala: propone grandes soluciones a grandes problemas. En los planteamientos de la Reforma Educativa se incluye la perspectiva de género como un componente "Transversal" de la propuesta de cambio. Esta transversal:

*Está referida a la necesidad de construir entre los educandos, varones y mujeres, relaciones fundadas en el respeto, la solidaridad y la equidad, valorando críticamente los roles de varones y mujeres en los diferentes ámbitos de la vida familiar; laboral y comunicacional, haciendo énfasis en el pleno desarrollo de sus potencialidades y ofreciendo iguales oportunidades a ambos. Preparando así a varones y mujeres para el ejercicio de una ciudadanía plena, sin violencia ni discriminaciones de ninguna naturaleza.*²

²⁴ Reforma Educativa. "Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa". Versión preliminar completa. La Paz. Bolivia. 1995. Pag.9.

Además de este tipo de soluciones que son de gran magnitud consideramos que es importante el trabajo a nivel "*micro*", en núcleos específicos con propuestas de cambios también específicas.

Esto supone la necesidad de convertir los principios de la Reforma en prácticas psicopedagógicas dentro del aula; concretizados en la realidad, incluirlos en el ejercicio y la práctica diaria. Esto exige una ardua labor de deconstrucción de los discursos sexistas que impregnan las prácticas psicopedagógicas.

La Reforma Educativa ha trabajado en la operacionalización de todos sus principios: ha diseñado infraestructura, mobiliario, textos y material didáctico. Sin embargo, el acceso a estos materiales es exclusivo para la educación pública y son prácticamente inaccesibles para los establecimientos educativos privados.

Es un gran desafío emprender el camino hacia una educación no-sexista. Seguramente se cometerán grandes errores en la aplicación, y los cambios tendrán efectos inesperados. Sin embargo, creemos que es la única forma de abordar un cambio de tal magnitud.

Nuestro planteamiento, está enmarcado dentro de la Reforma Educativa. Compartimos con ella los fundamentos psicopedagógicos y muchos de los conceptos. Más allá de una simple convención, compartimos la perspectiva constructivista.

Sería absurdo además de pretencioso, trabajar en la construcción de conceptos sobre los que ya se trabajado y desarrollado. Por esta razón, rescatamos la concepción de aprendizaje como un proceso dinámico entre el niño/a y el mundo. La construcción del conocimiento es posible a través de la acción del niño/a en el mundo.

Tomamos la definición de lo que es la educación preescolar y el planteamiento de sus objetivos.

La reforma educativa propone una concepción integral de la educación preescolar centrada en los intereses y posibilidades de los alumnos y alumnas. toma en cuenta las diferentes áreas del desarrollo del niño (cognoscitiva, psicomotriz, de lenguaje y comunicación, socio-afectiva, y de creatividad)...³

Objetivos:

Que los niños y niñas se identifiquen como individuos y como miembros integrantes de una familia y de un grupo de compañeros, participando, interactuando, tomando decisiones y asumiendo responsabilidades.

- *Que también se sientan parte de una cultura y de todo cuanto está dentro de ella: el entorno natural y social.*
- *Que desarrollen la construcción de conceptos como espacio, tiempo, causalidad y número.*

La educación no-sexista es nuestro ideal de educación. Esta será más efectiva cuanto más pronto se inicie. Esta es entonces la importancia de la que la educación preescolar sea una educación declarada, deliberada e incuestionablemente no-sexista.

Al proponer una educación no-sexista no nos estamos refiriendo al aspecto "formal" de la exclusión. Consideramos insuficiente la educación mixta: no basta reunir niños y niñas dentro de un aula e impartirles una misma educación a *todos por igual*. Se trata más bien de reconocer la diversidad y dar atención a las dificultades específicas.

Tampoco se trata de disociar entre atributos genéricos deseables y atributos genéricos indeseables y dirigir la educación a eliminar estos últimos y seguir fomentando estereotipos genéricos en la educación,

"Los adultos interesados por liberar a los niños de sus opresivos papeles sexuales no ponen en duda, por lo general, la masculinidad ni la feminidad como tales, sino que eliminan

²⁵ Op. cit. Pag. 19.

Reforma Educativa. "Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa". Versión preliminar completa. La Paz. Bolivia. 1995. Pag. 22.

simplemente la cara negativa de la femineidad.. y la cara negativa de la masculinidad en el caso de los chicos (agresividad, insensibilidad, rudeza y el rechazo a colaborar cuando se les solicita ayuda). Cada vez que nos preguntábamos por qué aceptaban los niños con tanto entusiasmo tales modos de ser, no nos dábamos cuenta de que esas mismas cualidades constituyen los signos claves de la dualidad masculino-femenino. No se les puede exigir que adopten la posición de hombres o mujeres identificables como tales y privarlos, al mismo tiempo, de los medios necesarios para expresar el significado de la masculinidad y femineidad. Y, sin embargo, eso es lo que la mayoría de los programas no sexistas han esperado que hicieran"²⁷

Al hablar de una *educación no-sexista* estamos hablando de un "ideal". Entendernos como educación no-sexista, aquella que ofrece a niñas y niños los recursos y oportunidades de desarrollar sus capacidades en igualdad de condiciones y con equidad. Una educación no-sexista permitiría a niñas y a niños ser igualmente capaces de reconocer y satisfacer tanto sus propias necesidades como las ajenas. Se trata, pues, de formar personas tanto sensibles y cooperadoras como orientadas a sí mismas. Se trata de favorecer el desarrollo de capacidades y no permitir el sacrificio de potencialidades de las niñas ni de los niños en razón de su pertenencia genérica.

2.2 LA PROPUESTA

A partir de las anteriores consideraciones, y en función a nuestro diagnóstico, comprendemos que de lo que se trata es de subvertir las formaciones genéricas en tanto dualismo irreconciliable. La posibilidad de que los niños y las niñas accedan a un amplio repertorio de conductas, actitudes y experiencias libres de toda determinación genérica. Proponemos, por tanto, *la diversidad como alternativa*.

Habíamos identificado dos ejes fundamentales en la construcción genérica: el lenguaje y el cuerpo. Esos dos ejes son, por lo mismo, los espacios de posibles transformaciones. Cambiar las *prácticas discursivas* y los *tratamientos del cuerpo* dentro

²⁷ Davis, Bronwyn. "Sapos y Culebras y Cuentos Feministas" Los niños de preescolar y el género. Ed. Cátedra. Madrid. España. 1994. Pag 11.

de los programas educativos se vislumbra entonces como la tarea de una educación que se pretenda *no-sexista*.

La diversidad debe ser el tema de fondo de todas las prácticas educativas. Aprender y enseñar no sólo a tolerar la diferencia, si no a respetarla y hasta disfrutarla, enriquecería profundamente el mundo vivencial de todas las personas.

2.2.1 LOS AGENTES DE CAMBIO

Es importante emprender el trabajo de cambio, empezando por los agentes socializadores de los niños y niñas, es decir, padres y maestros. Los agentes socializadores también han sido formados dentro de una cultura sexista; por tanto tenderán a reproducir una educación igualmente sexista.

Respecto a los educadores, mejor dicho a las educadoras, (el trabajo con *preescolares* supone ya una especialización genérica, quienes se dedican a él son, salvo algunas excepciones, mujeres). Se debe partir de un cuestionamiento de la propia historia personal y el proceso de adquisición del género.

Estamos consientes de que este es uno de los espacios más resistentes al cambio y es aún más difícil cuanto mayor experiencia de trabajo tienen las maestras, debido a que el ejercicio de una educación sexista no les ha dado mayores dificultades y más bien el apelar a valores sexistas les ha sido útil para controlar el aula y el mantener la disciplina. A pesar de las dificultades, el trabajo con los educadores es imprescindible. Por otra parte las/os educadoras; os no son solo medios por los que se transmite la educación: son seres en formación y transformación continua; cuestionar las rígidas identidades genéricas contribuiría al enriquecimiento de sus propias potencialidades

A continuación plantaremos algunas sugerencias sobre cómo abordar el trabajo con los educadores y las educadoras:

La asistencia a talleres de formación y/o actualización profesional, permitiría a los educadores y las educadoras mantenerse en contacto con la producción teórica reciente, los debates educativos actuales. Esto proporcionaría además insumos, para las propuestas e innovaciones, la posibilidad de tomar posiciones críticas en cuanto al papel, las modalidades y los contenidos de la educación.

Fomentar los cambios en las prácticas discursivas en el aula. Reemplazar el uso del masculino *generalizados* en grupos mixtos, por un discurso que siempre haga referencia a ambos sexos (los y las). No invisibilizar al género femenino aduciendo el criterio de *economía del lenguaje* para ello. En principio las referencias en masculino y femenino sonarán seguramente artificiales y exigirán un esfuerzo extra en la producción de discurso (hablado y escrito) posteriormente será un lenguaje habitual.

Proponemos también, talleres mas específicamente orientados al tema del sexismo en la educación. En estos talleres se puede partir de evaluar y reflexionar acerca de los efectos de la educación sexista en el desarrollo de niños y niñas.

Al diseñar los programas académicos se debe prestar especial atención en no introducir sesgos sexistas en los mismos. De igual manera se debe *depurar* colectivamente los programas ya existentes y en uso. Los contenidos académicos deben ser operacionalizados en términos no sexistas, desde los objetivos hasta las actividades y recursos.

Por último proponemos incluir el tema de género como una transversal en la cotidianeidad del establecimiento. Plantear objetivos en este sentido y evaluarlos periódicamente.

Coordinar el trabajo con los padres y madres de familia puede resultar más fácil. Los padres y madres de familia desean lo mejor para sus hijos e hijas, esperan que desde la educación preescolar sus niños desarrollen competencias que garanticen el éxito en la vida académica bajo el supuesto de que este determinará el éxito en la vida. El sólo

alertarlos de las consecuencias nefastas que pueden derivar de una educación sexista los motivará a empezar un proceso de cambio. Esto no significa que este proceso vaya a ser fácil.

Se podría iniciar el proceso con talleres donde los padres y las madres de los niños y niñas emprendan una crítica a su propia formación escolar y recuperen la experiencia de proceso de engenerización. Sería de gran utilidad rescatar las *resistencias y discursos alternativos* que puedan surgir en estos talleres.

Los padres y madres de familia deben estar de principio informados del compromiso del establecimiento y su oferta de *educación no-sexista*. Por consiguiente son necesarias reuniones, cursos y seminarios en los que se definan conceptos, se expliciten posiciones y se formulen objetivos.

Se debe alentar a padres y madres para emprender un trabajo sistemático de cambio del discurso, partiendo de modificar las formas invisibilizadoras, como en el caso de educadores y educadoras.

De igual manera, tratar con padres y madres sobre la importancia de la vestimenta, y alentarlos/as a priorizar la comodidad a la definición genérica, significa proporcionarles un recurso de cambio mediante prácticas simples y cotidianas, pero de grandes implicaciones en el desarrollo de los niños y niñas.

Los padres también cumplen un papel determinante como mediadores entre los estereotipos de género que difunden los medios de comunicación masiva y la representación de los niños y niñas de estos. Se trata, pues de no dejar a los niños y niñas *expuestos* ante estos modelos, sino de compartir con ellos y ellas un aprendizaje crítico y orientado al respeto a la diversidad.

2.2.2 INSTRUMENTOS

Para la educación no-sexista al igual que para la educación sexista se puede utilizar un sin fin de recursos. Lo importante es cómo se los utiliza. No pretendemos crear nuevos recursos ni analizar todos.

Quisiéramos trabajar sólo en cuatro recursos que consideramos fundamentales en el trabajo con preescolares. Lo que pretendemos es hacer sugerencias para el análisis y uso de estos.

.Aclaremos que en las sugerencias que damos a continuación, acentuaremos *estratégicamente* la igualdad o la diferencia, según suponemos las niñas o niños presentan o no déficits. El recurso de "*discriminación positiva*" se utilizará, por ejemplo en los juegos de liderazgo, hasta equilibrar un poco la proporción de niños y niñas líderes.

El juego es la principal actividad del niño, es a través de este que el niño desarrolla todas sus capacidades.

El juego es una actividad libre, continua, espontánea, y dinámica que forma parte del desarrollo del niño. Es la actividad principal a través de la cual se desarrollan las funciones básicas.

Se considera el recurso fundamental del nivel preescolar, tomando en cuenta que "el juego por su propia caracterización no debe tener otra finalidad que la alegría o placer de jugar"²⁸

A continuación plantearemos algunas sugerencias referidas a la actividad lúdica y la modalidad, orientación y objetivo de los juegos

Proponemos::

- Juegos donde los retos para las niñas y los niños sean iguales.
- Juegos que permitan mucho movimiento.

²⁸ Reforma Educativa. "Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa". Versión preliminar completa. La Paz. Bolivia. 1995. Pag.28.

- Juegos donde se trabaje el control del movimiento.
- Juegos cenestésicos en los que los niños y las niñas aprendan al mismo tiempo de conocer su cuerpo, sentirlo y apropiarse de ellos.
Juegos de contacto con su cuerpo y el de los demás.
Juegos de identidad sexual. En los que se marque la diferencia física pero centrados en la igualdad de capacidades.
- Juegos donde el liderazgo de niños y niñas sea rotativo y se remarquen los logros cuando el liderazgo es de las niñas.
Cuando el juego se efectúe con material didáctico, estimular a que las niñas se formulen retos, los superen y que usen materiales siempre de dificultad creciente. Es importante valorar y llamar la atención sobre sus logros.
- Juegos de razonamiento en los que se dé oportunidad de participación a niños y niñas.
- Juegos de reconocimiento y apropiación del espacio, tanto para niñas como para niños.
- Juegos de creatividad, centrando la atención en la estimulación de la seguridad y la autoestima de las niñas. En los que ellas puedan llevar el liderazgo.

En los rincones proponemos:

Estimular a que los niños y niñas adquieran la confianza a acercarse a toda la diversidad de los materiales.

Estimular a través de historias, cuentos, etc. el uso de los materiales que dentro del "estereotipo" corresponden al otro género.

En los juegos de roles, estimular a que los niños roten en los roles.

También creemos que es importante estimular a que las niñas hagan uso de los materiales del rincón del silencio.

Las historias y los cuentos

Creo que estos instrumentos son fundamentales, porque en ellos se trabaja a nivel de discurso. Pueden ser utilizados en todo tipo de actividades. A los niños y niñas les fascina el mundo imaginario, y es a partir de este que construyen sus mundos simbólicos,

por tanto se debe tener especial cuidado en la selección de estos. Es necesario hacer un análisis de los contenidos de los cuentos e historias antes de utilizarlos.

Decíamos anteriormente que los materiales que la *Reforma* utiliza no tienen contenidos ni sexistas, ni racistas. Pero insistimos en que para los establecimientos privados es imposible acceder a estos y muy excepcionalmente se encuentran materiales similares. Para cubrir este vacío el crear cuentos e historias es una muy buena posibilidad.

Proponemos para la creación y selección de cuentos, la presencia de modelos con las siguientes características:

- Niñas y niños Superheroes.
- Niñas y niños capaces de resolver conflictos.
- Niños que expresan sus sentimientos.
- Mujeres ejerciendo exitosamente profesiones estereotipadas como masculinas.
- Varones ejerciendo exitosamente profesiones estereotipadas como femeninas.
- Niñas líderes.
- Niños sensibles.
- Niñas fuertes.
- Niños con necesidad de protección.
- Niños y niñas que se plantean metas.
- Niños y niñas que enfrentan positivamente la frustración.

Las canciones

Las canciones son algo que a los niños les gusta mucho y las aprenden sin mucho esfuerzo. Al igual que con cuentos y las historias debemos ser muy cuidadosos/as al seleccionarlas, ya que un buen número de ellas tienen contenidos expresamente sexistas con estereotipos genéricos remarcados. Sugerimos las canciones de este tipo no sean utilizadas en ninguna circunstancia.

Lastimosamente no todos/as estamos capacitados/as para crea canciones, por tanto, recalamos la necesidad de ser estrictos en la selección de estas y utilizar no sólo las que carezcan de contenido sexista, sino preferentemente aquellas que en su contenido tengan temas como la igualdad genérica o la diversidad.

Todos estos recursos pueden ser utilizados en cualquiera de las actividades que sugeriremos en el programa.

2.2.3 EL PROGRAMA

El programa que presentamos a continuación, no es ni pretende ser, un programa completo de educación preescolar. Se trata, mas bien, de sugerencias sobre los contenidos en los que se puede trabajar, y en los que se puede "eliminar" directamente el componente sexista.

Las sugerencias se organizarán por áreas de desarrollo. En este hablaremos de Aseas de Desarrollo, hacemos notar, sin embargo que estamos equiparándolas con la Funciones Básicas que trata la reforma educativa. Utilizaremos los conceptos de la Reforma Educativa como encabezados de cada área.

.Dentro de cada área, se tratarán, en la medida de lo posible, los dos *ejes de constitución genérica* que habíamos identificado en la sección diagnóstica como nuestros *ejes de transformación*: El lenguaje y el cuerpo.

AREA PSICOMOTRIZ

"La Psicomotricidad apunta a la compleja actividad motriz, a la coordinación armónica entre el cuerpo en movimiento en relación a su espacio vital, social y mental.

*El aprendizaje del niño preescolar se desarrolla a través de todo su cuerpo, del movimiento, de la acción y de la experimentación.*²⁹

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Esquema corporal 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que el niño y la niña conozcan su cuerpo, lo sientan y se apropien de él 	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos cinestésicos en los que niños y niñas al mismo tiempo de conocer las partes de su cuerpo las vayan tocando y verbalicen su pertenencia. ◆ Juegos de contacto con los cuerpos de los demás niños y niñas, reconociendo las diferencias y haciendo énfasis en las igualdades. Asociando con capacidades (ejemplo: si niños y niñas tenemos piernas, ambos podemos correr)
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Desinhibición y control de movimientos 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que las niñas y los niños controlen sus movimientos. ◆ Hacer énfasis en que las niñas se desinhiban en el manejo de sus cuerpos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a las niñas a que realicen movimientos expansivos. • Copiar y verbalizar movimientos de un modelo.

²⁹ Op.cit. pag 24

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Coordinación estática y dinámica. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que niñas y niños aprendan a mantener el equilibrio, tanto cuando están en movimiento como cuando están estáticas/os. <p><i>Hacer énfasis en la adquisición de seguridad en el manejo del cuerpo.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Hacer juegos dinámicos que impliquen iguales retos tanto para niñas como para niños. (Tregar, correr, saltar). • Mirando al espejo hacer movimientos del otro género. (sentarse todos/as Como vaqueros, como princesas, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Coordinación óculo- manual (motricidad fina) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que niños y niñas adquieran seguridad para el desarrollo de la destreza manual y las producciones gráficas 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado de plastilina. ◆ Amarrar y desamarrar calzados ◆ Copiar figuras ◆ Manejo de pincel y lápiz <p><i>Enfatizar que tanto niñas como niños pueden realizar todas las actividades en igualdad de condiciones. (Por ejemplo: aclarar que los niños pueden realizar movimientos delicados y las niñas movimientos de expansión)</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Desarrollo sensorial. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que los niños y niñas desarrollen sus sentidos. <p>Olfato Vista Tacto Oído Gusto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Discriminación e identificación de fragancias diferentes. o Identificación de objetos. ◆ Discriminación e identificación de texturas. ◆ Discriminación e identificación de sonidos o Discriminación e identificación de sabores. <p><i>Haciendo énfasis en que la exploración debe ser activa tanto por parte de los niños como por parte de las niñas. *</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Autoimagen 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que los niños y las niñas desarrollen una autoimagen positiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Actividades frente al espejo reconociendo y valorando sus particularidades y las de los demás. ◆ Actividades de expresión corporal. ◆ Actividades de reconocimiento y valoración de destrezas motrices.

*Con frecuencia las niñas son reacias a la exploración de ciertos sabores, olores y texturas. Existe una tendencia de las niñas a ser "melindrosas o temerosas", estimular a que no limiten sus posibilidades de experiencias.

AREA SOCIO-AFECTIVA

"Esta área se define por las relaciones de carácter emocional que el niño y la niña establecen con su entorno físico y social y que contribuyen a su desarrollo integral."

"La socialización es muy importante en esta etapa, porque da continuidad al proceso iniciado en el seno de la familia. La escuela es el segundo agente de socialización del niño, en tanto desarrolla normas de conducta para establecer relaciones con otros niños y adultos. Esto no significa que la familia se desliga de este proceso, sino que ambas instituciones, familia y escuela, lo acompañan. Es importante que haya una relación armoniosa para no producir una ruptura en la vida cotidiana del niño y de la niña y las actividades de la escuela"

CONTENIDO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
o Identidad	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que las niñas y niños construyan su identidad conociendo y respetando la diversidad humana. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Actividades de presentación de modelos tanto femeninos como masculinos. ◆ Mostrar las diferentes profesiones y oficios, todas en su versión masculina y femenina. ◆ Mostrar personas de diferentes: <ul style="list-style-type: none"> Sexos Etnias Culturas Religiones De diferente constitución física Personas con discapacidades,

³⁰ Op.cit. Pag. 24

<p>Autoestima</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que los niños y las niñas desarrollen una adecuada autoestima. <p><i>Haciendo énfasis en el apoyo a las niñas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Todo tipo de juegos que representen retos de dificultad creciente. • Juegos en los que las niñas pueden ser líderes. Llamar la atención sobre este liderazgo y remarcar los logros. ◆ Puede utilizarse todas las actividades, lo fundamental es mostrar el logro de estas, (exposición de sus trabajos, premiación, etc.) tanto para niños como para niñas. ◆ Mostrar modelos exitosos de ambos sexos. <p><i>Poniendo énfasis en el trabajo de las niñas.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Autonomía 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr la independencia de niños y niñas en: <p><i>La satisfacción de necesidades y la expresión de aquellas que no puedan satisfacer personalmente.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñarles a comer solos/as. ◆ Enseñarles a amarrarse los zapatos. ◆ Enseñarles a ir al baño solos/as. ◆ Enseñarles a lograr sus objetivos solos/as. ◆ Que verbalicen sus necesidades. ◆ Si hay un conflicto entre pares que los resuelvan ellos/as. ◆ Enseñarles a afrontar las dificultades al realizar una tarea.

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Capacidad simbólica 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que niños y niñas no sólo piensen en lógicas binarias y en causalidades lineales. ◆ Lograr que los niños aprendan a tolerar la incertidumbre y a disfrutar de las paradojas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Cuentos con final abierto. ◆ Cuentos e historias en los que los niños y niñas les pongan diferentes finales. ◆ Juegos de palabras (paradójicos). ◆ Preguntas sin respuesta posible.
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Socialización 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que niños y niñas se adapten al grupo de pares. Poniendo énfasis en que todos pertenecen al grupo en igualdad de condiciones ◆ Lograr que niñas y niños puedan comunicarse con los adultos con seguridad 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Dinámicas de presentación en las que se muestren ciertas características individuales. ◆ Organizar juegos en los que el liderazgo de los niños sea rotativo y reconocido. ◆ Presentar a los adultos con su nombre propio y no únicamente con su "cargo" (profesora, directora) ◆ Entablar diálogos en los que se hable de la familia de cada uno/no. <p><i>Énfasis en que las niñas no hagan grupos muy reducidos, estimularlas a que interactúen con el grupo en general. Y en que los niños no acaparen el liderazgo.</i></p>

AREA COGNOSCITIVA

"El desarrollo cognoscitivo apunta a reconocer la capacidad que tiene todo niño y niña para construir sus conocimientos y desarrollar su inteligencia a partir de sus experiencias vividas.

Los niños desarrollan las capacidades de percibir, producir un significado y razonar, base para el aprendizaje de la lectura, y comienzan a construir las relaciones lógicas, base del aprendizaje de la génesis del número y de la resolución de problemas en relación al pensamiento lógico-matemático.'

CONTENIDO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<p>◆ Desarrollo sensorial perceptual: (Oír y entender lo que escuchamos, mirar e interpretar lo que vemos.</p>	<p>◆ Lograr que los niños y las niñas desarrollen sus capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceptuales - Sensoriales - de comprensión - razonamiento 	<p>◆ Actividades que desarrollen la necesidad de conocimiento. Que estimulen la curiosidad , utilizando materiales o juegos muy llamativos.</p> <p>◆ Pedir a niños y niñas que actúen lo que entendieron, después de leerles un cuento.</p> <p>◆ Juegos de imitación de lo que ven. (posturas, objetos, actitudes, etc.) <i>Poner énfasis en el trabajo que realizan las niñas, estimularlas a participar en todas las actividades como protagonistas.</i></p>
<p>◆ Noción de espacio</p>	<p>◆ Lograr que las niñas y los niños adquieran las nociones de espacio y se apropien de este</p>	<p>◆ Juegos de posiciones (delante-detrás, abajo- arriba, etc.) con sus propios cuerpos y los de sus compañeros/as.</p> <p>◆ Hacer reconocimiento de los espacios que utilizan cotidianamente, ver la comodidad, la amplitud, la luz, etc.</p> <p><i>Hacer énfasis en el trabajo de las niñas</i></p>

¹ Op cit

<p>◆ Noción de tiempo</p>	<p>◆ Lograr que las niñas y los niños adquieran la noción de tiempo y la identifiquen en sus propias actividades.</p>	<p>◆ A través de dibujos, láminas, fotos, identifiquen las secuencias de tiempo.</p> <p>◆ Que identifiquen sus propias rutinas diarias. sus tiempos de descanso, de diversión, de aprendizaje, de diálogos, etc.</p> <p><i>Hacer énfasis en el trabajo de las niñas</i></p>
<p>◆ Nociones lógico matemáticas</p>	<p>◆ Lograr que los niños adquieran las nociones lógico matemáticas, de forma natural y estimulante.</p>	<p>◆ Existe mucho material didáctico que puede ser utilizado para el desarrollo de este contenido. Es importante que todas las actividades que sean utilizadas sean muy divertidas. Por ejemplo para la clasificación de formas se pueden utilizar figuras gigantes con las que los niños y niñas se disfracen.</p> <p>◆ Juegos en los que los niños y niñas formen conjuntos y se agrupen por números.</p> <p><i>Hacer énfasis en que las niñas adquieran seguridad para el uso cotidiano de éstas nociones y en los logros que las niñas tengan respecto al manejo de estas nociones</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Conocimiento del medio físico natural y social 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que los niños y niñas reconozcan su medio físico, natural y social y que identifiquen su lugar dentro de este. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Respecto al medio físico explorar todo lo que les rodea, observar e identificar, además se puede trabajar con láminas para ver cosas que no les son próximas. ◆ Para el medio natural se puede ir al campo, al zoológico, al patio, etc. ◆ Para el medio social se puede mostrar láminas y a partir de estas ellos pueden disfrazarse. <p><i>Poniendo énfasis en que: los niños y niñas comprendan la riqueza del medio físico, la biodiversidad del medio natural y la diversidad del medio social y aprendan a respetarlos.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que los niños y las niñas resuelvan problemas con creatividad y seguridad. Estimulando la confianza en sus propias capacidades, tanto en niños como en niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ En las actividades diarias no ofrecerles situaciones completamente controladas y acabadas, dándoles la posibilidad de que ellos intervengan en las la dirección de las actividades. ◆ Cuando se presenten situaciones conflictivas, respecto a una actividad, estimular a que el niño o la niña las resuelva sin ayuda. ◆ Cotidianamente presentarles actividades en las que tengan que elegir entre dos o más posibilidades. ◆ Cuando se presentan situaciones de conflicto con sus compañeros/as, no intervenir a menos que sea necesario, permitir que negocien y convengan soluciones ellos/as solos/as. <p><i>Es importante no sobreproteger ni a niños ni a niñas, confiar en ellos y en su capacidad de aprendizaje.</i></p>

AREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

"El lenguaje es un medio de expresión y de comunicación que le permiten al niño y a la niña, apropiarse de la cultura del grupo en el que están inmersos, y ver, interactuar e interpretar la realidad en la que viven."

CONTENIDO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<p>Expresión oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que los niños puedan expresarse y comprender el lenguaje verbal. ◆ Lograr que los niños puedan comprender y expresarse en lenguaje no verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Actividades en las que se les haga preguntas que motiven respuestas largas. ◆ Observando láminas o a sus compañeras/os describan sentimientos. ◆ Que las niñas expresen necesidades. ◆ Que los niños hablen de sus sentimientos. ◆ Estimular el diálogo entre pares. ◆ Juegos de pantomima. ◆ Que comuniquen con el cuerpo, sentimientos, experiencias y necesidades. ◆ Actividades en las que expliquen lo que entendieron de una charla, cuento, canciones, etc. ◆ Actividades en las que interpreten el significado de ciertos gestos y movimientos <p><i>Poner énfasis en que las niñas hablen con mayor seguridad y fuerte, y cuando utilicen lenguaje verbal y que sean más expansivas cuando utilicen el lengua, no verbal.</i></p>

³² Op.cit. Pag. 25

<p>Expresión gráfica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que los niños utilicen con libertad el dibujo para expresarse. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Que dibujen todos los días o por lo menos tres veces por semana, lo que quieran. ◆ Que dibujen a los seres queridos. ◆ Que dibujen lo que quieren ser. ◆ Que dibujen sus sentimientos. <p><i>La libertad es fundamental tanto para niñas como para niños. Principalmente con las niñas. Trabajar en la adquisición de seguridad y reforzarlas cada vez que terminen una actividad.</i></p>
--------------------------	---	---



AREA DE LA CREATIVIDAD

"Los niños al interactuar con diferentes elementos de su entorno, investigan y exploran, descubriendo y transformando la realidad que les rodea.

Los niños reinventan un concepto o crean diferentes formas de llegar al mismo resultado y, mediante diversas estrategias, van descubriendo y recreando su mundo."³³

CONTENIDO OBJETIVOS		ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Expresión, invención y descubrimiento a través del movimiento, música y dramatización. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lograr que los niños y las niñas adquieran confianza para: Explorar. Actuar Moverse Producir ritmos <i>Estimulando a que las niñas sean más expansivas.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Juegos de expresión corporal en espacios grandes, imitando e inventando sus movimientos. ◆ Disfrazarse, imitar e inventar actitudes. ◆ Inventar personajes con todas sus características y actuar. ◆ Hacer ritmos con todo tipo de objetos. ◆ Hacer ritmos tocando su propio cuerpo. <p><i>La inhibición, que es más frecuente en las niñas debe ser bien trabajada, es preciso lograr que tanto niñas como niños participen en todas las actividades y siempre como protagonistas.</i></p>

³³ Op.cit. Pag. 25

<p>◆ Producción oral: canciones, cuentos, etc.</p>	<p>◆ Lograr que niños y niñas inventen historias, cuentos y canciones. que sus cuentos y sus historias sean largos</p>	<p>◆ Hacer concursos de canciones.</p> <p>◆ Que inventen historias y cuentos y que las dibujen.</p> <p>◆ Que cuenten cuentos por turnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que al contar cuentos hagan los movimientos y las voces de sus personajes. <p><i>Estimular a que canten en voz alta, a que ellos sean el personaje principal de sus cuentos e historias.</i></p>
<p>◆ Producción gráfica</p>	<p>◆ Lograr que niños y niñas dibujen sin inhibiciones, disfrutando de la actividad.</p>	<p>◆ Con pintura al dedo pintarse partes del cuerpo, propio y el de sus compañeros/as.</p> <p>◆ En hojas grandes que se eche un niño o niña y que los demás dibujen el contorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Darles hojas grandes y estimular sobre todo a las niñas a que llenen la hoja de dibujos, sin dejar espacios en blanco. <p>◆ Ponerles diferentes tipos de música y que traten de dibujarla</p> <p><i>Énfasis en el trabajo con las niñas ya que a ellas no les gusta ensuciarse ni mancharse la ropa, estimularlas a que lo hagan y no se pierdan la experiencia. Es necesario darles mucha libertad.</i></p>

<p>◆ Producción manual.</p>	<p>◆ Lograr que los niños y niñas construyan objetos y adquieran confianza en su capacidad manual.</p>	<p>◆ Actividades de construcción de objetos ofreciéndoles todo tipo de materiales, estimular a que estos objetos no correspondan únicamente al estereotipo genérico. Por ejemplo que las niñas no hagan únicamente adornos o cosas para la cocina y que los niños no sólo hagan robots o autos. Estimular tanto a niños como niñas a que hagan todo tipo de objetos.</p> <p><i>Poner énfasis en que los niños sean más detallistas y cuidadosos en la elaboración de sus trabajos y que las niñas no sean tan perfeccionistas y que relativicen el logro en la actividad.</i></p>
-----------------------------	--	---

3 SECCIÓN CONCLUSIVA

Una vez concluida nuestra reflexión de proceso de engenerización de niños y niñas, habiendo analizado los efectos de una educación sexista y habiendo proyectado una educación para resumir concluimos.

- El problema no es que niños y niñas asuman un género determinado; el problema es que al asumir un género determinado asuman también los estereotipos dicotómicos, polarizados y jerarquizados. Son estas dicotomías las que restringen las posibilidades experienciales de niñas y niños, afectando y limitando su desarrollo integral.
- El cambio de una educación sexista a una educación no-sexista debe darse a un nivel Macro (como lo es la Reforma Educativa) y a un nivel micro, transformando las prácticas discursivas que conforman el universo simbólico del niño genético y las prácticas sobre el cuerpo que incorporan el género.
- Si el problema es la restricción en identidades de género dicotómicas, estereotipadas y opresivas y las limitaciones experienciales en razón de la pertenencia genérica. La solución puede plantearse en términos de diversificar y ampliar las "posibilidades de ser" de la niña o niño. Es decir proponemos la diversidad humana como respuesta.
- Por último consideramos útil y necesario partir y rescatar las nuevas prácticas educativas y la diversidad que va surgiendo de lo cotidiano. En este tiempo estamos siendo testigos de la deconstrucción de viejos esquemas opresivos, por tanto vemos el futuro de la educación como un horizonte de esperanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Baron, Robert. "Psicología". Prentice - Hall Hispanoamericana, S.A. México, D.F. 1996.
- Benito Mate, Yolanda. "Desarrollo y Educación de los niños Superdotados". Ed. Amaru. Salamanca. España. 1992.
- Davis, Bronwyn. "Sapos y Culcebras y Cuentos Feministas" Los niños preescolar el género. Ed. Cátedra. Madrid. España. 1994.
- De Beauvoir, Simone. "El Segundo Sexo". Vol.1. Los hechos y mitos. Alianza Editorial. Siglo Veinte. México. D. F. 1989.
- Foucault, Michel. "Historia de la Sexualidad" .Volumen 1. La Voluntad de Saber. Ed. Siglo veintiuno. D.F. México. 1977.
- Foucault, Michel. Poder sobre el cuerpo y dispositivos disciplinarios
Freud, Sigmund. ^{III}— aportaciones al psicoanálisis". (Extraído de fotocopias, sin datos editoriales).
- Fuller Osores, Norma J. "Identidades Masculinas. Varones Clase Media en el Perú". Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial. 1997.
- Graig, Grace. "Desarrollo Psicológico". Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A. México, D.F. 1988.
- Lagarde, Marcela. "Cautiverios de las Mujeres: Madresposas, Monjas, Putas, Presas y Locas". Universidad Nacional Autónoma de México. 1990.
- Lamas, Marta. "Cuerpo y Política". Debate Feminista. Año 5. Vol. .10. 1994.
- Luykx, Aurolyn. "Discriminación Sexual y Estrategias Verbales Femeninas en Contextos Escolares Bolivianos" en "Mas Allá del Silencio". A mold Denise Y.: Tomo I. Bolivia. La paz. 1997
- Mead, Margareth. "Sexo y temperamento". Paidós. España. Barcelona. 1982.
- Papalia, Diane. Wendkos, Sally. "Psicología del Desarrollo". Mac Graw- Hill Internacional. México D.F. 1999.
- Reforma Educativa. "Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa". Versión preliminar completa. La Paz. Bolivia. 1995.

- Rubin, Gayle. El tráfico de Mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo. Nueva Antropología. Vol. . VIII, No. 30, México. 1986.
- Scott, Joan W. "Igualdad Versus Diferencia: los usos de la teoría postestructuralista". En: Debate Feminista. Vol. 5. México.1992.
- Spedding P. Alison. "Una introducción a la Obra de Pierre Bourdieu". La Paz. Bolivia. 1999.

ANEXO 1

Diferencias entre hombre y **mujer**

Diferencias demostradas	Diferencias no demostradas	Diferencias posibles (todavía no investigadas)
<p><i>Agresividad.</i> De los 2 a los 2 1/2 años los niños muestran mayor agresividad que las mujeres en el juego social. Ambos sexos se tornan más agresivos con los años , pero los varones siguen siendo más agresivos en los años universitarios. Tenemos poca información sobre los adultos.</p> <p><i>Capacidad verbal.</i> Desde los años preescolares hasta e inicio de la adolescencia, las capacidades verbales de ambos sexos son semejantes. A los 11 años más o menos , la superioridad de la mujer aumenta y sigue creciendo hasta la educación media y posiblemente en años posteriores.</p> <p><i>Capacidad visual-espacial.</i> Incluye la percepción visual de figuras en el espacio y el modo en que se relacionan entre sí. Aunque hombres y mujeres tienen capacidades similares en la niñez, aquellos empiezan a destacar en las tareas visuales-espaciales durante la educación media y siguen siendo superiores en esta área durante la madurez.</p> <p><i>Capacidad matemática.</i> Entre los 12 y 13 años, las habilidades de los varones aumentan más rápidamente que las de las mujeres. La diferencia entre ambos sexos es menos que en el caso de la capacidad visual-espacial.</p>	<p><i>Sociabilidad.</i> <i>Sugestibilidad.</i> <i>Autoestima.</i> <i>Motivación para el logro.</i> <i>Aprendizaje por repetición.</i> <i>Habilidades analíticas.</i> <i>Susceptibilidad a factores hereditarios y ambientales.</i> <i>Respuestas a los estímulos auditivos visuales.</i></p>	<p><i>Sensibilidad táctil.</i> <i>Miedo, timidez y ansiedad</i> <i>Actividad</i> <i>Competitividad.</i> <i>Dominio,</i> <i>Obediencia.</i> <i>Cariño y conducta maternal.</i> <i>Pasividad</i></p>

Extraído de Papalia, Diane. Wendkos, Sally. "Psicología del Desarrollo". Mac Graw- Hill Internacional. México D.F. 1999. Pag. 157. Adaptado de *Tire Psychology of Sex Differences* de Eleonor Emmons Maccoby y Carol Nagy Jackelin (Stanford. California: Stanford University Press, 1974).

