



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

ELABORACIÓN DE UN PRODUCTO COMUNICACIONAL MULTIMEDIOS
PARA LA DECONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA MASCULINIDAD EN NIÑOS,
EN UN ESTUDIO DE CASO EN TRES ESCUELAS FISCALES DEL NORTE,
CENTRO Y SUR DE QUITO, A TRAVÉS DEL JUEGO

Trabajo de titulación presentado en conformidad a los requisitos establecidos
para optar por el título de Licenciadas en Periodismo

Profesora guía:

Montserrat Fernández

Magister en Educación

Autoras:

María José Carrera Pacheco

Julia Silvana Guerra Tapia

Año

2012

DECLARACIÓN PROFESOR GUÍA

“Declaro haber dirigido este trabajo a través de reuniones periódicas con las estudiantes, orientando sus conocimientos para un adecuado y eficiente desarrollo del tema escogido, y dando cumplimiento a todas las disposiciones vigentes que regulan los Trabajos de Titulación”.

Magister Monserrat Fernández

171093815-8

DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL ESTUDIANTE

“Declaro que este trabajo es original, de mi autoría, que se han citado las fuentes correspondientes y que en su ejecución se respetaron las disposiciones legales que protegen los derechos de autor vigentes”.

María José Carrera

171691866-7

Julia Guerra

172044706-7

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por permitirme llegar hasta este punto, porque cuando parece que los sueños no pueden prolongarse demasiado, siempre encuentro algo que logra sorprenderme.

A mis padres y a mi hermana, por ser el mayor y mejor apoyo en todo momento.

A mi compañera de tesis, por todos esos días y noches de trabajo interminable, pero que jamás resultaron agotadores.

A cada uno de los maestros y maestras que a lo largo de mi etapa como estudiante me enseñaron todo aquello que hoy conozco.

A quienes estuvieron siempre dispuestos a colaborar con nosotras, para que esta investigación sea posible.

María José

AGRADECIMIENTOS

A mi compañera de trabajo, quien me soportó todos los días durante 10 meses. Con ella pasamos aventuras y desventuras en una investigación que nos costó, pero que valió la pena.

También agradezco a cada uno de los niños y las niñas que fueron sujetos a exploración. Sus locuras transformaban mi cansancio en felicidad.

Y doy las gracias a quienes me formaron en esta Universidad. Profesores que nunca olvidaré y amigos que siempre tendré.

Julia

DEDICATORIA

A mi madre, por motivarme, por ser tan paciente y por brindarme los mejores consejos. A mi padre, por alentarme y guiarme cada día. A mi hermana mayor, por ser un ejemplo de perseverancia y responsabilidad.

A los niños y niñas, quienes más que ser parte de nuestra investigación, se convirtieron en la verdadera motivación de ésta. Cada sonrisa logró que no solo lo hiciéramos bien, sino que entreguemos lo mejor.

María José

DEDICATORIA

Todas mis cosechas son inspiradas en el ser más admirable del Universo, Jesús. El maestro que nunca me abandonó y cada día me dio fuerzas para continuar. Quien, además, me regaló a la familia más honesta.

También dedico este trabajo a mi padre. Un hombre que lucha cada día por sus hijos y a pesar de no ser perfecto, nos brinda siempre lo mejor. A mi madre, una mujer llena de ternura.

Por último, está un ser que aún no llega a este mundo. Mi primer sobrino o sobrina.

Julia

RESUMEN

En Ecuador somos 14'483.499 de habitantes, de los cuales 7'096.915 son hombres y 7'386.584 son mujeres.

Anualmente, alrededor de 83.000 mujeres sufren algún tipo de violencia física, psicológica o sexual. Pero, ellos también son víctimas de agresión. 8.614 hombres al año, sufren maltrato intrafamiliar.

Entonces, ¿por qué se ha optado por victimizar a las mujeres y no nos hemos puesto a pensar en la discriminación que también existe hacia los hombres? ¿De dónde adquirimos las nociones que dicen cómo debe actuar un hombre y una mujer?

La masculinidad ha sido mal entendida y, por ende, su construcción ha generado que entre hombres y mujeres surjan diferencias que van más allá del orden biológico. Vivimos en una sociedad patriarcal, en donde los hombres son considerados capaces y poderosos. La mujer, por su lado, es tachada como la víctima en las relaciones de poder. Ellas son sensibles y eso no las hace aptas para gobernar. Ellos son fríos, calculadores e inteligentes, lo que se necesita precisamente para ser líderes.

El mismo Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española lo dice: masculino es un ser que está dotado de órganos para fecundar, varonil y enérgico. Mientras que femenino se entiende por un ser dotado de órganos para ser fecundado, débil y endeble.

Sin embargo, esta presión hacia los hombres para ser aprobados en la sociedad, los ha vuelto también víctimas de este sistema patriarcal.

Desde que nacemos, nuestros propios padres y madres nos enseñan cómo debemos comportarnos dependiendo si somos una niña o un niño. Delicada y sumisa, o fuerte y poderoso. Una muñeca para que ellas aprendan a cuidar a los bebés. Un balón para que ellos pongan a prueba sus destrezas.

Aún en las actividades más simples y cotidianas como el juego, el papel de mujeres y hombres se va conociendo, adquiriendo, poniendo en práctica y reforzando, hasta el punto en que quedarán inexorablemente vinculados a cada sexo. Es así que la cultura nos enseña cómo pensar, cómo actuar y cómo demostrar nuestra masculinidad o feminidad ante el resto del mundo.

ABSTRACT

In Ecuador we are 14'483.499 inhabitants. 7'096.915 are men and 7'386.584 are women.

At the year, about 83.000 women suffer some kind of physical, psychological or sexual violence. But, also do men. 8.614 men are victims of domestic violence per year.

Then, ¿why do we have chosen to victimize women and we had not thought about the discrimination that exists for men too? ¿Where do we get the conception which says how a man or a woman must act like?

Masculinity has been misunderstood and, therefore, its construction has generated important differences between men and women, and not only at biological order. We live in a patriarchal society, where men are considerate capable and powerful. Woman, by her side, has been looked as the victim at power relationships.

Women are emotional and it does not make them able for management. Men are cold, sharp and intelligent, that's exactly what they need to be leaders.

The Spanish Language Dictionary says: masculine is someone doted of fecundation organs, manly and energetic. Feminine is understood as someone with organs to be fecundated, weak and fragile.

This pressure for men to be accepted in the society, has converted them as victims of the patriarchal system too.

Since we born, our parents teach us how to behave in case we are a girl or a boy. Delicate and docile, or strong and powerful. A doll so girls can learn how to take care of children. A ball so boys can demonstrate their abilities.

Even at simple and common activities as playtime, women and men social roles have been known, they have been practiced and they have been reinforced,

until they are inexorably linked to each sex. So that, the culture teaches us how to think, how to act and how to demonstrate our masculinity or femininity in front of the rest of the world.

ÍNDICE

Introducción	1
1. CAPÍTULO I	
La construcción social de la masculinidad en niños	3
1.1 Construcción social de géneros	3
1.1.1 Definición de género y sexo	3
1.1.1.1 Los géneros que existen en la sociedad	6
1.1.1.2 ¿Qué es ser mujer y qué es ser hombre?	11
1.1.1.3 Construcción cultural del género	13
1.1.2 La masculinidad social	15
1.1.2.1 ¿Qué es la masculinidad?	15
1.1.2.2 ¿Ser macho es ser masculino?	16
1.1.2.3 Concepción de la masculinidad desde temprana edad	17
1.1.2.4 Influencia desde el núcleo familiar	18
1.1.2.5 Estilos y efectos de crianza	20
1.1.2.6 Interacción entre padres e hijas/hijos	21
1.1.2.7 ¿Cómo se crea el concepto de masculinidad en los niños?	22
1.1.2.8 El niño se hace hombre	23
1.1.2.9 Formación y consolidación de la masculinidad	25
1.1.2.10 El entorno social en la somatización de la masculinidad	26
1.1.2.11 La masculinidad es algo que se aprende	28

2. CAPÍTULO II

El juego como influencia de la masculinidad	31
2.1 El juego infantil	31
2.1.1 La importancia del juego en la niñez	35
2.1.2 Actividades que realizan los infantes para su recreación	38
2.1.3 Clasificación de los juegos	40
2.1.4 El cuidado durante el juego: características	47
2.1.4.1 Influencia del género en el cuidado	49
2.1.5 Juego y cultura	50
2.1.5.1 Segmentación de actividades para niños y niñas	52
2.1.5.2 Socialización de las emociones	55
2.1.5.3 Características propias de niños y niñas	56
2.1.5.4 Manifestación del comportamiento adquirido a través del juego	58
2.1.5.5 Niños: demostración de su fortaleza física	60

3. CAPÍTULO III

La educomunicación	63
3.1 ¿Qué es comunicación?	63
3.1.1 La importancia de la comunicación	63
3.1.2 ¿Qué es educación?	63
3.1.3 Comunicación y Educación van de la mano	64
3.1.3.1 Características comunes	64
3.1.3.2 La importancia de incluir la comunicación en la educación	65
3.1.4 La educomunicación	67

3.1.5 Cambios de rol del profesorado	70
3.1.5.1 Beneficios de la formación a través de los medios de comunicación	73
3.1.6 Medios en la escuela	74
3.1.7 Géneros periodísticos	79
3.1.7.1 El género informativo	80
3.1.7.2 El género interpretativo	81
3.1.7.3 El género argumentativo	82

4. CAPÍTULO IV

Metodología de investigación 85

4.1 Diseño metodológico	85
4.1.1 Enfoque	85
4.1.2 Alcance	85
4.1.3 Procedimiento	86
4.1.4 Técnicas	87
4.1.4.1 Observación	87
4.1.4.2 Primera etapa: investigación	87
4.1.4.3 Segunda etapa: participación	92
4.1.5 Presentación de resultados	96
4.1.5.1 Unidad Educativa “Quiteño Libre”	96
4.1.5.2 Escuela Fiscal Mixta “República de Uruguay”	103
4.1.5.3 Escuela Fiscal “Avelina Lasso de Plaza”	110
4.1.6 Entrevista	119
4.1.7 Análisis de resultados	124

5. CAPÍTULO V

Elaboración de un producto comunicacional multimedios para la deconstrucción de la masculinidad en niños de segundo de básica, a través del juego

131

5.1	Resumen del proyecto	131
5.1.1	Propuesta del producto comunicacional	132
5.1.1.1	Formulación del problema y justificación	132
5.1.2	Determinación de parámetros	134
5.1.2.1	Población	134
5.1.2.2	Situación geográfica	135
5.1.2.3	Muestra	135
5.1.3	Instrumentos de investigación	136
5.1.3.1	Encuestas	136
5.1.3.2	Tabulación de resultados	138
5.1.4	Estudio de factibilidad	146
5.1.4.1	Viabilidad o Factibilidad	146
5.1.4.2	Aspecto técnico	146
5.1.4.3	Análisis del campo de fuerzas FODA	146
5.1.5	Definición de audiencia	147
5.1.6	Estudio técnico	148
5.1.6.1	Tamaño del proyecto	148
5.1.6.2	Ubicación del proyecto	148
5.1.7	Estudio social	149
5.1.8	Estudio jurídico	150
5.1.9	Estudio financiero	151

5.1.9.1	Plan de inversión a un año	151
5.1.9.2	Capital de trabajo a un mes	151
5.1.9.3	Resumen de egresos mensuales	153
5.1.9.4	Flujo de caja anual	154
5.1.9.5	Fuentes de financiamiento	155
5.1.10	Oferta	157
5.1.10.1	Descripción del producto	157
5.1.10.2	Objetivo general del producto comunicacional	157
5.1.10.3	Objetivos Específicos	157
5.1.10.4	Propuesta del producto	158
5.1.10.5	Producto audiovisual	160
5.1.10.6	Revista	160
5.1.10.7	Reportaje radial	162
5.1.10.8	Página web	164
6.	CAPÍTULO VI	167
6.1	Conclusiones	167
6.2	Recomendaciones	168
	Bibliografía	170
	Anexos	180

Introducción

La presente investigación reunió teorías y nociones sobre cómo se construye la masculinidad a nivel social, específicamente en niños. Se observó el tiempo de juego en tres escuelas fiscales de Quito, para comprobar cuáles son las prácticas por medio de las que niños y niñas van generando diferenciaciones entre sexos. Asimismo, determinar qué actividades pueden ayudar a mejorar la equidad de género en las escuelas.

Es así, que fue necesaria una recopilación de información teórica sobre género, sexo, masculinidad, construcción de la masculinidad desde temprana edad y cuáles son los valores que se evalúan en la sociedad para determinar que 'un niño se ha convertido en hombre'.

La masculinidad es un término que ha sido confundido y mal entendido, al relacionarlo directamente con el concepto de 'macho' o 'machismo'. La masculinidad hace referencia a las características propias de un hombre, pero en lo que respecta a cuestiones biológicas.

Sin embargo, nos hemos dedicado a crear concepciones erróneas sobre lo que supone ser un hombre o una mujer, y las hemos transmitido a los más pequeños: niños y niñas. Sujetos que no tienen una conciencia crítica y que se desarrollan a través de la imitación de las acciones más básicas y habituales de sus principales referentes, como son sus padres, sus maestros o sus amigos. Es a edad temprana cuando ellos y ellas aprenden y ponen en práctica, roles y comportamientos que se reforzarán a lo largo de su vida.

Pero, ¿cuál es la actividad más frecuente que realizan niños y niñas? La mayoría de ellos, tienen al juego como principal frente de acción, puesto que no es necesario que tengan un juguete a la mano para poder jugar, sino que durante la infancia, ellos y ellas inventan su mundo y lo hacen con cualquier cosa que tengan a la mano.

Es así que niños y niñas van reproduciendo en sus juegos lo que ven en sus hogares, en sus escuelas y, en sí, lo que miran y aprenden a partir de la cultura

a la que pertenecen, y en la que se desenvuelven a diario. Por esto fue necesaria la observación a niños y niñas durante su tiempo de juego, para saber cuáles son sus prácticas más comunes y su nivel de socialización hacia sujetos de otro sexo.

Por otra parte, a partir del estudio de la educomunicación, la cual supone la participación activa de los medios de comunicación y, en sí, de los comunicadores en el campo educativo, se elaboró un producto comunicacional multimedios dirigido a docentes de escuelas primarias de Quito. Por consiguiente, a través de la investigación realizada se creó una revista, un reportaje radial, un reportaje televisivo y una página web, por medio de los cuales se presenta información útil a maestras y maestros, para de esta manera generar una mayor integración entre hombres y mujeres, a partir de la emisión y reproducción del producto comunicacional, en que se promuevan mensajes y actividades que incentiven la no discriminación ni violencia de ningún tipo hacia sujetos de otro sexo.

CAPÍTULO I

La construcción social de la masculinidad en niños

1.1 Construcción social de géneros

Tanto en la sociedad como dentro de los hogares, se han creado un sinnúmero de mitos y estereotipos que han dado cabida a la desigualdad entre hombres y mujeres (Aumann & Iturralde, 2003, pág. 76).

Las ideas que han surgido a través de los años acerca de los conceptos de hombres y mujeres, indican que existen una construcción de la sociedad y la cultura con la sexualidad, relacionadas con el devenir histórico. En el siglo XIX (Revolución Industrial) se marca un hito en la historia, debido a que los valores morales deben ir netamente ligados con los valores sociales. Sin embargo, al mismo tiempo las transformaciones de conducta que se dieron durante esta época permanecen vigentes en la actualidad. El ejemplo más claro fue la mayor participación de la mujer en el campo laboral (Sacal, 1998, pág. 105).

A partir de esto, surge la necesidad de observar el papel de los hombres y de las masculinidades en la construcción de las relaciones de poder entre los géneros, para crear una estrategia que ayude a superar las dificultades que existían en cuanto a la equidad de género, entendida como una propuesta de construcción de ciudadanía y de vigencia de los derechos humanos (Herrera, 2001, pág. 164).

1.1.1 Definición de género y sexo

Tanto sexo como género son términos mundialmente utilizados, sin importar el idioma, pero que muchas veces son confundidos y, por ende, mal empleados.

Según Silvia Tubert (2003, 53) en su texto *La crisis del concepto de género*, la palabra *sexo* corresponde al ámbito biológico, es decir, que viene dado, mientras que *género* se deriva de la construcción sociocultural, lo que el sujeto decide en el transcurso de su vida.

La palabra *género* data de 1955, cuando el investigador John Money propuso el término 'papel de género' (*gender role*) para describir el conjunto de conductas atribuidas a los varones y a las mujeres. Pero, más tarde, fue Robert Stoler quien esclareció la diferencia conceptual entre sexo y género. Lo hizo basado en sus investigaciones sobre niños y niñas que, debido a problemas anatómicos, habían sido educados de acuerdo con un sexo que no era fisiológicamente el suyo (Burin, 1996, pág.62).

Es decir, el género es entendido como una manera de construir dentro de la sociedad la diferencia que existe entre el ser femenino y el ser masculino. Las nociones se adquieren a través de la cultura y de una enseñanza social.

Por su parte, Joan Scott (1990) plantea que "(...) el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y también es una forma de relaciones significantes de poder" (24).

Desde antes de su nacimiento, entre hombres y mujeres, ya existen diferencias sexuales. Ya en la quinta semana de gestación, se comienzan a formar los órganos sexuales. Y entre la octava y novena semana este proceso culmina (Lefrancois, 2001, págs. 94,95).

Varones y mujeres están dotados de diferencias biológicas particulares que los distinguen. De modo que cada uno es apto para cumplir sus respectivas funciones reproductivas.

Genéticamente, ambos distan por el establecimiento cromosómico, durante la fertilización, seguido por la diferenciación gonadal y, finalmente, la manifestación durante la pubertad del fenotipo masculino o femenino definitivo (Nogués, 2003, págs. 235-237).

Hormonalmente, el hombre nace, vive y muere con un tenor hormonal estable, testosterona (hormona producida por los testículos que tiene por función el desarrollo de las glándulas genitales y el mantenimiento de los caracteres secundarios del varón). Mientras que la mujer está sometida a cambios

durante toda su vida reproductiva, a causa de la progesterona (junto con los estrógenos, los progestágenos forman el binomio hormonal femenino por excelencia) (Nogués, 2003, págs. 239-240).

Para Andrea Márquez, Médica Psiquiatra del Instituto de Psiquiatría Biológica Integral (2009),

“en el Sistema Nervioso Central (SNC) las secreciones hormonales propias de cada sexo en etapas tempranas del desarrollo embrionario son en gran parte la causa de las diferencias que lo afectan en los niveles de ultra estructura celular o sináptica. A su vez, la influencia del medio ambiente determina aspectos psicológicos y de comportamiento diferenciales”.

En cuanto al desempeño físico y cerebral, los hombres realizan mejor algunas tareas de tipo espacial como pruebas que requieren imaginar la rotación de un objeto o manipularlo de otra manera. También superan a las mujeres en pruebas de razonamiento matemático y en realizar recorridos siguiendo una ruta determinada. Por su parte, las féminas tienen mayor velocidad perceptual y mejor fluidez verbal. Además, recuerdan mejor los detalles de una ruta determinada y son más veloces en la realización de algunos trabajos manuales de precisión (Nogués, 2003, pág. 241).

“Las mujeres vemos más gamas de colores y con mayor rotación de los ojos, pero no podemos rotar espacialmente un dibujo. Olemos más, oímos más sonidos agudos y los hombres escuchan sólo los graves. Nosotras tenemos más receptores en la piel a las caricias que los hombres.

La mujer debe desarrollar conductas y acciones atribuidas al hemisferio izquierdo (raciocinio, competitividad, discriminación analítica, espacialidad, etc.), antes considerado occidental o masculino, además de continuar desarrollando las del hemisferio derecho (creación, estética,

protección, etc.) antes considerado oriental o femenino” (Márquez, 2009).

El sexo es un orden biológico que acompaña a cada individuo a lo largo de su vida; sin embargo, cuando la cultura interviene “ésta da lugar a un proceso de construcción de la identidad sexual, que denominamos género” (Aumann & Iturralde, 2003, pág. 75).

1.1.1.1 Los géneros que existen en la sociedad

Al inicio de la sociedad, los únicos géneros que existían eran el masculino y el femenino, biológicamente adquiridos por el sexo de hombre o mujer, respectivamente. Sin embargo, con el paso del tiempo la brecha entre femenino y masculino se hizo cada vez mayor. Dio paso entonces a un sinnúmero de ramificaciones a partir de la palabra género, que en siglo XX llegan a denominarse como intersexualidad (Nieto, 2003, pág. 75).

El primer concepto relativo a la sexualidad o al género normativo surge a mediados del siglo XIX, y se refiere a las personas que tienen relaciones con individuos de su mismo sexo, quienes fueron conocidos como *uranistas*. Estos justificaban las relaciones entre hombres, al aducir que no podían estar con mujeres, debido a su inferioridad (Coll-Planas, 2010, pág. 94).

Para los japoneses como para los griegos, el amor entre un hombre adulto y un joven aprendiz era lo mejor de la naturaleza humana. Sin embargo, las tradiciones eran diferentes. En Japón, era el joven quien debía dar el primer paso, mientras que para los griegos sólo el mayor debía cortejar (Chusuke, 1989, pág. 109).

“El dominio de los amores masculinos pudo ser libre en la Antigüedad griega, mucho más en todo caso que en las sociedades europeas modernas (...) Todos los jóvenes se enamoraban de Sócrates. Todos querían acercársele, todos querían hacer propia la sabiduría” (Foucault, 1986, págs. 21-22).

Ninguna de las películas sobre los Samurái mencionó la figura del *nanshoku* (el amor del samurái). Pero el hecho ineludible es que el lazo sexual entre un guerrero y un aprendiz era uno de los aspectos fundamentales de la vida de los samuráis (Chusuke, 1989, pág. 109).

El segundo término que aparece es *homófilo*. En 1924, el psicoanalista alemán Karl-Gunther Heimsoth le otorga ese nombre, y en 1950 se populariza debido al uso que le dieron los activistas homosexuales. La corriente de los *homófilos* queda desplazada en 1969 por la revuelta de Stonewall en Nueva York. Es aquí donde nace el término *gay*. En sus inicios, éste hacía alusión tanto a hombres como mujeres, pero posteriormente adquiere connotaciones predominantes masculinas. Ante el desplazamiento de las mujeres, éstas deciden crear su propia identidad: *lesbiana*. Esta palabra deriva de la isla Lesbos, donde en el siglo VI A.C. la poeta griega Safo enseñó poesía, música y otras artes a mujeres por las que sentía atracción. (Coll-Planas, 2010, pág. 95).

Por otra parte, la influencia del capitalismo¹ (siglo XVII) tiene que ver en la regulación del género. Con la introducción del nuevo sistema productivo se requerían establecer nuevas formas de vigilancia de la población, ya que la ruptura de las anteriores formas de organización social, el traslado masivo de las personas del campo a la ciudad y el trabajo en las fábricas, produjeron una situación de descontrol social (Coll-Planas, 2010, pág. 91).

La expansión del capital y la extensión del trabajo asalariado afectaron una profunda transformación en la estructura y las funciones de la familia nuclear, la ideología de la vida familiar y el significado de las relaciones heterosexuales. Y, son estos cambios en la familia los que están más directamente vinculados a la emergencia de una vida gay colectiva.

¹ **Capitalismo:** Régimen económico fundado en el predominio del capital como elemento de producción y creador de riqueza. Conjunto de capitales o capitalistas, considerado como entidad económica (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española).

Los homosexuales no son un sujeto específico que existió en cualquier época y lugar, sino una forma de disfrutar la sexualidad que comenzó a ser posible con la extensión del capitalismo (Ben, 2010).

Hasta aquel entonces existía una división de trabajo entre hombres y mujeres, pero bajo una familia que era una unidad independiente de producción. Es decir, la supervivencia de cada miembro dependía de la cooperación de todos. El hogar era el ámbito de trabajo. Sin embargo, hacia el siglo XIX este sistema de economía doméstica estaba declinando, el trabajo asalariado raramente continuaba después del matrimonio.

La vida familiar pasó de ser de importancia social, a solo formar parte de la vida personal de los sujetos. En tanto el trabajo asalariado se extendió y la producción se socializó, llegó a ser posible separar a la sexualidad del imperativo de procrear.

De este modo, las condiciones permitieron que algunos hombres y mujeres organizaran una vida personal en torno a su atracción erótico/emocional hacia su mismo sexo, surgiendo así comunidades urbanas de gays y lesbianas (Ben, 2010).

Es así cómo nace el personaje *homosexual*, quien servía para esconder el deseo hacia personas de su mismo sexo. Esto era considerado como una 'anomalía' que provenía desde el interior; es decir, 'un hermafroditismo² del alma' (Coll-Planas, 2010, pág. 92). Y también fueron vistos como desórdenes psicológicos.

Es así como el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder - DSM*), de la Asociación Psiquiátrica de los Estados Unidos incluye en su clasificación de los

² **Hermafrodita:** Dicho de una persona con tejido testicular y ovárico en sus gónadas, lo cual origina anomalías somáticas que le dan la apariencia de reunir ambos sexos (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. XXII Edición).

desórdenes mentales, los trastornos³ de género e identidad sexual. A partir de eso, clínicos e investigadores de las ciencias de la salud diagnostican, estudian, intercambian información y tratan las distintas perturbaciones a nivel psicológico que se presentan en los seres humanos.

Estos pueden ser de tres tipos:

1) Trastornos sexuales: son las llamadas disfunciones sexuales, entendidas como alteraciones del deseo, cambios psico-fisiológicos en la respuesta sexual normal, malestar o problemas interpersonales relacionados con el tema.

- Trastornos del deseo sexual (deseo sexual y trastorno por aversión al sexo)
- Trastornos de la excitación sexual (en la mujer y de la erección en el varón)
- Trastornos orgásmicos (femenino y masculino, y eyaculación precoz)
- Trastornos sexuales por dolor
- Trastorno sexual debido a una enfermedad médica, inducido por sustancias, o no especificado.

2) Parafilias: son impulsos sexuales, fantasías o comportamientos recurrentes e intensos que implican objetos o actividades poco habituales. Sin embargo, para considerarse un trastorno mental debe además causar daño a otro, o deteriorar la vida del sujeto.

- Exhibicionismo: Perversión consistente en el impulso a mostrar los órganos genitales.

³ Trastornos que surgen, posiblemente, durante la época de la infancia o adolescencia: trastornos del aprendizaje, de la lectura, del lenguaje expresivo, por déficit de atención y comportamiento perturbador, de la ingestión y de la conducta alimentaria de la infancia o la niñez, y de la identidad sexual.

- Fetichismo: Desviación sexual que consiste en fijar alguna parte del cuerpo humano o alguna prenda relacionada con él como objeto de la excitación y el deseo.
- Frotismo (froteurismo): excitación erótica mediante el rozamiento del órgano genital (u otra parte del cuerpo) con el cuerpo de otra persona sin su consentimiento. El frotista (o froteurista) actúa en lugares públicos y abarrotados como discotecas, conciertos o metros y otros medios de transporte sin que, generalmente, la víctima se dé cuenta.
- Pedofilia: Atracción erótica o sexual que una persona adulta siente hacia niños o adolescentes.
- Masoquismo: Perversión sexual de quien goza con verse humillado o maltratado por otra persona.
- Sadismo: Perversión sexual de quien provoca su propia excitación cometiendo actos de crueldad en otra persona.
- Fetichismo transvestista: Ponerse las ropas de otra persona del sexo opuesto porque ello le excita sexualmente, y es frecuente que se masturben cuando están transvestidos.
- Voyeurismo: Disfrutar contemplando actitudes íntimas o eróticas de otras personas.
- Parafilia no especificada: Desviación sexual

3) Trastornos de la identidad sexual (disforia de género) que tiene como única derivación el Trastorno sexual no especificado.

Cabe mencionar que la homosexualidad fue eliminada en 1973 del DSM-IV y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la descartó como trastorno mental el 17 de mayo de 1990, fecha considerada como Día Internacional contra la Homofobia y la Transfobia. Posteriormente, ya a finales del siglo XIX aparecen los *travestis*⁴. Ellos fueron incluidos en una categoría clínica que hacía referencia a la distinción entre atracción por personas del mismo sexo e inversión de género.

⁴ **Travestis:** Personas que se identifican permanentemente con el sexo contrario y quieren pertenecer tanto física como psíquicamente al otro sexo. (Coll-Planas, 2010, pág. 93) .

A mediados de 1970 se produce una creciente aceptación de la cirugía de reasignación sexual dentro de los círculos médicos, y empieza a practicarse en hospitales. En este periodo se adopta de forma universal el término *transexual*. (Coll-Planas, 2010, pág. 93).

En cambio, Transgénero es un término genérico que se emplea para describir a personas que en diferentes formas se identifican con el género opuesto al de sus características fisiológicas de nacimiento. En ese sentido, su identidad es transgénero (Roth, 2008).

“Son personas que se sienten fuera de las normas de género convencionales. Ser transgénero no invoca ninguna orientación sexual, pues los transgénero pueden identificarse también como gay, heterosexual o bisexual”. (Roth, 2008)

1.1.1.2 ¿Qué es ser mujer y qué es ser hombre?

El origen del hombre está especificado en el Antiguo Testamento, cuando el libro Génesis (capítulo uno, versículo 17) habla de un Ser sin principio ni fin que crea al ser humano “y lo creó hombre y vio que estaba solo, y le dio una compañía, retirando de su costilla otro cuerpo, una mujer, para que creciera y se multiplicara”. La creación de la mujer responde, ya en este mito de origen, a la necesidad de reproducir personas.

Biológicamente, las diferencias entre hombres y mujeres están claramente marcadas, por características físicas propias de cada uno, y que no exige la superioridad de ninguno de ellos sobre el otro (Haraway, 1995, pág. 36).

Existen un sinnúmero de diferencias sexuales provistas por la anatomía; por ejemplo, la mujer tiene la capacidad de embarazarse y convertirse en madre (Ortega, 2005, pág. 43). Asimismo, se considera que las tareas de ellas exigen menor esfuerzo físico, menor riesgo de accidentes, menor cooperación entre individuos y menor creatividad. Mientras que, los varones deben hacerse cargo de las tareas difíciles o que requieren fuerza física (Burin & Meler, 2000, pág. 105).

Si se toma en cuenta las atribuciones biológicas, se llega a la conclusión básica que: una mujer es una persona con vagina y un varón es una persona con pene (Nieto, 2003, pág. 72).

Sin embargo, cuando la cultura entra en juego, diferentes cualidades son imputadas al ser masculino y al ser femenino. De modo que más allá de lo que está a simple vista, se torna evidente que la diferenciación entre sexos, está bien definida y posicionada, por tanto culturalmente valorada de diferente forma.

“Esto se debe a los mundos socioculturales, productos de la integración de la socialización, las formas de vida que mantienen y transmiten a los miembros socializados, normas y modelos de acción y de habla constitutivos de identidades sociales, lazos de solidaridad de grupo y tradiciones culturales” (Castillo, 1994, pág. 263).

Rodríguez (2006) considera que, según la tradición, para llegar a ser hombre o mujer se debe cumplir con una serie de requisitos que demanda un grupo, y que se reafirma debido a la condición de clase, al tiempo y al espacio en que se encuentra inmerso el sujeto. Por ejemplo, hace 80 años, las características de los hombres los obligaban a cumplir un determinado rol: trabajar fuera del hogar y hallar el sustento. Por su parte, las mujeres tenían que servir y cuidar de su familia (36, 37).

En siglo XXI, esta realidad ha cambiado. Aunque no de manera global, las mujeres ocupan otros espacios que antes no les eran permitidos. Un claro ejemplo de esto es su preparación académica, o en algunos casos son el sostén del hogar.

En la mayor parte de las culturas, se cree que los hombres deben fecundar a las mujeres, proteger del peligro a quienes dependen de ellos y proveer de alimento y techo, generalmente, a sus descendientes; para que la lógica del ser *fecundante–protector–proveedor* tenga cabida en el mundo público (Burin & Meler, 2000, pág. 100).

Bajo la lógica de la cultura patriarcal, para autores como Pierre Bourdieu, “ser hombre es, de entrada, hallarse en una posición que implica poder”. Por su parte, Irene Meler llegó a la conclusión que “los hombres ejercen visiblemente más poder que las mujeres, y ejercen ese poder sobre las mujeres”. El uso del poder también les permite tomar posiciones en relación a otros hombres inferiores en la jerarquía social.

Según Olavarría (2000) la noción de la masculinidad dominante, los varones se caracterizan por ser “personas importantes, activas, autónomas, fuertes, emocionalmente controladas, heterosexuales, proveedores en la familia. Todo esto en oposición a la mujer, a los hombre homosexuales y a aquellos feminizados” (11).

“Pero las teorías del patriarcado no demuestran cómo la desigualdad de géneros estructura las otras desigualdades o, en realidad, cómo afecta el género a aquellas áreas de la vida que no parecen conectadas con él” (Scott, 1999, pág. 47).

Scott (1999) afirma también que, tanto los hombres como las mujeres son definidos uno en relación con el otro y que no se podría entender a ninguno de los dos con estudios completamente separados (37).

1.1.1.3 Construcción cultural del género

“La cultura, entendida sociológicamente, es el resultado de los distintos procesos de adaptación o enfrentamiento al medio natural en que habita el hombre” (Océano, 1987, pág. 2044).

La cultura determina lo que el individuo aprende en base a la sociedad a la que pertenece. A lo largo de su vida, el sujeto compartirá lo aprendido con otros, a través de su conducta a nivel de relaciones sociales.

La mayor parte de la conducta humana era adquirida y aprendida por medio de la observación y la autorregulación (Aumann & Iturralde, 2003, pág. 77). Ésta es consecuencia directa del aprendizaje y la experiencia, y a través de él se

ven reflejados los pensamientos, las acciones, actitudes y valores (Océano, 1987, pág. 2046).

Pero, al partir de la cultura hacia el concepto de *género*, resulta evidente que es la misma sociedad la que se encarga de dar forma a la conducta y, se abre paso a una construcción cultural que oscila entre lo individual y lo colectivo (Boria, 2003, pág. 18).

“Desde la niñez, la mujer y el hombre se ven influenciados por mensajes que modelan rasgos de la personalidad, opiniones y modo de comportamiento; mensajes que forman parte de la vida cotidiana” (Aumann & Iturralde, 2003, pág. 74).

La diferenciación del género también está presente en la distribución del trabajo, la orientación vocacional, el cumplimiento del rol materno y paterno (Aumann & Iturralde, 2003, pág. 74).

El mismo lenguaje se encarga de marcar la desigualdad entre hombres y mujeres. Un claro ejemplo es “el uso del género femenino para descalificar y hacer alusiones peyorativas a las mujeres o a los valores, comportamientos y actitudes que se les asignan. ¡Llora como una mujer! ¡Tonterías de mujeres!” (Hinche, 2005, pág. 28).

Incluso, en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española a la palabra *femenino* se le adjudica el adjetivo calificativo de ‘débil y endeble’.

Por otro lado, “la producción de grandes hombres es el complemento de la dominación masculina. También existen mujeres destacadas, pero todas ellas son consideradas inferiores a los hombres” (Burin & Meler, 2000, pág. 103).

Las ciencias y las artes se han encargado de poner en evidencia la desigualdad entre sexos. “Con sólo ocho mujeres (2,3%) de un total de 343 premiados con el Nobel en ciencias y economía en los últimos 50 años, podemos afirmar con toda seguridad: para la investigación en su más alto nivel, como norma, se requieren testículos” (Aumann & Iturralde, 2003, pág. 74).

1.1.2 La masculinidad social

1.1.2.1 ¿Qué es la masculinidad?

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la masculinidad es comparada con virilidad, puesto que se la atribuye al ser que está dotado de órganos para fecundar, de fuerza física y escasa sensibilidad.

“La masculinidad se aprende, se construye y, por lo tanto también se puede cambiar” (Burin & Meler, 2000, pág. 129).

La masculinidad no es una esencia, sino una ideología que justifica la dominación masculina. Puede ser entendida desde dos puntos de vista disímiles, pero que a la vez abarcan el concepto global de este término muchas veces mal entendido.

La primera forma de estudiar la masculinidad es de manera singular o particular. Para esto se toma como punto de partida un país o región, donde la masculinidad de los sujetos que residen en dicho territorio puede ser generalizada, si se toma en cuenta que son miembros de una misma comunidad y con características similares (Gomáriz, 1997, pág. 26).

Sin embargo, existe otro planteamiento que sugiere que la masculinidad no puede ser generalizada dentro de ningún espacio cultural. De modo que es necesario referirse a *masculinidades* (plural), para no dejar de lado la diversidad de formas en que se la practica (Gomáriz, 1997, pág. 26).

La masculinidad también puede ser entendida como construcciones culturales e históricas, pensadas y reafirmadas desde cada sociedad (Valcuende, 2003, pág. 5). Al igual que el género, es un término que abarca un sinnúmero de significados que son adquiridos a través de la cultura, y define la conducta que un sujeto tiene frente a los hombres o a las mujeres, al poner en práctica el concepto teórico o experimental que posee respecto de la masculinidad.

Según Harbermas, en su libro *Acción comunicativa y razón sin trascendencia* (2002), los hombres,

“como miembros de un grupo social comparten determinadas prácticas y orientaciones de valor, reconocen determinadas normas comunes, están habituados a determinadas convenciones, etc. En el caso del uso regulativo del lenguaje los hablantes se apoyan en un complejo de costumbres, instituciones o reglas, reconocido intersubjetivamente o compartido por el hábito. Un complejo que ordena las relaciones interpersonales de un colectivo, de tal forma que sus miembros saben qué conducta pueden esperar legítimamente de los otros” (49).

1.1.2.2 ¿Ser macho es ser masculino?

Para comparar macho y masculino es necesario entenderlos primero por separado.

El término ‘macho’ es entendido como “la única posibilidad de que dispone el hombre para hacerse ver” (Cecla, 2004, pág. 23).

Los autores Manuel Alejandro Rodríguez y Franco La Cecla, concuerdan que el machismo es un término que proviene de México. Es una actitud atravesada por diversos factores sociales, relacionados con el contexto histórico de una sociedad sometida a trastornar los valores heredados. Adquirió en los últimos años toda la carga de prepotencia y arrogancia que acompaña al poder del hombre en el mundo (Rodríguez, 2006, pág. 112).

Para demostrar que son “machos” deben subrayar la diferencia con las mujeres. Parecería fácil concluir que las discrepancias entre hombres y mujeres están marcadas por sus evidencias biológicas. Sin embargo, éstas no son concluyentes para aquellos que quieren dejar en claro su “superioridad” (Cecla, 2004, pág. 23).

“Los machos deben demostrar que son auténticos hombres (...) con la puesta en escena: el estruendo de la Harley Davidson, los caballitos del vespino y su tono de voz fuerte. Si no, su sexo permanece invisible” (Cecla, 2004, pág. 23).

El antropólogo David Gilmore (2008) en su artículo *Culturas de la masculinidad*, sostiene que los hombres machistas son siempre una amenaza, que se materializa cuando se sienten frustrados; es decir, cuando tienen dificultad en alcanzar las metas de la masculinidad a las que aspiran (Gilmore, 2008, pág. 37).

Como menciona José María Valcuende (2003) en su libro *La construcción cultural de la masculinidad*, la masculinidad es todo aquello que no tiene que ver con la mujer. Es una cualidad conformada por una naturaleza que se recrea y se transforma por la cultura elaborada (8).

A lo masculino se le atribuye el sinónimo de machismo. La sociedad se ha encargado de fusionar estos dos conceptos como uno solo; sin embargo, las diferencias son claras. Se considera al ser machista como un individuo arbitrario, brutal, poderoso y dominante (Rodríguez, 2006, pág. 113). Por su parte, masculino se remite simplemente a las características biológicas de un varón.

1.1.2.3 Concepción de la masculinidad desde temprana edad

Como se mencionó anteriormente, toda cultura es adquirida y compartida. Sin embargo, “este proceso de socialización es particularmente intenso durante los primeros años de vida” (Océano, 1987, pág. 2045). Los niños aprenden cómo comportarse principalmente desde de su entorno más inmediato; es decir, padres, hermanos, maestros y amigos.

“En el proceso de inclusión de chicos y chicas en el mundo social extra-familiar, cuando ingresan a los jardines infantiles, el género es una variable que organiza la pertenencia a los grupos de pares” (Dalmaso & Boria, 2003, pág. 52).

Cabe señalar que según estudios realizados en varios países, se determinó que las peores actitudes y comportamientos aparecen en grupos de niños y adolescentes, puesto que la pubertad es el momento de máximo sufrimiento en cuanto a adquirir la identidad de género. “La adolescencia sería la última

oportunidad que le ofrecería nuestra cultura para que el adolescente encuentre una posición dentro de su género” (Burin & Meler, 2000, pág. 135).

Concebir la masculinidad depende de un proceso que se recrea en la sociedad. Siempre debe estar bien encaminada, porque si a un hombre “le falta algo” es porque no ha tenido la oportunidad de vivir la iniciación ritual de las profundas estructuras de la masculinidad. Continúa en la etapa de adolescente, no porque quiera, sino porque nadie le ha mostrado la manera de transformar sus energías de chiquillo en energías de hombre (Gillette, 1993, pág. 23).

Los seres humanos están pre-adaptados a sus figuras paternas: madre o padre. Es por ello que los niños y las niñas toman su imagen y los potenciales que están en su interior para llegar a ser como él o ella (Gillette, 1993, pág. 30).

Asimismo, “se reproduce y/o produce simbólicamente la ‘desvalorización femenina’ y esto no sólo porque el ‘ser nena’ es usado para calificar peyorativamente a otros varones, sino también porque se le atribuye a las mujeres el ‘no saber’ y el ‘no poder hacer’ determinadas cosas que, por oposición, los varones sí pueden y sí saben” (Dalmaso & Boria, 2003, pág. 57).

1.1.2.4 Influencia desde el núcleo familiar

“Políticas implementadas desde el Estado llevaron de distintas maneras a fortalecer en los sectores medios (artesanos, funcionarios públicos de la Administración Central, docentes, comerciantes, entre otros) un tipo particular de familia: la familia nuclear patriarcal, que reafirma al varón/padre como autoridad, imponiéndole responsabilidades, crecientemente específicas, en relación a la pareja/esposa y a los hijos/as. Este tipo de familia, surgido en las ciudades, constituía un hogar formado por padre, madre, hijos, hijas, que tomaba distancia de otros familiares (abuelos, tíos, sobrinos, nietos, entre otros) y distinguiéndose de la familia extendida, propia del mundo rural. La continuidad del núcleo familiar está dada por el trabajo remunerado del padre y la dedicación exclusiva de la madre al hogar. Si alguno de estos dos actores no podía cumplir su cometido (“rol”), el núcleo entraba en crisis” (Olavarría, 2000, pág.14).

En dicho tipo de familia, el padre concentra el poder y, tanto la pareja como los hijos desempeñan papeles subordinados. De modo que el padre es el personaje hegemónico de todas las naciones, simbólicamente posee los mayores poderes y, por consiguiente, merece todos los honores.

Al respecto José Olavarría (2000, 72), afirma que “la paternidad forma parte del sistema sexo-género de una sociedad determinada. Recordemos que este sistema es definido como un conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”.

Sin embargo, a pesar que el tiempo ha generado cambios sociales; uno de ellos la inclusión y la participación de la mujer en el ámbito público, no se ha generado una mayor integración de lo femenino en los prototipos culturales establecidos (Olavarría, 2000, pág.92).

En consecuencia, la masculinidad no constituye una esencia; es decir, algo con que se nace, sino que se trata de una ideología que se forma a lo largo del desarrollo.

En el tomo “Los niños y las niñas ahora”, UNICEF (2000) menciona que la primera infancia es la etapa fundamental al momento de sentar las bases para la vida de niños/as en un futuro (22).

Durante los primeros años, el contexto más importante para el infante es su familia. Es allí donde ellos pasan la mayor parte de su tiempo, adquieren capacidades sociales y cognitivas, y desarrollan, para bien o para mal, diversas actitudes, creencias y valores. “La familia junto a la escuela es la parte del entorno que influye más en el niño” (Vasta, Haith, & Miller, 1996, pág. 550). Enrique Gomáriz (1997) asegura que la constitución del grupo familiar es también fuente de identidad para el hombre (47).

El concepto que el niño adquiere respecto de la masculinidad no depende solamente de las transformaciones que surjan en el núcleo de la familia, sino

que éste también es generado por el entorno social en que se desenvuelve (Burin & Meler, 2000, pág. 124).

1.1.2.5 Estilos y efectos de crianza

Las actitudes de las personas son concebidas desde sus hogares. Lo que aprenden desde niños lo desarrollan a lo largo de su vida. Los hijos son las copias “imperfectas” de los padres. Adoptan sus defectos, virtudes, forma de ser, la risa, manera de hablar, las mentiras, la sinceridad; en fin, un abanico de características que son heredadas a través de la transmisión de caracteres” (Cecla, 2004, pág. 121).

“Cuanto más prolongada, íntima y placentera sea la simbiosis entre la madre y su hijo varón, mayor es la posibilidad de que un niño se vuelva femenino” (Burin & Meler, 2000, pág. 114). De modo que se cree que los niños varones deben desarrollar barreras contra su deseo de fusión con la madre.

Durante su etapa adulta, hijos e hijas son testigos invaluable de las funciones parentales, de cambios en la estructura de la familia, de la diversidad de sus valoraciones en cuanto a los roles paternos (Tena & Jiménez, 2008, pág. 233).

Según Guy R. Lefrancois (2001) existen tres patrones de crianza:

La crianza autoritaria se basa en que la palabra de los padres es la ley. La mala conducta se castiga con dureza. Se establecen reglas claras y no permiten que sus hijos emitan opiniones.

Por su parte en la crianza permisiva, los padres tienen pocas exigencias con sus hijos y ocultan cualquier impaciencia que sientan. Hay poca disciplina porque exigen escasa madurez de los niños, escuchan todo lo que sus niños dicen y comparten sus emociones sin restricciones.

Finalmente, está la crianza disciplinada donde los padres establecen límites y aplican normas, pero no son tan rigurosos y escuchan las quejas e interrogaciones de sus hijos (229, 230).

1.1.2.6 Interacción entre padres e hijas/hijos

A veces hay diferencias importantes en las ideas y opiniones de los niños sobre los papeles de género adecuados. Se relacionan a menudo con los papeles de género que despliegan sus padres en casa.

“Los hijos de madres trabajadoras poseen un estereotipo sexual de carácter más andrógino, es decir, manifiestan un mayor equilibrio, una aceptación mayor de las características, intereses y actividades masculinas y femeninas como apropiados para ambos sexos” (Lefrancois, 2001, pág. 225).

Sin embargo, Olavarría (2001), en su libro *¿Hombres a la deriva?*, menciona que al hombre le corresponde constituir una familia, sacarla adelante y ser responsable (proveedor, protector, fecundante). La mujer, por su parte, debe cuidar el hogar, atender la crianza de los hijos, darles afecto y apoyarlos.

Un estudio realizado por UNICEF revela que el 34% de niños juega o hace deporte con sus padres, mientras que solo un 25% de niñas comparte estas actividades. Por otra parte, el 43% de niñas y 33% de niños realizan labores domésticas con sus madres.

En Ecuador, cuatro de cada 10 niños/as, realizan actividades domésticas con sus madres y solamente uno de cada 10 comparte este tiempo con sus padres (UNICEF, 2000).

Según Enrique Gomáriz en su libro *Introducción a los estudios sobre masculinidad (1997)*, el varón no considera el pasar más tiempo educando a sus hijos como un factor que afecte a su identidad; sin embargo, se produce un conflicto cuando esta relación le resta tiempo a actividades que él percibe como fundamentales para su identidad

Por lo expuesto en este apartado, los niños y las niñas son como un material en bruto. Sus cualidades son forjadas a través de los años, y son los adultos los encargados de llevar a cabo aquel proyecto de consolidación de un individuo para entregárselo a la sociedad.

“Tanto las madres como los padres son importantes psicológicamente en el desarrollo del género de sus hijos. Las madres suelen recibir la responsabilidad del crecimiento y desarrollo físico; los padres son más propensos a participar en interacciones lúdicas y a asumir la responsabilidad de asegurarse de que los niños y las niñas se ajusten a las normas culturales existentes. Los padres están más involucrados en el proceso de socialización de sus hijos que en el de sus hijas. Parece que los padres tienen un papel especialmente importante en el desarrollo del rol de género –tienden más que las madres a actuar de forma diferente con sus hijos que con sus hijas y, por lo tanto, contribuyen más a las diferencias entre género” (Santrock, 2007, pág. 400).

A partir de los 0 a 6 años, el niño entra en constante relación, primero con la madre, luego con el padre. Finalmente se separa de ellos y busca su propia identidad (decir –yo-). “Es un proceso en el cual progresivamente el niño entra –dentro- de los padres, casi diría para -comérselos- y, de ese modo, absorbe su inconsciente y el clima que ellos crean” (Maioli, 2001, pág. 110).

1.1.2.7 ¿Cómo se crea el concepto de masculinidad en los niños?

“Una vez que el obstetra asigna la etiqueta de niño o niña, prácticamente todos, desde los padres y los hermanos, hasta los extraños empiezan a tratar al bebé de manera diferente” (Santrock, 2007, pág. 400).

Más adelante, a los dos o tres años, los niños no solo llaman correctamente a las personas “hombre” o “mujer” (o “niño” y “niña”), sino que también pueden predecir las actividades u ocupaciones que es más probable que realicen los individuos sin saber de ellos nada más que su género (Lefrancois, 2001, pág. 225).

La pertenencia del sujeto a distintos grupos puede ser determinante a la hora de marcar la identidad masculina. Esto depende si dichos grupos se refieren a

actividades masculinas por excelencia o probablemente se haya visto inmerso en actividades tradicionalmente femeninas (Gomáriz, 1997, pág. 37).

El padre siempre debe estar identificado con su hijo de manera apropiada: amarlo, admirar su creatividad y la conexión de hombres, porque si no la tienen no podrá aprovechar la oportunidad de encaminarlo hacia la masculinidad (Gillette, 1993, pág. 45).

En casos de ausencia de una figura paterna dentro del hogar y, por ende, la desaparición de los sistemas de aprendizaje en cuanto a lo masculino, significa que su noción respecto de aquello que es la masculinidad fue aprendido desde las mujeres, específicamente de sus propias madres (Burin & Meler, 2000, pág. 128).

Los antiguos romanos creían que todos los niños nacían con lo que ellos llamaron su 'genio', un espíritu guardián asignado desde el nacimiento. Las fiestas romanas de cumpleaños no se realizaban tanto en nombre de un individuo como en honor al genio de esa persona, al ser divino que venía al mundo junto con la criatura. Los romanos sabían que el ego del hombre no era la fuente de la música, el arte, la artesanía ni los actos de valor: era el Niño, un aspecto del sí mismo dentro de él (Gillette, 1993, pág. 46).

1.1.2.8 El niño se hace hombre

“Ser hombre es algo que se debe lograr, conquistar y merecer” (Olavarría, 2001, pág. 21).

Según José Olavarría (2001, 64), los varones, a pesar de nacer hombres, sienten la necesidad de 'hacerse hombres', porque eso esperan de él otros y otras.

El objetivo de todo padre es que su hijo 'varón' alcance su masculinidad, mediante un largo proceso que dura toda la vida y que implica un conjunto de acciones sociales, formales e informales (Valcuende, 2003, pág. 117).

Entonces, la masculinidad es el proceso mediante el cual los niños son segregados del universo femenino y adscritos al nuevo status social de adulto definido por el género (Lamas, 1998, pág. 29).

Como José María Valcuende (2003, 12) dice, la masculinidad no es algo natural, sino un producto histórico que poco tiene que ver con las hormonas y los genes. Sin duda existen elementos de orden físico y corporal que condicionan la masculinidad, pero ésta es ante todo un comportamiento social y una actitud que se aprende a lo largo del proceso de socialización previsto para los varones, que simbólicamente le otorga poder.

La estructura de los procesos (segregar a los niños del universo de las mujeres donde han sido criados) es común en muchas culturas (no en todas, claro), mientras que los contenidos vertidos en tales estructuras pueden ser muy distintos.

“Las rebeliones más radicales de la infancia están tal vez menos dirigidas contra el padre que contra la sumisión espontáneamente concedida al padre sumiso, contra el primer movimiento de obedecerle y rendirse a sus razones” (Bourdieu, 2000, págo.93).

“Los atributos de este referente de masculinidad tienen implícitos mandatos que los hombres deben cumplir para ser beneficiarios de dichos atributos. (...) Será la exhibición de estos atributos y el ejercicio de los mandatos que los hará varones adultos. Entre los mandatos hay tres que se distinguen: los hombres son heterosexualmente activos; los hombres se deben al trabajo, deben trabajar remuneradamente, y los hombres son padres y jefes del hogar” (Olavarría, 2001, pág. 18).

Los hombres deben llegar a demostrar ciertas cualidades y atributos, adquiridos a través de su vida. Estos mandatos deben ser obedecidos por los varones y solo así podrán ser incorporados al ‘mundo de los hombres’ (Olavarría, 2001, pág. 21).

La masculinidad implica un largo proceso de aprendizaje que se inicia en la infancia donde los niños aprenden la teoría, continúa en la edad adulta donde se ejercita la práctica y, finaliza en la vejez (Valcuende, 2003, pág. 118).

1.1.2.9 Formación y consolidación de la masculinidad

Bajo estos preceptos citados previamente, José Olavarría en su libro *¿Hombres a la deriva?* (2001), llega a la conclusión que,

“Para hacerse hombres los varones deben superar ciertas pruebas como: conocer el esfuerzo, la frustración, el dolor; haber conquistado y penetrado mujeres; hacer uso de la fuerza cuando sea necesario; trabajar remuneradamente; ser padres/tener hijo/s, como fruto de lo anterior ser aceptados como ‘hombres’ por los otros varones que ‘ya lo son’, y ser reconocidos como hombres por las mujeres. Son los otros hombres, fundamentalmente los adultos, que encarnan el referente al que se deben igualar e identificarse, los que califican y juzgan su masculinidad; la opinión de los otros es definitiva, ellos aprueban los desempeños y logros que acreditan que es un varón; con ellos compiten” (21).

La formación y consolidación de la masculinidad está estrechamente ligada y deriva directamente de las experiencias del varón a lo largo de su ciclo de vida: la infancia, la pubertad o adolescencia, la adultez y la tercera edad. Durante este lapso el niño debe ‘despertar a la verdadera realidad de la vida’ que no es nada fácil y deberá aprender a enfrentarla (Olavarría, 2001, pág. 22).

En el proceso de aprender a entender el mundo y ser parte de él, es fundamental conocer cuál es la realidad en que se halla el sujeto. Dentro de ésta se ubican las representaciones de identidad que los individuos internalizan a temprana edad y los van formando, puesto que la construcción de la identidad no termina con su infancia, y continúa a lo largo de su vida (Vergara, 2006, pág. 32).

“El cómo ser un hombre no está entregado al arbitrio personal, hay un camino, de alguna manera indicado, ‘correcto’, que es el referente, y toda desviación tiene consecuencias” (Olavarría, 2001, pág. 23).

1.1.2.10 El entorno social en la somatización de la masculinidad

“Al abrigo de las enormes puertas carreteras del pajar de mis abuelos, solía refugiarme con alguna vecinilla para hacer muñecas; eran figuras de barro o estructuras de palo, vestidas con trapillo y pelos de cáñamo. Si mi abuela no le daba mayor importancia, mozos y hombres lo veían con desagrado: ‘Mariquita...eso es cosa de niñas’, decían; y tal fue la presión que, sin saber cómo, dejé de dar vida a aquellas figuritas” (Cantero, 2003, pág. 23).

“La cultura nos modela al modo de figuritas de arcilla, la cultura nos somatiza y, al hacerlo, ese estar en el cuerpo nos impregna, amoldando nuestra forma de ser” (Valcuende, 2003, pág. 54).

La teoría del aprendizaje social sostiene que padres, hermanos y otros niños, lo mismo que fuertes modelos simbólicos como los personajes de programas de televisión y cuentos, presentan a los niños las conductas sexuales apropiadas. A medida que se manifiestan estas conductas, son reforzadas por los modelos y la sociedad. Así aprenden los niños a ser masculinos y las niñas femeninas (Lefrancois, 2001, pág. 225).

Como ya se mencionó, las mujeres y los hombres tienen definidos sus respectivos roles dentro de la sociedad. Es así que,

“Las mujeres han sido las mayores víctimas de la sociedad patriarcal, pero también los hombres han sufrido las consecuencias al sentirse presionados por su ‘virilidad’ a desempeñar un rol estereotipado que sólo los condujo a perder gran parte de su potencial humano relacionado con la sensibilidad” (Aumann & Iturralde, 2003, pág. 76).

A pesar que los varones han sido considerados como villanos, la presión que recae sobre ellos por parte de la comunidad es tal que,

“(…) existe una mortalidad masculina, derivada de los hombres que no son capaces de cuestionar los estereotipos; es decir, varones que llegan a suicidarse por sentirse incapaces de cumplir con el rol de proveedor económico único y, antes que cuestionarlo, que reinventarlo o que repensarlo, mejor ‘se hacen a un lado’ (Figuerola, 2005, pág. 98).

También los medios de comunicación influyen sobremanera en la formación de los individuos y su consolidación respecto de lo que implica la masculinidad. Desde los programas de televisión hasta los anuncios publicitarios tienen un gran poder sobre el ideario social (Océano, 1987).

Los discursos que se transmiten a través de los distintos medios de comunicación tienden a promover la inequidad de género. La imagen de las mujeres es vendida superficialmente (como ícono sexual), mientras que los hombres son mostrados como emprendedores, poderosos y profesionales (Andrade, 2001, pág. 72).

Un ejemplo de ello son los kamikazes, culto a la tenacidad y al sacrificio. Fueron pilotos suicidas que aparecieron en la Segunda Guerra Mundial (1945). Para ellos el único propósito de la vida era pagar las deudas que habían contraído con sus padres, por haberlos convertido en hombres. Tal era su convicción que los pilotos condenados se sentían ‘alegres’ por tener la oportunidad de cumplir esas obligaciones de un modo tan dramático y rotundo.

Este sacrificio también era considerado como una última prueba de virilidad, moralmente inseparable del papel social, del deber para con la sociedad, y por lo tanto, del patriotismo (Buruma, 1994, pág. 192).

“Un joven voluntario le dijo a un compañero suicida: ‘Qué afortunado eres... por haber nacido varón. Una mujer nunca hubiese podido vivir una aventura como ésta’ (Buruma, 1994, pág. 193).

1.1.2.11 La masculinidad es algo que se aprende

El aprendizaje es un proceso mediante el que se adquiere o modifica habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación (Bassols, 2001, pág. 25).

Los niños aprenden a comportarse como “niños” y las niñas como “niñas”, al menos en parte, por identificación con sus padres y otros hombres y mujeres.

“Las creencias se van adquiriendo, a veces, de una manera poco sistemática desde el punto de vista de la educación formal; más bien, se aprenden por ejemplo, por la socialización, por los mensajes, por los discursos y por los comportamientos que se reproducen y se van asumiendo como lo que es obvio” (Figuerola, 2005, pág. 91).

La masculinidad es aprehendida de distintas maneras. A pesar que no se enseñe directamente la superioridad de los varones, si esto no se corrige, el concepto puede ser tergiversado.

“Puede suceder que la educación formal y la informal estén legitimando las desigualdades al no cuestionarlas, al usar y reproducir lenguajes sexistas, y al no estimular el ejercicio reflexivo de los individuos sobre su condición de género, como producto más de un aprendizaje social que de un destino asociado al sexo biológico” (Figuerola, 2005, pág. 94).

El proceso de aprender la masculinidad implica cuatro pilares fundamentales:

Primero, la masculinidad se produce por desidentificación con lo femenino y el ideal de masculinidad; es decir, no tener nada de femenino. El segundo pilar afirma que la masculinidad se da a partir de la identificación con el padre y se construye sobre la base de ser una persona importante (según el modelo ideal de un ser masculino). En tercer lugar se asevera que la masculinidad supone dureza y poca sensibilidad, se conforma en torno a la violencia. Esto también implica el desligarse afectivamente de los otros (mandar a todos al diablo).

Finalmente, la masculinidad admite la lucha contra el padre y ser un hombre duro (Burin & Meler, 2000, pág. 90).

David Gilmore en su texto *Hacerse hombre: concepciones culturales de la masculinidad* (1994) concluye que,

“La masculinidad es una condición que se induce artificialmente, que solo puede alcanzarse con pruebas e instrucciones precisas. Los hombres de verdad no salen de su capullo de muchachos simplemente con el tiempo, como las mariposas; hay que cautivarlos para que emerjan de su cáscara juvenil, formarlos y educarlos, aconsejarlos y aguijonearlos hasta la virilidad. En general, en todas las tierras se cree que los varones son incapaces de cumplir los deberes del papel masculino sin la intervención de artificios culturales. Es más fabricado que natural” (111).

Este capítulo explica la diferencia que genéticamente dista entre hombres y mujeres. Además, de cómo la sociedad, relacionada con el devenir histórico, ha sido la encargada de crear un sinnúmero de mitos y estereotipos que han dado cabida a la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, como lo citan Aumann e Iturralde (2007).

Se explica cómo se ha llegado a la percepción de que el hombre es superior a la mujer. Esta noción viene dada desde escritos religiosos, como el Antiguo Testamento en que se dice que la mujer fue creada de la costilla del hombre, cuyo principal objetivo era que él tenga compañía y que, posteriormente, se reproduzcan; hasta las aseveraciones de escritores como Meler, quien dice que los hombres ejercen visiblemente más poder que las mujeres, y emplean ese poder sobre ellas.

Como se mencionó, todo conocimiento y comportamiento son adquiridos desde la cultura a la que pertenece un individuo, por ende, las erróneas construcciones sobre la masculinidad también son producto de esa misma cultura. Sin embargo, los procesos de socialización son particularmente

intensos y trascendentales durante los primeros años de vida. Es ahí donde los infantes aprenden a comportarse, imitando prácticas cotidianas desde de su entorno más inmediato; es decir, padres, hermanos, maestros y amigos. Su idea de ser hombre o mujer dará cabida al respeto hacia los otros y otras, o por el contrario, lo influirá a formar divisiones e inequidad entre sexos. Por ello es fundamental la educación en igualdad de condiciones desde temprana edad, para que a lo largo de los años, sigan construyendo esta perspectiva de vida.

CAPÍTULO II

El juego como influencia de la masculinidad

Durante los primeros años de vida, los niños y las niñas empiezan a socializar con las personas que se encuentran en su entorno, a través del juego. El juego es la herramienta con la que el ser humano 'aprehende' el mundo. No solo es una actividad de autoexpresión para el niño o la niña, sino también una forma de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos y relaciones, por medio de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre todo lo que sucede a su alrededor (Rodríguez, 2005, pág. 40).

2.1 El juego infantil

Desde los orígenes de la humanidad existió el juego. Gracias a descubrimientos arqueológicos, hoy en día se sabe que no hubo sociedad o cultura alguna en la que el juego no estuvo o esté presente.

Muchos juegos que datan de la antigüedad han sufrido variaciones en cuanto a los materiales o normas que se emplean en ellos; sin embargo aún se los practica. Ejemplo de esto son: la rayuela, la cuerda, las muñecas o los balones (Delgado, 2011, pág. 8).

Asimismo, para estimular a los bebés, se fabricaron los sonajeros con vejigas de cerdos o de gargantas de pájaros llenas de piedras; excavaciones en Mesopotamia y Egipto hallaron canicas, dados de arcilla y juegos similares al dominó; desde la Prehistoria ya se jugaba con muñecas elaboradas con huesos, cerámica o marfil; en Grecia ya existían los columpios, y se atribuye al pueblo Olmeca (1200 A.C., situado en el actual México) la invención del juego de pelota (Delgado, 2011, pág. 9).

Es así que el juego ha acompañado al hombre desde sus inicios y ha tenido un largo proceso evolutivo a través de la historia; sin embargo, su fin desde siempre ha sido el mismo: el entretenimiento.

Pero, ¿a qué se considera juego?

Alfonso García y Josue Llull en su libro *El juego infantil y su metodología* (2009, pág. 8) concuerdan en que el juego es una actividad natural del hombre, y especialmente significativo en la vida de los niños, porque es su forma natural de acercarse y de entender la realidad que los rodea. Por su parte, Delgado (2011) afirma que es una conducta que no se fija en las épocas, edades ni culturas (2).

Éste adquiere una importancia clave en su desarrollo como persona, debido a que permite ensayar conductas sociales. Además, es una herramienta básica para la adquisición de habilidades capacidades y destrezas físicas y mentales. Según Foucault éste se relaciona con la normatividad, que supone un poder que no actúa solamente sobre un sujeto, sino que lo forma. Estar sujeto a un reglamento, es también estar subjetivado por él. De esta forma el juego se convierte en un conjunto de normas que van formando a los niños y a las niñas.

Gráfico 2.1 Características del juego



Fuente: *El juego infantil y su metodología*. Inmaculada Delgado Linares (2011).

Elaborado por: María José Carrera y Julia Guerra

Los niños se expresan a través del juego. Es allí donde se pueden determinar características propias de cada infante, es posible conocer sus habilidades y el origen de algún problema o dificultad que presente. “Mediante la observación se puede comprobar la adquisición de aprendizajes y la modificación de conductas por parte de los niños” (García & Llull, 2009, pág. 180).

Cuando juegan, los pequeños se alejan de la realidad, de la vida cotidiana y pasan a representar personajes, adquirir roles, tener libertades que le brindan participación y acción. Toman el juego con seriedad porque para ellos es una forma de afirmar su personalidad y mejorar su autoestima (Juguetes, 2000, pág. 3).

Por otra parte, el juego también significa libertad. Según el autor Jean Vial (1988, pág. 129), éste es una de las primeras manifestaciones de separación de la relación que el niño mantiene con su madre. Esta libertad y la representación mental del juego complementan la separación-individuación.

Moreno y Rodríguez en su artículo *El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil* (2010, págs. 71,72), destacan las características generales de esta actividad lúdica:

- **Actividad fuente de placer:** Es divertido y espontáneo, genera alegría, excitación, risas e incluso carcajadas.
- **Experiencia que proporciona libertad y arbitrariedad:** Los infantes tienen la opción de escoger sus propios juegos y crear sus propias reglas.
- **La ficción es su elemento constitutivo:** Todo puede ser convertido en un juego. Mientras más pequeño es el niño o la niña, mayor es su tendencia a convertir cada actividad en situaciones creativas. Pero lo más destacable es la idea real que estos forman sobre la ficción.
- **Actividad que implica acción y participación:** El juego incluye activamente a todos los participantes.
- **Actividad seria:** Del mismo modo que los adultos consideran importante su trabajo, los infantes toman con seriedad las actividades que realizan

durante su recreación. A partir del juego, los niños proclaman su autonomía y poder.

- **Puede implicar un gran esfuerzo:** La recreación provoca que los pequeños gasten más energías que durante una actividad normal, como hacer tareas.
- **Elemento de expresión y descubrimiento de sí mismo y del mundo:** El niño aprende acerca del mundo y también logra descubrirse a sí mismo.
- **Interacción y comunicación:** Es el medio a través del cual los infantes se comunican y tienen la necesidad de interactuar con sus semejantes. Pero existe también el juego solitario, que es un diálogo que el niño o la niña establecen consigo mismos y su entorno.
- **Espacio de experiencia peculiar:** Observan, imitan y reproducen en los juegos su realidad social.

Lo importante para la maduración de la personalidad del niño es el efecto que el juego produce en su mente, en especial cuando la función simbólica se liga a los contenidos del inconsciente; es decir, adquiere conocimientos a través de sus propias creaciones (el niño es el sujeto que juega y transforma el objeto en lo que él quiere que sea) y se retroalimenta (Macías-Valadez, 1994, pág. 256).

Existen funciones que se desarrollan en la niñez, mediante la recreación: conciencia, imaginación, pensamiento, percepción, voluntad, lenguaje, inteligencia, y todas ellas tienen el propósito de expresar una conducta lúdica en el objeto del juego (Macías-Valadez, 1994, pág. 255).

John W. Santrock señala en su libro *Desarrollo infantil* (2007, pág. 400) que los padres deben fomentar el juego porque mejora el proceso cognoscitivo del niño, especialmente el pensamiento creativo. Incrementa su capacidad exploratoria, brinda sensación de incertidumbre, sorpresa y novedad.

Adicionalmente, el juego permite al niño o niña moverse y, por consiguiente, desarrollar los músculos del cuerpo (UNICEF, 2004, pág. 36). Además, la energía física que liberan durante las actividades que realizan, ayudan a

disminuir tensiones, se sienten menos amenazados y con mayor tranquilidad, en lo que ellos consideran su espacio (Bañeres, 2008, págs. 47, 48).

De modo que el juego se convierte en el resultado de experiencias y conocimientos, que se adquieren por medio de una fórmula agradable y placentera. A través de éste se aprenden y, posteriormente, se perfeccionan habilidades físicas y mentales, mediante su práctica (Navarro, 2002, pág. 53).

2.1.1 La importancia del juego en la niñez

En su libro *El juego infantil* (1985) Catherine Garvey, psicóloga, afirma que el juego representa una base importante para alcanzar conocimientos que le permitirán al infante desarrollarse paulatinamente y aprender a respetar el espacio de los demás (12).

Como se ha mencionado, el juego es la base para el crecimiento del ser humano. “Si quieres conocerlos rápido... hazles jugar; si quieres enseñarles a vivir... hazles jugar; si quieres que se aficionen en el trabajo... hazles jugar” (Gassier, 2005, pág. 83).

“El juego empieza con la primera sonrisa, a la tercera o cuarta semana de nacimiento. Luego continúa con los besos y los abrazos, los cuales primero desencadenan la risa moderada y, después, la desenfadada. En cuanto el bebé empieza a balbucear, está jugando tanto con los sonidos que es capaz de producir, como con su habilidad para oírlos y escucharse a sí mismo.

Pero el juego comienza más específicamente con la Etapa Prensil, a la edad de los cuatro o cinco meses. Se dan cuenta de su cuerpo, cogen los objetos, los tiran al suelo, los recogen, los vuelven a dejar caer. Así comprenden los conceptos fundamentales: forma, consistencia, peso, objetos que son blandos o duros, grandes o pequeños, pesados o ligeros, abajo, arriba, la izquierda y la derecha. Así, poco a poco, la estructura interior del niño crece mediante el juego. Éste ayuda a los niños a soñar, a imaginar y a transformar la fantasía en hechos, al

adoptar todos los papeles que les dicta su imaginación” (Goldstein, 1997, pág. 1) .

Además, el juego representa una forma sencilla para que los infantes puedan liberar sus sentimientos y les permite resolver los problemas que puedan tener a su edad, como sentirse aislados de algún grupo.

Debido a su carácter motivador que engloba y abarca gran cantidad de contenidos, uno de los sitios más idóneos para aplicar el juego son las escuelas. Es mediador de importantes enseñanzas, como aprender a compartir tiempo y espacio con otras personas. “La actividad lúdica⁵ fomenta la interacción entre niños y niñas, aspecto que contribuye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico de primer orden” (Juguetes, 2000, pág. 2).

Mientras los niños y niñas juegan, el profesor puede analizar muchos aspectos propios de cada infante, debido a que las actividades lúdicas ofrecen gran cantidad de valiosa información acerca de capacidades lingüísticas, comprensión del medio social y natural y dominio de ciertas destrezas; así como su nivel intelectual y posibles problemas de desarrollo y socialización; actitudes, valores, prejuicios y necesidades.

“El juguete, por lo tanto, no sólo puede, sino que debe ser utilizado como una herramienta didáctica más en el aula. El juego debe estar presente a lo largo y a lo ancho de todo el diseño curricular como una experiencia que hay que garantizar en el quehacer cotidiano” (Pastor, 2003).

Por otra parte, en cuanto al aprendizaje de géneros, es importante mencionar que a partir de los tres años de vida aparece la diferenciación de sexos durante el tiempo de recreación. Es aquí donde el rol del educador se vuelve fundamental para evitar que surjan los estereotipos de género, que más adelante pueden desembocar en violencia entre sexos. Por esta razón, es

⁵ El **juego lúdico** es la expresión de la cultura en un determinado contexto de tiempo y espacio. Una de tales formas es el juego, o actividad lúdica por excelencia (Fullea, 2003).

fundamental impartir una educación que promueva la igualdad de oportunidades tanto para niños como para niñas (Pastor, 2003).

Durante los cinco y seis años, para los infantes, el juego es lo más significativo. Empiezan a ser normados, se ponen reglas a las actividades que practican, y éstas deben ser respetadas. Asimismo, sus juegos los diferencian de otros grupos (Jiménez, 2006, pág. 2). Es decir, las actividades de los niños más grandes no serán iguales a las que realizan niños pequeños, y tampoco serán las mismas entre varones y mujeres.

Las actividades lúdicas determinan la personalidad del niño. Desde la Psicología, se resalta la relevancia que tiene el juego para el desarrollo de la afectividad, la psicomotricidad⁶, la imaginación, la creatividad, la sociabilidad y la inteligencia.

Toda esta interrelación existente entre el juego y el desarrollo psicomotor provoca que el niño y/o la niña que participa en él, experimente nuevas sensaciones, mejore en la coordinación de los movimientos de su cuerpo, explore nuevas posibilidades sensoriales y motoras, logre descubrirse a sí mismo, y conquiste el mundo exterior (Moreno & Rodríguez, 2010, págs. 80,83).

La psicóloga Maite Garaigordobil en su libro *El Juego Cooperativo para Prevenir la Violencia en Los Centros Escolares* (2006, pág. 61), señala que al hablar de juego, no sólo se hace referencia a un tiempo de ocio de los infantes, sino más bien éste debe ser entendido como una actividad fundamental para el desarrollo, tanto mental como físico del niño. Además, menciona que el juego lo pone a prueba para desenvolverse en el mundo exterior, socializar con otros, desempeñar roles sin la ayuda de sus padres, conocer sus límites y respetar reglas.

⁶ **Psicomotricidad:** Son cambios que se manifiestan en el aspecto físico y emocional del sujeto (García & Llull, 2009, pág. 90).

Asimismo, por medio del juego, los niños y las niñas reciben una aprobación o desaprobación social, casi inmediata, al momento de practicar actividades consideradas propias o ajenas a su género, respectivamente. De este modo comprenden lo que se espera de ellos (Delgado, 2011, pág. 179).

2.1.2 Las actividades que realizan los infantes para su recreación

Las actividades son el conjunto de acciones planificadas llevadas a cabo por la persona, de carácter individual o grupal. Son la base sobre la que se construye el aprendizaje, y su finalidad es alcanzar los objetivos de satisfacción personal (Austria, 2008). Por su parte, la recreación se aplica a aquello que divierte o entretiene. De manera que, en conjunto, las actividades recreativas son técnicas que cada ser humano tiene de acuerdo a una necesidad, y siempre le traerán un aprendizaje (Austria, 2008).

En el caso de los infantes, las actividades inician con los primeros juegos, los más solitarios. Al comienzo de la vida, juegan con sus manos, sus pies, la boca y todo el cuerpo, que descubren a medida que lo hacen funcionar. En este punto el placer de jugar es únicamente provocado por el movimiento mismo (motor). A partir del segundo mes, el niño descubre el placer del intercambio con los otros. Balbucea y, si el adulto le responde, repite los sonidos e incluso los perfecciona. Con el tiempo el juego deja de ser solitario, y se transforma en un medio de comunicación con los otros.

Desde el tercer mes, aprende sobre el proceso funcional; es decir, repite las acciones con intencionalidad, por el placer de actuar y tener mayor movilidad. Al llegar a los 12 meses, 'explora lo nuevo' y los juegos forman parte de ello. Aquí se da la fusión del juego motriz⁷ con el simbólico⁸ (Moreno & Rodríguez, 2010, págs. 87,88,89). Empieza a 'conocer el mundo", juega con todos los

⁷ **Juego motriz:** Afloran comportamientos menos construidos y más espontáneos. Hace referencia a actividades físicas (Navarro, 2002, pág. 229).

⁸ **Juego simbólico:** Es la expresión de sus pensamientos y sentimientos subjetivos sobre las experiencias recientes, agradables o desagradables. Es decir, es la forma de pensar del niño (November, 1997, pág. 112).

objetos que encuentran a su alcance y, como resultado, obtendrá nuevos conocimientos.

Durante los **primeros dos años**, el niño y la niña ingresan en una etapa pre operacional⁹. Utilizan esquemas mentales; es decir, la capacidad de nombrar a objetos o personas sin la necesidad de su presencia. Esto demuestra su desarrollo verbal. Progresivamente su lenguaje se hará más completo y fluido, lo que les permitirá mantener conversaciones y realizar preguntas. Empiezan a usar su imaginación, asociar ideas, reconocer colores, formas y tamaños (House, 2009).

De los **2 a 3 años**, los pequeños aprenderán a utilizar adecuadamente sus sentidos. Podrán asimilar y entender la información que reciban, como diferenciar temperaturas (saber si hace frío o calor). Percibirán nuevas dimensiones, como el afecto o el amor. En el transcurso de este año, construyen sus pensamientos mediante sus acciones e interacciones, y realizan imágenes mentales con toda esa información. Tendrán curiosidad y siempre preguntarán el porqué de las cosas. Empiezan a jugar con la imaginación y logran clasificar los objetos por su color y sus formas (Juguetes, 2000, pág. 8) .

Entre los **3 y 4 años** los juegos preferidos de los pequeños son los que implican equilibrio; por ejemplo, jugar con la carretilla o el triciclo, usar la pelota, correr, patear objetos o dar volteretas. También empiezan a dibujar y pintar.

Durante los **4 y 5 años** realizan actividades en grupo e inician los juegos de imitación. Perfeccionan el salto, eligen diferentes superficies para sus actividades, con las que mejoran la coordinación dinámica y también el equilibrio. Realizan juegos organizados y sencillos, y acciones que benefician al desarrollo de la habilidad corporal (percepción espacio-visual, coordinación óculo-motriz y óculo-manual) (Molina, 2001, pág. 236).

⁹ Según Piaget (1961), los niños adquieren el lenguaje y aprenden que pueden manipular los símbolos que representan el ambiente. En esta etapa pueden manejar el mundo de manera simbólica, pero todavía no son capaces de realizar las operaciones mentales reversibles.

Cuando está entre los **5 y 6** años, el niño domina suficientemente su cuerpo y sus movimientos, y los realiza con mayor facilidad. Reacciona con mayor rapidez ante los estímulos, perfecciona la ejecución de transporte y arrastre: colectiva o individualmente, sin o con elementos, tiene mejor coordinación y logra anticipar la trayectoria de los objetos. Su juego evoluciona y no requiere de excesiva ayuda de un adulto. Para él aún no existe la competencia; es decir, no le interesa ganar o perder. A su juicio él siempre gana (Moreno & Rodríguez, 2010, pág. 81).

A lo largo de esta etapa, los pequeños consideran al juego como una prioridad. Es permanente, para ellos todo puede ser motivo de recreación.

“Todo puede convertirse en juguete para un niño o niña: su cuerpo, el de los demás, los objetos de la casa, los productos para comer y cocinar, los elementos de la naturaleza: agua, arena, hojas, piedras, etcétera. Un juguete no es mejor porque sea costoso. Los padres o hermanos mayores pueden construirlos con mucho amor, imaginación, poco costo y con materiales del medio” (UNICEF, 2004, pág. 37).

Los infantes buscan los elementos necesarios para su juego, los organizan e invitan a sus amigos. Al jugar, el niño o niña tiene que resolver problemas y buscar las soluciones adecuadas por sí mismo. Esto fomenta su confianza, su deseo y capacidad de afrontar nuevas situaciones.

Los juegos deben ser comprensivos, creativos, razonados y cooperativos. Es por esto que es fundamental que se trabaje progresivamente el esfuerzo y el riesgo que estos conllevarían. Asimismo, tener presente que a través del juego se debe promover la igualdad de condiciones entre varones y mujeres, a lo largo de las actividades.

2.1.3 Clasificación de los juegos durante la etapa infantil

Aún cuando los juegos infantiles parecen demasiado simples y espontáneos, existen un sinnúmero de características que los diferencian entre sí. Por ejemplo, de acuerdo a sus edades, los infantes tienen preferencia por

diferentes tipos de materiales o juguetes. En el primer año de vida usarán sonajeros y objetos para manipular; en el segundo año emplearán los juegos de arrastre, como carritos y carretillas; después elegirán los materiales para juegos de representación, tales como disfraces, plastilina, bloques o rompecabezas (UNICEF, 2004, pág. 35).

Es de este modo que muchos autores han partido de estas particularidades para crear sus propias clasificaciones.

Por su parte, la docente argentina Mausi Brinnitzer (2008, pág. 28,29) y la psicóloga mexicana Irene Martínez (2005), clasifican los juegos infantiles desde el punto de vista de la forma, como el lugar, duración, edad, entre otros. Esta división puede ser aplicable para el análisis de cualquier sujeto, debido a su generalidad.

1. Tamaño del lugar:

- a) Pequeño
- b) Mediano
- c) Grande
- d) Extenso

2. Gasto de energía:

- a) Pasivo
- b) Activo

3. Duración:

- a) Corto (5-10 minutos)
- b) Mediano (10-60 minutos)
- c) Largo (1-3 horas)

- d) Jornada completa
- e) Varios días

4. Ambiente:

- a) De interior
- b) De exterior
- c) Patio de recreo

5. Cantidad de jugadores:

- a) Individual
- b) En parejas
- c) En tercetos
- d) En pequeños grupos
- e) Grandes grupos
- f) Masivos

6. Edad de jugadores:

- a) Menos de 4 años
- b) De 4 a 5 años
- c) De 6 a 9 años
- d) De 10 a 13 años
- e) Adolescentes y jóvenes
- f) Adultos
- g) Adultos mayores

7. Interacción de los jugadores:

- a) **Individualista:** cada participante juega en contra de los demás.
- b) **Individualista grupal:** grupos o equipos se enfrentan para resolver quién logra el objetivo del juego.
- c) **Coalitivo:** los integrantes de cada equipo cooperan entre sí para vencer al equipo o jugador oponente.
- d) **Cooperativo:** todos participan en conjunto para lograr un objetivo específico, como resolver un problema, hallar un objeto, entre otros.

8. Materiales:

- a) Con material
- b) Sin material

9. Cualidades que tienden a desarrollar:

- a) Perceptivos
- b) De interacción social
- c) Cognoscitivos
- d) Estéticos/expresivos
- e) Motores (carrera, fuerza, etc.)

10. Según el tipo de actividad:

- a) Juegos de inteligencia
- b) Juegos de azar
- c) Ejercicios
- d) Simbólicos

- e) Con reglas
- f) De construcción
- g) De competencia
- h) De mesa y tablero
- i) Para reuniones y fiestas
- j) De ingenio y habilidad
- k) Dramáticos, simulación y disfraces
- l) Juegos cantados y coros infantiles

Sin embargo, cabe mencionar que en cuanto a la interrelación de los niños durante su recreación, la psicóloga Mildred Parten¹⁰ segmentó el juego de otra manera:

Juego desocupado: El niño podría estar parado en un punto cualquiera o realizar movimientos aleatorios, sin un propósito específico.

Juego solitario: Como su nombre lo dice, ocurre cuando el niño juega solo, sin prestar atención suficiente a su alrededor. Niños de 2 y 3 años son quienes participan con mayor frecuencia en éste.

Juego del espectador: El sujeto observa a otros jugar. Puede hablar con ellos y plantearles preguntas, pero no participa en la actividad.

Juego paralelo: El niño juega alejado, pero con juguetes similares a los que otros usan. De alguna manera imita su juego.

Juego asociativo: Son espontáneos y los niños les prestan más atención a ellos que a las tareas que están realizando.

¹⁰ Primera mujer en ser nombrada doctora en psicología en 1929, por el Departamento de Psicología de la Universidad de Minnesota en Minneapolis (Estados Unidos). Pionera en investigaciones acerca del desarrollo en los niños.

Juego cooperativo: Consiste en interactuar con un grupo. Las actividades que se llevan a cabo han sido previamente organizadas.

Desde otro punto de vista, los juegos también pueden clasificarse según las capacidades que desarrollan los infantes; así lo explican García y Llull (2009, pág. 90) en *El juego infantil y su metodología*.

Tabla 2.1 Clasificación del juego según la capacidad que desarrolla

Tipo de juego	Características
Juego psicomotor	Desarrolla capacidades motoras por medio del movimiento y la acción corporal. Ayuda a mejorar las capacidades tónicas, emocionales y físicas, tales como la coordinación, el equilibrio, la orientación y la estructuración espacial, el ajuste emocional, el conocimiento corporal y los sentimientos.
Juego cognitivo	Induce al desarrollo de capacidades intelectuales, favorece el pensamiento abstracto y las habilidades lingüísticas. Por ejemplo, los juegos de construcción, de experimentación y de memoria.
Juegos sociales	Se realizan en grupos, ya sean pequeños o grandes. Se consideran dentro estos, los juegos de reglas, de ficción o los cooperativos.
Juegos afectivo-emocionales	Tienen significativas cargas de emoción y sentimiento. Se representa una situación que se ha vivido o se vivirá en la realidad. Estos pueden ser los juegos de rol o los dramáticos.

Fuente: García y Llull (2009, pág. 90) en *El juego infantil y su metodología*.

Elaborado por: María José Carrera y Julia Guerra

El aspecto cultural también incide en la clasificación de los juegos infantiles y los divide en ideacional y estructural. Es decir, por medio de las ideas se explica la calidad del comportamiento y las creencias del infante; mientras que a través de la estructura, se entiende el porqué de las organizaciones de juego, sus tipos y cómo estos se articulan paralelamente al grupo o sociedad a la que pertenecen (Navarro, 2002, pág. 98).

García y Llull (2009, pág. 92, 93, 94), desde la perspectiva cultural, segmentan al juego como se explica a continuación:

Tabla 2.2 Clasificación del juego según la perspectiva cultural

<i>Tipo de Juego</i>	<i>Características</i>
Educativo	Presenta las actividades y tareas que deben realizar los niños de una manera atractiva para despertar su interés. Esto ayuda en sus funciones mentales (atención, memoria, comprensión). Son actividades de interior, cuyo objetivo principal es desarrollar las competencias y capacidades (razonamiento, deducción, inducción).
Las nuevas tecnologías	La computadora, el iPad, la Internet, entre otros, proporcionan recursos para realizar cualquier tipo de juego. Con la conexión a Internet han aparecido nuevos juegos en los que pueden participar varios niños, situados en lugares distantes. Este tipo de actividades se han expandido y transformado la forma tradicional de recrearse.
Tradicional	Forma parte de la cultura de una sociedad y se transmite de generación en generación. Por ejemplo, canciones, rimas y uso de materiales como piedras, cromos, pañuelos, aros, cuerdas y tizas; es decir,

	objetos que están al alcance de todos.
Multicultural	Está formado por una variedad importante de actividades populares que se juegan en una determinada cultura, y que luego será compartida. Fomenta la educación en valores y el conocimiento de otras culturas.
Sin barreras	Son aquellos que pueden jugar todos los infantes, independientemente de su minusvalía, deficiencia o discapacidad. Al crear un juego se debe pensar en cómo adaptarlo a la capacidad visual, motora o auditiva de los niños.

Fuente: García y Llull (2009, pág. 92 - 94)

Elaborado por: María José Carrera y Julia Guerra

En conclusión, el juego es un desarrollo psicomotor que potencia a mejorar el funcionamiento del cuerpo y los sentidos. Es un proceso cognitivo que crea estructuras mentales y promueve la creatividad, el equilibrio afectivo y la salud mental. En cuanto a lo social, es un instrumento de comunicación y socialización infantil (Navarro, 2002, pág. 189).

2.1.4 El cuidado durante el juego: características

Aún cuando es una actividad infantil por excelencia, la intervención de los adultos, durante los primeros juegos del niño o niña, es necesaria. Según Jeffrey Goldstein en su libro *El valor de los juguetes y el juego* (1997) son las personas mayores quienes motivan, enseñan y ayudan a desarrollar las habilidades que los infantes adquieren durante el tiempo de recreación (5).

“La función del adulto como animador del juego puede ser doble: en unos momentos puede plantear propuestas de juego, y en otros convertirse en un

organizador del entorno ecológico y físico que facilite el juego libre” (Juguetes, 2000, pág. 4).

Se debe evitar convertir un juego de niños en una lección de adultos. Si existe excesiva intervención durante el juego, éste pierde su gracia y muere (Lobato, 2006).

En el libro *El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil*, Moreno y Rodríguez (2010, pág. 80) señalan que investigaciones sugieren tres modelos para clasificar el nivel de intervención de los mayores durante el tiempo de recreo de los infantes:

Juego paralelo: El adulto está al lado del menor sin interactuar. Por ejemplo, cuando la niña o niño está armando bloques con legos.

Juego compartido: El adulto puede unirse al infante en el transcurso del juego, pero él no tiene el control, solo provee información cuando se lo piden.

Juego dirigido: El adulto interactúa de manera directa con el fin de enseñar nuevas formas de juegos.

“Los adultos pueden ayudar a los niños a aprender a través de sus juegos, nombrándoles las cosas con las que están jugando, explicándoles las características y funciones de las cosas que van descubriendo, contestándoles sus preguntas, animándoles a que inventen nuevos juegos y permitiéndoles explorar, imaginar e inventar” (UNICEF, 2004, pág. 37).

Sin embargo, la participación de las personas mayores no debe trascender. No hay nada que los pequeños perciban más claramente que la diferencia entre una propuesta lúdica sincera y la pretensión del adulto para que el juego se convierta en un trabajo. Por esto es necesario en primer lugar observar y analizar la cultura lúdica de las aulas escolares, para poder adecuar las propuestas de juego a las características de los alumnos y alumnas (Lobato, 2006).

En determinadas actividades es preciso que el maestro sea más que un simple encargado de aportar el material que será empleado en el juego que realizarán los menores. En otras circunstancias, su función será controlar el tiempo y el ejercicio que se desempeña, mientras que para otros juegos actuará como árbitro; es decir, observando, informando y normando la interacción de los infantes. Según el tipo de actividad que se lleve a cabo, el educador deberá asumir un rol específico.

2.1.4.1 Influencia del género durante el cuidado

Sin embargo, aún “existen contradicciones en las maestras entre una ideología igualitaria de género enunciada discursivamente y las maneras de dirigirse a niñas y a varones” (Dalmaso & Boria, 2003, pág. 52).

Hay que tener presente que, sin importar el tipo de actividad que se practique o los sujetos que participen en ésta, el interés del docente, por el rendimiento de sus alumnos, debe enfocarse mayoritariamente en los resultados del aprendizaje que en las relaciones entre profesor y alumno (Kramer, 2002, pág. 109).

Por su parte, los padres también suelen ser partícipes de los juegos de sus hijos o hijas. Al momento en que se observa el cuidado que estos tienen hacia ellas o ellos, es evidente que es diferenciado por el sexo. Por ejemplo, las mujeres, con frecuencia, reciben más atención por ser ‘más frágiles’. A una niña la abrazan cuando siente dolor, mientras que a un niño lo reprenden con un: ‘los niños no lloran’ (Santrock, 2007, pág. 407).

En general, los padres son más protectores y restrictivos con las mujeres y dan más libertades a los varones.

“Si bien en la actualidad son cada vez más los padres que tratan de evitar enseñar a sus hijos estereotipos sexuales, muchos los estimulan a que participen en actividades de juegos típicos de un sexo, de manera inconsciente” (Santrock, 2007, pág. 407).

Al momento de escoger juguetes para regalar a los pequeños, las niñas recibirán muñecas, casitas de color rosado, ropa de bebé, utensilios de cocina, maquillajes y accesorios de Barbie. A los niños se les obsequiará una pelota, un carro, un casco de construcción, una pistola o muñecos de los superhéroes que estén de moda. Este tratamiento diferencial tiene como efecto guiar al niño a roles de adulto, específicos y diferentes. “Al niño no se le puede regalar una muñeca, porque tendría desviaciones sexuales, o la niña no puede jugar al fútbol porque tiene que arreglar la cocina, sino será marimacha de joven” (Santrock, 2007, pág. 401).

Vicente Navarro resalta en su libro *El afán de jugar* (2002) que el juego, surge y se desarrolla bajo la influencia, intencionada o no, de los adultos. Por ello es importante que tanto educadores como padres, contribuyan de manera significativa a elevar su potencial educativo (84).

El juego de los niños debe ser libre y espontáneo, sin que la intervención de los adultos deteriore los avances que los pequeños han conseguido durante su recreación. Debe permitírseles acabar el juego a su manera (Lobato, 2006). Esto debido a que el juego constituye un fenómeno cultural que posee una importante función social con origen en la acción espontánea. En un inicio está orientado a la relación de los niños con los otros, para luego adquirir nociones y funciones respecto del tiempo y espacio en que se ejecuta (Aizencang, 2004, pág. 7).

2.1.5 Juego y cultura

Mientras el juego expresa la acción y cómo se generan las relaciones, la cultura es la razón de esas relaciones. Todos los pueblos juegan y no sólo manifiestan esta forma de comportamiento, sino que también expresan características semejantes.

El juego es una fuerte herramienta cultural para la transmisión de valores y de estereotipos sexistas. Tanto las niñas como los niños se desarrollan con juegos y características preestablecidos de acuerdo a su género.

Existe una correlación entre la experiencia lúdica infantil y lo que el niño o niña deseará ser en su etapa adulta. El juego condiciona la preferencia por una profesión u otra. “Desde la escuela hay que promover la igualdad en el juego; desde la igualdad en la escuela se desarrolla la igualdad social en las generaciones venideras” (Delgado, 2011, pág. 180).

Delgado (2011) apunta que durante el juego, los menores son atraídos por distintos tipos de actividades y desde entonces las diferencias sexuales son evidentes. Los varones realizan actividades de mayor movimiento y destreza física, que por lo general se practican en grupos, con mayor contacto físico y agresividad. También les interesa explorar y tener vivencias que ayuden a desarrollar su capacidad espacial.

Por su parte, las niñas se involucran más con situaciones que contribuyan a formar relaciones interpersonales y muestran conductas relacionadas con el comportamiento materno, lo cual será comprobado en la observación de campo (Delgado, 2011, pág. 181).

Las mujeres desarrollan el lenguaje más rápido que los varones y perciben los estímulos más rápido. Hay otros tipos de habilidades en las que también sobresalen las féminas, como la coordinación motora fina, memoria, juicio y razonamiento abstracto.

Los niños por su parte tienen mejor coordinación motora gruesa. Son hábiles para imitar movimientos y para realizar actividades que implican desenvolverse en el espacio. Por ejemplo, son diestros en tareas matemáticas, geometría y tareas dirigidas con una meta concreta (Delgado, 2011, pág. 181).

Como mencionan los autores Hernández y Argos en el libro *Educación Infantil: contenidos, procesos y experiencias* (2005, pág. 55) en el periodo de educación infantil de tres a seis años queda formada la ‘conciencia sexual’ del niño o niña. Por ello es importante guiarlos en sus roles sexuales sin discriminación alguna.

“Es necesario sensibilizar a la sociedad en general y a la comunidad educativa en particular de las desigualdades y actitudes que aún persisten en contra de la igualdad de hombres y mujeres e inocular el concepto de igualdad de oportunidades en las nuevas generaciones desde las primeras etapas de su educación” (Delgado, 2011, pág. 179).

2.1.5.1 Segmentación de actividades para niños y niñas

En general, la programación de las actividades lúdicas debe tener un objetivo común, sin importar el sexo; es por eso que existen algunas pautas que pueden servir de sugerencia para una planificación y estructuración de las sesiones de juegos.

- Agrupar a las niñas y los niños de acuerdo a la cantidad de alumnos que haya en la clase y las edades que tengan (Moreno & Rodríguez, 2010, pág. 98).
- Cuando el grupo es reducido, el modelo de rincones y lugares abiertos, es decir, el sitio que los niños y niñas eligen libremente para jugar, es más enriquecedor. De este modo no se resta la espontaneidad y arbitrariedad característica del juego (Moreno & Rodríguez, 2010, pág. 99).

Mientras la recreación se lleva a cabo, se pone en práctica aquello que los pequeños conocen, ya sea esto relaciones con la familia, amigos y otros. Expresan sus sentimientos, como cariño y enfado. El juego imita la vida.

“Los individuos aprenden los comportamientos sociales a la vez que participan en ellos; y para sentirse aceptados como sujetos socialmente competentes, necesitan además, identificarse, o al menos aceptar, los roles que de una u otra forma la sociedad impone, entre los que se encuentran los roles de género, muy enraizados con la propia identidad” (Lobato, 2006).

De modo que si el sujeto quiere ser aceptado dentro de determinado grupo de género, éste debe declarar su pertenencia a una de las dos categorías, pero es

indispensable que deje en claro que se excluye de la otra; es así cómo se identifica como fémina o como varón (García A. , 2004, pág. 25).

Una simple sonrisa o cualquier tipo de expresión facial son suficientes en muchos casos para transformar los comportamientos del individuo. Un ejemplo de esto puede ser cuando un niño se pinta los labios o juega con una carriola de bebés. Basta con un gesto de quienes lo rodean, a modo de aprobación o desaprobación respecto de su proceder, para que el protagonista de la acción sepa si debe continuar o no. “A medida que esto ocurre los niños y niñas van desarrollando sus propias construcciones mentales de lo que debe ser o hacer un chico o una chica y lo que no debe ser o hacer” (Lobato, 2006).

Queda claro que las actividades que realizan los niños son distintas a las de las niñas. Éstas otorgan características propias a cada uno y no les permite traspasar los límites que la misma sociedad ha impuesto sobre ellas y ellos.

“En comparación con las niñas, los niños se entregan a actividades más vigorosas, más ruidosas y que suponen más estrecho contacto físico, tales como luchas. En un patio o zona de juegos, los niños tienden a desplazarse hacia la periferia en grandes grupos móviles y las niñas tienden a jugar en un área más restringida, permaneciendo más próximas al personal de enseñanza o a los objetos que equipan el terreno de juego. Aún cuando las niñas emprenden también juegos turbulentos¹¹, estos consisten más bien en correr o balancearse y sus grupos son más reducidos que los de los niños” (Garvey, 1985, pág. 63).

Por otro lado, mientras se llevan a cabo los juegos turbulentos, los pequeños se organizan en grupos constituidos por individuos del mismo sexo. Pero las actividades que se realizan dividen claramente a los niños de las niñas. Las mujeres tienden más a juegos sedentarios, que incluyen juguetes o materiales

¹¹ **Juego turbulento:** Acciones que son realizadas con alto grado de actividad y movimiento, habitualmente por un grupo. Este tipo de juego se compone por carreras, caídas, saltos, perseguir, huir, luchar, golpear, reír y hacer muecas (Garvey, 1985, pág. 63).

artísticos; charlan más e invierten tiempo con sus compañeras. Y, en otro lado del patio, los niños corren y hacen deportes. Al momento de establecer contactos sociales, estos son más breves y se enfocan escasamente en materiales y juguetes (Garvey, 1985, pág. 64).

Asimismo, las niñas muestran mayor número de comportamientos de 'no-juego'; es decir, participan más en conversaciones con pares, a comparación de los varones" (Dalmaso & Boria, 2003, pág. 52).

El escritor Jorge Gómez en su libro *Lengua, género y sexo desde una perspectiva comparada* (1992) resalta que los juegos que realizan las niñas no son obligados. Ellas tienen más interés en incluir a sus compañeras en el proceso de planificación del juego. En cambio, afirma que los niños son asertivos, es decir que ordenan a los otros niños lo que deben hacer (192).

"Es evidente que existe una separación de género bastante estricta en el juego tanto en la escuela como en la misma cultura infantil. Si observamos con más detenimiento algunas de las prácticas culturales que intervienen en el proceso de socialización que tiene lugar en el patio de recreo, es posible que podamos aislar algunas de las vías por las que las niñas adquieren una identidad social, principalmente en compañía de otras niñas" (Grugeon, Hammersley, & Woods, 1995, pág. 37).

No se puede pasar por alto que durante el tiempo de juego y en especial en el patio de recreo, los escolares entran en un ámbito distinto. Es ahí donde se pone en evidencia la gran diferencia que existe entre sus intereses y afanes lúdicos (Grugeon, Hammersley, & Woods, 1995, pág. 40).

"Los niños interceptan más que las niñas una pelota en movimiento. Van acumulando así experiencia, no sólo en coordinación visual-motora sino también en apreciar distancias, velocidades y trayectorias, todo lo cual puede contribuir a que los varones muestren más adelante una superioridad sobre las hembras en capacidad espacial, matemática y mecánica. Sin embargo, la práctica y desarrollo de estas aptitudes

mediante el juego puede ser consecuencia de una diferencia sexual prenatal, quizá hormonalmente determinada, en cuanto al sentido espacial y direccional” (Money & Ehrhard, 1982, pág. 176).

2.1.5.2 Socialización de las emociones

Las relaciones emocionales no surgen biológicamente, sino que son parte del entorno social y cultural, según mencionan Vasta y Miller en su libro *Psicología Infantil* (2008, pág. 253). Además, están influenciadas por la imitación de un modelo. En el caso de los niños, éste puede ser un adulto.

La relación emocional de los pequeños se expresa a través de la socialización o aprendizaje social; es decir, ellos demuestran sus sentimientos mediante conductas espontáneas, mientras que los adultos lo hacen a través del intelecto. Es así como este proceso abarca tres puntos básicos: el primero es a aprender a interpretar las emociones, el segundo alcanzar el control sobre ellas y, por último, dónde demostrarlas (Lefrançois, 2001, pág. 220).

Un ejemplo puede ser, que para no estar triste, el pequeño omite este sentimiento y se focaliza en ideas felices, como jugar con sus amigos. A partir de los cinco años, ya saben diferenciar dónde demostrar sus sentimientos y dónde no hacerlo, puesto que la sociedad les ha impuesto una regla de actitud frente al grupo familiar, amigos, compañeros de escuela.

Los infantes atraviesan por etapas afectivas desde que nacen, cuando por completo dependen de otros y hasta que logran adquirir un alto grado de independencia. Esto les permitirá saber cuál es su nombre, su sexo, lo que sienten, lo que es bueno para ellos y los demás; también, reconocen los derechos de los otros y desarrollan el sentido de deber hacia el grupo.

Esto inicia desde que el niño se vuelve un ser individual (separación) y, posteriormente comienza su socialización. “Llanto, sonrisa social, reconocimiento progresivo del cuerpo mediante los sentidos, respuesta diferenciada hacia la figura materna, juego-manipulación y golpeteo de objetos,

imitación y mímica, expresión de emociones (enojo, temor, disgusto)” (Rodríguez, 2005, pág. 41).

Algunas de estas emociones expresadas intentan provocar reacciones por parte de los adultos, especialmente desde los dos hasta los cuatro años. Por ejemplo, llorar para que sus padres les compren un juguete. Pero, pasada esta edad el infante internaliza plenamente las reglas, “sintiéndose entonces muy orgulloso, avergonzado o culpable por su conducta sin necesidad de una vigilancia externa” (Shaffer & Kipp, 2007, pág. 426). Por su parte, las niñas obedecen más a sus padres, a comparación de los niños, porque se ven expuestas a mayor presión por parte de la familia y la sociedad, para comportarse con educación y no actuar impulsivamente, apuntan Shaffer y Kipp (2007, 426).

Esta exteriorización de emociones es provocada directamente por la enseñanza que los adultos imparten a los infantes. Varones y mujeres lo demuestran en su cotidianidad.

2.1.5.3 Características propias de niños y niñas

Los juegos infantiles han sido considerados por los filósofos de la Grecia Antigua como la esencia de la infancia. Platón comentó en su obra *Las leyes*, que el juego es una actividad de incalculable valor, al considerar que éste no persigue un objetivo práctico, teórico, artístico, ni nocivo; sino que se lo ejerce solamente por la sensación placentera que lleva implícito (Gil & López, 2006, pág. 21).

Farreny y Román en *El descubrimiento de sí mismo* (1997), explican que las niñas y los niños conocen el mundo mientras juegan, y también logran responder al mundo mientras crecen. A través de éste adquieren una serie de destrezas y actitudes que ayudan a su maduración (21).

“Los niños juegan solos. Después les gusta estar rodeados por otros niños pero continúan jugando unos al lado de otros. Para jugar con los

demás es preciso un cierto grado de madurez. Hay que aceptar las normas, la disciplina" (Gassier, 2005, pág. 82).

Los estereotipos que definen los géneros están presentes desde el nacimiento de un ser, porque sus padres han establecido con anterioridad las características de los objetos que darán a sus hijos, como matices y formas. Un ejemplo común son las habitaciones, en las que se usan colores vivos para los niños y pálidos o tenues para las niñas. Por otro lado, barcos, aviones y animales para ellos, flores y muñecas para ellas. Las mujeres, en su mayoría, se tornan sensibles y ordenadas por la estimulación adquirida con sus juguetes. Los varones se volverán rudos y descuidados.

A los tres años, los menores comienzan a categorizar el mundo a través de las representaciones mentales sobre lo que es ser hombre y ser mujer. A las niñas se las estimulará reiteradamente para que, por medio de los juguetes, se adiestren en labores domésticas y asistenciales, siempre en un espacio reducido; mientras que a los varones para que desarrollen destrezas constructivas, fuerza, agilidad, iniciativa y tengan la oportunidad de grandes desplazamientos, generalmente, se los pone a prueba en espacios abiertos y desafiando el peligro (Santrock, 2007, pág. 405).

Es así como la niña pasa, casi sin advertir, del juego, a cumplir obligaciones. Se produce entonces el acondicionamiento mecánico, ritual y social que le hace responsabilizarse de las tareas del hogar y adecuarse al orden social.

“Los varones tienden a jugar en grandes grupos con estructuras jerárquicas, y sus grupos generalmente cuentan con un líder que les indica qué deben hacer y cómo deben hacerlo. Los juegos de los niños tienen ganadores y perdedores y a menudo son fuente de discusiones. Además, con frecuencia los niños hacen alarde de sus habilidades y discuten acerca de quién es mejor para algo. En contraste, a las niñas les gusta jugar más en grupos pequeños o parejas, y en el centro del mundo de la niña suele existir una mejor amiga.

En las amistades y grupos de pares de las niñas abunda la intimidad. Los juegos de las niñas se caracterizan más por respetar turnos que los de los niños, y la mayor parte del tiempo las niñas disfrutan sentarse y hablar entre sí, preocupadas más por agradar a los demás que por competir por el estatus de alguna forma obvia” (Santrock, 2007, pág. 408).

De modo que se construye un proceso de identidad, con una valoración jerárquica entre los sexos. Los hombres para el mundo del trabajo, el éxito y el poder y las mujeres para sostener esas prerrogativas (Santrock, 2007, pág. 403).

2.1.5.4 Manifestación del comportamiento adquirido a través del juego

Para entender el comportamiento del ser humano es necesario saber qué es la personalidad, puesto que son términos que van de la mano.

Según la psiquiatra Beatriz Quintanilla, en su libro *La Personalidad Madura* (2003, pág. 72), la define como el estilo distintivo que tiene la persona, o un patrón de pensamiento, emociones, adaptación y conducta. Construye una estructura común con las peculiaridades que distinguen a un individuo de otro. Por su parte, la psicopedagoga María Julia Vernieri, en su libro *Adolescencia y Autoestima* (2006, págs. 76,77), lo clasifica como la integración de todos los rasgos y las características del sujeto que determinan una forma propia del comportamiento.

Estas características no solo son intelectuales y psicológicas, sino también físicas. Los principales aspectos de la personalidad son hereditarios; es decir, se estructuran en función del desarrollo que adquieren ciertas tendencias biológicas a partir de las condiciones ambientales.

“La dinámica de la personalidad involucra múltiples influencias, tanto del ambiente como de adentro de la persona. En el ambiente, las situaciones pueden proporcionar oportunidades para satisfacer las

metas o las amenazas que requieren la adaptación. Dentro de la persona, varios aspectos de la personalidad pueden combinarse para influir en el comportamiento. Por ejemplo, tanto la ambición (necesidades de logro), como la amistad (necesidades de afiliación) influyen en el comportamiento (estudiar con un amigo)” (Cloninger & Ortiz, 2003, págs. 9,10).

En la infancia, empieza a formarse la personalidad del niño y la niña, por medio de las maneras en cómo se relaciona con lo que sucede a su alrededor y, posteriormente, se construye como sujeto. Ese pequeño ser no solamente capta los ruidos que suceden en su entorno, los colores que se le presentan o los juguetes que se le ofrecen; está receptando también las emociones de las personas que lo rodean y les está dando un significado.

A medida que crece el infante se transforma de en un individuo cuyo comportamiento es básicamente reflejo, en uno capaz de tomar sus propias decisiones (Candamil & Grajales, 1998). Los niños y las niñas son capaces de interiorizar lo que deben y no hacer; es decir, ya entienden la diferencia entre el bien y el mal, y conocen las normas y los límites, como se procederá a observar en las escuelas sujetas a investigación.

Pero, al hacer referencia al género, está claro que el comportamiento frente a individuos del otro sexo, cambia notablemente.

Después de varias horas de observación en patios de recreo de escuelas primarias, investigadores describieron a los lugares de juego como ‘escuelas de género’. Asimismo, indicaron que los varones forman sus grupos e imponen las conductas masculinas requeridas de forma estricta. Mientras que la forma de demostrar la ‘feminidad’, por parte de las niñas, es mantenerse juntas y utilizar objetos que las caractericen. Es posible que dentro del grupo exista una niña que sea considerada ‘marimacha’¹²; sin embargo, ella no será criticada a

¹² **Marimacha:** Mujer que en su corpulencia o acciones parece hombre, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

pesar de realizar actividades que se consideran 'propias' de los hombres. Pero si el varón se incluye a actividades de mujeres, él sí recibirá reproches (Santrock, 2007, pág. 401).

Bajo la influencia de sus padres, las niñas aprendieron a ser más frágiles y a separarse de las actividades 'netamente masculinas', como se explica a lo largo de este capítulo. "Los padres proporcionan la discriminación más temprana de los roles de género en el desarrollo, pero poco tiempo después los pares se unen al proceso social de responder y modelar conductas masculinas y femeninas" (Santrock, 2007, pág. 400).

2.1.5.5 Niños: demostración de su fortaleza física

"La fuerza es considerada como una capacidad total, refiriéndose a la aptitud que tiene un músculo de generar tensión ante una resistencia física, estática o dinámica" (Incarbone, 2005, pág. 31).

Es importante tener presente que durante la etapa de desarrollo físico de los infantes, su fortaleza solo debe estimularse y no ser exagerada, puesto que su progreso será paulatino, a medida que van creciendo. Sin embargo, a ellos les gusta "demostrar su fuerza, lo que en forma adecuada favorece al crecimiento armónico, estimulando las funciones metabólicas de esta etapa de crecimiento" (Incarbone, 2005, pág. 31).

Es decir, los juegos deben estar basados en actividades de fuerzas mínimas, para evitar lesiones o perturbaciones en su capacidad coordinativa. Todavía no es posible realizar movimientos realmente potentes, veloces y de gran recorrido espacial. La capacidad de fuerza de los pequeños (fuerza máxima, fuerza rápida y fuerza-resistencia) se encuentra aún poco desarrollada.

A pesar de esto, en su libro *Juguemos en el jardín*, Oscar Incarbone menciona que la resistencia que demuestran tener los pequeños es prolongada. Son grandes corredores, pueden trotar durante varios minutos y no se cansan fácilmente.

Las actividades lúdicas refuerzan ciertas habilidades, tanto en los varones como en las mujeres. Además pueden determinar las aptitudes que desarrollarán más adelante. Una de éstas es la fortaleza física, que por lo general adquieren los niños, debido a su participación en juegos de mayor complejidad y que ameritan la puesta en escena de sus destrezas físicas (Money & Ehrhard, 1982, pág. 175).

Por su parte, las actividades lúdicas características del sexo masculino se identifican con la guerra, la aventura, la libertad y la calle. Ellos se entrenan para 'controlar el mundo'. Se identifican con el dominio y la competencia. "Ellos ya han aprendido que ser varón requiere ser dominante pero aún no tienen la fuerza física ni la posición social que le permitirá cumplir con este mandato" (Fuller, 2002, pág. 144).

El hecho que los hombres desarrollan más su fortaleza, no solamente se debe al tipo de actividades que realizan, sino que también interviene un factor genético: los andrógenos (hormona sexual masculina) que favorecen la síntesis de proteínas. Debido a esto, el tamaño muscular del varón es mayor con respecto al de la mujer.

De modo que a través de su comportamiento, los varones responden a los patrones impuestos por la sociedad. Desde pequeños demuestran sus habilidades, en un intento por encajar ante la idea de lo que él debe ser, asociada a sus atributos físicos, tales como la fuerza.

A lo largo de este capítulo se trató la importancia del juego durante la niñez, y cómo influye éste en los procesos de la construcción social de género.

Durante los primeros años de vida, los niños y las niñas empiezan a socializar con las personas que se encuentran a su alrededor, y lo hacen a través del juego. Imitan y reproducen su realidad social, es decir, su entorno más inmediato. A partir de esto, elaboran una base de conocimientos que les permitirán desarrollarse y aprender a respetar el espacio de los demás (Rodríguez, 2005, pág. 40).

Por otra parte, se trató el cómo trabajar la cuestión del género desde la educación, a partir de las actividades lúdicas, con el fin de fomentar la interacción entre niñas y niños. Durante el juego, el maestro o la maestra pueden analizar aspectos propios de cada estudiante, debido a que éste ofrece una valiosa cantidad de información acerca de capacidades lingüísticas, comprensión del medio social y natural y dominio de ciertas destrezas de un individuo; así como su nivel intelectual y posibles problemas de desarrollo y socialización, actitudes, valores, prejuicios y necesidades.

Según Melanie Klein (2008),

“El niño expresa sus fantasías, sus deseos y experiencias de un modo simbólico por medio de juguetes y juegos. Al hacerlo, utiliza los mismos medios de expresión arcaicos, filogenéticos, el mismo lenguaje que nos es familiar en los sueños y sólo comprenderemos totalmente este lenguaje si nos acercamos a él como Freud nos ha enseñado a acercarnos al lenguaje de los sueños. El simbolismo es sólo una parte de dicho lenguaje. Si deseamos comprender correctamente el juego del niño en relación con su conducta total durante la hora del análisis, debemos no sólo desentrañar el significado de cada símbolo separadamente, por claros que ellos sean, sino tener en cuenta todos los mecanismos y formas de representación usados en el trabajo onírico, sin perder de vista jamás la relación de cada factor con la situación total” (12).

Es así que a pesar de la simplicidad que supone el juego, éste es uno de los momentos más significativos para los niños y las niñas. A partir de él se aprenden y se adquieren un sinnúmero de valores, comportamientos y apreciaciones sobre el mundo en que se desenvuelve el sujeto. Por ello es importante que tanto educadores, padres y la sociedad en sí, contribuyan de manera significativa a elevar su potencial educativo mediante el juego, para incentivar que niñas y niños aprendan a relacionarse, a participar con las mismas oportunidades y a respetarse.

CAPÍTULO III

La educomunicación

La educomunicación integra dos campos sumamente importantes del desarrollo de los seres humanos: la educación y la comunicación. Para definir este término, es preciso entender primero cada una de sus derivaciones.

3.1 ¿Qué es comunicación?

Dobkin & Pace (2003) definen a la comunicación como el proceso de crear y compartir significaciones por medio del uso de los símbolos (palabras, imágenes, gestos y expresiones que se emplean para representar pensamientos, ideas, creencias y sentimientos). Además, concuerdan en que es un arte, una forma de expresión y una ciencia abierta al estudio (Hernández, 2007, pág. 7).

Pero, la comunicación es sobre todo transmitir mensajes, utilizando los medios que sean necesarios para lograr la comprensión entre unos y otros. (Paseta, 2001, pág. 23).

3.1.1 La importancia de la comunicación

La importancia de la comunicación radica en que los seres humanos son animales sociales y, por ende, necesitan de contacto con otras personas para crecer y progresar.

“Confiamos en la comunicación como fundamento para nuestras relaciones. Los bebés a quienes se abraza y a quienes se les habla, los niños que reciben alabanzas y apoyo de manera generosa, y los adultos que tiene relaciones cercanas y satisfactorias, tienden a llevar vidas más largas y productivas”. (Dobkin & Pace, 2003, pág. 5).

3.1.2 ¿Qué es educación?

Etimológicamente la educación tiene dos significados: *educare* que significa “conducir”, llevar a un hombre de un estado a otro; y *educere* que significa

“extraer”, sacar algo del hombre. Estas nociones revelan dos cosas. Por un lado, un proceso y, por otro, una interioridad a partir de la cual brotan los hábitos de la convivencia, lo que determina que una persona está “educada” (Alonso, 2004, págs. 22).

La educación es el registro, revisión gestión, expresión, formación, adiestramiento y comprensión del pensamiento humano, su objetivo es transmitir el saber (Perceval & Tejedor, 2008, pág. 156).

La evolución significa, entonces, una modificación del hombre, un desenvolvimiento de las posibilidades del ser. Esto no tendría sentido si no implicara una mejora.

“Educar para la vida quiere decir enseñar y entrenar para creer, esperar y amar: creer y fiarse de alguien, esperar en un mundo cada vez más justo y amar a los demás. En esto se resume la vida, tanto la escolar y familiar como la vida en la que ponemos los objetivos educativos. La escuela tiene que ser una experiencia de aprendizaje mediado” (Alonso, 2004, págs. 24).

3.1.3 Comunicación y Educación van de la mano

3.1.3.1 Características comunes

El desarrollo de cada una de las disciplinas, comunicativa y educativa, es tan diferente que podríamos decir que son opuestas en su evolución social” (Del Corral, 2004, pág. 14). Sin embargo, para Hernández (2007, 14-18) tienen algunas características en común:

- Son hechos sociales. Ambas pertenecen al área de las ciencias sociales (estudian al ser humano y sus relaciones). La comunicación no solo incluye a los medios tecnológicos, sino también a todos los procesos sociales.
- Por su parte, la educación, como ciencia, estudia procesos relacionados con las capacidades de desarrollo y superación de los seres humanos, a lo largo de la vida.

- Son intencionales. Son fenómenos socio-culturales. Una interrelación educativa no es posible entenderla sin una relación comunicativa de por medio.
- Son procesos. En la enseñanza-aprendizaje es necesario organizar sus elementos (maestros, estudiantes, materiales, contenidos, etc.) y determinar el tipo de interacción entre ellos, así como el período de tiempo para alcanzar sus propósitos. En cuanto a la comunicación, se trata de un acto de recordación de significados en común, para emisores y receptores.
- Utilizan información. Es un conjunto de mecanismos que permiten a un individuo retomar los datos de su ambiente y estructurarlos de una manera determinada, de modo que sirvan como guía de su acción.
- Requieren de interacción. Una relación de interdependencia entre emisor y receptor. Un sujeto se acopla con otro hasta lograr un alto grado de comprensión entre sí.

Para conseguir una educación participativa y creativa es necesario tener una comunicación activa, entre quienes van a aprender y quienes ponen en práctica sus conocimientos.

“La comunicación y la educación se presentan como herramientas y pilares fundamentales del desarrollo humano, en términos de consolidación de la cultura democrática dentro de sociedades que velan y hacen respetar sus derechos colectivos e individuales” (Paseta, 2001, pág. 16).

Como menciona Paseta (2001, 23), toda la sociedad, incluidos los periodistas, tienen la responsabilidad y la posibilidad de asumir el proceso de educación en derechos de la sociedad, utilizando las herramientas de la comunicación para hacerlo posible. Ya lo dijo Mario Kaplún, “toda educación es un proceso de comunicación” (Kaplún, 1992, pág. 20).

3.1.3.2 La importancia de incluir la comunicación en la educación

“Con una mezcla de elementos venidos del teatro y de la antigua retórica, el docente tenía la función de convertir el aula precisamente en

una función, en la cual sólo él contaba. Cómo pararse bien, cómo impostar la voz, cómo manejar los ademanes, cómo desplazarse, cómo dar un golpe de efecto para conmover al ‘espectador’, eran algunos de los requerimientos para lograr, también de ese modo, un control del aula” (Prieto, 2004, pág. 35).

Pero lo que, hasta aquel entonces, no se tenía en cuenta era que la responsabilidad educativa está en manos de todos. “La escuela y los profesores, como formadores y medio de la viabilidad de este nuevo sentido de educación. Los profesionales –pedagogos, comunicadores, psicólogos, sociólogos, directores cinematográficos, etc.- con un sentido participativo dentro de una concepción interdisciplinaria” (Pasetta, 2001, pág. 23).

Ávila y Tello (2004) afirman que, en su necesidad de dar respuesta a las exigencias de la sociedad, la escuela debe afrontar la alfabetización de los ciudadanos en cuanto al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, también conocidas como TIC (178).

Surge entonces la importancia de crear una adecuada planificación curricular, en la que se pueda aprovechar didácticamente dichas tecnologías como medios auxiliares, objeto de estudio o técnicas de trabajo creativo. Además que representa una innovación metodológica.

En consecuencia, la escuela está obligada a formar a sus alumnos y alumnas para que estos puedan hacer uso de dichos recursos a partir de una actitud lúdica, crítica y creativa (Ávila & Tello, 2004, pág. 178).

Por todo ello, la educación “tiene que apoyarse necesariamente en una visión actual de los medios didácticos y de las nuevas tecnologías, no sólo como potentes instrumentos mediadores de los aprendizajes escolares, sino también como precursores de un pensamiento moderno del hombre y de su sociedad” (Ávila & Tello, 2004, pág. 178).

Los objetivos estratégicos del Plan decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 plantean la lograr la consolidación de una reforma curricular que articule

todos los niveles y modalidades del sistema educativo, acorde a la realidad socio cultural, lingüística y tecnológica contemporánea. Asimismo, renovar la formación inicial del personal docente, capacitarlos para contribuir a mejorar la calidad de vida y de la educación.

3.1.4 La Educomunicación

Los medios de comunicación influyen directamente en la manera de pensar de las personas. Transmiten formas de comportamiento social, costumbres y modos de hablar.

“Los más susceptibles a los mensajes son los jóvenes, que no tienen la suficiente capacidad de discernimiento para realizar una crítica, puesto que los textos de la prensa, las ondas de la radio, el espectáculo televisivo y la seducción publicitaria invita a la infancia y a la adolescencia a consumir cierto tipo de situaciones, a imitar ciertos estilos de vida, a adorar ciertas ideologías y a menospreciar otras manera de entender las cosas” (Paseta, 2001, pág. 163).

En consecuencia, en 1979 la UNESCO promueve el término ‘educomunicación’ (educación en materia de comunicación) como,

“todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación”.

Gustavo Hernández (2007, 68) plantea los temas que abarca la educomunicación:

a. La afinidad teórica y metodológica entre el binomio educación-comunicación.

- b. El uso de video tecnologías.
- c. Los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento.
- d. Las experiencias educativas y comunicacionales sobre la tecnología en los medios de comunicación, diseño instruccional y otras modalidades de enseñanza que se planifican tanto en el sistema educativo, como en las organizaciones y comunidades.
- e. Estrategias de los docentes para desarrollar el aprendizaje significativo en todos los ámbitos.

Hernández (2007) además asegura que esta interdisciplina es importante porque “si no aprendemos a pensar, si no aprendemos a ponderar el conocimiento, estaremos muy lejos de experimentar un genuino desarrollo democrático, sea de índole humano, económico, cultural, comunicativo o psicosocial” (70).

Según menciona Mordochowicz (2009), es importante tener en cuenta que la educación para los medios debe contribuir a la formación de la conciencia sobre lo público en los alumnos. De ese modo aprenderán a evitar ser desplazados de su participación social y podrán hacer uso de todos los medios posibles para formar parte en la toma de decisiones sobre temas que afectan su vida diaria (132).

“El primer paso para lograrlo es insertar la educación para los medios como una política pública, una política de Estado” (Morduchowicz, 2009, pág. 131). Es así que durante más de treinta años, la enseñanza a través de los medios ha sido un incentivo para la alfabetización.

Es ahí donde juegan un rol importante la Educación, la Didáctica y la Psicología Cognitiva, que tienen como finalidad reflexionar sobre el hecho educacional, las técnicas de aprendizaje y el aprender a comprender, respectivamente. Es decir, el uso de los medios con fines educativos (Hernández, 2007, pág. 77).

Al hablar de medios de comunicación masivos, se llega a la conclusión que están incorporados a la cotidianidad, ubicados en el seno familiar y/o personal, y ya se los considera elementos usuales de la cultura social (Huelva, 1995, pág. 12). Pero, ¿por qué no lo están en la cultura escolar?

Se ha pasado por alto que fuera de la escuela existe un gran caudal de información que los niños reciben, y gran parte de ello proviene de los medios. Además, si a estos se suman las tecnologías, se permitiría a los infantes acceder a nuevos contextos y realidades (Morduchowicz, 2009, pág. 134).

“La educación en mediaciones nos enseña a comprender dos momentos importantes dentro de la interacción humana: cómo somos influidos y cómo influimos en nuestro entorno” (Hernández, 2007, pág. 76).

Asimismo, la educomunicación busca la comprensión de lenguajes, códigos, normas sociales, guiones y tramas, con el fin de formar una persona más consciente, creativa y participativa. Por su parte, Hernández (2007) menciona que ésta se basa en varios fundamentos científicos, que sostienen que:

La meta de la comunicación es estimular la capacidad intelectual de autocrítica de la persona hacia el mensaje que ésta recibe.

- La interpretación de la realidad polisémica. Es decir, se toma en cuenta la existencia de múltiples puntos de vista, enfoques y teorías, que comprende el mensaje.
- Sistemas abiertos que llevan a encarar lo nuevo, lo inédito y lo imprevisto que proviene de la cotidianidad.
- El desarrollo del pensamiento hacia las ideas de responsabilidad democrática y social, que se proponen desde la filosofía y desde la comunicación.

A esto se puede sumar el reto principal de la educomunicación que supone educar al espectador en una mirada crítica, y para ello, es necesario introducir al alumno y al docente en el lenguaje de los medios de comunicación.

De manera que para Hernández (2007) es relevante la elaboración de productos audiovisuales educativos, que tengan en cuenta este diálogo creativo entre dos mundos que no son opuestos: el de la imagen y el de la educación (160).

3.1.5 Cambios de rol del profesorado

Ávila y Tello (2004) aseguran que no basta con tener presente la importancia de incluir la comunicación en el ámbito educativo y llevarlo a cabo, sino que además es necesario contar con profesionales que sean capaces de enseñar a través de los medios. Los maestros son la principal arma para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y guiarlos sobre cómo aprovechar las cualidades y posibilidades de los medios de comunicación y los recursos tecnológicos (179).

“El profesorado debe formarse para promover metodologías activas y lúdicas, planteándose la integración de los medios que formen parte del proyecto de enseñanza-aprendizaje y que se incluyan mediante la incorporación del juego, sin olvidar el soporte creativo que estos van a añadir a la actividad educativa” (Ávila & Tello, 2004, pág. 179).

En el caso de Ecuador, el Ministerio de Educación y Cultura maneja el Sistema Integral de Tecnologías para la Escuela y la Comunidad (SÍTEC) que se encarga de diseñar y ejecutar programas y proyectos tecnológicos para mejorar el aprendizaje digital en el país y para democratizar el uso de las tecnologías.

El SÍTEC entrega computadoras, proyectores, pizarras digitales y sistemas de audio, tanto a instituciones de Educación General Básica como de Bachillerato. Es así que hasta el año 2013, todos los planteles educativos fiscales del país tendrán acceso a recursos informáticos.

De acuerdo a los principios de democratización del uso de las tecnologías y la difusión del aprendizaje digital en el país, el SÍTEC ha emprendido actividades en cuatro frentes:

1. Establecimientos educativos de educación pública del país con acceso a infraestructura tecnológica, para beneficiar a la comunidad educativa.
2. Docentes fiscales capacitados en TIC aplicadas a la educación, para incidir en la calidad educativa.
3. Softwares educativos para Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato, en todas las áreas del currículo, en español, quichua, shuar e inglés.
4. Aulas Tecnológicas Comunitarias para que toda la población ecuatoriana pueda obtener provecho de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en cada circuito educativo, de acuerdo al nuevo modelo de gestión escolar.

Los docentes deben participar a lo largo del proceso de diseño y elaboración de los materiales didácticos, de sus contenidos y distribución. Además, son responsables de interactuar en el intercambio de información, opiniones y experiencias con sus estudiantes.

Es así como el maestro “pasa de ser fuente de todo conocimiento a actuar de guía, facilitando recursos y herramientas que se necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, pasa a actuar como gestor de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador” (Ávila & Tello, 2004, págs. 180-181).

Es decir, el profesor, además de poseer cualidades al momento de impartir sus enseñanzas, debe ser capaz de explorar las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje.

Es fundamental tener presente que la introducción de las TIC en los salones de clase, no solamente constituye un reto personal y profesional para los docentes, sino que también supone un elemento motivador para el conocimiento, la recreación y la creatividad. Esto generará mayor interés por parte del alumnado en lo que respecta a los procesos de aprendizaje, y será un

estímulo para la atención y el acercamiento al conocimiento (Ávila & Tello, 2004, pág. 181).

Huelva (1995) apunta que el análisis crítico de los contenidos de los medios aporta elementos esenciales para su estudio y profundización a partir de los conocimientos previos que niños y niñas tengan sobre la temática y sus relaciones, así como la construcción de nuevos conocimientos, implicados en un modelo globalizado, que integra los conceptos, principios, procedimientos, actitudes (13).

Los modelos culturales se aprenden a través de los medios de comunicación - elementos de socialización y control-. Si se los analiza críticamente, se obtiene aprendizajes y se construyen personalidades disímiles en cada persona, pero “en un acto cooperativo, reconstruyen conjuntamente una cultura social tolerante y solidaria, en base a los principios de libertad, pluralidad, igualdad, respeto a las diferencias y fraternidad entre todas las personas” (Huelva, 1995, pág. 13).

Por su parte, Rico (1995) señala la conveniencia de analizar y, posteriormente, seleccionar los programas que se presentarán a los niños, quienes también pueden participar, dar su opinión y expresar sus deseos sobre aquello que quieren mirar (17).

A pesar de la evidente importancia que significa la introducción de las TIC en las escuelas, no siempre se las ha considerado como verdaderas herramientas de aprendizaje, sino más bien como fuentes de entretenimiento insustancial. Al respecto, Rico (1995) apunta:

“He observado, no sin asombro, que son numerosos los colegios en los que varios días a la semana distraen a los niños, especialmente a los más pequeños, con películas de video, sin hacerles ningún comentario, sin un seguimiento de las dificultades que su comprensión ha entrañado para ellos, ni de los efectos psicológicos del film sin diálogo, en definitiva” (17).

Es por eso que este mismo autor plantea varios consejos para el éxito de la comunicación dentro de la educación (Rico, 1995, pág. 17):

- a. Se puede y se debe visionar programas, capítulos de serie, telefilms o películas de las que habitualmente vemos en pantalla, pero siempre deben participar profesores para generar diálogo sobre los contenidos.
- b. Solicitar a los alumnos que narren verbalmente o por escrito, el argumento de aquellas series o películas que suelen ver usualmente.
- c. Centrar la acción de dichos programas tanto geográfica como históricamente, situándolos en la realidad.
- d. Realizar la descripción y posterior análisis de los personajes, detectando sexismo, racismo u otros elementos de distorsión.
- e. Comentar con la clase los aspectos positivos y negativos del programa, y hacer hincapié en valores y antivalores.

3.1.5.1 Beneficios de la formación a través de los medios de comunicación

Martínez (2004) asegura que, “hoy en día, los medios de comunicación se han convertido en un factor de influencia en la formación del alumno. Son un claro referente de esa vida cotidiana, de esa escuela abierta a la sociedad. Son claros transmisores de cultura. La escuela no puede estar al margen de esta realidad” (185).

El alumno recibe, por lo menos, una doble influencia que afecta de manera profunda y trascendente en su proceso de maduración personal y profesional, además de su formación a través de la escuela y los medios de comunicación (Martínez, 2004, pág. 185).

Al respecto se debe tener presente que son los niños más pequeños quienes estarán en mayor contacto a lo largo de su vida con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías que ofrece el mundo de hoy. Sin embargo, aún existen momentos importantes en la etapa de la educación

infantil que han sido desaprovechados, en cuanto a la inserción de la comunicación (Hernández, 2007, pág. 75).

Tradicionalmente, en la formación del niño eran protagonistas la familia y la escuela. En la actualidad, emergen con fuerza como agentes de formación, los medios de comunicación (Martínez, 2004, pág. 186). De manera que, “la investigación educomunicativa debería estimar, entre otros aspectos, el tema de la mediación escolar para poder concebir estrategias pedagógicas más consonas con la vida cotidiana” (Hernández, 2007, pág. 75).

3.1.6 Medios en la escuela

Ruiz (1994) explica que, una de las características del cine es su indiscutida capacidad de fascinar, que se manifiesta en la atracción que ejerce sobre la vista, el principal órgano de percepción y el sentido más receptivo; ello, junto a la sencillez de los códigos que se ponen en juego, el realismo de las imágenes y las especiales condiciones de situación que operan en el acto de comunicación, propicia un alto grado de identificación y participación emocional por parte del receptor respecto al mensaje (74).

En cuanto a la presencia del cine en las aulas, éste se ha limitado, por lo general, a ilustrar determinados contenidos o ha sido considerado como una forma de entretenimiento. Es decir, se lo ha coartado a funciones informativas o recreativas, sin explorarlo como medio de comunicación, y se ha pasado por alto que puede ser un buen auxiliar pedagógico debido a los contenidos sociales que presenta.

Para esto es necesario que los alumnos tengan un adecuado conocimiento acerca del medio, para entonces poder aplicarlo como instrumento y captar con propiedad y precisión, los contenidos didácticos propuestos en la película, ya sea ésta un documental o un filme de ficción (Ruiz, 1994, pág. 74).

Tello y Monescillo (2005) apuntan que, la televisión es por excelencia el medio de comunicación más utilizado de cuantos existen, tanto por los adultos como por los más jóvenes (231).

“La televisión es una de las formas que la cultura tiene para transmitir valores y patrones culturales. Es uno de los medios de comunicación más potentes, por la intensidad con que llega a los niños, quienes la reciben pasivamente” (Tello & Monescillo, 2005, pág. 231).

Al respecto los autores también mencionan que si al ser los más pequeños quienes se ven mayormente afectados por ésta, es necesario plantear ciertos mecanismos de consumo televisivo que ‘van más allá de conectar y desconectar el aparato’. En realidad se trata de un planteamiento de utilización racional e inteligente de un medio que puede aportar grandes beneficios educativos, si se sabe aprovechar su poder de influencia.

Para introducir la televisión en la educación se debe tener muy claro que durante los primeros años de vida es la imagen la base del conocimiento, debido a que “niños y niñas de corta edad reciben casi toda la información a través de la observación visual, relacionan, recuerdan y construyen sus imágenes mentales a través de los estímulos visuales inmediatos” (Tello & Monescillo, 2005, pág. 232).

Rico (1995) concuerda que la escuela debe tener un importante cometido en cuanto a la enseñanza de la imagen, porque “es fácil ver la imagen en una primera lectura, sin más complicaciones que seguir una acción o interpretar un argumento, pero es más difícil saber criticarla y enjuiciarla tras el análisis y la reflexión” (17).

Se ha ignorado el hecho que el contenido de una imagen en movimiento es mucho más asequible para la comprensión de los infantes, a comparación del contenido expresado mediante la letra impresa.

Por consiguiente, es importante convertir a la televisión en un auxiliar didáctico en los distintos niveles y materias, para posteriormente, llegar hasta el estudio y análisis de la imagen televisiva, de sus contenidos, de sus mensajes y de los procesos de comunicación que ésta genera (Tello & Monescillo, 2005, pág. 232).

Pero además de la relevancia y beneficios que puede tener la imagen dentro de las aulas de clase, Tello y Monescillo (2005) indican que existen otras razones valederas para incluir a la televisión en el ámbito escolar. Éstas son:

- a. Estimular a los educadores a replantearse sus opciones curriculares y evaluar sus métodos didácticos.
- b. Ampliar las experiencias de los niños, ya que permite ver el mundo, la realidad que, de otro modo sería muy difícil conocer.
- c. Los mensajes de la televisión transmiten además de contenidos conceptuales, estilos de vida y formas de comportamiento.
- d. Disminuir las desigualdades educativas, mejorando la eficiencia y la productividad, puesto que la televisión permite reforzar aprendizajes.

Bases pedagógicas para su integración curricular:

- f. La pluralidad de lenguajes. Es necesario niños y niñas conozcan y utilicen el lenguaje audiovisual como un nuevo código comunicativo.
- g. Desarrollo de las capacidades de observación
- h. Desarrollo de las estructuras temporales. Posibilita un reconocimiento cronológico de acontecimientos.
- i. Desarrollo de las estructuras espaciales. Capacidad de organizar la información que reciben, a través del espacio y del mundo.
- j. Asimilar sentimientos y juicios morales, a través de personajes, tanto reales como de ficción. Además del descubrimiento y educación de sensaciones y sentimientos.
- k. La integración de la tecnología en los procesos de aprendizaje.

Adicional a esto, cabe mencionar que, “la televisión como recurso educativo bien utilizado puede ser uno de los mejores instrumentos de trabajo, ya que se

juega con la ventaja de captar la completa atención de los alumnos” (Tello & Monescillo, 2005, pág. 233).

Desde el punto de vista de Baudrillard, la sociedad es una terminal a la que llegan los mensajes pasivamente, sin ser analizados más allá de lo que se muestra a simple vista.

“El Delirio Comunicativo apareja en un sujeto un permanente estado de Fascinación y Vértigo: extravierte toda Subjetividad e Introyecta toda Objetividad, resolviendo así, de modo Esquizofrénico, un mundo Relacional y Promiscuo donde la Proximidad Absoluta e Instantánea de las cosas vuelve ilusoria la existencia de los Mundos Privados” (Baudrillard, 1997, pág. 62).

Por otro lado, y avanzando en el tiempo, aparece el recurso llamado ‘internet’, que “se presenta hoy en día como el único medio masivo, libre y potencialmente democrático, sin control ni monopolios de intereses privados, un espacio social para el desarrollo y movilización” (Pasetta, 2001, pág. 22).

Morón y Aguilar (1994) explican que el término ‘multimedia’ se incorporó a los medios y tecnologías, para definirlo como aquello que “engloba a todo entorno de comunicación capaz de permitir la combinación en un solo sistema de medios como la imagen, tanto estática como en movimiento, sintética o no, analógica o digital, el sonido y el procesamiento de datos. Su principal característica suele ser la interactividad” (81).

Pero asimismo, se lo puede considerar como un “nuevo entorno de aprendizaje-formación”, que actúa como una excelente herramienta, no solo en la adquisición de determinados conocimientos, sino también de actitudes, habilidades y destrezas, necesarios para entender y desenvolverse en el entorno informacional (Morón & Aguilar, 1994, pág. 82).

Es así como los medios de comunicación se convierten en herramientas complementarias dentro de las escuelas que, por las características sensoriales que proporcionan de imagen, movimiento, color y sonido, son

capaces de captar con facilidad el interés y atención del infante, y al mismo tiempo aumentan su capacidad receptora.

Como principal ejemplo, se puede nombrar a los cuentos tradicionales. García, Escarranza y Mancebo (1994), indican que en ellos el valor principal radica en la posibilidad de proyectar al niño sus propios conflictos emocionales, que se presentan a lo largo del cuento (95).

Estos valores se hallan principalmente en aquellas narraciones que generan miedos y ansiedades, y que permiten generar una mayor aceptación y resolución de los mismos. A través de la repetida narración dramatizada del cuento (en este caso por la educadora), de los videos de dibujos animados, de la manipulación del cuento impreso por parte del niño, de la audición de cintas con temas musicales y diferentes voces para cada personaje.

Es preciso tener en mente que los contenidos de un cuento deben estar inmersos en un concepto atractivo y motivador, “donde todas las actividades y materiales participan de un fin común: posibilitar que el niño pueda construirse a sí mismo en interacción con el entorno que le rodea de forma armónica” (García, Escarranza, & Mancebo, 1994, pág. 95).

García, Escarranza y Mancebo, concluyen que “el trabajo globalizador de los cuentos y de los temas de interés se ve complementado con las actividades que los niños desarrollan en los diferentes rincones (plástica, lenguaje, lógica y juego simbólico), a los que acceden, por lo general, libremente y formando pequeños grupos de interacción, en los que dichas actividades suelen ser también libres” (95).

De manera que la educación en medios supone dar una mirada a la investigación comunicativa dentro de la educación. Asimismo, pretende enseñar a las audiencias, en este caso los estudiantes, pensar de manera crítica las fuentes, la información y los mensajes, que parten desde el ámbito familiar, escolar, institucional, residenciales, psicosociales y religiosos; así como todas aquellas mediaciones que se producen desde los medios masivos tradicionales y las tecnologías de información y de comunicación. “Las

mediaciones orientan nuestras prioridades de acción y de pensamiento” (Hernández, 2007, pág. 76).

La aproximación a los medios de comunicación social debe trabajarse de forma interdisciplinar, con un tratamiento global en los primeros años de la Educación Primaria e ir detallando su estudio a partir del tercer ciclo del área, hasta alcanzar su mayor desarrollo en Educación Secundaria Obligatoria (Ruiz, 1994, pág. 75).

Pero, si se pretende introducir los medios y las nuevas tecnologías en la educación es fundamental que los docentes se adapten a las exigencias de los alumnos. Para ello “es necesario flexibilizar los programas docentes, tan rígidos y estáticos hasta ahora, y adaptarse a los continuos cambios sociales a la misma velocidad con que estos suceden” (Tello & Monescillo, 2005, pág. 236).

Perceval y Tejedor (2008) indican que el reto de la comunicación educativa se puede resumir en que “la digitalización en el mundo educativo fue vista, y sigue siéndolo en gran medida, como una ampliación del mundo Gutenberg, como una extensión inédita y exponencial de la multiplicación mecánica de los escritos” (160). Es decir, de los manuscritos se pasó a la imprenta, y de la máquina de escribir al ordenador.

3.1.7 Géneros periodísticos

Como se ha establecido de antemano, el presente proyecto tiene como uno de sus objetivos específicos la realización de un producto comunicacional multimedios, que incluye audio, video, página web y revista. Para poder llevar a cabo dicho producto fue necesario la utilización de las herramientas de Periodismo, entre éstas los géneros periodísticos que se aplicaron para la redacción de los textos que posteriormente se incluyeron en los distintos medios que están contenidos en el producto final.

De modo que, a continuación se presenta un recuento de los géneros periodísticos, de dónde aparecen y cuáles son.

En un principio, la clasificación de estos tenía como fin crear una técnica de trabajo para el análisis sociológico de carácter cuantitativo de los mensajes que aparecían en los periódicos. Posteriormente, se instauró como una doctrina filológica para hacer valoraciones críticas de carácter literario y lingüístico.

La primera etapa corresponde al periodismo informativo, y data hasta la Primera Guerra Mundial (1914 – 1918). La segunda a la del periodismo interpretativo que va desde 1920 hasta mediados de la década de los años 40. La tercera, la del periodismo de opinión, abarca desde 1945 hasta la actualidad.

Por su parte, Velásquez (2005) afirma que la definición de ‘género periodístico’ fue utilizado por primera vez en 1952 por Jacques Kayser, quien veía en este concepto uno de los criterios más significativos para clasificar los contenidos de la prensa (15). Contreras (2005) sostiene que los estos cambian y se adaptan a las necesidades y circunstancias de cada época.

“Los géneros son respuestas estructurales y estilísticas a las diferentes necesidades expresivas de los hombres, y los géneros periodísticos satisfacen las necesidades expresivas del periodismo y facilitan la comprensión de los textos. Cumplen una función imprescindible en el quehacer periodístico, pues simplifican la tarea de escribir, ofrecen modelos, fórmulas, en los que el profesional vierte la información que ha recabado. En la práctica profesional, los géneros actúan como marcos de referencia” (Contreras, 2005, p. 5).

Los géneros periodísticos se dividen en: informativos, interpretativos y argumentativos o de opinión.

3.1.7.1 El género informativo

Éste tiene como objetivo principal aportar con hechos y datos, “ajustándose en lo posible, a toda una serie de recursos que tienden a crear el efecto de fidelidad respecto del acontecimiento, la ilusión de Verdad” (Gomis, 2008, pág. 20). Dentro de éste se encuentran la noticia y el reportaje.

Por su parte, Velásquez (2005) sostiene que probablemente la noticia es el más tradicional de los géneros periodísticos, puesto que desde siglos atrás, la necesidad del ser humano por estar informado, lo ha llevado a buscar maneras de difundir los hechos más trascendentales de su tiempo. Surgieron así los primeros cronistas griegos y romanos (Heródoto, Tucídides, Homero, Cicerón, Julio César, Virgilio), quienes pueden ser considerados como los primeros periodistas de la historia, y lo que comunicaban no eran otra cosa que noticias” (43).

La noticia

Es una modalidad de la información periodística generalmente breve, que establece el primer contacto informativo entre el receptor y el hecho noticioso. Su propósito es comunicar a la colectividad los cambios, novedades y otros elementos que se produzcan en el entorno social y que puedan incidir en su vida individual o colectiva (Torrealba, 2005, pág. 26).

El reportaje

Se puede decir que es el género más completo, puesto que abarca a la noticia, entrevista y crónica. No está sometido a la actualidad más reciente, a diferencia de la noticia como la noticia (Parratt, 2003, pág. 30).

Su extensión es variable, ya que no tiene límites máximos ni mínimos. Pueden encontrarse reportajes de sesenta líneas en un diario y reportajes de varias páginas en una revista especializada. Incluso hay libros que constituyen auténticos reportajes, como es el caso de la novela del escritor Gabriel García Márquez, *Noticia de un secuestro* (Parratt, 2003, pág. 29).

3.1.7.2 El género interpretativo

Se puede entender como aquel en que aparece explícita una valoración del periodista con respecto a los hechos que se exponen, pero no existe una amplia carga de opiniones. En esta subdivisión están la crónica y la entrevista.

La crónica

La crónica es, fundamentalmente, un discurso narrativo; es decir, relata un acontecimiento dando la ilusión de un desarrollo cronológico. Se deriva del término griego *chronos* que significa tiempo. “La crónica es un relato constituido por segmentos narrativos, comentativos, descriptivos y escenificados” (Atorresi, 1995, págs. 22-24).

La crónica está estructurada por: la entrada (relato, inicio del acontecimiento y proporciona información para ubicar al receptor), cuerpo (a partir del segundo párrafo se cuenta cómo ocurrió el acontecimiento periodístico. Se juntan las declaraciones de personajes. La descripción de los hechos, ambiente colorido y escenario), cierre (es la conclusión, el fin del relato, del acontecimiento que se ha venido narrando).

La entrevista

La entrevista es la organización mediante el proceso de escritura, de un material verbal que se genera a partir de una conversación en la que el periodista asume el rol de preguntar y el entrevistado, el de responder (Atorresi, 1995, pág. 32).

Según Velásquez (2005; 60), el éxito de una entrevista está marcado por tres acciones: saber preguntar (conocer exhaustivamente los temas y plantear las preguntas de manera clara), saber escuchar (para que el entrevistado se sienta motivado a entablar una conversación fluida con el periodista) y saber observar (para describir el ambiente y los detalles que rodean al personaje, con el fin de recabar información sobre aspectos desconocidos de su personalidad).

3.1.7.3 El género argumentativo

Finalmente, Velásquez (2005) define a los géneros de opinión como:

“los más fácilmente reconocibles debido a que la función persuasiva se hace explícita de manera directa. El receptor del mensaje podrá decidir si acepta y comparte la posición que expresa el articulista o editorialista

sobre un hecho determinado de la realidad, en cuyo caso el objetivo del género de opinión se habrá cumplido, o si por el contrario, lo desaprueba” (18).

Este género comprende el editorial, el artículo y la columna.

El editorial

En este artículo de opinión el medio de comunicación expresa, en orden lógico, conciso y claro, su punto de vista sobre un asunto de interés general. Su redacción está a cargo del director del medio (Educativa, 2009, pág. 11).

Los editoriales desarrollan un discurso argumentativo, pues intentan convencer al lector de una hipótesis determinada. Presentan un estilo sencillo en el que se recurre frecuentemente a ejemplo y comparaciones. Además evidencia una postura política.

El artículo

Es un comentario que interpreta una coyuntura, por lo tanto, está ligado a la noticia. El texto obligatoriamente tiene que ir firmado por su autor, quien elige libremente el tema. Él se encarga de comentar los hechos remontándose a sus antecedentes, formulando juicios de valor y prediciendo, de alguna forma, las consecuencias o el desarrollo futuro de esos hechos (Educativa, 2009, pág. 12).

El artículo está estrechamente ligado al periódico y al autor; por ello su credibilidad y capacidad de influencia dependen del prestigio y autoridad que merezca esa firma a los lectores. Es ahí donde el nombre del periodista se convierte en marca.

La columna

Es un artículo de opinión de periodicidad fija y con un espacio preestablecido (una columna), elaborado por un mismo autor. Puede abordar uno o más temas de actualidad que tiene la libertad para elegir el tema y la orientación de su

texto. Su único límite es el número de palabras establecidas por el periódico. (Educativa, 2009, pág. 21).

En la columna pueden aparecer tanto cultismos y neologismo como muletillas y otros recursos del lenguaje más coloquial. Las técnicas retóricas son diversas, como alegorías, aliteraciones, anáforas, entre otras.

En este capítulo se abordó y explicó la importancia de la comunicación y su incidencia en la educación, partiendo de la afirmación de Mario Kaplún: “todo comunicador es un educador”.

Los medios de comunicación influyen directamente en la manera de pensar de las personas. Transmiten formas de comportamiento social, costumbres y modos de hablar. Las ondas de la radio, el espectáculo televisivo y la seducción publicitaria, invita a la infancia y a la adolescencia a consumir cierto tipo de situaciones, a imitar ciertos estilos de vida, a adorar ciertas ideologías y a menospreciar otras maneras de entender las cosas. Como Baudrillard lo sostiene, la comunicación logra absorber la capacidad crítica de la sociedad, hasta quedar sin ninguna “clave interpretativa”. Es por ello necesario que la cultura mediática de los mismos adultos que dirigen a niños y niñas, sea pensada, selectiva y crítica, puesto que es transmitida, de forma directa o indirecta, a sus alumnos y alumnas (Paseta, 2001, pág. 163).

Si los medios son usados con responsabilidad podrían convertirse en una herramienta más dentro de las aulas de clase. A través de estos se podrían enseñar nuevas perspectivas sobre los roles de género, los derechos de los hombres y de las mujeres, la importancia de respetar las diferencias y brindar a todos y a todas las mismas oportunidades. Los medios de comunicación podrían volverse un referente más en la educación para promover la equidad de género en las escuelas.

Capítulo IV

Metodología de investigación

Este capítulo tiene por objetivo explorar y describir el panorama de la construcción de la masculinidad en niños de seis años, a través del juego. Para esto se realizó una observación en tres escuelas fiscales, ubicadas en el norte, centro y sur, de Quito. Unidad Educativa *Quiteño Libre*, Escuela Fiscal *República de Uruguay* y Escuela Fiscal *Avelina Lasso de Plaza*. En cada institución se trabajó con un paralelo del segundo año de Educación Básica, y de acuerdo a conceptos previamente establecidos.

Asimismo, se detalla el proceso metodológico para obtener, procesar y exteriorizar los datos.

4.1 Diseño metodológico

4.1.1 Enfoque

Para la realización del producto comunicacional multimedios de la deconstrucción social de la masculinidad en niños de segundo de básica de tres colegios fiscales en el centro, norte y sur de Quito, a través del juego, se empleó el enfoque cualitativo.

Para esto se tomó en cuenta el concepto teórico que implica que la investigación cualitativa da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003, pág. 18).

Asimismo, éste se ha empleado en disciplinas humanísticas como la antropología, la etnografía y la psicología social (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003, pág. 132).

4.1.2 Alcance

El estudio fue exploratorio y descriptivo. Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado. Es decir,

cuando la revisión de la literatura reveló que tan solo hay guías no investigadas, e ideas relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas de nuevas perspectivas (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, págs. 100-101).

El descriptivo se encarga de especificar las características de las personas, grupos, comunidades, procesos y cualquier fenómeno que se someta a un análisis detallado. Es decir, se hace una descripción a profundidad sobre el grupo que ha sido investigado para demostrar con precisión las perspectivas.

El investigador debe estar en capacidad de definir qué se medirá y sobre qué o quiénes se recolectarán datos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, pág. 101). Por lo tanto, para la etapa exploratoria, las investigadoras crearon una guía de observación que se detalla más adelante, a través de la cual se observó el comportamiento de niños y niñas dentro y fuera de las aulas de clase, durante sus actividades de juego paralelo y juego compartido (véase capítulo 2). Las principales características observadas fueron el tipo de juego, los objetos empleados durante las actividades, el lenguaje que utilizaban los infantes y, en sí, la interacción entre pares y la puesta en escena de su concepción sobre lo que es ser hombre y qué es ser mujer.

Más adelante, durante el estudio descriptivo se describieron las características específicas de los niños a la edad de seis años. Asimismo, se detalló el tipo de atmósfera donde el niño estudia; es decir, la escuela a la que pertenece, las autoridades, el profesor o la profesora y sus compañeras de aula.

Se analizaron las situaciones reales que se observaron en las escuelas, y se llegó a las conclusiones sobre la concepción que existe en los infantes de las escuelas que formaron parte del estudio de caso, respecto de la masculinidad, a partir de la convivencia con los menores dentro de los planteles educativos.

4.1.3 Procedimiento

El proceso de la investigación se dividió en tres etapas. La primera, inició con la observación de las distintas actividades que realizan los infantes durante su

recreación, dentro y fuera de las aulas de clase. En la segunda etapa, se presentaron cuentos narrados, videos de cuentos infantiles y láminas para colorear, que tenían como objetivo demostrar la equidad de género. Los pequeños participaron en la realización de dibujos sobre lo que más les atrajo respecto de la película o el cuento narrado. A través de esto, los infantes tuvieron la oportunidad de hacer su propia interpretación de lo que se les presentó. En la tercera y última etapa, con la colaboración de profesionales por medio de entrevistas, en conjunto con la teoría previamente establecida, se desarrolló el producto comunicacional.

A lo largo de la ejecución de cada una de las etapas de investigación se recopilaron datos con los que posteriormente se obtuvieron conclusiones respecto del comportamiento de varones y mujeres durante su tiempo de recreación, y que además fueron el eje para la creación del producto comunicacional final.

4.1.4 Técnicas

4.1.4.1 Observación

4.1.4.2 Primera etapa: Investigación

La etapa de investigación se dividió en dos momentos. El primero implicó la observación no participativa, en que se documentaron las múltiples acciones y comportamientos de niños y niñas durante su recreación, que se fijó como juego paralelo. El segundo momento supuso la participación de las investigadoras al proponer actividades lúdicas, mientras observaron las distintas reacciones de los infantes. Esto se estableció como observación del juego compartido.

Por un lado, la observación no participativa es aquella en que el observador evita participar en el fenómeno a fin de no impactar su conducta, características y desenvolvimiento. Esto se hace con el fin de obtener una información más veraz a través de una actuación normal (Muñoz & Benassini, 1998, pág. 216). Mientras que la observación participativa “es cuando el observador tiene la

oportunidad de formar parte del fenómeno estudiado”. Este tipo de observación permite conocer más de cerca las características, la conducta y el desenvolvimiento del objeto de estudio en su propio medio (Muñoz, 1998, pág. 216).

La intensidad de la participación puede ir desde una participación meramente pasiva hasta el desempeño de un papel definido en el campo de actuación y formar parte activa del suceso (Heinemann, 2003). Incluso se pueden comprobar modificaciones y variaciones, para una posterior determinación de cambios de comportamiento (Muñoz, 1998, pág. 216).

Como es prácticamente imposible medir el efecto global de la investigación, fue necesario que se logre medir el impacto y la eficacia de la investigación. Para eso existen el pre y post *test* de evaluación (Abreu, 2006).

El pre *test* comprende los aspectos como la exploración, la recolección de la bibliografía, las primeras reacciones del grupo observado y los elementos creativos usados. Para realizar esta técnica se debe cumplir con características predefinidas, como edad, sexo y estrato socioeconómico. Además, grabar en audio o video lo realizado (Abreu, 2006).

Para esto, las investigadoras recolectaron, previamente, información sobre los niños, el juego y la masculinidad. Usaron técnicas de trabajo como el de video, audio y pintura. Todo se desarrolló bajo un ambiente de un grupo determinado, es decir, niños y niñas de seis años, de escuelas fiscales mixtas de Quito. Se empleó equipo técnico de filmación, con el afán de captar los momentos de recreación de los pequeños, para su posterior documentación.

Por su parte, el *post-test* comprende todos los estudios que se realizan una vez recibido el material creativo en su totalidad, lo cual permite medir el grado de retención de lo presentado (Abreu, 2006, pág. 2).

Luego de presentar un video y un cuento narrado, la maestra pidió a los niños que dibujaran, como primer cierre de trabajo, lo que entendieron sobre lo visto.

De igual manera, les solicitó, como segundo cierre, que pinten las caricaturas entregadas.

Para esta primera etapa, las investigadoras asistieron a tres escuelas fiscales del Distrito Metropolitano de Quito, donde trabajaron con estudiantes de seis años, durante nueve horas semanales, divididas en tres días, en horario de 08:00 a 11:00, en cada escuela; como se detalla a continuación:

Tabla 4.1 Cronograma para observación

Hora	Día 1	Día 2	Día 3
08:00-10:00	Observación de las actividades de los niños y niñas en clase, sin intervención de las investigadoras.	Filmación de las actividades de los niños y niñas en clase, sin intervención de las investigadoras.	Observación de las actividades de los niños y niñas en clase, sin intervención de las investigadoras.
10:00-11:00	Filmación de las actividades de los niños y niñas en clase, sin intervención de las investigadoras.	Observación de las actividades de los niños y niñas en clase, sin intervención de las investigadoras.	Filmación de las actividades de los niños y niñas en clase, sin intervención de las investigadoras.

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

Parámetros de observación

Para llevar a cabo la observación durante el tiempo de juego de los infantes se tomó en cuenta ciertos parámetros determinantes al momento de poner en evidencia asuntos de género dentro de las escuelas. Estos se redactan a continuación:

a. Roles masculinos y femeninos

Roles que niños y niñas asumieron durante su tiempo de recreación. Características propias de cada sexo: colores y objetos que emplearon con frecuencia, y actividades que realizaron.

b. Uso que se da a los juguetes

Determinación del uso que tanto niños como niñas les dieron a los juguetes que utilizaron durante sus actividades lúdicas. Se comparó el uso que le daban a dicho objeto.

c. Lenguaje durante el juego

Se establecieron las características más sobresalientes sobre el tipo de lenguaje que empleaban los infantes mientras jugaban, tales como palabras y expresiones comunes. Se comparó la frecuencia de utilización de verbos pasivos y activos en las conversaciones de hombres y mujeres. Asimismo, el tono de voz que se presentaron dependiendo de la actividad que se realizó o quién estaba a cargo de ella.

d. Sitios de recreación

Se observó y determinó los sitios a los que acudieron con mayor frecuencia niños y niñas mientras jugaban y por qué escogieron dicho lugar.

Instrumentos de observación

A partir de los parámetros establecidos previamente, se creó una guía de observación para facilitar el trabajo de investigación, segmentando actividades, objetos y usos que niños y niñas les dieron a estos, dependiendo de su sexo.

La ficha de observación es un instrumento que se utiliza para recopilar información respecto de los objetos y/o sujetos de estudio.

La presente ficha se creó con el fin de facilitar la investigación en caso de realizarse futuros estudios, puesto que abarca los principales parámetros que existen a nivel del juego.

Tabla 4.2 Ficha de observación

Parámetros de observación	Caracteres	Sexo		Uso	
		M	F		
Roles	Actividades				
Juguetes	Pelota				
	Muñeca				
	Disfraces				
	Otros				
Lenguaje	Palabras			Activos	
				Pasivos	
	Expresiones			Kinésicos	
				Felicidad-sonrisa	
				Disgusto-fruncir ceño	
	Tono de voz			Altos	
				Medios	
				Bajos	
Tipo de juegos	Ambiente			Abiertos	
				Cerrados	
				Pequeños	
				Grandes	

	Gasto de energía			Pasivo	
				Activo	
	Interacción			Solitario	
				Grupal	

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

(Ver Anexo 1 – Ejemplos de fichas de observación)

4.1.4.3 Segunda etapa: Participación

Para la etapa de participación, se elaboraron materiales que posteriormente se probaron con los estudiantes. Primero, fue necesaria una breve presentación con los docentes e infantes con los que se trabajó, con el fin de explicar el procedimiento de las actividades. A continuación, se entregó a los docentes la agenda que contenía el horario de las actividades a realizarse. Estas fueron:

Actividad 1- Video: Proyección de un video con una duración de 22:32;23 minutos, con extractos de la película infantil “Happily N’Ever After” (Felices nunca jamás). Ésta parte de la típica historia donde existen las princesas y los príncipes. Ellos siempre los héroes, ellas las damiselas en peligro. Pero la malvada “Frieda” al tomar el poder que controla los cuentos, los mezcla. Es allí donde “Cenicienta” se convierte en la heroína de todas las historias.

Actividad 2- Audio: Cuento narrado que comparte la historia de una princesa que no tuvo que ser rescatada por su príncipe, sino que logró escapar de todos los obstáculos sola. Este audio tiene una duración de 04:15;00 minutos. Utiliza un lenguaje sencillo para la comprensión de los infantes. El guión y la edición fueron elaborados por las investigadoras.

Cuenta con tres personajes. La princesa es la protagonista de la historia, el príncipe y el sapo son los personajes secundarios. Además, se hace presente

la voz de una narradora que cuenta partes de la historia, en que no intervienen activamente los personajes. Como final se rescata una moraleja que hace referencia a que tanto hombres como mujeres tienen los mismos derechos y capacidades.

De modo que tanto el audio como el video tienen como objetivo principal poner en evidencia la capacidad física e intelectual que poseen las mujeres, para que no sean consideradas inferiores, débiles o que siempre necesitan ser salvadas.

Actividad 3: Se repartió una hoja de papel bond en blanco a cada alumno, para que dibujen lo que más les interesó sobre el video o el cuento de radio, previamente presentados. Por medio de sus gráficos, se buscó determinar el nivel de recepción del mensaje.

El propósito fue que tanto niños como niñas, comprendieran que ambos tienen las mismas oportunidades.

Actividad 4: Poner a disposición de los estudiantes una caja con máscaras y sombreros, para que niñas y niños escogieran su favorito, y representen el personaje seleccionado. Se puso a disposición de los pequeños sombreros de bomberos, marinero, pirata, animales, vaquero y soldado. El objetivo de la actividad fue que al no contar con vestimentas típicas como vestidos de princesas o guerreros, los pequeños seleccionaran entre los disfraces que tenían a su alcance y que no segmentaban niños y niñas, ni marcaban estrictamente roles de género.

Actividad 5: Entrega de láminas con gráficos de distintas caricaturas. Entre éstas constaban: Mickey Mouse jugando fútbol, Minnie Mouse jugando fútbol, la Abejita Maya volando, una hormiga exploradora, Bob Esponja trapeando y un personaje de la película *Cars* (Rayo McQueen). La repartición de las láminas se hizo de manera aleatoria. El objetivo principal fue que los pequeños se divirtieran coloreando, mientras observaban indistintos roles en personajes femeninos o masculinos. Por ejemplo, Minnie jugando fútbol. Esto los haría reflexionar en cuanto a que no sólo es un deporte para hombres, sino que también las mujeres pueden practicar el fútbol.

Tabla 4.3 Cronograma de actividades

Hora	Día 4	Día 5
08:00 – 08:10	Presentación y explicación de actividades a profesores y alumnos	
08:10 – 08:25	Actividad 1	
08:25 – 08:30	Receso	
08:30 – 08:35	Actividad 2	Actividad 3
08:35 – 08:45		Actividad 3
08:45 - 09:00		Actividad 4
09:00 - 09:10		Actividad 5

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

Pilotaje de actividades

Previamente a la asistencia a las escuelas objeto de estudio, se realizó un pilotaje de las actividades que las investigadoras propusieron para aplicar durante la etapa de participación. El fin fue determinar el nivel de interés y comprensión del sujeto con respecto a lo entregado. Para dicho pilotaje se escogió a una niña cercana a las investigadoras. El sujeto contaba con características similares a los niños y niñas que más adelante fueron también objeto de observación. Tiene 6 años, es una niña y estudia en una escuela fiscal en el norte de Quito¹³.

¹³ Pomasqui - Quito – Ecuador, 10 de septiembre de 2011, 10:00. Duración de pilotaje: 1 hora 40 minutos.

Las actividades se realizaron en el mismo orden en que aplicaron en las escuelas. Primero se llevó a cabo la Actividad 1, en que se proyectó el video. El sujeto captó el mensaje principal de la trama, y al preguntarle cuál fue su percepción, respondió que: “Cenicienta no se casa con el príncipe, sino con el empleado, y que le pegó a la madrastra mala para ella ser feliz”.

En segundo lugar la niña escuchó el cuento narrado, y su conclusión fue que éste se trataba de la princesa y el sapo. “Ella se escapó del castillo sin que nadie le ayude, y el sapo era su amigo y le escuchaba todo”.

Durante la Actividad 3, dibujó a la princesa y al príncipe tomados de la mano, y aclaró que vivirán felices para siempre en el castillo.

En la Actividad 4, se presentaron 20 láminas con distintas caricaturas, de las cuales la niña escogió sus cuatro favoritas: Minie jugando fútbol, la abejita maya, la hormiga exploradora y Bob Esponja trapeando, que fue el que más le gustó. Al preguntarle cuál fue el motivo de su decisión, contestó que: “Bob Esponja es mi dibujo animado preferido”. Luego, se le pidió que colore el gráfico. Lo hizo con los colores que identifican al dibujo.

Por último, la Actividad 5- al sujeto se le dio la opción de escoger el disfraz que más le agradase. Eligió el sombrero de bombera, porque resaltó el hecho que le gustaría ayudar a los animales cuando se incendien los bosques.

En conclusión, se estableció la predisposición de la niña para llevar a cabo las actividades propuestas, sin necesidad de ejercer presión al repetir la tarea asignada. Asimismo, se evidenció la facilidad de comprensión de los cuentos de audio y video y el interés del sujeto hacia los mismos.

De modo que, por medio de este pilotaje se determinó el nivel de aceptación, comprensión y, por consiguiente, la validación de las actividades propuestas, para su posterior aplicación en las escuelas que formaron parte de la investigación.

4.1.5 Presentación de resultados

4.1.5.1 Unidad Educativa “*Quiteño Libre*”

a) Observación general

En la Unidad Educativa “*Quiteño Libre*” existen cuatro paralelos de segundo de básica, que comprenden niños y niñas de seis años. En esta ocasión, las investigadoras trabajaron en el segundo de básica “D” dirigido por la licenciada Marlene Erazo. La selección del grado de investigación se hizo de forma aleatoria, por disposición del Director de la Escuela, Justino Saavedra.

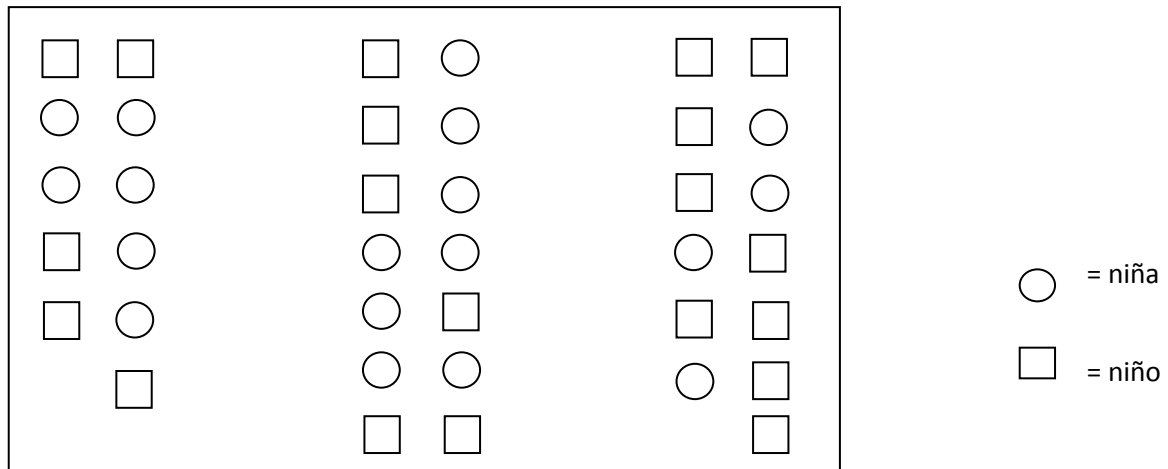
b) Descripción del aula de clase

El color del aula era taxo y de la puerta verde. En la parte frontal estaba un pizarrón, un lavamanos y un dispensador de agua. En la parte posterior se exponían dos carteleras con las fotografías de los alumnos. Las de niñas estaban dentro de un marco con forma de flor de color naranja, mientras que las de niños con figura de ballena de color rojo.

El aula contaba con una estantería para colocar libros y cuadernos. El escritorio de la maestra se encontraba, también, en la parte posterior. –Por lo general, la ubicación de éste es frente a los alumnos-. En las paredes laterales se disponía de ganchos para que los estudiantes coloquen sus loncheras y fundas de aseo personal que contenía jabón, pasta de dientes, cepillo y una pequeña toalla.

c) Organización

19 bancas dobles de color celeste y una individual de color verde, organizadas en tres columnas, de la siguiente manera:

Gráfico 4.1 Organización aula de clase “Quiteño Libre”

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

En total eran 38 estudiantes, de los cuales 18 eran niñas y 20 niños.

d) Descripción de objetos

Las niñas preferían los colores pálidos, la mayor elección era el rosado. Así quedó demostrado en el uso de sus mochilas, cartucheras y cuadernos. Además, tenían estampados princesas o personajes femeninos famosos, como la cantante estadounidense “*Hannah Montana*” (cuatro mochilas). Por su parte los niños utilizaban colores más fuertes, como el azul, rojo y verde. Y sus maletas tenían personajes animados como *Spiderman*, *Cars*, *Ben 10*.

Sin embargo, se observó que dos niñas tenían mochilas de color rojo y verde. Pero no existían varones con accesorios de tonos tenues, como el rosado.

e) Descripción de docente

Al momento en que los estudiantes cometían alguna falta, la maestra les llamaba la atención a niños y niñas por igual. Cuando pedía que realicen alguna actividad, como cantar, la docente decía: “van a cantar todos, niños y niñas”.

f) Comportamiento durante actividades dentro del aula

Durante sus horas de clase, los infantes interactuaban entre ellos, mantenían conversaciones, reían, peleaban y, por lo general, se acusaban. Acudían con la maestra para contarle que su compañero/a le “molesta”, le “golpea”, “no le deja trabajar”.

La docente prestaba atención a sus quejas y regañaba a los pequeños: “no le molestes, deja que trabaje”.

- Clase de Matemática –

Cuando la profesora pedía participación de los alumnos para que pasen al pizarrón a realizar distintas tareas, como dibujar conjuntos o pintar el número cinco; la maestra llamó a tres varones y a ninguna niña.

g) Descripción de sujetos

Para nombrar a los niños y las niñas observados y observadas sus nombres serán sustituidos por: “sujeto”, puesto que el Código de la Niñez y Adolescencia de la República de Ecuador, mediante el artículo ocho menciona que el Estado, la sociedad y la familia son los encargados de adoptar las medidas políticas, administrativas, económicas, legislativas, sociales y jurídicas que sean necesarias para la plena vigencia, ejercicio efectivo, garantía, protección y exigibilidad de la totalidad de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Los sujetos de observación fueron seis:

Sujeto 1: niña

Sujeto 2: niño

Sujeto 3: niño

Sujeto 4: niño

Sujeto 5: niña

Sujeto 6: niña

En donde,

- El sujeto 1 y el sujeto 2 se encontraban en el aula de clase y recibían la asignatura de inglés. Se sentaron juntos. Los dos estaban sonrientes. El sujeto 2 era cinésico¹⁴, sacaba la lengua a sus compañeros.

El sujeto 1 utilizaba un tono de voz bajo, y el sujeto 2, medio. En esa clase ninguno de los dos ejercía gasto de energía. La interacción era grupal, puesto que realizaban la misma actividad que el resto de sus compañeros.

El sujeto 1 trabajaba con mayor nivel de concentración, no conversaba ni jugaba. Por su parte, el sujeto 2 no cumplía con su tarea e interactuaba con un compañero, con quien jugaba, reía e intentaban distraer al sujeto 1.

Adicionalmente, durante la clase de inglés, los pequeños se acusaban entre ellos, por lo general, niñas a niños. Sin embargo, existía mayor atención por parte de las niñas durante la explicación que realizaba la docente, mientras que los niños pintaban la mesa, hablaban entre ellos.

- El sujeto 3 realiza el juego cooperativo (explicado en el segundo capítulo). Utiliza más verbos activos “ya salió la pelota” “esperen que se cayó”. Utilizaba tonos de voz altos para dar órdenes a sus compañeros. Jugó en lugares abiertos. No paró de jugar durante el recreo, por lo que desgastó energía.
- El sujeto 4 corría por el patio solo, por lo cual practicaba el juego solitario. Gritaba: “me caigo, me caigo”. Se lanzó al piso con afán de llamar la atención. Luego regresó y comentó que se volvió a caer, afirmando que: “una niña más grande me hizo caer y me caí de trasero”. Sus palabras eran activas. Demostraba su felicidad, porque corría siempre con una sonrisa. Su tono de voz era alto. Las actividades las realizó en un ambiente abierto y grande. El gasto de energía fue activo.

¹⁴ **Cinésico:** Gestos y posturas corporales como medios de expresión.

- El sujeto 5 subía gradas. No conversaba. Jugaba en ambiente abierto y grande. Era cinésica, puesto que hacía gestos faciales. Gasto de energía activo. Interacción solitaria. El sujeto caminaba por el patio, subía las gradas y se sentaba sola. Observaba durante varios minutos conservando la misma posición. Luego se movía varios metros, permanecía sentada y miraba a sus compañeros varones jugar. Se ponía de rodillas, giraba y seguía observando. Asumía varias posiciones, pero no interactuaba ni compartía con nadie. Después se acercaron al sujeto dos niñas. Conversaron por un minuto, se levantaron, corrieron y se fueron. El sujeto se volvió a mover de su sitio y observó nuevamente a sus compañeros.
- El sujeto 6 realizaba juego grupal en el patio de la escuela. Expresiones cinésicas: disgustos, fruncía el ceño. Gasto de energía activo. Jugaba a los policías y ladrones con dos niños. Ellos se empujaban, fingían peleas y luego se alejaban, pero el sujeto se limitaba a realizar mímicas como si estuviese arrestando. Luego, se quedó sola y caminaba por el patio. Finalmente, regresó a su aula de clase donde se acercó a una niña. Bebían agua, reían, hablaban amablemente y compartían.

h) Descripción de actividades

- **Comportamiento durante el video**

Los infantes ubicados en las primeras filas del salón prestaban mayor atención a la película a comparación de sus compañeros y compañeras de filas posteriores. En general, los niños y niñas perdían interés y se distraían con mayor facilidad durante las escenas de charlas, pero volvían a concentrarse al momento de escuchar fuertes ruidos, mientras hubo peleas y persecuciones.

Cabe señalar que los varones fueron quienes se interesaron más por la película. Sin embargo, al final de la historia, las niñas aplaudieron cuando la princesa se casó.

Durante la proyección de la película, un niño repetía palabras de la película, sus expresiones faciales demostraban su felicidad. El tono de su voz era

medio, por encontrarse en un ambiente cerrado y pequeño. El sujeto prestaba atención, no se distraía. Reía en escenas en que la princesa era perseguida. A pesar de la distracción del resto de sus compañeros, no perdía la concentración, mientras existían escenas de acción. Sin embargo, cuando había escenas con largos diálogos, perdía el interés y conversaba con sus compañeros.

Por otro lado, mientras miraba la película, una niña demostraba su felicidad a través de una sonrisa. Era cinésica. Tono de voz medio. Miraba con atención. Al sentir la presencia de la cámara se distraía. Jugaba con sus manos y dedos. Al final de la película, cuando se casó Cenicienta, el sujeto aplaudió.

- **Comportamiento durante el cuento narrado**

La docente sugirió a sus alumnos que cerraran los ojos mientras escuchaban el cuento, para que ellos pudieran imaginar las escenas y personajes. Todos permanecieron en silencio y atendían con cuidado. Cuando se terminó, abrieron los ojos y cada uno comentó con su clase lo que iban a dibujar a continuación. Dos niñas hablaban entre ellas sobre dibujar al príncipe. Por su parte, un niño mencionó que el dibujaría al sapo.

- **Comportamiento durante el dibujo**

Se repartió una hoja de papel bond a cada niño. Se pidió que en ella dibujaran lo que más llamó su atención sobre la película o el cuento narrado. Los dibujos más frecuentes fueron el castillo, la princesa y el sapo, en ese orden. Asimismo, algunos solamente imitaban el gráfico de su compañero de al lado.

- **Comportamiento durante la pintura**

Se entregó una hoja a cada pequeño con imágenes de distintos personajes animados. Se repartió las figuras sobre el pupitre de manera al revés. Una vez que todos ya tenían el material, se indicó que podían voltear la hoja y empezar a pintar. La reacción fue mirar su dibujo, comentar con sus compañeros y preguntar sobre lo que otros tenían. Los pequeños tenían sus propios

materiales y sin distraerse, coloreaban con emoción, usando sus colores favoritos.

Un niño recibió el gráfico de Minnie Mouse. Su compañera con la que compartía el asiento le dijo: “eres niña porque estás pintando eso”, a lo que él respondió: “mentira, porque las niñas también juegan fútbol”.

- **Comportamiento durante los disfraces**

Los primeros seis niños y niñas que participaron en esta actividad fueron quienes terminaron la pintura antes que el resto de sus compañeros.

En el mismo orden en que finalizaron su tarea anterior, escogieron el disfraz de su preferencia. Y frente a su clase explicaron la razón de su elección.

Quienes eran audiencia, escuchaban a los participantes, mientras expresaban sus deseos por participar y cuál era su disfraz preferido.

Pasaron los pequeños que mantenían un buen comportamiento. Hasta concluir la actividad.

Uno de los niños seleccionó el sombrero de bombero porque dijo que quiere ayudar a salvar los bosques que se queman. Mientras, que una niña que escogió lo mismo, comentó que para ella será importante trabajar como bombera para ayudar a las familias a quienes se les incendian las casas, cuando dejan el gas abierto.

- i) **Expresiones**

“Ella me pegó y no me deja trabajar”, dijo un niño.

“Profe, dígame que no me molesté”, expresó otro.

“Me caigo”, gritó uno mientras corría por el patio.

“Estaba por el filo de la vereda, me choqué y me caí de trasero”, contó un pequeño.

“Él me está molestando”, se quejó una niña.

“Estúpido”, dijo otra.

j) Nota

Dentro y fuera del salón de clase, durante la interacción de los infantes, ocurrían pequeñas discusiones y, por esto se acusaban constantemente. Sin embargo, se trató de un grupo unido que resolvía cualquier conflicto o malentendido mientras jugaban. Ellos socializaban con gran afinidad.

4.1.5.2 Escuela Fiscal Mixta “República de Uruguay”

a) Observación

En la Escuela Fiscal Mixta “República de Uruguay” existen dos paralelos de segundo de básica, que comprenden niños y niñas de seis años. En esta ocasión, las investigadoras trabajaron en el segundo de básica “B” dirigido por la licenciada Norma Altamirano. La selección del grado de investigación se hizo de forma aleatoria, por disposición del Director de la Escuela, Gilbert Benítez.

b) Descripción del aula de clase

El aula era de color tomate en gama, de arriba hacia abajo, más claro a más fuerte.

La puerta era de color negro. En la parte delantera estaba un pizarrón y un mueble ocupado por un reproductor de DVD y una televisión. Al otro lado se encontraba un armario de color celeste.

En la parte posterior estaba ubicado el escritorio de la maestra y tres armarios, dos de color celeste y otro café, que era una estantería para colocar libros, cuadernos y materiales didácticos.

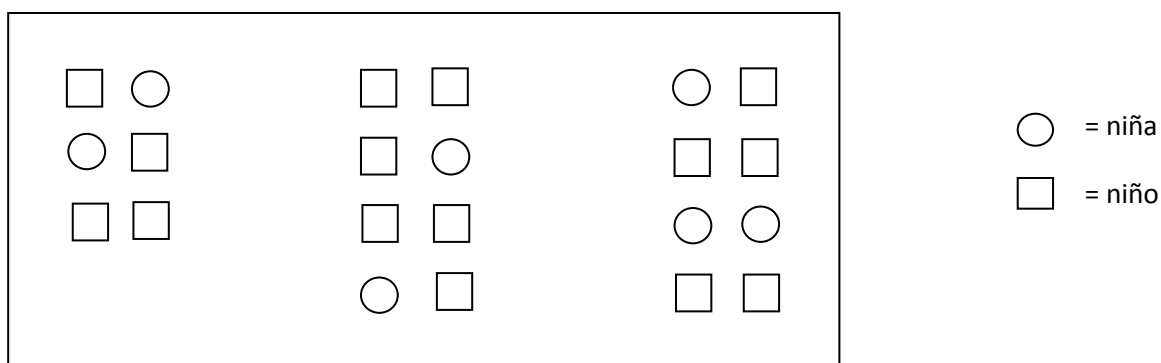
Al costado izquierdo del aula estaban dos masetas con plantas. A ambos lados se encontraban dos espejos. Y al costado derecho, dos grandes ventanales

que daban al patio de la escuela. En la pared delantera tenían pegadas un sinnúmero de letras de distintos colores.

c) Organización

Tenían 12 bancas dobles de color gris claro, organizadas en tres columnas, como se muestra a continuación:

Gráfico 4.2 Organización aula de clase “República de Uruguay”



Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborado por: María José Carrera y Julia Guerra

En total eran 22 estudiantes, de los cuales 15 eran varones y 7 niñas.

d) Descripción de objetos

Los niños tenían mochilas de colores oscuros: negro, verde, azul y rojo con muñecos de dibujos animados, por ejemplo, Cars, Ben 10. Había un solo niño que tenía una maleta de color rojo con dibujo de Winnie Pooh. Por su parte, las niñas preferían carriles de colores pastel, como rosado, morado y lila. Éstas tenían dibujos de personajes animados como muñecas, Hello Kitty. Ninguna de ellas poseía mochila de colores fuertes.

Con las cartucheras sucedía lo mismo. Sin embargo, se observaban varios pequeños que utilizaban colores más neutrales como el amarillo.

f) Docente

La maestra incentivaba de la misma manera a niños y niñas para realizar las actividades dentro del aula. “Todos vamos a hacer la mamá pata” y con estas palabras los infantes empezaban a mover sus brazos a modo de aleteo.

La docente trataba con mayor familiaridad a los varones. A pesar de no llamarlos por sus nombres, se refería a ellos como “hermano” o “amigo”.

Al momento en que los pequeños debían trasladarse al aula de computación, formaban dos columnas, una de niños y otra de niñas.

g) Comportamiento durante actividades dentro del aula

Durante la asignatura de Lenguaje las niñas participaban más, respondían preguntas y trabajaban en su libro con mayor nivel de concentración. Los niños se distraían con mayor facilidad, conversaban entre ellos y reían.

Sin embargo, a lo largo de la clase de Matemática las niñas se tornaban más pasivas. Los varones deseaban responder todas las preguntas, pasaban al pizarrón. Ellas permanecían sentadas.

Al momento que la maestra hacía un intermedio entre la clase para motivar a los infantes, les preguntaba cómo hace el perro, e inmediatamente todos, niñas y niños, se agachaban sobre el piso y empezaban a ladrar.

Mientras la docente repartía material a los estudiantes, las niñas se fijaban en los demás, comparaban que sus compañeros hayan recibido lo mismo que ellas.

Cuando los estudiantes iban a entrar en la clase de computación estaban formados en dos columnas que separan a las niñas de los varones. No existían preferencias, entraban de acuerdo al orden alfabético. Sin embargo, ya en interior del salón los niños se sentaban en las primeras filas y las mujeres en las dos últimas, por su propia decisión.

Durante la clase, los varones eran más participativos. Las niñas no prestaban atención, conversaban entre ellas, miraban sus libros, sin que la maestra lo haya pedido y se distraían.

h) Descripción de sujetos

Como se estableció anteriormente, para nombrar a niños y niñas que fueron observados y observadas durante el proceso de investigación, sus nombres serán sustituidos por: "sujeto", tomando en cuenta el artículo ocho del Código de la Niñez y Adolescencia de la República de Ecuador, que estipula la garantía, protección y exigibilidad de la totalidad de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Fueron seis los sujetos observados, divididos en tres niñas y tres niños.

Sujeto 1: niño

Sujeto 2: niña

Sujeto 3: niño

Sujeto 4: niño

Sujeto 5: niño

Sujeto 6: niña

En donde,

- El sujeto 1 empujaba a otro compañero, tiraba de su cabello, gritaba, saltaba de su banca, corría y se caía. Con sus lápices simulaba tener una espada y uno de sus compañeros hizo lo mismo, e iniciaron una simulación de pelea.
- El sujeto 2 se reunió en el patio de recreo en la parte posterior de la escuela con su hermano mayor y un amigo de él. Conversaba con ellos. Cuando éstos se movían los seguía. Observaba a su alrededor, pero continuaba interactuando con ellos. Luego, los niños se fueron y ella no. Permaneció sola en el mismo lugar y observó al resto mientras jugaban.

- El sujeto 3 interactuó con cuatro compañeros de su grado. Se reunieron con estudiantes mayores para jugar a “las cogidas”. Corrían y gritaban. Daban vueltas alrededor de un aula de clase. Se chocaban entre ellos, también se empujaban, finalmente varios caían al piso, se levantaban y continuaban corriendo. Era cinésico, mostraba una sonrisa superior, la que transmite un mensaje de cierta satisfacción por lo que se realiza.
- El sujeto 4 practicaba el juego solitario (explicado en el segundo capítulo). Se sentó detrás de un aula a comer su refrigerio. Llevó su maleta y la colocó a un costado. Miró como los demás jugaban, pero no participó, es decir, juego del espectador. Se mantenía cerca del grupo. Guardó sus cosas, cargó su mochila y se fue. Caminaba solo y observaba a sus amigos. Regresó cerca del aula. Nunca compartió con sus compañeros.
- El sujeto 5 contaba con un objeto, que era un muñeco de “Papá Pitufo”. Era el único niño/niña con juguete. Se acercó a un amigo por un momento, le dijo algo al oído y luego se alejó. Caminó solo por el pasillo. En ningún momento soltó su muñeco, pero tampoco realizó ninguna actividad con éste. Su juego era pasivo. No era cinésico, ni usaba lenguaje oral. El niño realizaba un juego solitario. Éste supone un diálogo que el niño o la niña establecen consigo mismos y su entorno.
- El sujeto 6 efectuó el juego solitario. Comentó que no tenía amigas. “Las otras niñas me molestan”. Come solo. “Yo juego sola a las cogidas”. Se acercó a niños de otros grados y conversó con ellos. Se detuvo frente a una pared llena de *stickers* y quería agregar uno. Era cinésica. Sus expresiones faciales demostraban su concentración mientras analizó durante varios minutos el sitio y el modo en que colocaría su adhesivo. Observó fijamente a la pared, no se distraía por el ruido ni los empujones. Como se menciona en el capítulo dos, una de las principales características del juego es que la ficción es su elemento constitutivo, es decir, los niños y las niñas convierten cualquier actividad en una situación creativa. Más tarde, dos niños se acercaron a ella y le

preguntaron qué hacía. El sujeto interactuó en varias oportunidades, pero solamente con estudiantes de grados superiores.

i) Descripción de actividades

- **Comportamiento durante el video**

Cada salón de clase tenía su propio televisor, de modo que la película fue proyectada en el aula. Los infantes mantuvieron la misma organización de las horas de clase. Los primeros cinco minutos de la historia, todos prestaron atención y permanecieron en silencio y orden. Sin embargo, transcurrido ese tiempo perdieron la concentración, las niñas empezaron a conversar entre ellas, mientras que los varones se movían y se mostraban inquietos.

En el momento en que hubo un fuerte sonido proveniente de la película, algunos de los infantes regresaron su mirada hacia el televisor y rieron, motivo por el cual el resto de sus compañeros también se fijaron nuevamente en el filme.

- **Comportamiento durante el cuento narrado**

Los infantes permanecieron en silencio mientras se transmitía del cuento. Se recostaron sobre la mesa y cerraron sus ojos. Por momentos, las niñas susurraban entre ellas, pero volvían a hacer silencio cuando otros compañeros se los pedían.

- **Comportamiento durante el dibujo**

Se repartió una hoja de papel bond a cada niño y niña. Luego, se les pidió que en ésta dibujaran lo que más llamó su atención sobre la película o el cuento narrado. Varios alumnos no mostraron la predisposición necesaria para trabajar; sin embargo, contaron verbalmente a las investigadoras sus escenas y personajes favoritos. El resto dibujaron preferentemente castillos y la princesa.

Cabe señalar que existió un alto grado de distracción, debido a que los pequeños pedían prestados materiales, como pinturas, borradores y sacapuntas, mientras realizaban la actividad.

- **Comportamiento durante la pintura**

Se entregó una hoja a cada pequeño. Ésta contenía imágenes de distintos personajes animados. La reacción de todos fue mirar su dibujo, comentar con sus compañeros y preguntar sobre lo que otros tenían. Algunos intentaron cambiar su dibujo con el de alguien más porque no les gustó el suyo. Por ejemplo, un varón tenía la imagen de la abejita “Maya” y su amiga el dibujo de Cars, entonces ambos decidieron intercambiar. Al momento en que otros pequeños también se quejaron, se les incentivó, al explicarles que lo importante era que ellos pinten con sus colores favoritos, sin importar cuál era el dibujo que tenían. En consecuencia, empezaron a colorear.

- **Comportamiento durante los disfraces**

Los primeros seis niños y niñas que participaron en esta actividad fueron quienes terminaron la pintura antes que el resto de sus compañeros.

Luego de escoger su disfraz preferido, frente a sus compañeros explicaron la razón de su elección. Quienes eran audiencia, no atendían a los participantes, puesto que se dedicaban a expresar sus deseos por participar. A pesar del ruido y la distracción, quienes estaban al frente continuaban con la actividad con agrado.

Los pequeños que mantenían un buen comportamiento fueron los siguientes en participar. Ese fue el orden que se mantuvo hasta concluir la actividad.

Una niña seleccionó la máscara de pollito, porque dijo que los animales son más buenos que las personas. “Ellos no hacen daño”. Mientras que un niño eligió el traje de pirata porque mencionó que le gustaría viajar por todo el mundo en un barco y poder encontrar tesoros escondidos.

i) Expresiones

Las expresiones que se enlistan a continuación son las más notorias y fueron hechas por parte de niños:

“Me quiere matar”

“Me quieren pegar”

“Pendejo”

“Nosotros somos locos”

“Lero lero... la chinita” (se lo dijo a un compañero de forma despectiva)

“Amigo” (los niños no se llaman por su nombre)

j) Nota

La maestra se apoyaba con música cuando sus alumnos se mostraban cansados, aburridos y distraídos durante las clases. Paraba por un momento la explicación y hacía que escuchen canciones infantiles, de ese modo ellos cantaban, se relajaban y volvían a poner atención. Esto ayudaba a mejorar su memoria, puesto que retenían en un alto grado la letra de la música.

Del mismo modo, cada vez que la profesora debía salir del aula, les encargaba realizar alguna tarea determinada y colocaba las canciones para que ellos puedan entretenerse durante su ausencia. Así, aún cuando se levantaban y jugaban, niños y niñas también cantaban. Algunos incluso bailaban. Esto los mantenía ocupados y existía menor desorden.

4.1.5.3 Escuela Fiscal Mixta “Avelina Lasso de Plaza”

a) Observación

En la Escuela Fiscal Mixta “Avelina Lasso de Plaza” existen tres paralelos de segundo año de educación básica, que comprenden niños y niñas de seis años. En esta ocasión, las investigadoras trabajaron en el segundo de básica “A” dirigido por la profesora Maritza Quinga. La selección del grado de investigación se hizo de forma aleatoria, por disposición del Director de la Escuela, el señor César Gordillo.

b) Descripción del aula de clase

El color del aula era de color crema y la puerta blanca. De las tres escuelas observadas, ésta es la única en que el escritorio del docente estaba ubicado en la parte frontal del aula, al costado izquierdo, y sobre éste había un gabinete.

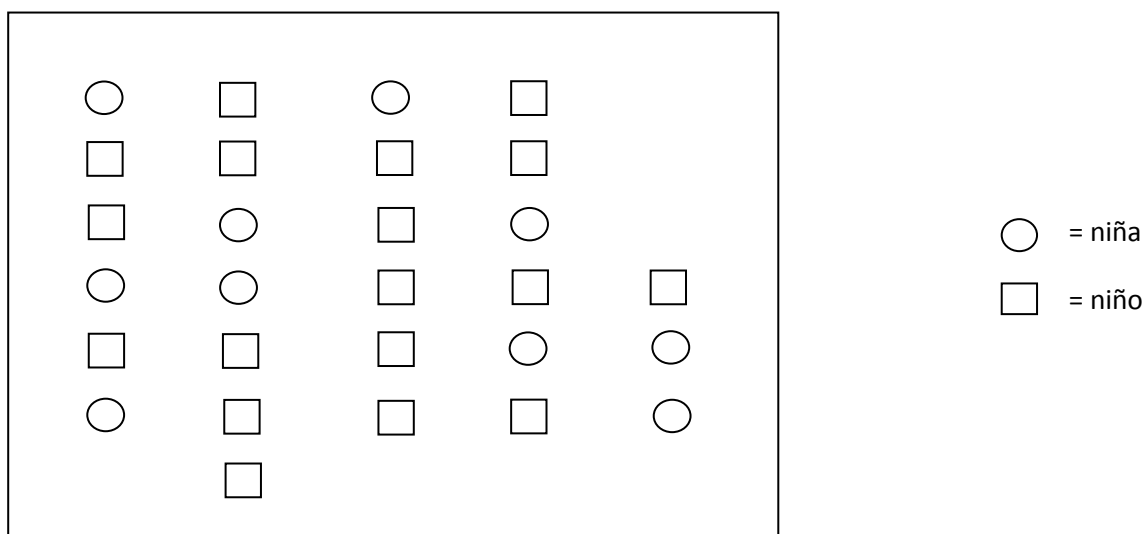
Delante de la clase estaba un pizarrón de tiza líquida. Sobre éste constaban dos gráficos: uno de un niño y otro de una niña, ambos elaborados en fómix. Un poco más abajo, estaban pegadas cartulinas de colores con letras, números y diversos gráficos. En el costado derecho existían dos armarios en los que se almacenaba material didáctico.

En la parte posterior estaban pegadas en la pared cartulinas de color azul, verde, rosado, amarillo, blanco y rojo, que contenían palabras y dibujos. Al costado derecho había un mueble café. Al lado opuesto existían dos ventanales, y bajo estos, una repisa con libros y cuadernos.

c) Organización

El salón de clase contaba con 28 bancas individuales, 19 de color verde y 9 de color café. Estaban organizadas en cinco columnas, como se muestra a continuación:

Gráfico 4.3 Organización aula de clase “Avelina Lasso de Plaza”



Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborado por: María José Carrera y Julia Guerra

En total eran 28 estudiantes, 18 niños y 10 niñas.

d) Descripción de objetos

La mayoría de niñas tenían mochilas de colores pasteles, como rosado y lila. Una de las pequeñas tenía un carril con imagen de princesa, los del resto solo eran figuras, como corazones y flores. Sin embargo, varias niñas rompían con el estereotipo. Una de ellas poseía una mochila negra, otras tres tenían cartucheras de colores azul, negro y café.

Por su parte, las maletas de los niños eran de colores fuertes y oscuros, tales como negro, rojo y verde. En éstas se observaban dibujos animados como *Ben 10* y *Spiderman*.

e) Descripción de docente

La maestra de clase no era demasiado expresiva con sus estudiantes, motivo por el que estos no se expresaban con total libertad, y permanecían en silencio mientras realizaban distintas actividades dentro del aula.

Sin embargo, la profesora era práctica al momento de impartir sus enseñanzas. En ese momento aprendían el número seis. Para ello, la docente empleó todos los recursos necesarios para que sus alumnos aprendieran cómo formar este número. Dibujó en una hoja a cuadros la silueta del número seis, y la tarea de los infantes era recortar pequeños pedazos de papel brillante y pegarlos dentro de la figura. La maestra repartió papeles con colores aleatorios, por ejemplo los niños podían tener rojo, verde, azul o naranja, y lo mismo sucedió con las niñas.

f) Comportamiento durante actividades dentro del aula

Después de ir al baño, dos niños corrían de regreso al aula, mientras competían por llegar antes que su compañero. Uno de ellos gritó al entrar: “yo llegué primero”. Esto concuerda con lo establecido previamente en el capítulo dos, en que se plantea que los varones están en constante prueba y demostración de su fuerza y destrezas físicas. Por su parte, las niñas que

también fueron al baño, regresaron con tranquilidad, caminando y sin hacer ruido.

Para trasladarse a otra aula, los estudiantes se formaban de manera aleatoria. Se mezclaban entre niños y niñas. Cabe mencionar que al respecto no hubo una orden previa de su tutora.

Durante la asignatura de Cultura Estética, la docente enseñó a niñas y niños a bordar. Cosían en telas de diferentes colores: blanco, amarillo, celeste, taxo y crema, los varones; rosado, blanco, taxo y amarillo, las niñas. Ellos hacían bordados de flores, corazones y muñecos como *Winnie Pooh*. Las niñas, animales y muñecas. Una bordó la figura de un perro con negro y café. En definitiva, los colores que se empleaban no eran importantes, sino que la figura estuviera bien trabajada.

La maestra brindaba atención personalizada, es decir, ayudaba uno por uno a sus alumnos. Sin embargo, cabe apuntar que los niños demostraron mayor dedicación al realizar sus tareas, mientras que las niñas conversaban y se distraían más. Los varones llamaban a su profesora y pedían ayuda.

Por otro lado, los estudiantes que no llevaron sus materiales, tenían que trabajar en sus libros, pintando y dibujando. Ellos lo hacían con mucha concentración e, incluso, pedían aprobación respecto de sus tareas. Tres varones trabajan con mucha concentración, sin distraerse, ni hablar entre ellos.

- Clase de matemática –

Durante la clase de Matemática, la profesora pedía participación para que pasen al pizarrón quienes deseaban dibujar un conjunto. Varios niños levantaron sus manos para que se los tome en cuenta. Ninguna niña lo hizo.

A lo largo de las actividades dentro del aula, la mayoría de los varones discutían sobre quién terminaría en primer lugar. “Solo el Juan Pablo acaba rápido”, dijo uno.

Otros dos varones competían:

- ¡Yo terminé!
- ¡No, yo!
- ¿Quién pone el nombre primero?

Esta actitud concuerda con la teoría del capítulo uno, en que se expone que los varones deben competir con otros hombres y derrotarlos, para establecer así su superioridad.

Por otra parte, la profesora delante de toda la clase mencionaba que en la asignatura de Lenguaje tres niños y una niña tenían problemas, y les pidió que reforzaran en casa. Esta observación coincide con lo citado en el segundo capítulo de esta investigación, en que se menciona que las mujeres tienen mayores habilidades en cuanto a temas relacionados con el lenguaje.

g) Descripción de sujetos

Como se citó en las observaciones anteriores, de acuerdo al artículo ocho del Código de la Niñez y Adolescencia del Ecuador, para nombrar a los niños y las niñas observados y observadas, sus nombres serán sustituidos por: “sujeto”, en pro de la protección de sus identidades.

Los sujetos de observación fueron seis, cuatro niños y dos niñas divididos de la siguiente manera:

Sujeto 1: niño

Sujeto 2: niña

Sujeto 3: niño

Sujeto 4: niño

Sujeto 5: niño

Sujeto 6: niña

En donde,

- El sujeto 1 se encontraba en la cancha de fútbol/básquet. Jugaba con dos compañeros más. Ellos eran arqueros y permanecían en los arcos, mientras que el sujeto corría solo, pateando un tarro vacío de jugo, que lo utilizaba a manera de balón. Los niños crean un juego desde cualquier actividad, tal como se menciona en el capítulo dos. Luego, al supuesto balón, lo patearon entre los tres, corrían, se empujaban. También simulaban ahorcarse. Después solo uno jugaba de arquero y esperaba en el arco sur, sin intervenir mientras los otros dos jugaban y corrían a lo largo de la cancha. El sujeto era cinésico. Demostraba felicidad y esfuerzo a través de sus expresiones faciales.
- El sujeto 2 jugaba con una niña y un niño. Caminaron por el patio, encontraron una funda de yogurt y lo aplastaron. Intentaron romperla. Cada uno tenía su turno para hacerlo y lo hacían de manera ordenada. Como se menciona en el capítulo dos, en el juego los pequeños empiezan a adquirir valores. En este caso, el ejemplo fue respetar turnos. Eran cinésicos. Se reían entre ellos. Pero no emitían palabras.
- El sujeto 3 caminaba solo por el patio. Se acercó al bote de basura, y de ahí sacó un tarro vacío de yogurt. Luego siguió caminando, lanzó el tarro al aire, lo pateó y comenzó a jugar fútbol. Su juego era solitario.
- El sujeto 4 jugaba con un amigo a imitar a superhéroes. El lugar era grande y abierto. Se encontraban en el patio de la escuela. Ambos niños fingían golpearse entre ellos y se empujaban. Es decir, su gasto de energía era activo. No emitían palabras, pero eran cinésicos.
- Sujeto 5. Juego grupal. Era un grupo pequeño, según la clasificación del juego expuesta en el capítulo dos. Compartía con tres compañeros. Imitaba sonidos de animales, como perro y tigres. Se perseguían entre ellos. Gruñían, gritaban, corrían, se empujaban y simulaban peleas. La interacción de los jugadores era individualista, es decir, cada uno competía contra los demás.
- El sujeto 6 reproducía el juego en pareja. Esperaba a un compañero fuera del salón para salir juntos al patio. Caminaron a lo largo del pasillo

y luego se sentaron en una acera a comer su refrigerio. Hablaban, reían y compartían su comida. Su juego era pasivo, porque no requería de ningún esfuerzo físico.

h) Descripción de actividades

- **Comportamiento durante el video**

Esta actividad se puede considerar, según lo establecido en el segundo capítulo, como un juego cooperativo, en que todos los participantes realizan lo mismo y tienen un objetivo común.

Para ver la película los estudiantes fueron trasladados a un salón de clase junto al suyo. Una vez ahí, todos se sentaron de acuerdo a su propia decisión. Lo hicieron aleatoriamente junto a compañeros/as de su preferencia. De este modo, quedaron en las tres primeras filas las niñas y en filas posteriores se ubicaron los varones. Sin embargo, a pesar de su ubicación, ellos prestaron mayor atención a la película, mientras que ellas conversaban, se reían, se movían e, incluso hacían ruido al golpear objetos contra los escritorios.

Un niño ubicado en la tercera fila se distraía y miraba hacia sus compañeros. Luego conversaba con ellos. Cuando no le prestaban atención, jugaba con sus manos. Hacía ruido al golpear la banca. Esto es conocido como juego desocupado (ver capítulo dos).

Por su lado, una niña ubicada en la primera fila se distraía con mucha facilidad. Miraba hacia atrás, fijaba su mirada en el piso, se movía constantemente, conversaba con sus compañeras, y al momento de escuchar disparos provenientes de la película, prestaba atención nuevamente. Desde entonces dejaba de estar inquieta, hasta el momento en que empezaba un diálogo en el filme. Luego se levantaba, giraba y continuaba conversando. A éste se le conoce como juego asociativo (ver capítulo dos).

- **Comportamiento durante el cuento narrado**

Niños y niñas permanecieron en silencio durante la narración del cuento. Se recostaron sobre la mesa y cerraron sus ojos, luego de sugerirles que eso los ayudaría a imaginar. Los pequeños no mostraron ningún tipo de distracción, y escucharon con total atención hasta el final. Todos realizaron el juego cooperativo-pasivo.

- **Comportamiento durante el dibujo**

Todos los infantes realizaron sus gráficos, entre los que fueron más comunes el castillo y la princesa. Éste es el juego paralelo, en que los pequeños realizan acciones de forma individual pero con objetos o materiales similares al resto. Miraban a sus compañeros para ver lo que otros dibujaban e intentaban copiar. De alguna manera imitaban su juego (ver clasificación del juego – capítulo dos).

- **Comportamiento durante la pintura**

Los alumnos comentaban con sus compañeros y preguntaban lo que otros tenían. Algunos intentaron cambiar su dibujo con el de alguien más, porque no les gustó el que recibieron. Los varones preferían personajes masculinos, mientras que las niñas tenían predilección por los femeninos. De manera que se les incentivó, al explicarles que lo importante era que ellos pinten con sus colores favoritos, sin importar cuál era el dibujo que tenían. Consecuentemente, empezaron a colorear.

- **Comportamiento durante los disfraces**

Los alumnos que finalizaron primeros de colorear encabezaron la participación de los disfraces. Uno por uno, escogieron el disfraz de su preferencia, se lo colocaron y frente a sus compañeros de clase explicaron la razón de su elección. Quienes eran audiencia, ponían atención a los participantes, pero al mismo tiempo mostraban su interés por determinada vestimenta y aguardaban con impaciencia su turno.

Un niño escogió la máscara de guerrero, haciendo alusión a que le gustaría defender, con todas sus fuerzas, a todos de quienes quieran hacer daño, porque “se necesita un hombre para salvar al mundo”, dijo. Y mencionó que con su disfraz él lo logrará. Mientras que una niña optó por el sombrero de vaquera, porque indicó su agrado por los caballos. “Quiero pasear con mi caballo”.

i) Expresiones

Cuando la silla de una pequeña cayó al piso, sus compañeros exclamaron:

- “Se mató”, dijo una niña.
- “Se mató la pobre”, añadió un varón.

j) Nota

Al momento de salir a recreo, nueve estudiantes se reunieron fuera de su salón de clase. Se sentaron en una banca cuatro niñas y cinco niños a comer su refrigerio. Las niñas estaban reunidas en un costado y los niños al otro, pero todos interactuaban. Ellas estaban sentadas de manera ordenada sobre la banca, mientras que ellos se movían y algunos incluso se sentaron en el suelo.

Adicionalmente, a la escuela llegó un nuevo estudiante. El director lo presentó a sus compañeros y compañeras. Precisamente, lo integró al grado que fue parte de la observación. Se trataba de un niño proveniente de Guayaquil. Éste no llevaba consigo ningún material, y al momento en que la maestra asignó una tarea en que usarían lápices de colores, sus nuevos compañeros le prestaron inmediatamente los suyos. Todos estuvieron prestos a ayudar, tanto niños como niñas, demostrando así un alto nivel de socialización.

(Ver Anexo 2 – Actividades en la etapa de participación)

4.1.6 Entrevista

Para la elaboración del producto comunicacional se realizó entrevistas a varios expertos que residen en Quito en los meses de diciembre y enero. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 30 minutos a una hora. Los

entrevistados fueron psicólogos, sociólogos, pedagogos, psicopedagogos y maestros parvularios, quienes aportaron al tema de investigación. A continuación se detallan sus perfiles profesionales:

a. Hernán Reyes

Biografía:

Licenciado en Sociología y Ciencias Políticas, Universidad Central del Ecuador, Quito; MA en Desarrollo y Género, University of East Anglia, Norwich; Diplomado en Planificación Social, Comisión Económica para América Latina, Santiago; candidato doctoral en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito.

Conclusión:

La masculinidad ha sido mal entendida en la sociedad. Se la confunde con mucha frecuencia con el término machismo. Pero en sí, ser macho representa una obligación para los hombres dentro de la sociedad. Es una presión que ellos enfrentan para poder demostrar ante el resto del mundo que son unos verdaderos hombres, que son fuertes y viriles.

A pesar que el machismo significa lo mismo para todas las culturas, existen distintas maneras de ejercerlo y también hay diversos modos de poner en práctica la masculinidad. El vocablo machismo proviene de culturas europeas, como la española, la italiana y la portuguesa; sin embargo, con el paso del tiempo se fue extendiendo hacia otros continentes y, en sí, hacia culturas distintas, como lo es la sociedad latina.

En el caso de México, el machismo ha sido fuertemente adquirido y practicado. Allí las diferencias entre hombres y mujeres son tales, que ellas no pueden acceder a determinados espacios con total libertad. Por otra parte, en Ecuador no se puede hablar de una masculinidad en general, porque se trata de una sociedad diversa, heterogénea. Por ende, en el país hay muchas maneras de ser machista y hay muchas maneras de ser hombre. Pero no todos los hombres son machistas, incluso la práctica, evidencia que muchos de ellos

pueden tratar con equidad y respeto a las mujeres. En la actualidad, de a poco, se está cambiando la noción del hombre fuerte y violento. Hoy en día existe sin duda una mayor inclusión para las mujeres, por ejemplo, en el campo laboral, educativo e incluso político.

Todo este mejoramiento en cuanto a la equidad de género es posible lograrlo desde las escuelas, a partir de la educación. Puesto que a pesar que biológicamente hombres y mujeres no somos iguales, en cuestiones de derechos eso es políticamente correcto. (Ver Anexo 3a)

b. Elizabeth Montenegro

Biografía:

Magister en educación, mención en Dificultades en el Aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Pos título en audición y lenguaje del Instituto de Formación Profesional Belzart de Chile. Título Universitario en Psicología Educativa en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Amplia experiencia en temas relacionados con la educación y el aprendizaje. Actualmente es Directora y Psicóloga Educativa del Centro de Estrategias de Aprendizaje y Desarrollo de la Inteligencia (CEADI). Es docente de la Universidad Politécnica Salesiana en Test de inteligencias y destrezas.

Orientación educativa en el nivel básico y en supervisión y coordinación de prácticas profesionales de Psicología Educativa.

Conclusión:

Todas las herramientas para lograr una igualdad en condiciones de género, deben ser utilizadas por los maestros y maestras. Por ejemplo, en la malla curricular se ha dado un gran paso con los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación, donde el uso del lenguaje y los gráficos, aportan a crear concepciones sobre el respeto que se debe tener entre ambos sexos.

Las actividades lúdicas deben ser aprovechadas por los docentes, puesto que es una etapa única donde los infantes absorben todo lo que tienen a su alcance, como roles y comportamientos. (Ver Anexo 3b)

c. Lorena Tenorio

Biografía:

María Lorena Tenorio Rosero (30 años) es psicóloga clínica graduada en la U. Católica. Tiene una especialización en Psicoanálisis. Es parte del grupo sin fines de lucro Acción Integral Comunitaria (AIC), que trabaja en proyectos sociales sobre educación sexual con niños adolescentes, sus derechos, mediación, conflictos y buen trato infantil

Conclusión:

Se debe partir del hecho que tanto hombres como mujeres son diferentes biológicamente, sin embargo esta diferencia se ha visto marcada por un lenguaje dominante por parte de los hombres; es decir, su fuerza la convierten en superioridad. Mientras que las mujeres por ser seres más sensibles, debido a la construcción social, son vistas como seres sublimes. Está comprobado que los video, los disfraces, la pintura, el dibujo, influyen en la construcción de las concepciones de niños y niñas sobre el mundo en que se desenvuelven a diario, y así, generacionalmente, se crean nuevas construcciones que hacen una sociedad más igualitaria en lo que respecta a los derechos. (Ver Anexo 3c)

d. Natalia Sierra

Biografía:

Socióloga, catedrática de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y miembro del Foro Mundial Alternativas-Capitulo Ecuador. Escribe en el Blog "Trabajadores Ecuador".

Conclusión:

En lo que respecta a cuestiones biológicas, mujeres y hombres no somos iguales. En el papel, es decir, desde el punto de vista de los derechos se supone que ambos deberíamos gozar de las mismas oportunidades dentro de la sociedad. Para generar una mayor equidad de género es importante trabajar desde los más pequeños, es decir, a través de una reflexión constante y valerosa sobre la importancia de no discriminar a sujetos de otro sexo, en especial, en lo que respecta al machismo.

Esto debe darse desde el núcleo familiar y desde la escuela, puesto que son esas dos instituciones las principales referentes de niños y niñas en cuanto a la adquisición de conocimientos, roles y comportamientos sociales. Por ejemplo, dentro del hogar, padres y madres deben preocuparse por no enseñar a sus hijos o hijas prácticas que creen inequidad entre hombres y mujeres.

Por otra parte, el hecho de vivir en un mundo que prácticamente está construido para los hombres, genera que también exista discriminación hacia las mujeres por no propiciar un medio amigable para ellas y sus capacidades fisiológicas propias del sexo femenino.

Es decir, lograr un mejoramiento en cuanto a la equidad de género es un proceso largo que necesita no solamente de un cambio de mentalidad en cada uno de nosotros, sino además es trascendental que todo el medio en sí se adecue para que tanto hombres como mujeres podamos sentirnos incluidos. (Ver Anexo 3d)

e. Verónica Di Caudo**Biografía:**

Pedagoga. Docente en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Conclusión:

El juego es uno de los momentos más importantes, tanto para niñas como para niños, porque a través de éste adquieren un sinnúmero de valores, como el

seguir reglas, respetar turnos, compartir y colaborar con otros. Durante la recreación, no es estrictamente necesario que exista intervención por parte de los educadores. Sin embargo, maestros y maestras pueden participar si, por ejemplo, proponen actividades en que se mezclen niños y niñas, y en que ambos puedan participar bajo las mismas condiciones. Los docentes pueden pedir a los mismos estudiantes que propongan juegos en los que todos y todas puedan formar parte.

Adicionalmente, actividades lúdicas como videos, audios, cuentos, jugar a los disfraces, pueden ayudar a que se genere una conciencia de integración entre niñas y niños; siempre y cuando estos se enfoquen en presentar a la mujer en roles similares a los que realizan los hombres. De ese modo los pequeños comprenderán que no es válido subestimar a las mujeres, puesto que son capaces de desenvolverse tan bien como lo hacen los varones. (Ver Anexo 3e)

f. René Unda

Biografía:

Sociólogo. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana. Director del Centro de investigaciones para la niñez y adolescencia.

Conclusión:

El patriarcalismo es una construcción social adquirida desde todos los ámbitos desde los que se desarrollo una persona. Los niños y las niñas captan sus nociones con más fuerza desde sus hogares, los medios de comunicación y escuela. Prácticas concebidas para mujeres y para hombres aún se sienten. Sin embargo, a medida que se va deconstruyendo el capitalismo avanzado, estas ideas también lo hacen, esto se debe a las constantes luchas de las mujeres por la inclusión social. De ese modo, la mujer está inmersa en campo que antes no eran pensados, como el educativo y el laboral.

El juego cumple un papel fundamental en este aprendizaje sobre lo que es ser hombre o ser mujer, y es ahí donde los maestros y maestras deberían empezar

a intervenir, no constantemente, pero sí para proponer interacciones entre sujetos de ambos sexos. (Ver Anexo 3f)

g. Isabel Salazar

Biografía:

Docente de psicología de la Universidad de las Américas. Experta en apoyo psicológico y orientación vocacional.

Conclusión:

El juego es tan importante para los niños y las niñas como el trabajo lo es para los adultos. Es como un ensayo a través del que los pequeños van formando sus primeras ideas de la cultura en la que se encuentran inmersos. Por medio del juego se reproducen los roles y acciones más básicas sobre lo que ellos ven en su cotidianidad, desde las personas que están más cercanas a ellos, como son sus padres, profesores y amigos.

Entonces, niños y niñas realizan sus juegos a partir de lo que se les ha enseñado consciente o inconscientemente. Ellos inventan su mundo y juegan con cualquier objeto que tengan a la mano. Esto demuestra que no precisamente el juguete es responsable de la construcción de cuestiones de género en los infantes, sino que hay que fijarse en lo que hace el niño o la niña con ese juguete. Además, que la carga que ese juguete trae consigo viene dada desde la misma cultura, desde los adultos que entregan determinado objeto a los pequeños si se trata de un hombre o una mujer. (Ver Anexo 3g)

4.1.7 Análisis de resultados

Con la recopilación bibliográfica, la observación y las entrevistas, las investigadoras pudieron realizar el siguiente análisis:

En primera instancia se evidenció que las niñas y los niños formaban en columnas por separado para salir a lavarse las manos o cambiar de aula. Primero eran las niñas quienes debían salir. Una vez que terminaban, era el turno de los varones. Para la docente Marlene Erazo, esta práctica se la realiza

con el afán de que las niñas no sean empujadas por los varones, puesto que ellos son bruscos. Sin embargo, la psicóloga Lorena Tenorio indica que no es un método adecuado en este tiempo, porque las niñas y los niños interactúan más y aprenden a respetarse. Esto concuerda con la teoría previamente establecida, en que Aumann e Iturralde, señalan que en la sociedad se han creado un sinnúmero de mitos y estereotipos que han dado cabida a la desigualdad entre hombres y mujeres (Capítulo uno). En otra actividad, como el disfraz un niño escogió una máscara de armadura de guerrero. Al preguntar por qué lo hizo, dijo que él salvaría al mundo, porque sólo los hombres tienen la fuerza necesaria para hacerlo.

El juego de imitación, está presente en todos los niños. En una de las escuelas observadas tres infantes jugaban a imitar sonidos de animales, a perseguirse entre ellos, empujarse y simular peleas, demostrando quién era más fuerte, lo mismo se observó en otra institución cuando cuatro niños se reunieron con estudiantes mayores para jugar a “las cogidas”. Corrían, gritaban, daban vueltas alrededor de un aula de clase, se chocaban entre ellos, se empujaban, hasta que finalmente varios cayeron al piso, pero se levantaron y continuaron corriendo. Para el sociólogo René Unda, este comportamiento está ligado al patriarcalismo; es decir, con procesos que se transmiten a través de las prácticas cotidianas, se instalan en el inconsciente colectivo y se adaptan según los procesos de socialización de las personas. Estas prácticas coinciden con lo mencionado por Burin y Meler, en que afirman que en la mayor parte de las culturas se cree que los hombres deben fecundar a las mujeres, proteger del peligro y proveer de alimento y techo, a quienes dependen de ellos. Finalmente, Bourdieu concluye que ser hombre implica poder. Incluso entre los mismos hombres existe una categorización que determina la masculinidad hegemónica y los hombres subordinados (Capítulo uno). Y, al relacionarlo con el aspecto lúdico, Garvey cita que desde pequeños los varones demuestran sus habilidades, en un intento por encajar ante la idea de lo que significa ser hombre, y que está asociada a sus atributos físicos, tales como la fuerza (Capítulo dos).

Después del video que se presentó, los estudiantes, dibujaron lo que más les gustó. Y, aún cuando la trama está basada en que la princesa es quien salva el cuento, un niño dibujó al príncipe con su caballo, porque según él éste era el héroe de la historia. Hernán Reyes comentó que esto es consecuencia directa de aquello que los niños han visto en la sociedad, en lo que respecta al campo político, laboral e incluso familiar. Concordando así con Auman e Iturralde (Capítulo uno), quienes afirman que desde la niñez, la mujer y el hombre se ven influenciados por mensajes que modelan rasgos de la personalidad, opiniones y modo de comportamiento; mensajes que forman parte de la vida cotidiana, como la distribución del trabajo y los roles paternos y maternos. Y, con respecto al juego, Santrock (Capítulo dos) explica que desde el momento en que los padres escogen juguetes para sus hijas o hijos los objetos ya tienen una carga de género, como un balón para el niño o una Barbie para la niña.

En la observación, las niñas veían cómo los niños jugaban entre sí. Al preguntar a una de ellas si le gustaba el fútbol, adujo que no, porque éste es un deporte exclusivo para varones. Lo mismo sucedió con los dibujos que se les entregó de forma aleatoria para que coloreen. Un niño pintaba a Minnie Mouse pateando el balón, y su compañera le dijo que era una niña porque pintar eso. René Unda, señala que estas segmentaciones se deben a los años de construcción de esta noción en la sociedad, en que las niñas no pueden realizar lo mismo que los niños. Sin embargo, sostiene que en la medida en que se desconfigura el capitalismo, esto cambia. Asimismo, Hernán Reyes, sociólogo, explica que ser macho es una forma de ejercitar la hombría. Son pautas para comportarse en público, que se originan en una forma de ejercer la masculinidad socialmente construida. Estas afirmaciones son sostenidas por Valcuende (Capítulo uno), quien dice que la masculinidad puede ser entendida como una construcción cultural e histórica, reafirmada desde cada sociedad. Delgado (Capítulo dos) afirma que por medio del juego, los niños y las niñas reciben aprobación o desaprobación social, puesto que se trata de una fuerte herramienta cultural para la transmisión de valores y de estereotipos sexistas.

Las niñas prefieren los colores pálidos, la mayor elección es el rosado. Así queda demostrado en el uso de sus mochilas, cartucheras y cuadernos. Además, en estos objetos se presentan princesas o personajes femeninos famosos, como la cantante estadounidense “Hannah Montana”. Por su parte los niños utilizan colores más fuertes, como el azul, rojo y verde. Al momento de escoger sus maletas prefieren personajes animados, como *Spiderman*, *Cars*, *Ben 10*. La socióloga Natalia Sierra fundamenta que los infantes se inclinan hacia estos personajes por las series que ven en la televisión. Andrade, reafirma esta explicación al mencionar que los discursos que se transmiten a través de los distintos medios de comunicación tienden a promover la inequidad de género. La imagen de las mujeres es vendida superficialmente, mientras que los hombres son mostrados como emprendedores, poderosos y profesionales (Capítulo uno).

Las investigadoras observaron que el juego está presente, incluso, durante las horas de clase. Niños y niñas se distraían y jugaban entre sí. Se levantaban de sus asientos, corrían por el aula y molestaban a sus compañeros. Para la psicóloga Isabel Salazar, el juego es importante para los niños porque mediante éste se aprende la realidad. Es fundamental para los niños como el trabajo para los adultos. De modo que se trata de una necesidad que ellos y ellas tienen. Esta percepción es reforzada por la teoría, en donde Rodríguez sostiene que durante los primeros años de vida, los niños y las niñas empiezan a socializar con las personas que se encuentran en su entorno a través del juego, y que no solo es una actividad de autoexpresión, sino que gracias a ello llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre todo lo que sucede a su alrededor (Capítulo dos).

Mientras la maestra repartía pedacitos de papel para que los estudiantes realicen cierta actividad, un niño no hablaba, pero peleaba a la distancia con dos compañeros. Les mostraba su lengua con el afán de molestarlos. La psicopedagoga Elizabeth Montenegro explica que durante el juego se aprenden ciertos valores, como la tolerancia, el respeto, las reglas y el compartir, por ello es importante que se relacionen niñas y niños. Esta afirmación es corroborada

con lo dicho por Macías-Valadez, quien señala que lo importante para la maduración de la personalidad del niño es el efecto que el juego produce en su mente (Capítulo dos).

La relevancia de la intervención de un adulto, al momento en que los estudiantes cometían alguna falta era substancial, sobre todo cuando la maestra llamaba la atención a niños y niñas por igual. Del mismo modo, cuando se pedía que realicen cierta actividad, por ejemplo el canto, la docente hacía énfasis, al decir: “van a cantar todos, niños y niñas”, motivando a la participación y colaboración grupal y equitativa. Para Elizabeth Montenegro, la docente es el principal referente en el aula, por lo tanto su trato debe promover la equidad de género. Por su parte, Pastor (Capítulo dos) ratifica que el educador debe evitar que surjan los estereotipos de género, que más adelante pueden desembocar en violencia entre sexos. Y, por esta razón, es fundamental impartir una educación que promueva la igualdad de oportunidades tanto para niños como para niñas. Verónica Di Caudo, pedagoga, concuerda en la importancia de la presencia de acompañamiento del maestro o maestra durante las actividades lúdicas de los pequeños, siempre y cuando no imponga reglas que resten libertad al juego, sino para promover la participación de todos los estudiantes, tanto niñas como niños. Esto concuerda con lo citado previamente en la teoría, en que Lobato (Capítulo dos) asegura que el educador deberá asumir un rol específico, según el tipo de actividad que se lleve a cabo.

En una de las escuelas observadas, las investigadoras constataron que las niñas prefieren caminar y conversar entre ellas. Mientras que los niños optan por practicar juegos en los que un participante específico debe imponer las reglas. Estas prácticas se deben, según Natalia Sierra, a que biológicamente, hombres y mujeres no son iguales y, por ende, niños y niñas no podrían realizar las mismas actividades físicas, especialmente, durante los juegos. Sin embargo, esto no quiere decir que no puedan compartir otro tipo de actividades en que exista respeto mutuo. Delgado (Capítulo dos) sostiene esta aseveración, apuntando que durante el juego los menores son atraídos por

distintos tipos de actividades, y desde entonces las diferencias sexuales se hacen evidentes. Los varones realizan acciones de mayor movimiento y destreza física, que por lo general se practican en grupos, con mayor contacto físico y agresividad, mientras que las niñas se involucran más con situaciones que contribuyen a formar relaciones interpersonales.

El juego practicado en este caso es el solitario. Por una parte está un niño y por otra una niña. Sin embargo, existe una diferencia en cómo la ejercieron. El niño mientras corría a lo largo del patio de la escuela gritaba “me caigo, me caigo”, con el afán de llamar la atención, sin tener ningún tipo de interacción durante el recreo con algún otro compañero. Por su lado, la niña no emitió palabras, caminaba de un lugar a otro o se quedaba sentada en las gradas del patio. Sin embargo, durante un minuto, conversó con dos compañeras, es decir interactuó. Este procedimiento, explica la psicopedagoga Elizabeth Montenegro, es normal. Las niñas, por naturaleza, siempre necesitan tener compañía, así sea por un instante. Mientras que los niños no tienen problema. Durante este tiempo, se tiene que tomar en cuenta, que los infantes construyen su identidad, así practiquen el juego solitario, que como explica Rodríguez, es un diálogo que el niño o la niña establecen consigo mismos y su entorno. Pero eso sí, es una forma de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos y relaciones, por medio de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre todo lo que sucede a su alrededor (Capítulo dos).

La suma de todos los análisis previamente establecidos nos lleva a una conclusión que aunque parece sencilla: niños y niñas juegan por separado; tiene una carga importante de un sinnúmero de factores externos que pueden desembocar en malas prácticas sociales que han provocado que tanto niños como niñas hayan adquirido una noción errónea sobre lo que significa ser hombre y ser mujer. Asimismo, los roles que se practican a diario, dentro y fuera de las aulas de clase no solo muestran a los pequeños distintas formas de ejercer su masculinidad o feminidad, sino que fortalecen estas prácticas inequitativas y las tornan comunes, y por qué no mencionarlo, hasta naturales.

Tanto es así que mientras juegan, los niños muchas veces no miden su fuerza física y a veces incluso pasan por alto sus expresiones. La cultura les ha enseñado que los hombres son seres musculosos, hábiles, inteligentes, poderosos y superiores. Y, esa misma cultura, no solo a través de roles, sino de la cotidianidad ha establecido que las mujeres son débiles, sumisas, y por qué no decirlo, incluso inferiores.

En consecuencia, como comunicadores tenemos el deber de investigar e informar sobre acontecimientos de interés general, así como también hablar sobre temas que han sido poco difundidos. En este caso, la construcción de la masculinidad en los niños es un tema que atañe a la sociedad entera, pero que puede empezar a ser entendida y mejorada a través de los docentes, quienes son los principales referentes de la educación y dentro de las escuelas, lugar en que nuestros niños y niñas pasan la mayor parte de su tiempo durante su infancia. Es así cómo adquieren sus primeras nociones sobre el mundo, de modo que la tarea de brindarles un adecuado entendimiento sobre la igualdad de condiciones entre mujeres y hombres comienza en las aulas de clase y, especialmente, en los patios de recreo, que es el lugar donde se ejercen con mayor libertad, donde demuestran exactamente lo que han aprendido en lo que va de sus vidas: ser violentos, ser sumisos, ser poderosos o sentirse superiores.

CAPÍTULO V

Elaboración de un Producto Comunicacional Multimedia para la deconstrucción social de la masculinidad en niños de segundo de básica, a través del juego

5.1 Resumen del proyecto

Se llevó a cabo un plan piloto en que se realizó una investigación en tres escuelas fiscales mixtas ubicadas en el norte, centro y sur de Quito: Unidad Educativa *Quiteño Libre*, Escuela *República de Uruguay* y Escuela *Avelina Lasso de Plaza*, respectivamente. Se trabajó con niños y niñas de tres paralelos, uno de cada escuela, de segundo año de Educación Básica.

A partir de esta investigación, y para cumplir con el tercer objetivo específico de la tesina que plantea el diseño y publicación de un producto comunicacional multimedia de la deconstrucción de la masculinidad en niños a través del juego, se creó una página web que abarca todos los medios de comunicación (prensa escrita, radio, televisión e internet). Estos fueron integrados, para en conjunto crear un medio a través del cual se pueda ampliar los conocimientos de los docentes respecto de la situación que se vive en las aulas y fuera de ellas, en cuanto a la interacción entre niños y niñas, y su identificación y acción frente a sus construcciones de género desde temprana edad.

Se trata de una página web interactiva en que se incluye un video, un programa de radio, PDF de la revista, enlaces con sitios en línea que aborden temas similares (educación, niñez y género), audios de cuentos y canciones infantiles. Éste está disponible para el uso de todo el público, sin excepción; sin embargo, cabe anotar que va dirigido especialmente para docentes de instrucción primaria. Las publicaciones cuentan con la voz oficial de varios expertos, entre ellos psicólogos, sociólogos, pedagogos y maestros parvularios, que abordan temas como género y masculinidad, la importancia del juego durante la niñez y las construcciones sociales desde temprana edad.

5.1.1 Propuesta del producto comunicacional

5.1.1.1 Formulación del problema y justificación

El concepto de masculinidad mal entendido en la sociedad ha generado que tanto hombres como mujeres sean quienes se encarguen de establecer diferencias entre géneros¹⁵. Según Xavier Andrade, en su libro *Masculinidades* (2001), plantea que las mujeres son las principales víctimas de las relaciones entre géneros y los hombres son portadores de un poder absoluto.

El discurso que hace referencia a lo femenino es la causa principal para la posición dominante que asimilan los hombres (Ramírez y Uribe, 2008:19). Valcuende (2003: 22), afirma que si hay un ser que nace para ser dominante, debe existir otro para ser dominado; uno que nace para fecundar y otro para ser fecundado.

Esta ideología es adquirida desde la niñez mediante un proceso de socialización en el cual los infantes aprenden y asimilan tradiciones, creencias, valores y costumbres de sus grupos (Lefrancois, 2001, pág. 227).

“La constitución del grupo familiar es también fuente de identidad para el hombre” (Gomáriz, 1997: 47). En la etapa de seis años, los niños/as aprenden por imitación, según Lefrancois (2001:228).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2000) sostiene que la primera infancia¹⁶ es crítica en cuanto a sentar las bases para la calidad de vida posterior de los/as niños/as”. Por eso es fundamental el papel que los docentes desempeñan con los niños.

¹⁵ El término **género** hace referencia a las expectativas de índole cultural respecto de los roles y comportamientos de hombres y mujeres. El término distingue los aspectos atribuidos a hombres y mujeres desde un punto de vista social de los determinados biológicamente. (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española).

¹⁶ La **primera infancia** es la etapa de la niñez comprendida entre los 0 y 5 años.

Por otro lado, las actividades que los menores realizan en la escuela comprenden aprender los colores, pintar, dibujar, aprender a leer y escribir correctamente sus primeras palabras, realizar operaciones matemáticas, hacer manualidades, etc. Sin embargo, el juego es importante para todos los aspectos del desarrollo del niño, a nivel social, físico e intelectual (Stevenson, 2006: 221). En cuanto a lo físico, el juego constituye un factor útil para el desarrollo y ejercitación de las habilidades corporales; además contribuye a la adaptación social del sujeto.

Mientras que en el aspecto social e intelectual, Stevenson (2006:84) afirma que la concepción del “Yo” y los otros en los niños y su conocimiento gradual respecto a que todos son seres pensantes, tienen raíces en el juego.

Para José María Valcuende (2003: 25) la construcción de la masculinidad en la niñez es importante debido a que se trata de un proyecto por hacer, de eso depende que se llegue al concepto idóneo de masculinidad o, por el contrario, que en el transcurso éste se tergiverse.

En consecuencia, el juego incide en el desarrollo e interacción social del niño. Una de las características que lo define es el establecer algunas reglas básicas; por ejemplo, “tú eres el veterinario y yo soy el perro”.

En cuanto a la construcción social del género, desde temprana edad -3 a 6 años-, los niños deben aprender a no exteriorizar sus emociones, porque se supone que eso no es de varones. De modo que incluso por medio de los juguetes se inculcará al niño su afinidad por ciertas profesiones u oficios, probablemente también exista una temprana relación con la violencia y el desprecio por lo que implica ser una niña (Briceño & Chacón, 2001, pág. 14).

La importancia del deporte en la construcción cultural de los géneros en los primeros años de socialización del niño, comienzan a determinar lo que éste será en un futuro. Está ligado a valores relacionados con el éxito, el protagonismo social y otros que se recrearán a lo largo de su vida (Briceño & Chacón, 2001, pág. 14).

En los juegos y deportes se inicia la brecha entre ambos sexos. Los niños juegan fútbol, las niñas a ser mamás (Campo, 2003: 68). De modo, que es importante demostrar cómo el desarrollo del juego influye significativamente en el comportamiento del sujeto desde su niñez. Al respecto, se han realizado estudios sobre la construcción social de la masculinidad, por ejemplo: “Introducción a los estudios sobre masculinidades”, “Masculinidades, Varones: género y subjetividad masculina”, “El género también es asunto de hombres”, entre otros; que ponen en evidencia la historia, el desarrollo, las características y la concepción sobre dicho tema.

Por otra parte, también existen varias investigaciones sobre el juego en la etapa de la niñez, tales como: “¿A qué jugamos?”, “Propuesta de una web teca para niños/as de 5 a 6 años”, “Influencia del juego de construcción en el desarrollo cognitivo de niños y niñas de 3 a 4 años”, entre otros.

Sin embargo, en la investigación presentada con anterioridad se realizó un análisis de la relación que existe entre el juego y la masculinidad. Es decir, cómo niños y niñas de escuelas fiscales pueden adquirir la concepción de la masculinidad durante su tiempo de recreación, y a través de las distintas formas de practicar sus juegos. Posteriormente, se concluiría con la creación de un producto comunicacional multimedios por medio del cual se logre informar a los docentes sobre la realidad que existe en las escuelas en cuanto a la construcción de la masculinidad, así como la presentación de expertos que hagan referencia al tema, y que además eduquen por medio de técnicas útiles para el mejoramiento de la equidad entre géneros.

5.1.2 Determinación de parámetros

5.1.2.1 Población

La población estuvo comprendida por los docentes de los planteles educativos públicos y privados de instrucción primaria en el cantón Quito, Régimen Sierra. (Ver Anexo 4 – Estadísticas de Educación en el Distrito Metropolitano de Quito)

5.1.2.2 Situación geográfica

Imagen 5.1 Mapa de Quito



Fuente: Google Earth

5.1.2.3 Muestra

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula de la población homogénea.

$$n = \frac{N}{(E^2(N-1))+1}$$

Donde:

n = muestra

N = población

E = error máximo aceptable

La población es de 23326 y el porcentaje de error aceptable es del 5%. Por consiguiente, al sustituir los datos en la fórmula se obtuvo:

$$n = \frac{23326}{(0.05^2 (23326 - 1)) + 1}$$

$$n = 393$$

La muestra a tomar constó de 393 encuestas.

5.1.3 Instrumentos de investigación

5.1.3.1 Encuestas

Con el resultado obtenido a partir de la muestra, se aplicaron 393 encuestas a docentes hombres y mujeres, pertenecientes a planteles educativos públicos y privados de instrucción primaria régimen sierra.

La selección se realizó aleatoriamente, entre una población general en que constaron las escuelas mixtas del Distrito Metropolitano de Quito. Se seleccionaron 18 planteles distribuidos en el norte, centro y sur, de la ciudad; divididos en tres planteles públicos y tres privados en cada zona. (Ver Anexo 5 – Modelo de encuesta).

Por motivos de generalización de la calidad educativa en Ecuador y la inclusión de las nuevas tecnologías en la malla curricular. El Ministerio de Educación y Cultura a través de la Dirección de Mejoramiento Pedagógico tiene como objetivo principal mejorar la calidad de la educación ecuatoriana desde una visión equitativa e inclusiva en todos sus niveles y modalidades, diseñando políticas que mejorarán el quehacer docente. Asimismo, esta dirección, está

encargada de crear políticas para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, tanto los establecimientos públicos como privados se ajustan a los requerimientos del presente producto, para promover una educación equitativa entre niños y niñas.

En total fueron 393 encuestas aplicadas a docentes de nueve instituciones públicas y nueve privadas, que se detallan a continuación:

Tabla 5.1 Instituciones educativas encuestadas

Zona (Ubicación)	Institución Educativa	Tipo de institución	
		Pública	Privada
Norte	Escuela Fiscal Mixta Alexander Von Humboldt	X	
	Unidad Educativa "Quiteño Libre"	X	
	Escuela Fiscal Mixta Carcelén	X	
	Escuela Particular "Charles Darwin"		X
	Instituto Educativo "Shyris Valdivia" IESVAL		X
	Colegio Militar "Eloy Alfaro"		X
Centro	Escuela "República de Uruguay"	X	
	Escuela "Ciudad de Cuenca"	X	
	Escuela Fiscal "Ciudad de Guayaquil"	X	
	Escuela Particular "Francisco Febres Cordero"		X
	Escuela Particular "Luigi Galvani"		X

	Escuela Particular Mixta "Santo Domingo"		X
Sur	Escuela Fiscal "Ciudad de Guayaquil"	X	
	Escuela Fiscal Mixta "Avelina Lasso de Plaza"	X	
	Escuela "República Estados Unidos"	X	
	Escuela Particular "Paulo VI"		X
	Escuela Particular "Hermano Miguel"		X
	Colegio Militar "Abdón Calderón"		X

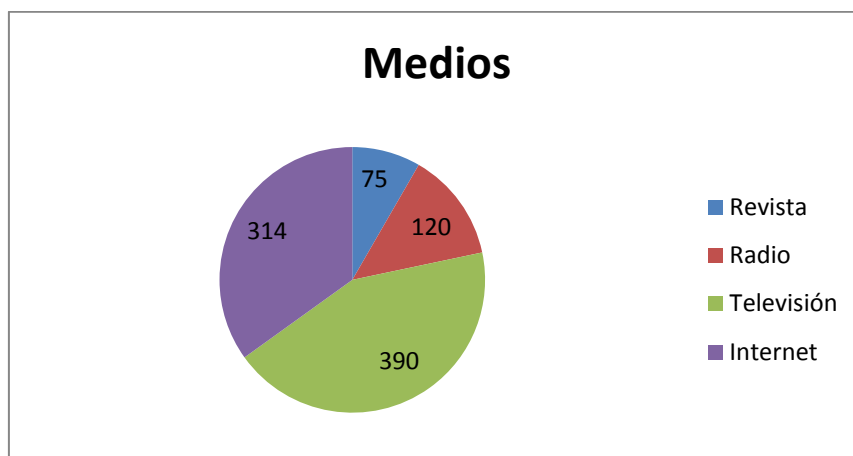
Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

5.1.3.2 Tabulación de resultados

Durante la realización de la encuesta, se contó con la participación de 322 docentes mujeres y 71 hombres. Se determinó además, que el rango mayoritario de edad de los encuestados, oscila entre los 26 y 40 años, con una representación del 75%.

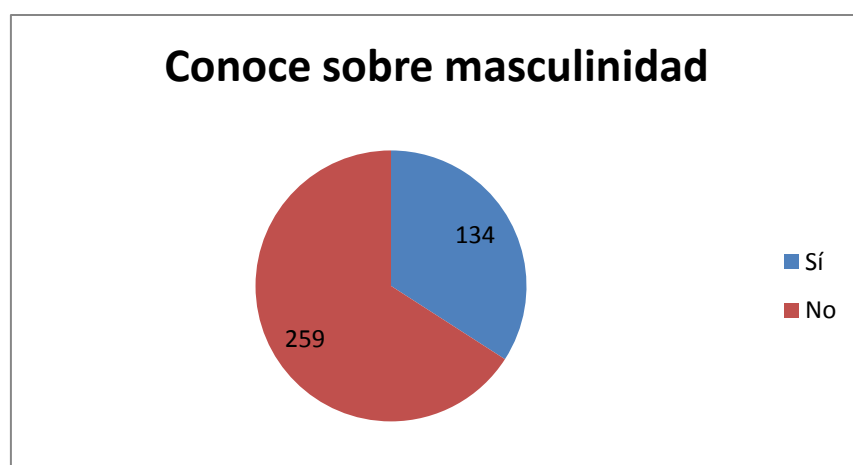
En la primera pregunta se pretendía conocer el medio de comunicación más usado por los docentes para informarse sobre acontecimientos de interés general. La respuesta de la mayoría de los encuestados (44%) fue que estos se informan preferentemente a través de la televisión. Un 35 % lo hace por medio de la Internet. Mientras que el 13% y 7%, prefieren la radio y revistas, respectivamente.

Gráfico 5.1 Pregunta uno

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

La segunda pregunta estuvo dirigida a conocer si los encuestados se han informado sobre la masculinidad. El 66% de docentes afirma no haberse informado al respecto, mientras que el 34% sí lo ha hecho. Esto demuestra que es necesario ampliar la difusión sobre el tema.

Gráfico 5.2 Pregunta dos

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

Con la pregunta tres se deseó determinar cuál era el medio por el que los docentes habían recibido dicha información. Se fijó así, que la Internet es el medio a través del que la mayoría (39%) se informó sobre la masculinidad. Seguido de la televisión con un 32%, la radio con 22% y, finalmente, las revistas. Lo que concluye que la web es el sitio más recurrente para adquirir información sobre temas poco difundidos en otros medios de comunicación.

Gráfico 5.3 Pregunta tres



Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

La cuarta pregunta es determinante en cuanto a la elaboración de nuestro proyecto, debido a que nos demuestra el nivel de interés de los docentes para conocer más sobre temas relacionados con la masculinidad. Al respecto, un 20% asegura no estar interesado en conocer sobre el tema; sin embargo, la mayoría de docentes (80%) se muestra atraída por recibir mayor información.

Gráfico 5.4 Pregunta cuatro

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

La quinta pregunta pretendía establecer si existía interés por parte de los docentes para informarse sobre educación, niñez y género a través de un medio de comunicación. Se comprobó que todos los encuestados están interesados en recibir información de los temas propuestos a través de los medios masivos.

Gráfico 5.5 Pregunta cinco

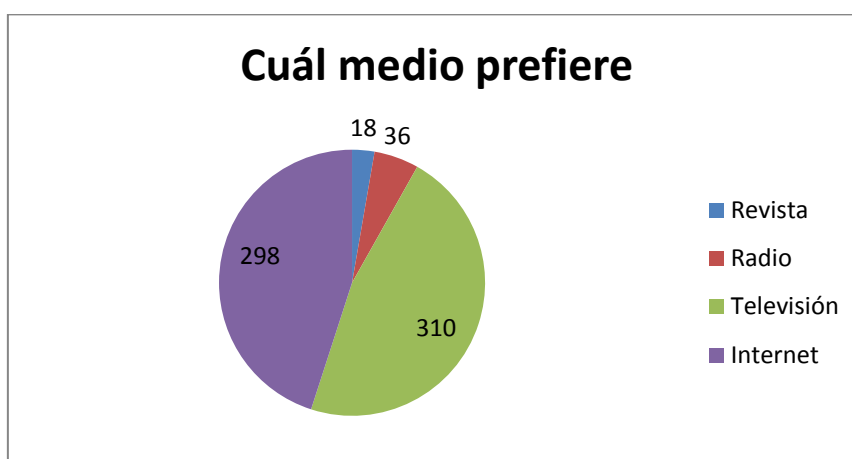
Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

Con la sexta pregunta se determinaría el medio de preferencia para recibir información sobre los temas previamente planteados. Por consiguiente, se concluyó que para informarse sobre educación, niñez y género, el medio de comunicación con mayor acogida es la Internet, con el 47% de docentes; seguido de la televisión con 45%, 5% la radio y 3% revistas. Por tanto, el uso de una web para difundir información de este tipo es viable.

En síntesis, las razones de las preferencias fueron que en las revistas se tratan temas interesantes y diversos. En la radio se lo puede escuchar durante horas de trabajo y es dinámico. En televisión los programas son dinámicos por la combinación de audio e imágenes, y los temas que se abordan son interesantes. Además es un medio con gran nivel de audiencia. Finalmente, la Internet cuenta con muchas funciones, como video, audio y texto. Se actualiza constantemente, abarca muchos temas y cuenta con enlaces a sitios relacionados para mayor información. Asimismo, cuenta con un alto nivel de usuarios.

Gráfico 5.6 Pregunta seis



Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

La séptima pregunta se hizo para determinar la frecuencia con la que los docentes desearían recibir información sobre los temas propuestos. A esto, el

mayor porcentaje (54%) afirma que le gustaría recibirla de manera quincenal. 38% quisiera que se lo haga cada mes y el resto lo prefiere trimestralmente.

Gráfico 5.7 Pregunta siete

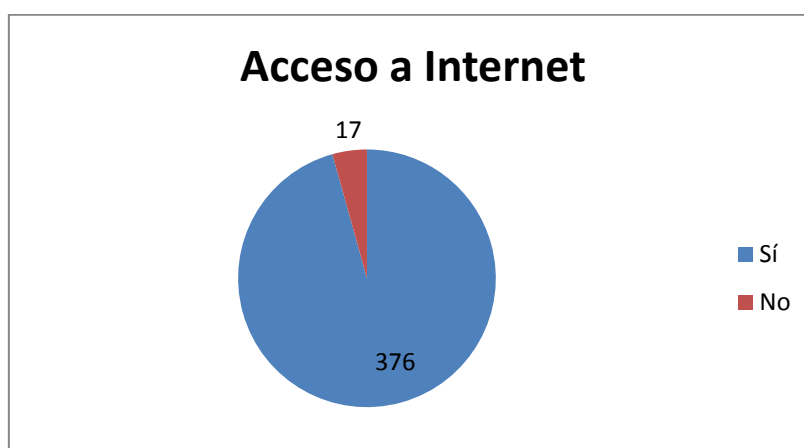


Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

La pregunta ocho se dirigió a conocer si los docentes cuentan con acceso a internet. Al respecto, se fijó que difundir información a través de este medio es altamente viable. El 96% de encuestados cuentan con este servicio y solamente un 4% indica no tenerlo.

Gráfico 5.8 Pregunta ocho

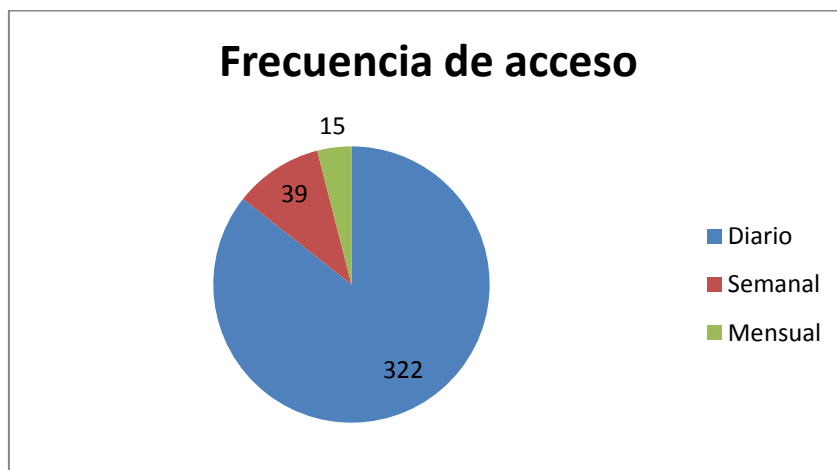


Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

La pregunta nueve determinaría la frecuencia de acceso a internet por parte de los docentes, que es un factor importante en cuanto a la factibilidad de propagar información por este medio. La respuesta reveló que la mayoría (86%) accede a Internet diariamente; 10% lo hace de manera semanal y un 4% mensualmente.

Gráfico 5.9 Pregunta nueve

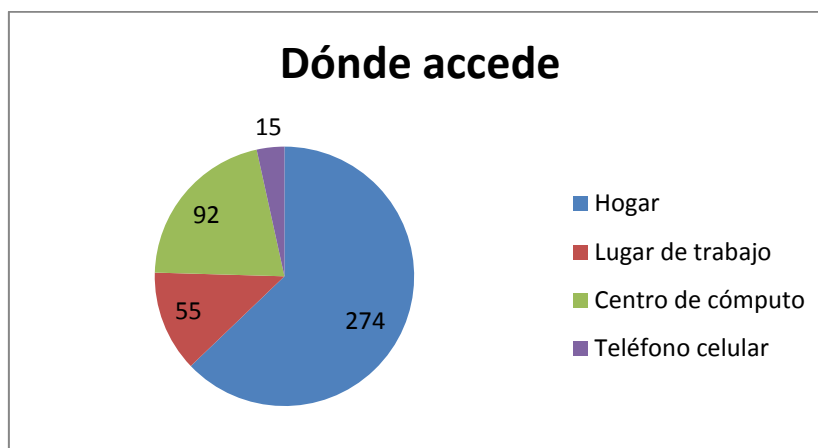


Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

Por medio de la décima pregunta se deseó conocer desde donde los encuestados acceden a internet. El hogar es el sitio desde el que el porcentaje más alto (63%) de docentes accede a Internet, seguido de los centros de cómputo con el 21%. Finalmente, están el lugar de trabajo y los teléfonos celulares, con 13% y 3%, respectivamente.

Gráfico 5.10 Pregunta diez



Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

Conclusiones

Luego de realizar 393 encuestas a docentes pertenecientes a 18 planteles educativos de instrucción primaria (9 públicos y 9 privados), contando con la participación de 322 mujeres y 71 hombres, se llegó a la conclusión que la mayoría de ellos están en constante actualización de información, y lo hacen a través de los distintos medios de comunicación, con preferencia hacia la televisión y la Internet.

Se evidenció que hace falta ampliar la difusión respecto de temas relacionados con género, como la masculinidad y equidad de género; y los pocos que se informan al respecto lo hacen empleando preferentemente Internet, seguido - por un amplio margen- de las revistas. Sin embargo, los encuestados demuestran estar dispuestos a recibir mayor información sobre dichos temas, valiéndose como medios predilectos de la Internet y la televisión, en ese orden.

Al verificar que la mayoría de los docentes cuenta con acceso a Internet y que lo utiliza de manera diaria, se considera factible la creación de una página web que trate los temas propuestos, tomando también en cuenta que a través de las

contestaciones, estos demostraron su interés por contar con actualizaciones constantes, dentro de un período de quince días.

5.1.4 Estudio de factibilidad

5.1.4.1 Viabilidad o Factibilidad

Para determinar la viabilidad de un proyecto, se debe tomar en cuenta la disponibilidad de los recursos financieros, humanos y materiales que fijarán los alcances de la investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006: pág 51).

Se necesitó una carta firmada por parte de la autoridad máxima de cada uno de los tres colegios fiscales donde se realizó la investigación y observación (Escuela “*Avelina Lasso*”, Escuela Fiscal “*República de Uruguay*” y Unidad Educativa “*Quiteño Libre*”).

5.1.4.2 Aspecto técnico

En el desarrollo de la presente investigación y para la elaboración del producto comunicacional, se contó con el apoyo de psicólogos educativos, psicopedagogos, sociólogos y docentes, que permitirían guiar de una manera adecuada el estudio.

5.1.4.3 Análisis del campo de fuerzas FODA

Fortalezas:

- Se cuenta con contacto directo con los principales sujetos de investigación (niños y niñas de escuelas fiscales y expertos)
- Al tratarse de un producto multimedia, incorpora todas las herramientas comunicativas como texto, audio y video.
- Ser el primer medio especializado en el tema de la deconstrucción social de la masculinidad trabajada desde la infancia

Oportunidades:

- No existe un medio de comunicación en la ciudad especializado en el tema de masculinidad
- Existen organismos que respaldan proyectos de esta índole, como la ONU, de acuerdo con las metas número dos y tres de los Objetivos del Milenio, que plantean una educación universal y la igualdad entre los géneros

Debilidades:

- Falta de experiencia en la elaboración de productos comunicacionales
- Limitantes en el nivel de promoción dentro de la Web (base de datos)

Amenazas:

- Otro medio podría lanzar al mercado un producto de características similares
- Resistencia de la audiencia al cambio e innovación

5.1.5 Definición de audiencia

El producto comunicacional multimedios va dirigido hacia docentes de instrucción primaria de planteles educativos públicos, privados y fiscomisionales, especialmente para maestros y maestras que trabajen con niños y niñas de segundo y tercero de educación básica.

A pesar que existe la división por sectores y tipos de planteles educativos, el Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador apunta a un objetivo en común para todos y todas, que supone que los estudiantes que concluyan el nivel de educación básica desarrollen capacidades para comunicarse, para interpretar, para resolver problemas, y para comprender la vida natural y social.

Como se evidenció en las encuestas, el rango de edad de los docentes hacia los que se dirige preferentemente este producto, oscila entre los 26 y 40 años. Esto se funda tomando en cuenta el tiempo de permanencia que ellos tendrán dentro de las instituciones educativas, en que puedan fortalecer sus prácticas de no discriminación por sexos.

5.1.6 Estudio técnico

5.1.6.1 Tamaño del proyecto

Luego de haber realizado las encuestas se determinó que la preferencia de los docentes, hacia quienes va dirigido el presente producto comunicacional, es informarse de los temas propuestos para este proyecto a partir del uso de la Internet, seguido por la televisión. Sin embargo, al tomar también en cuenta el gran nivel de acceso de los participantes a Internet, además de las sugerencias de renovación y publicación de información pertinente y de manera constante, se torna viable la creación de una página web.

Asimismo, cabe mencionar que se trata de un sitio multifuncional, dentro del que constarán imágenes, videos, audios y textos, brindando la ventaja de fusionar todos los medios de comunicación en uno.

5.1.6.2 Ubicación del proyecto

a. Distribución

Como ya se ha indicado previamente, el producto comunicacional es una página web, a la que cualquier persona puede acceder, digitando la dirección www.eduactivauio.com.

b. Lugar de elaboración

Posterior al trabajo de campo que implica investigaciones, entrevistas, filmaciones, fotografías, entre otros, el contenido final que se publicará en la página web será elaborado en la oficina que se arrendó, ubicada en el sector de Pomasqui, norte de Quito.

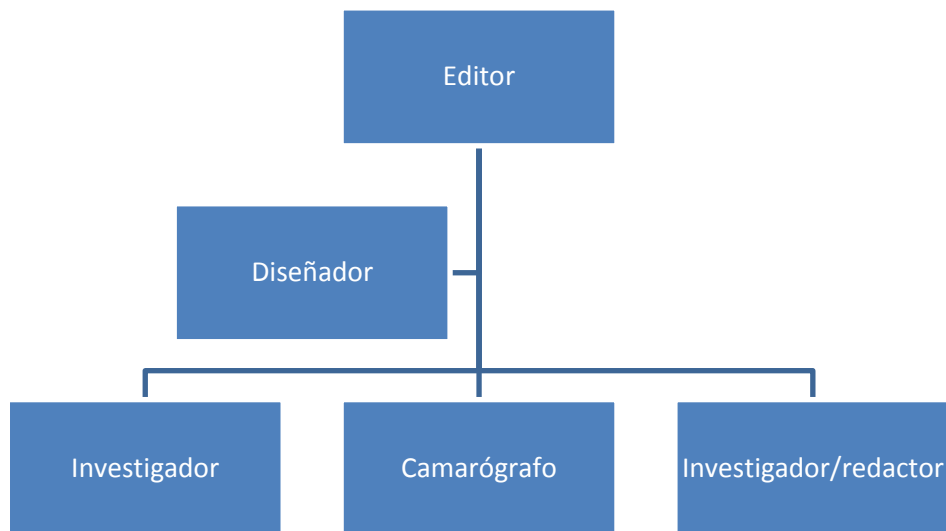
c. Proceso productivo

Recursos humanos:

- Investigador
- Camarógrafo
- Diseñador
- Editor

d. Organización del trabajo

Gráfico 5.11 Organización laboral



Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborado por: María José Carrera y Julia Guerra

5.1.7 Estudio social

Posterior a la realización y aplicación de la encuesta, se determinó que la elaboración de un producto comunicacional es viable, puesto que según los resultados obtenidos, la mayoría de los docentes se muestra interesada en recibir información sobre los distintos temas propuestos, tomando también en cuenta que no se conoce suficiente sobre estos.

5.1.8 Estudio jurídico

La Constitución Nacional sostiene que:

Las niñas, niños y adolescentes gozarán de los derechos comunes del ser humano, además de los específicos de su edad. Tienen derecho a la integridad física y psíquica; a su identidad, nombre y ciudadanía; a la salud integral y nutrición; a la educación y cultura, al deporte y recreación; a la seguridad social; a tener una familia y disfrutar de la convivencia familiar y comunitaria; a la participación social; al respeto de su libertad y dignidad; a ser consultados en los asuntos que les afecten; a educarse de manera prioritaria en su idioma y en los contextos culturales propios de sus pueblos y nacionalidades.

Asimismo, los niños gozan de protección frente a la influencia de programas o mensajes, difundidos a través de cualquier medio, que promuevan la violencia, o la discriminación racial o de género.

La Ley de Educación del Ecuador sostiene en el capítulo uno, artículo primero, que se deben fijar los principios y fines generales que deben inspirar y orientar la educación, establecer las regulaciones básicas para el Gobierno, organización y más funciones del sistema educativo y determinar las normas fundamentales que contribuyen a promover y coordinar el desarrollo integral de la educación.

Todos los ecuatorianos tienen derecho a la educación integral y la obligación de participar activamente en el proceso educativo nacional, además del desarrollo de la capacidad física, intelectual, creadora y crítica del estudiante, respetando su identidad personal para que contribuya activamente a la transformación moral, política, social, cultural y económica del país.

Se plantea que la educación en el nivel pre-primario tiende al desarrollo del niño y sus valores en los aspectos motriz, biológico, psicológico, ético y social, así como a su integración a la sociedad con la participación de la familia y el Estado. (Ver Anexo 6 – Leyes y reglamentos)

5.1.9 Estudio financiero

5.1.9.1 Plan de inversión a un año

Tabla 5.2 Plan de inversión a un año

ACTIVOS FIJOS	CANTIDAD	VALOR UNITARIO (USD)	VALOR TOTAL (USD)
Computadora PC	1	600	600
Laptop HP mini 110	1	550	550
Computadora MAC	1	1200	1200
Cámara fotográfica (Anita)	1	420	420
Grabadora de voz (Majo)	2	70	140
Handicam Samsung Shneider 65x	1	350	350
Impresora	1	140	140
Licencias de software	1	200	200
Teléfono convencional	1	30	30
Teléfono celular	2	130	260
Mesa de reuniones	1	150	150
Sillas	8	22	176
Escritorio	2	60	120
TOTAL ACTIVOS FIJOS			4336

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

5.1.9.2 Capital de trabajo a un mes

Tabla 5.3 Capital de trabajo

SERVICIOS BÁSICOS	
Detalle	Valor
Limpieza y mantenimiento	150
Suministros	100
Transporte	70
Renta	250

Teléfono celular	40
Teléfono convencional	20
Luz	30
Agua	15
Internet	40
Hosting	50
Dominio	50
Total servicios básicos	USD 815

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

Tabla 5.4 Inversión para producto

INVERSIÓN PARA PRODUCTO COMUNICACIONAL				
Detalle	Día	Cantidad	Valor unitario (USD)	Valor total (USD)
Alquiler de cámara profesional SONY HDV 1000	10	1	70	700
Alquiler de trípode	10	1	15	150
Compra de cassettes		4	5	20
Impresión revista		200	10	2000
Total inversión				2870

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

Observación:

Para el primer mes se alquiló la cámara profesional y el trípode durante 10 días, de acuerdo a la planificación para la observación y filmación en tres escuelas.

A partir de abril de 2012 se alquilarán estos equipos durante cinco días cada mes hasta febrero de 2013.

Por consiguiente, y de acuerdo al costo de alquiler por día, los costos serán de:

Cámara: USD 70/día = USD 350 al mes

Trípode: USD 15/día = USD 75 al mes

Tabla 5.5 Sueldos

SUELDOS	
Detalle	Valor
Editor de la revista	500
Fotógrafo	300
Camarógrafo	300
Diseñador	350
Periodistas	800
Contador	350
Total sueldos	2600

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

5.1.9.3 Resumen de egresos mensuales

Capital de trabajo

Sueldos + servicios básicos = TOTAL

2600 + 805 = **3405**

Resumen de inversiones mensuales

Activos fijos + inversión para producto comunicacional multimedios + capital de trabajo = TOTAL

4336 + 2870 + 3405 = **USD 10611**

A continuación, en el cuadro de flujo de caja se detalla los gastos mensuales durante el primer año.

5.19.4 Flujo de caja anual

Tabla 5.6 Flujo de caja

	Preinicio	Mar-12	Abr-12	May-12	Jun-12	Jul-12	Ago-12	Sep-12	Oct-12	Nov-12	Dic-12	Ene-13	Feb-13	TOTAL arts.
Efectivo en mano	4336	4336	3	589	1175	1761	2347	2933	3519	4105	4691	5277	5863	6449
ENTRADAS DE EFECTIVO														
Ingresos por publicidad		3330	3330	3330	3330	3330	3330	3330	3330	3330	3330	3330	3330	39960
Ingresos por auspicio		1300	1300	1300	1300	1300	1300	1300	1300	1300	1300	1300	1300	15600
TOTAL COBROS EFECTIVO	0	4630	4630	4630	4630	4630	4630	4630	4630	4630	4630	4630	4630	55560
Total disponible	4336	8966	4633	5219	5805	6391	6977	7563	8149	8735	9321	9907	10493	62009
SALIDAS DE EFECTIVO														
Gastos nóminas (impuestos, etc.)		2600	2600	2600	2600	2600	2600	2600	2600	2600	2600	2600	2600	31200
Limpieza y mantenimiento		150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	1800
Suministros		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	1200
Transporte		60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	720
Renta oficina		250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	3000
Teléfono celular		40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	480
Teléfono convencional		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	240
Luz		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	360
Agua		15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	180
Internet		40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	480
Hosting		50												50
Dominio		50												50
Activos fijos		4336												4336
Alquiler de cámara profesional SONY HDV 1000		700	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	4550
Alquiler de trípode		150	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	975
Compra de cassettes		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	240
Impresión de revista		352	294	294	294	294	294	294	294	294	294	294	294	3586
SUBTOTAL		8963	4044	4044	4044	4044	4044	4044	4044	4044	4044	4044	4044	53447
TOTAL PAGOS EFECTIVO	4336	8963	4044	4044	4044	4044	4044	4044	4044	4044	4044	4044	4044	
Situación del efectivo (fin de mes)	4336	3	589	1175	1761	2347	2933	3519	4105	4691	5277	5863	6449	

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborado por: María José Carrera y Julia Guerra

5.1.9.5 Fuentes de financiamiento

El financiamiento de la investigación y posterior elaboración del producto multimedia, será manejada con aportes económicos hechos a partir del auspicio y la venta de publicidad a distintas empresas. Los logotipos de dichas empresas serán publicados en las páginas de la revista “Eduactiva”, y a su vez constarán en la página web www.eduactivauio.com.

Los nombres de las empresas se detallan a continuación:

- Instituto Educativo “Nueva Vida”, guardería y nursery
- Play House Ecuador, empresa de diseño y fabricación de materiales didácticos
- JRCarrera&Asociados, gestión empresarial
- Center International of Training
- Agencia Litio, diseño de proyectos
- Radiodifusora de la Casa de la Cultura Ecuatoriana
- CORAPE

Canje de publicidad para revista:

Media página interior a color: USD 700

Columna interior a color: USD 550

De las cuales:

Tabla 5.7 Canje de publicidad

Empresas	Pago USD
Center International of Training	USD 700
JRCarrera&Asociados	USD 550
Play House Ecuatoriano	USD 700
TOTAL	USD 1950

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

Página web: Las empresas que financiarán a través de la publicidad en banners dentro de la página web son Instituto Educativo “Nueva Vida”, Play House Ecuador, JRCarrera&Asociados, CITI, Radiodifusora CCE

Los costos están determinados de acuerdo al tamaño en pixeles. El pago por parte de las empresas, se hará anualmente.

Canje de publicidad para página web:

Tabla 5.8 Publicidad para página web

Tamaño	Precio USD	Empresa
Banner Master experta - vertical (468 x 60)	350	JRCarrera&Asociados
Banner Master Expert - Horizontal (120 x 600)	400	Center International of Training
Banner Mini Expert (120 x 240)	280	Play House Ecuatoriano
Banner Maxter Expert (120 x 60)	150	Instituto Educativo “Nueva vida”
Banner Expert (120 x 120)	200	Agencia Litio
TOTAL	USD 1380	

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

En total los ingresos por publicidad ascienden a **USD 3330**.

Mientras que por auspicio:

5.9 Ingresos por auspicio

Empresa	Pago por auspicio
Radiodifusora Casa de la Cultura	USD 150
JRCarrera&Asociados	USD 250
Agencia Litio	USD 250

Center International of Training	USD 300
Play House Ecuatoriano	USD 350
TOTAL	USD 1300

Fuente: María José Carrera y Julia Guerra

Elaborada por: María José Carrera y Julia Guerra

En total los ingresos por auspicio son de **USD 1300**.

Finalmente, la entrada de efectivo por razón de auspicio y publicidad es de **USD 4630**.

(Ver Anexo 7 – Cartas de empresas)

5.1.10 Oferta

5.1.10.1 Descripción del producto

El producto comunicacional será actualizado quincenalmente a partir de la investigación que se ejecute respecto de los temas propuestos, y publicado en el sitio web creado por las investigadoras a cargo. Este sitio cuenta con diversos recursos multimedia: video, que en la primera edición contiene entrevistas de expertos (psicólogos, sociólogos, pedagogos y docentes); un programa de radio con noticias, reportajes, notas y entrevistas; PDF de la revista de 16 páginas con contenidos similares, enlaces a sitios y páginas en línea que aborden temas de género, masculinidad, juego infantil y niñez.

5.1.10.2 Objetivo General del producto comunicacional

Dar a conocer a los maestros y maestras los procesos de construcción de la masculinidad en niños y niñas para eliminar la violencia en la interacción entre géneros

5.1.10.3 Objetivos Específicos

- Explicar el procesos mediante el cual los niños y las niñas adquieren las nociones sobre lo que es ser hombre y ser mujer dentro de la sociedad

- Entregar un producto a maestros y maestras que sea útil para una educación no sexista.

5.1.10.4 Propuesta de producto

Se realizará un producto comunicacional multimedios, el cual consta de un reportaje televisivo y radial, una página Web y una revista impresa y en PDF.

Los cuatro productos llevan el mismo nombre y eslogan:

Nombre:

“Eduactiva”

Se seleccionó este nombre pensando desde la educación activa, aquella donde se realiza un proceso que propicia en cada niño y niña el desarrollo de sus capacidades personales al máximo, para integrarse a la sociedad y aportar lo valioso de su individualidad para transformarla, como lo explica Juan Delval en su libro *Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*.

En este concepto están comprendidos dos aspectos: el de la información o instrucción académica, y el de la formación de hábitos y actitudes con base en una escala de valores. Y tiene como objetivo lograr una sólida conciencia de convivencia en la escuela, en el hogar, en la comunidad y en la gran comunidad universal.

Slogan:

“Porque nunca dejamos de aprender”

Carmen Yates, peruana, es experta en el estudio del comportamiento humano y desarrollo del talento. En su libro sobre *La empresa sabia* explica que el aprendizaje es un tesoro para el ser humano, porque cada día lo puede perfeccionar y con ello aporta al mejoramiento de sociedad. Sobre esta definición se determinó la frase final para el eslogan. Y, tiene que ver con la masculinidad porque la deconstrucción de ésta supone un proceso que requiere de un aprendizaje continuo.

5.1.10.5 Producto audiovisual

A lo largo de la investigación se filmó las observaciones de campo, realizadas en las tres escuelas fiscales de Quito. Con esta documentación se avalaron las definiciones previamente consultadas en los libros.

Gonzalo Martín Vivaldi, en su libro *Curso de redacción: teoría y práctica de la composición y del estilo*, sostiene que el reportaje es una indagación desprejuiciada sobre un asunto de actualidad que suscita el interés por su naturaleza noticiable. No es un acontecimiento o suceso con perfil de noticia pura y suele dar cuenta más de una situación o de un conjunto de hechos.

Los hechos en este caso, es la construcción de la masculinidad en los niños y niñas desde temprana edad, mediante el juego. Para ello se cuenta con las imágenes de los niños y niñas, autorizadas por los rectores de cada escuela, cifras, datos relevantes y lo más importante, como explica el productor Patricio Rodríguez, la entrevista de los expertos, puesto que de ellos depende que el material tenga fuerza y credibilidad.

Los entrevistados fueron: René Unda, sociólogo y director del centro de investigaciones para la niñez y adolescencia; Nathalia Sierra, socióloga; Elizabeth Montenegro, sicopedagoga y directora del Centro de Estrategias de Aprendizaje y Desarrollo de la Inteligencia (Ceadí); Isabel Salazar, psicóloga y Marlene Erazo, maestra parvularia de la escuela fiscal *Quiteño Libre*.

El producto audiovisual dura 10 minutos y se transmitió por Telesucesos UHF, en el segmento del noticiero a las 07:15. El canal brindó la apertura a este proyecto, puesto que el director general de Telesucesos, Najas, explicó que dentro de su misión está brindar a la ciudadanía contenidos que fomenten y fortalezcan los valores familiares, sociales, culturales y la participación ciudadana. Además, brindar la apertura a aceptar nuevas ideas, proyectos, propuestas y enfoques, que les permitan enriquecer y mejorar. (Ver Anexo 8 – Guión técnico de reportaje)

5.1.10.6 Revista

Tamaño: A4

Extensión: 16 páginas full color

Portada: Couché de 200 gamos impresa a full color tiro y retiro

Papel: Couché de 150 gramos

Periodicidad: Circulará trimestralmente

Precio: La revista será gratuita, los gastos se cubrirán con el presupuesto.

Distribución: Estará a cargo de la agencia de publicidad Litio, auspiciante de la revista. Se repartirán 1000 ejemplares, puesto que este número es el indicado para ingresar al mercado con un nuevo producto, según explicó el gerente general de la agencia, David Beltrán.

La impresión, por ser en gran cantidad, será en *offset*. Es decir, a tinta y en pliegos con placas¹⁷.

Secciones:

Se crearon siete secciones las cuales abordan los diferentes géneros periodísticos. Todas abarcan la investigación realizada.

- **Informativo:** ocupa dos páginas de la revista y contiene un análisis sobre los textos entregados por el Gobierno Nacional a las escuelas fiscales, puesto que tratan en sus gráficos y lenguaje una inclusión de niñas y niños. Además, una noticia sobre el proyecto de “Educación no sexista para una sociedad más justa” que realiza el Comité de América

¹⁷ La impresión offset se realiza mediante planchas (generalmente de aluminio) tratadas y fijadas sobre cilindros, de modo que hay una plancha por cada color que se quiera representar, o en el caso de la fotocromía, por cada uno de los cuatro colores (negro, magenta, cian y amarillo). De este último modo se obtiene papel impreso con imágenes a todo color (Rodríguez J. I., 2008).

Latina y El Caribe para la Defensa de los derechos de la Mujer (CLADEM).

- **Bitácora:** Es una crónica de dos páginas donde se detalla el trabajo realizado por las investigadoras.
- **Investigación:** Esta sección está en las páginas seis y siete en la cual se elaboró un reportaje sobre desigualdad que existe entre niños y niñas a partir del juego.
- **Análisis:** Como su nombre lo indica es un análisis sobre la influencia del juego en la hora de recreo para la creación del el machismo desde temprana edad.
- **Relato:** Esta sección abarca el relato del entorno en el que reciben clase los niños y las niñas y su comportamiento en la escuela. Se lo realizó a través de una crónica. Están en las páginas 10 y 11.
- **Especialista:** Este espacio es para la opinión de los expertos acerca del tema de la construcción de la masculinidad. En esta ocasión colaboró el periodista Iván Aldaz.
- **Aprendiendo:** Es un espacio donde los maestros y maestras podrán conocer más sobre cómo educar desde una perspectiva no sexista. Se realizó en base de la recopilación de datos.

Colores:

Imagen 5.2 Círculo cromático



Fuente: www.eqaula.org

Según José Navarro, autor del libro *Fundamentos del diseño*, los colores monocromáticos son aquellos que se encuentran aislados, sin presencia de otros colores. Usados producen sensación de unidad y homogeneidad. Se puede evitar la monotonía utilizándolos con diferente luminosidad al elegir variantes del mismo valor y saturación con mayor o menor luminosidad.

El diseñador gráfico, Iván Ospina, indica que al usar estos colores se puede conseguir una composición armónica, siempre y cuando se combinen en el orden sucesivo que presenta una gama y no tanto sus extremos.

5.1.10.7 Reportaje radial

Como lo explica Sonia Parratt, en su libro *Introducción al reportaje: antecedentes, actualidad y perspectivas*, el reportaje es el resultado más completo de una investigación periodística. Lo más importante se basa en los testimonios y las indagaciones.

Para la producción de un reportaje radial se deben manejar bien sus elementos lingüísticos, es decir la música, la palabra y los silencios, como lo manifiesta Patricio Álvaro, Director de la Radio Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Para el inicio del reportaje se realizó una introducción con el identificativo del nombre de todos los productos, "EduActiva", luego de ello se mencionó el extracto de una frase dicha por uno de los entrevistados, el sociólogo Hernán Reyes.

La locución estuvo a cargo de las investigadoras, quienes elaboraron un libreto previo a la grabación. Esto se realizó en las instalaciones de la Radio de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, auspiciante de este proyecto, por lo cual no tuvo ningún costo.

La edición se ejecutó en el programa *CoolEdit* y tardó dos días. Previamente se seleccionaron las canciones con las que se realizó el reportaje.

El producto cuenta con entrevistas a René Unda, sociólogo y Director del Centro de Investigaciones para la niñez y adolescencia; Hernán Reyes,

sociólogo y docente de la Universidad Andina Simón Bolívar; Verónica DiCaudó, Coordinadora de la carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana; Isabel Salazar, psicóloga de la Universidad de las Américas y Natalia Sierra, socióloga.

Su duración es de 20 minutos y se transmitió por la Radio Casa de la Cultura Ecuatoriana 940 A.M., en los programas: “A pleno sol” a las 11h00 y “Diálogos en la CCE” a las 17h00.

También se transmitió en las 33 radios a nivel nacional de la Coordinadora de Radio Popular Educativa del Ecuador (CORAPE) en horario de 11h05 en la programación del 9 de marzo de 2012. Sus frecuencias son:

Tabla 5.10 Listado radial de Corape

RADIO	PROVINCIA	FRECUENCIA
Alfaro	Manabí	96.1 FM
Antena Libre	Esmeraldas	1170 AM/105.9 FM
Audiovisuales Don Bosco	Pichincha	
Boquerón	Loja	93.7 FM
Casa de la Cultura	Pichincha	904 AM
Católica Cuenca	Azuay	98.1 FM
Católica Machala	El Oro	99.9 FM
Católica Manabí	Manabí	88.70 FM
Chaguarurco	Azuay	1550 AM
El buen pastor	Loja	92.9 FM
ERPE	Chimborazo	91.7 FM/ 710 AM
Estéreo ideal	Napo	98.9 FM
Frontera	Carchi	93.3 FM
Ilumán	Imbabura	96.7 FM
Integración	Loja	103.3 FM
Interoceánica	Pastaza	96.5 FM
IRFEYAL	Pichincha	1090 AM
La Paz	Bolívar	1300 AM
La voz de Guamote	Chimborazo	1520 AM
La voz de Ingapirca	Cañar	820 AM/ 94.5

		FM
La voz de Zamora	Zamora Chinchiipe	102.9 FM
Latacunga	Cotopaxi	1080 AM/ 102.1 FM
Luz y Vida	Loja	88.1 FM
Mensaje	Pichincha	1590 AM
Ondas de Palta	Loja	93.1 FM
Puyo	Pastaza	89.1 FM
RUNACUNAPAC	Bolívar	1510 AM
Santa Cruz	Galápagos	92.1 FM
Santuario de Baños	Tungurahua	960 FM
Sonoonda	Azuay	960 AM
Sucumbios	Sucumbios	1300 AM/ 105.3 FM
Universitaria de Bolívar	Bolívar	102.3 FM
Voz de Upano	Morona Santiago	1540 AM/90.5 FM

Fuente: Corape

El reportaje radial también puede ser escuchado en las páginas Web de ambas radios www.cce.org.ec y www.corape.org.ec.

(Ver Anexo 9 – Guión reportaje radial)

5.1.10.8 Página web

Para realizar este producto primero se realizó la compra del *hosting* y dominio por un año. Con ello se pudo acceder a la creación de un nombre: www.eduactivauio.com, al igual que los otros productos tiene el nombre “Eduactiva”, con la diferencia que aquí se aumentó el “uio”, como un identificativo de que la página es realizada en Quito.

Las páginas pueden ser estáticas (no existe ningún tipo de movimiento) o dinámicas (el usuario ve objetos cambiando, en movimiento o interactúa de alguna manera con ellos. Su contenido suele ser definido por un cambio en las imágenes de los productos), (Bertolín, 2008, pág. 266).

www.eduactivauiio.com es un sitio dinámico, porque se maneja una base de datos para poder actualizar las entradas que se hacen periódicamente, según lo explica la diseñadora gráfica, Jessenia Calero. También cuentan con un espacio donde los usuarios pueden dejar sus comentarios, sugerencias e interactuar con más profesionales para intercambiar opiniones y experiencias.

Al igual que en la revista, el diseño de la página utiliza los tonos monocromáticos de cada color.

El navegador principal del sitio Web es:

Inicio

Publicaciones

¿Quiénes somos?

Galería Fotográfica

Material Educativo

Contáctenos

Nuestros auspiciantes

Participemos

Submenú del navegador principal:

Dentro de **Publicaciones** está:

Reportaje radial

Reportaje TV

Revista

Dentro de **Material educativo** está:

Para colorear

Para escuchar

Dentro de **¿Quiénes somos?** está:

Objetivo General

Objetivos Específicos

El navegador secundario del sitio Web es:

Archivos

Noticias actualizadas

Sitio sugeridos:

Páginas Web que aporten con información similar a la de la investigación

Además, se realizarán actualizaciones constantes, puesto que ese es el punto alto de esta herramienta comunicacional.

CAPÍTULO VI

6.1 Conclusiones

Luego de analizar los parámetros para la creación del presente proyecto se concluye que es factible llevar a cabo una investigación periódica, sintetizar la información, recopilarla en audio, video y texto, y hacerla pública a través de la página web, de manera quincenal. Una vez justificada la relevancia del tema a tratar para la elaboración del producto comunicacional multimedios y planteados los objetivos, general y específicos, se dio inicio a la investigación de factores legales, financieros y técnicos, para comprobar la viabilidad del proyecto y ponerlo en marcha. De modo que, con el conocimiento previo de estos, el producto que se lanzó al mercado se rige bajo las normas legales que exige la Constitución de la República del Ecuador, la Ley del Código Penal y la Ley de Propiedad Intelectual.

Asimismo, se hizo un estudio de la situación financiera con que se contaba para iniciar dicho proyecto, teniendo presente el costo de las inversiones y egresos, tales como activos fijos y el pago de servicios básicos y sueldos. También se determinó cuál sería el flujo de caja durante el primer año de la puesta en escena de la página web. Finalmente, se analizó y justificó los parámetros financieros y, por consiguiente, se estableció que el proyecto es viable, en lo que respecta a recursos económicos.

Por otra parte, la investigación y elaboración del producto comunicacional se realizó con el afán de presentar realidades sociales escasamente conocidas, como es el tema de la masculinidad. Con esto se busca promover en los docentes de los planteles educativos y, en sí, en la sociedad, una conciencia de educar sin discriminación por sexo, empezando desde los más pequeños; puesto que a temprana edad se construye la noción de cómo debe actuar y ser un hombre y una mujer.

Asimismo, hay que tomar en cuenta que los infantes pasan cinco horas diarias en la escuela y, la mayor parte de su crecimiento se dará mientras reciben educación. A pesar que la formación personal del individuo dependerá mucho

de lo enseñado en sus primeros años, no se puede negar la relevancia de los conocimientos y experiencias que éste tendrá a lo largo de su vida.

De la misma manera, se pondrá de manifiesto cómo el juego influye en la concepción de los sujetos de quiénes son y quiénes llegarán a ser. Puesto que por medio de la actividad lúdica, no solamente se adquieren destrezas físicas y conocimientos de socialización, sino también la concepción de distintas formas de convivir entre sujetos, en este caso a la relación entre géneros.

Todo esto es posible tomando en cuenta que el Ministerio de Educación trabaja a través del plan Decenal para el mejoramiento de la calidad de educación, en lo que respecta a las nuevas tecnologías de información dentro de la malla curricular. Además, se capacitan a los docentes en utilización de estos recursos.

6.2 Recomendaciones

Sería un aspecto positivo que se promueva la investigación de este tipo de temas de interés social, pero que han sido poco difundidos a través de los medios de comunicación del país. Teniendo en cuenta que los niños y niñas son prioridad del Estado, se hace necesaria una educación de calidad, en condiciones de igualdad, no solo entre etnias y clases sociales, sino también en cuanto a la interacción equitativa y participativa entre sujetos de ambos sexos.

Es fundamental que los docentes compartan más tiempo y conozcan mejor a sus alumnos, para saber tratar a niñas y niños de manera ecuánime, eso sí, respetando sus diferencias biológicas, pero siempre teniendo presente el cumplimiento de sus derechos, no como hombre o como mujer, sino como seres humanos. Para que sean los mismos infantes quienes adquieran la noción de igualdad de oportunidades tanto para ellos como para ellas.

En este punto, juegan un papel muy importante los medios de comunicación, que son entes substanciales en la construcción de identidades y comportamientos sociales, por medio de la difusión de información. Es así, que la regulación de los contenidos debería ser mayor, especialmente para la

información que llega a los menores de edad, que son sujetos que se encuentran en proceso de formación, y en muchos casos son maleables y manipulables.

De modo que los medios deberían comprometerse con la creación y consolidación de espacios que abarquen temas de interés social y que estén orientados hacia la divulgación de los derechos, y que sean los principales actores y promotores de las prácticas equitativas entre hombres y mujeres, tomando en cuenta el amplio margen de influencia que poseen dentro de la sociedad.

6.3 Bibliografía

Libros

- A, R. V. (2008). *Psicología infanti*. Barcelona: Ariel.
- Aizencang, N. (2004). *Escuela, sujetos y aprendizaje: homogeneidad y diversidad. Representaciones sociales del aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.
- Andrade, X. (2001). *Masculinidades en Ecuador*. Quito: Flacso.
- Atorresi, A. (1995). *Los géneros periodísticos*. Buenos Aires: Colihue S.R.L.
- Aumann, V., & Iturralde, C. (2003). *Maltrato y Abuso en el ámbito doméstico. La construcción de los géneros y la violencia doméstica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bañeres, D. (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Bassols, A. (2001). *Teoría del conocimiento clásica*. México: Plaza y Valdes editores.
- Baudrillard, J. (1997). *El otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama.
- Bertolín, J. (2008). *SEGURIDAD DE LA INFORMACIÓN. Redes, Informática y Sistemas de Información*. Madrid: Paraninfo.
- Boria, A. (2003). Foucault y Bajtin: reflexiones críticas acerca de la subjetividad. En M. T. Dalmaso, & A. Boria, *Discurso social y construcción de identidades: mujer y género* (págs. 17-26). Córdoba: Centro de Estudios Avanzados - UNC.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Brinnitzer, M. (2008). *Juegos y técnicas de recreación*. Buenos Aires: Bonum.
- Burin, M. (1996). Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables . En M. Burin, & E. D. Bleichmar, *Género, psicoanálisis, subjetividad* (págs. 61-99). Buenos Aires: Paidós.

- Burin, M., & Meler, I. (2000). *Varones: Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires, Barcelona, México DF: Paidós SAICF.
- Buruma, I. (1994). Acción y ambigüedad: este y sur de Asia. En D. Gilmore, *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad* (págs. 169-213). Barcelona: Paidós.
- Candamil, E., & Grajales, G. (1998). *Comportamiento humano*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Cantero, P. (2003). Hombrear. Modos de aprender a ser hombre. En J. Valcuende, *La construcción cultural de las masculinidades* (pág. 12). Madrid: Talasa.
- Castillo, R. d. (1994). *El feminismo pragmatista*.
- Cecla, F. L. (2004). *Machos. Sin ánimo de ofender*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Chusuke, I. (1989). *The Essence of Jakudo in the love of the Samurai*. London: The Gay Men's Press.
- Cloninger, S., & Ortiz, M. E. (2003). *Teorías de la personalidad*. Naucalpan de Juárez: Bruce Hobart/Pine Tree Composition, Inc.
- Coll-Planas, G. (2010). *La voluntad y el deso. La construcción social del género y la sexualidad: el caso de lesbianas, gays y trans*. Barcelona: Egales.
- Contreras, D. (2005). *El lenguaje periodístico. Características y limitaciones*. Pontificia Universidad de la Santa Croce.
- Dalmaso, M., & Boria, A. (2003). *Discurso social y construcción de identidades: mujer y género*. Buenos Aires: Ediciones del programa de discurso social.
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metología*. Madrid: Paraninfo.
- Dobkin, B., & Pace, R. (2003). *Comunicación en un mundo cambiante*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

- Educativa, C. d. (2009). *El Editorial, El Suelto Y la Critica*. Madrid: Mediascopio.
- Farreny, T., & Román, G. (1997). *El descubrimiento de sí mismo*. Barcelona: GRAÓ.
- Fernández, I. (2004). Panorama histórico de la radio y la televisión. En C. Barrera, *Historia del Periodismo Universal* (págs. 230-245). Barcelona: Ariel S.A.
- Figuroa, J. G. (2005). *Algunas reflexiones sobre educación, género y masculinidad*. Buenos Aires: Lemos.
- Foucault, M. (1986). *El uso de los placeres*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Fuller, N. (2002). *Masculinidades. Cambios y permanencias*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Garaigordobil, M. (2006). *El Juego Cooperativo para Prevenir la Violencia en Los Centros Escolares*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- García, A. (2004). *Género y ciudadanía: un debate*. Barcelona: Icaria.
- García, A., & Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Gassier, J. (2005). *Manual del desarrollo psicomotor del niño*. México DF: Masson.
- Gil, P., & López, A. (2006). *Juego y deporte en el ámbito escolar: Aspectos curriculares y actuaciones prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Gillette, R. M. (1993). *La nueva masculinidad*. Barcelona: Paidós Contextos.
- Gilmore, D. (2008). *La masculinidad a debate. Culturas de la masculinidad*. Barcelona: Icaria.

Goldstein, J. (1997). *El valor de los juguetes y el juego*. Madrid: Fundación crecer jugando.

Gomáriz, E. (1997). *Introducción a los estudios sobre masculinidad*. San José: Centro Nacional para el desarrollo de la mujer y la familia.

Gómez, J. (1999). *Lengua, género y sexo desde una perspectiva comparada*. Quito: Editorial Abya Yala.

Grugeon, E., Hammersley, M., & Woods, P. (1995). *Implicaciones de género en la cultura del patio de recreo*. Buenos Aires: Paidós.

Habermas, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill Interamericana.

Herrera, G. (2001). *Masculinidades en Ecuador. Masculinidad y equidad de género*. Quito: FLACSO.

Hinche, C. (2005). *Género y habitat. Herramientas para la acción*. Río de Janeiro: CGAP Gap.

Incarbone, O. (2005). *Juguemos en el jardín*. Buenos Aires: Stadium.

Juguetes, A. E. (2000). *El juego y el juguete en la educación infantil*. Alicante: Fundación crecer jugando.

Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Santiago: UNESCO/OREALC.

Klein, M. (2008). *Psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós.

Kramer, F. (2002). *Manual práctico de educación ambiental: técnica de simulación, juegos y otros métodos educativos*. Madrid: Catarata.

Lamas, M. (1998). *Para entender el concepto de género*. Quito: Abaya-Yala.

Lefrançois, G. R. (2001). *El ciclo de la vida*. México D.F: Internacional Thomson Editores.

Linares, I. D. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo.

Macías-Valadez, G. (1994). *Introducción al desarrollo infantil*. México D.F: Trillas.

Maioli, V. (2001). *Padres e hijos: la relación que nos constituye*. Valencia: Encuentro Editores S.A.

Molina, A. (2001). *Niños y niñas que exploran y construyen: círculo para el desarrollo integral en los años preescolares*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Money, J., & Ehrhard, A. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana*. Madrid: Ediciones Morata.

Moreno, J., & Rodríguez, P. (2010). El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil. En J. A. Moreno, *Aprendizaje deportivo* (pág. 35). Murcia: Universidad Murcia.

Muñoz, C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Juárez: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.

Navarro, V. (2002). *El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Nieto, J. A. (2003). *Sexualidades. La intersexualidad y los límites del modelo - dos sexos/dos géneros-*. Barcelona: Bellaterra.

Nogués, R. (2003). *Sexo, cerebro y género: diferencias y horizonte de igualdad*. Barcelona: Paidós.

- November, J. (1997). *Experiencias de juego con preescolares*. Madrid: Morata.
- Océano, G. E. (1987). *Enciclopedia Autodidáctica Océano*. España: Ediciones Océano-Éxito S.A.
- Olavarría, J. (2001). *¿Hombres a la deriva?* Santiago: LOM Ediciones.
- Olavarría, J. (2000). De la identidad a la política: Masculinidades y políticas públicas. Auge y ocaso de la familia nuclear patriarcal en el siglo XX. En J. Olavarría, & R. Parrini, *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia* (págs. 11-28). Santiago: FLACSO Chile.
- Olavarría, J., & Parrini, R. (2000). *Masculinidad-es. Identidad, sexualidad y familia*. Santiago: FLACSO Chile.
- Ortega, J. (2005). *Sexualidad y género. Una visión psicoanalítica*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Parratt, S. (2003). *Introducción al reportaje: antecedentes, actualidad y perspectivas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Prieto, D. (2004). *La comunicación EN la educación*. Buenos Aires : La Crujía.
- Quintanilla, B. (2003). *La personalidad madura*. México D.F.: Publicaciones Cruz O. S.A.
- Rodríguez, M. A. (2006). *De mujeres, hombres y otras ficciones*. Bogotá: Editores del Grupo TM.
- Rodríguez, S. (2005). *Salud mental del niño de 0-12 años*. San José: Universidad Estatal a Distancia.
- Sacal, J. (1998). *Regenerando construcciones y borramientos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Sáinz, M. d., & Argos, J. (2005). *Educación infantil: contenidos, procesos y experiencias*. Madrid: Narcea S.A.

- Santrock, J. W. (2007). *Desarrollo infantil*. México D.F: Mc Graw Hill.
- Scott, J. W. (1999). *Sexualidad, género y roles sexuales. El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Shaffer, D., & Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México D.F: Thomson.
- Tena, O., & Jiménez, P. (2008). *MASCULINIDADES. Rescate de la imagen paterna en riesgo ante el incumplimiento del mandato de la proveeduría*. México DF: Publidisa.
- Torrealba, M. (2005). *La reseña como género periodístico*. Caracas: CEC S.A.
- Tubert, S. (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- UNICEF. (2004). *Desarrollo Psicosocial de los niños y las niñas*. Colombia: Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.
- Valcuende, J. M. (2003). *La construcción cultural de la masculinidad*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Vasta, R., Haith, M., & Miller, S. (1996). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.
- Velásquez, C. (2005). *Manual de géneros periodísticos*. Bogotá: ECOE Ediciones .
- Vergara, M. C. (2006). *Sexualidad en Hombres y Mujeres*. Santiago de Chile: Flacso.
- Vernieri, M. J. (2006). *Adolescencia y Autoestima*. Buenos Aires: Bonum.
- Vial, J. (1988). *Juego y educación*. Madrid: Akal Universitaria.

Artículos de revista

Abreu, I. (2006). El pre-test y el post test. UNlrevista , 1-10.

Ávila, J., & Tello, J. (2004). Reflexiones sobre la integración curricular de las tecnologías de la comunicación. Comunicar , 177-182.

Del Corral, A. (2004). La intersección edu-comunicativa. Comunicar , 13-20.

García, C., Escarranza, I., & Mancebo, P. (1994). Incorporación de los medios de comunicación en Educación Infantil. Comunicar , 94.

Hernández, G. (2007). Educomunicación. Comunicación: Estudios venezolanos de comunicación , 68-78.

Huelva, J. I. (1995). Leer los medios en el aula. Para analizar y comprender la comunicación. Comunicar , 11-14.

Jiménez, E. (2006). La importancia del juego. "Revista digital" Investigación y Educación , 11.

Martínez, H. (2004). La influencia de los medios de la comunicación en el proceso de aprendizaje. Comunicar , 183-188.

Morduchowicz, R. (2009). Cuando la educación en medios es política de Estado. Comunicar , 131-138.

Morón, A., & Aguilar, D. (1994). Multimedia en educación. Comunicar , 81.

Paseta, M. (2001). Ni globalizados ni globalizadores: las nuevas tecnologías de la comunicación como herramientas para el desarrollo. Comunicar , 13-24.

Perceval, J., & Tejedor, S. (2008). Los cinco grados de la comunicación en la educación. Comunicar , 155-163.

Rico, L. (1995). La familia y la escuela en la educación para la imagen. Comunicar , 15-18.

Ruiz, F. (1994). Cine y enseñanza. Comunicar , 74.

Tello, J., & Monescillo, M. (2005). La TV como recurso curricular y medio de conocimiento. *Comunicar*, 231-236.

Documentos de internet

Austria, A. A. (junio de 2008). C E T A C Y S. Recuperado el lunes de julio de 2011, de <http://trabcolprepa.galeon.com/aficiones2175185.html>

Ben, P. (2010). Isla ternura. Recuperado el 20 de Abril de 2012, de <http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/RelacionesGayTransicion.htm>

Fulleda, P. (2 de Agosto de 2003). Funlibre. Recuperado el 24 de Julio de 2011, de <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/PFulleda.html>

House, G. K. (2009). Cosas de la infancia. Recuperado el 20 de julio de 2011, de <http://www.cosasdelainfancia.com/desanino23.htm>

Lobato, E. (2006). Coeducación. Recuperado el 25 de julio de 2011, de http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page_id=182

Márquez, A. (2 de Septiembre de 2009). Blog Médico. Recuperado el 9 de Junio de 2011, de <http://www.blog-medico.com.ar/noticias-medicina/psiquiatria/psicologia-diferencia-entre-hombres-y-mujeres.htm>

Martínez, I. (2005). Sepiensa. Recuperado el 10 de Julio de 2011, de <http://sepiensa.org.mx/contenidos/2004/irene/clasificacion/clasificacion.html>

Pastor, J. (2003). Ludomecum. Recuperado el 15 de Julio de 2011, de <http://www.ludomecum.com/guias-educadores/guias-pedagogicas.php>

Rodríguez, J. I. (28 de Mayo de 2008). Desarrollo multimedia. Recuperado el 14 de Enero de 2012, de Desarrollomultimedia.es: <http://desarrollomultimedia.es/articulos/impresion-en-offset.html>

Roth, D. (2008). Comunidad Gay. Recuperado el 12 de agosto de 2011, de <http://gaylatino.about.com/od/Sergay/f/Qu-E-Significa-Ser-Transg-Enero.htm>

ANEXOS

Anexo 1

Ejemplos de fichas de observación

Parámetros de observación	Caracteres	Sexo		Uso
		M <input checked="" type="checkbox"/>	F	
Roles	Actividades			"Las cogidas"
Juguetes	Pelota			Ninguno
	Muñeca			
	Disfraces			
	Otros			
Lenguaje	Palabras			Corre / nos atrapó / me caí / no me empujé
	Verbos			Activos <input checked="" type="checkbox"/> Pasivos
	Expresiones			Kinésicos <input checked="" type="checkbox"/>
				Felicidad-sonrisa <input checked="" type="checkbox"/>
				Disgusto- fruncir ceño
	Tono de voz			Altos <input checked="" type="checkbox"/> Gritan
				Medios
				Bajos
Tipo de juegos	Ambiente			Abiertos <input checked="" type="checkbox"/>
				Cerrados
				Pequeños
				Grandes <input checked="" type="checkbox"/>
	Gasto de energía			Pasivo
				Activo <input checked="" type="checkbox"/> Corren / se empujan / caen
	Interacción			Solitario
				Grupal <input checked="" type="checkbox"/> 5 niños

Observación niños interactúan / 3 niños de segundo de básica se reúnen con estudiantes mayores. Gritan, corren, dan vueltas alrededor de un aula de clase. Se empujan, caen. Se levantan, siguen corriendo. Se chocan entre ellos.

9 estudiantes: 4 niñas, 5 niños

Parámetros de observación	Caracteres	Sexo		Uso
		M	F	
Roles	Actividades			Juego pasivo / refrigerio, char
Juguetes	Pelota			Mugos
	Muñeca			
	Disfraces			
	Otros			
Lenguaje	Palabras			Dame / yo quiero / qué es esto
	Verbos			Activos <input checked="" type="checkbox"/>
				Pasivos <input type="checkbox"/>
	Expresiones			Kinésicos <input checked="" type="checkbox"/> Sorrien...
				Felicidad-sonrisa <input checked="" type="checkbox"/>
				Disgusto- fruncir ceño <input type="checkbox"/>
	Tono de voz			Altos <input type="checkbox"/>
				Medios <input checked="" type="checkbox"/> Hablan bajo luego gritan y otra vez de nuevo low
				Bajos <input type="checkbox"/>
Tipo de juegos	Ambiente			Abiertos <input checked="" type="checkbox"/> Pasillo fuera del salón de clase
				Cerrados <input type="checkbox"/>
				Pequeños <input checked="" type="checkbox"/>
				Grandes <input type="checkbox"/>
	Gasto de energía			Pasivo <input checked="" type="checkbox"/> Las niñas conversan y ríen / los niños se levantan y juegan
				Activo <input checked="" type="checkbox"/>
	Interacción			Solitario <input type="checkbox"/>
				Grupal <input checked="" type="checkbox"/>

Observ: El grupo está sentado en una banca fuera de clase. Comparten su comida, conversan, se ríen. Las niñas están sentadas a un costado / los varones a otro lado. Todas interactúan / hablan niñas con niñas. / Ellas ven como juegan sus compañeros. Uno de ellos se sienta en el piso, otro se levanta. → Son muy activos. / Las niñas se mantienen en su mismo sitio, quietas.

Parámetros de observación	Caracteres	Sexo		Uso	
		M	F		
Roles	Actividades	✓		juego solitario	
Juguetes	Pelota			No hay	
	Muñeca				
	Disfraces				
	Otros				
Lenguaje	Palabras			No usa	
	Verbos			Activos	
				Pasivos	
Expresiones				Kinésicos	✓
				Felicidad-sonrisa	✓
				Disgusto- fruncir ceño	
Tono de voz				Altos	
				Medios	
				Bajos	
Tipo de juegos	Ambiente			Abiertos	
				Cerrados	✓
				Pequeños	✓
				Grandes	
Gasto de energía				Pasivo	✓
				Activo	
Interacción				Solitario	✓
				Grupal	

durante clase

saca la lengua

está en su asiento pero baila

Observación: El sujeto muestra la lengua a sus compañeros (2) / la maestra reparte material. Él baila. Mira a los lados, molesta a sus compañeras, pero se mantiene en el mismo sitio.

Anexo 2

Actividades en la etapa de participación

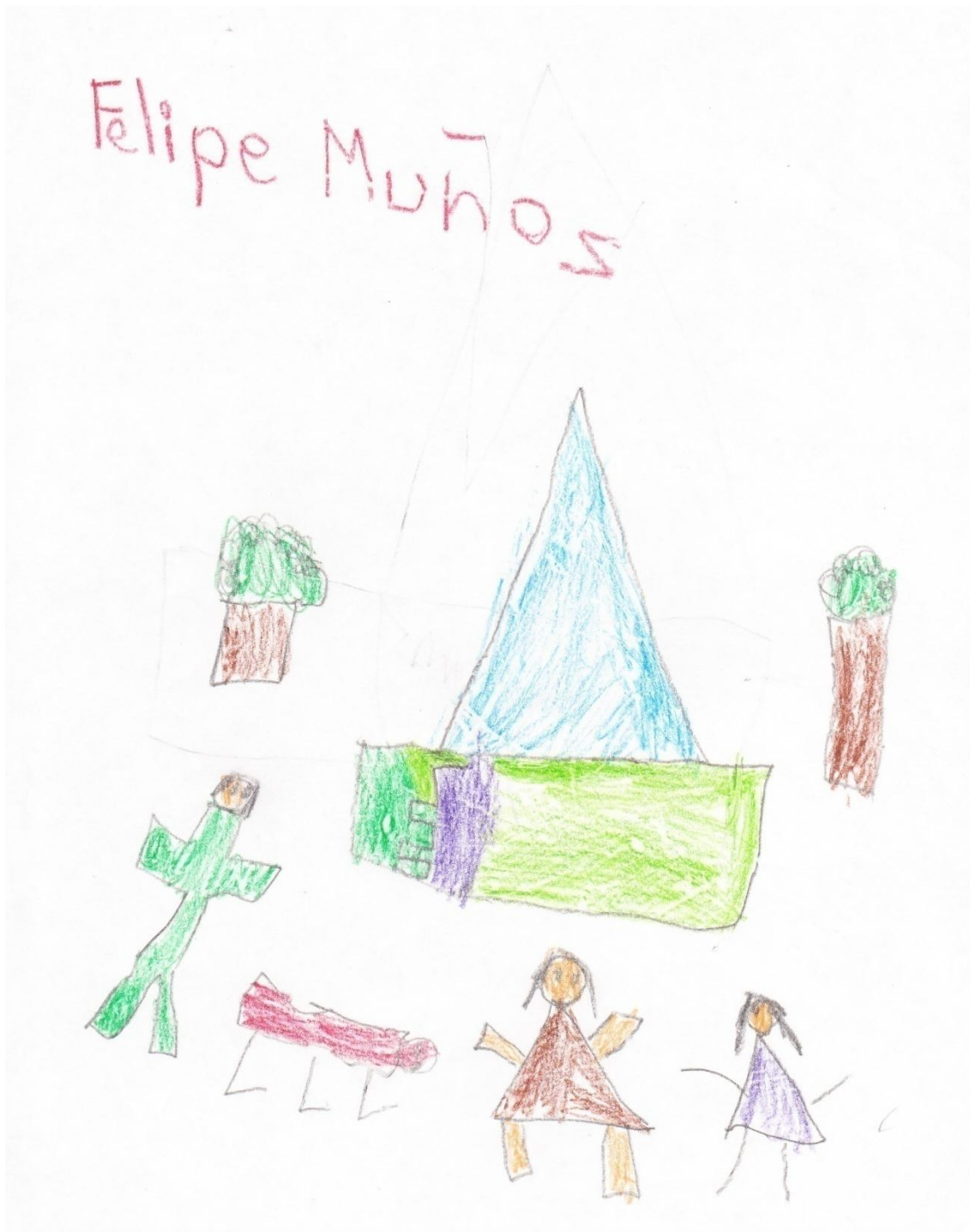
a. Pintura



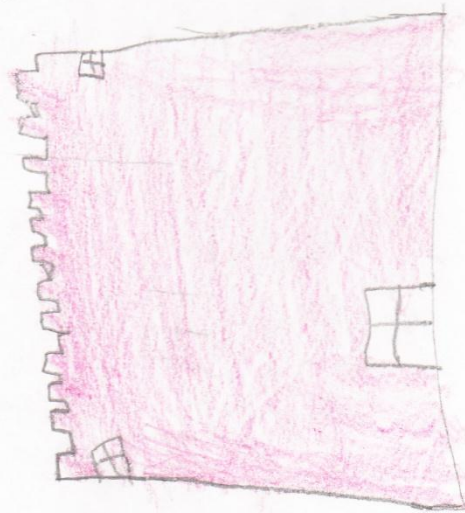
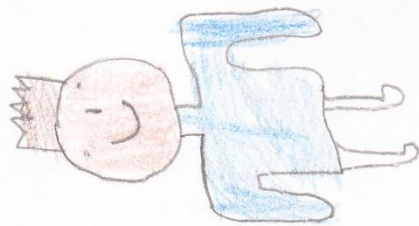


Luis Vasquez
colorear.info

b. Dibujo



Anabel Corrales



Anexo 3

Entrevistas

a. Hernán Reyes (Sociólogo)

¿Qué significa ser macho?

Ser macho, supongo que es una forma de ejercitar la virilidad, la hombría. Está vinculado con el machismo, entendiendo que el machismo es un sistema estructurado de creencias, de comportamientos, de la clasificación del resto de personas, pautas para comportarse en público, en privado, etcétera; alrededor de la masculinidad.

Por tanto, ser macho es una suerte de obligación, una suerte de mandato compulsivo que opera para determinados hombres con mucha fuerza, para otros con menos, y que se origina en una forma de ejercer la masculinidad socialmente construida, históricamente instalada, tanto a nivel material, como a nivel simbólico.

¿Se podría decir que esa cultura es la misma en Ecuador, que la europea, por ejemplo? ¿O en qué se diferencian?

Son diferentes. Digamos el machismo como tal, como esta forma de ejercicio de una masculinidad dominante, impositiva, violenta, etcétera; pudiera decir que es el término latino utilizado para calificar un comportamiento y un orden de género. Podemos decir que se da hoy día en todas las sociedades del mundo, solo que con matices y con diferencias contextuales. Ha sido ubicada históricamente para calificar a los hombres de ciertos países europeos. Estoy hablando de los países del mediterráneo, hablo de Grecia, de Portugal, de España, de Italia y, por supuesto, como extensión, a los hombres de los países latinoamericanos, y precisamente, de alguna manera, habríamos heredado esas formas de comportarse de los hombres españoles, portugueses, griegos e italianos.

En Europa, por ejemplo en Inglaterra, cuando yo viví ahí, el machismo es comprendido cuando uno dice “este es un comportamiento machista” que puede ser ejercido por un hombre británico, es entendido en un contexto local. ¿A qué se refiere? Pero siempre con esa referencia a que es una mala costumbre generalizar en otros contextos y, que como excepción, o como caso particular, se pueda estar dando también en otros países europeos.

Siguiendo con la trayectoria de la palabra “macho” o “machismo”, México sería quizá el país en donde mayoritariamente se asigna este calificativo, para hablar de masculinidad o de ser hombre dominante en la sociedad mexicana. Yo diría en el proceso del siglo XX, en el proceso de modernización de la sociedad mexicana, y heredando una cantidad enorme de vestigios –llamemos así- del mundo colonial. En el mundo moderno mexicano, esta idea de ser hombre en México, ser hombre de verdad en México, ser macho en México, ya tiene múltiples significados. Empieza a volverse un término polisémico. En una investigación de Matew Watman, por ejemplo, que es un antropólogo norteamericano que trabajó en ciudad de México, tiene un texto que se llama “Ser hombre de verdad en ciudad de México”, y donde él dice que hay masculinidades múltiples. En esta colonia de sectores populares, si todavía persiste esta forma machista de actuar, no tener ninguna cercanía ni práctica de trabajo doméstico, de cuidar a los hijos, tener muchas mujeres, reaccionar violentamente con el uso de la fuerza física, de manera general, impedir oportunidades o acceso a determinados espacios a las mujeres. Todos estos atributos que conformarían el machismo.

No es menos cierto que hay pluralidad en formas de ser hombre dentro de los sectores populares, entonces contrariamente a un estereotipo que se ha generado y que todo mexicano es un machista o que todo latinoamericano es un machista. Resulta que hay muchas formas de ser hombre, hay inclusive algunas que son no machistas, algunas que son abiertas a un diálogo igualitario, horizontal, no violento con los otros.

¿Cómo definiría al machismo en Ecuador?

No podemos caer en el estereotipo de creer que los hombres ecuatorianos son machos o que actúan desde un machismo determinado. Esto puede ser identificado por una serie de atributos. La sociedad ecuatoriana es una sociedad compleja, heterogénea, diversa. Desde ese punto de vista nos vamos a encontrar con distintas formas de ejercicio de la masculinidad. Depende mucho de la clase social, no estoy diciendo que ciertas clases, sino que depende mucho de la posición económica, depende mucho del lugar, depende mucho inclusive del bagaje cultural, educativo, que tenga la persona, depende de sus propias contingencias de la vida, depende con quién se junte, depende en qué ambiente se mueva. Lo que sí es cierto es que en Ecuador todavía haya una fuerte predominancia de una forma tradicional del ejercicio de la masculinidad, yo diría tendiente hacia la violencia y el autoritarismo.

Me da la idea de que generaciones más jóvenes que han visto cómo se ha ampliado la presencia femenina en todos los campos, en el campo universitario, en el campo laboral, cultural, etcétera., y que ya desde muy temprana edad se han acostumbrado a actuar en condiciones de mucho mayor respeto y autonomía con las mujeres. Creo que las generaciones más jóvenes encuentran cada vez más dificultades para poder actuar como actuaban sus padres o como actuaban sus abuelos, a pesar que pueden ser ellos mismos, los hombres adolescentes o los jóvenes, pueden ser en Ecuador objeto de esa violencia de esa otra masculinidad de sus padres o de autoridades o de personas que tienen poder en el campo laboral o en el campo político.

Entonces no se puede hablar del hombre ecuatoriano. Eso está tremendamente equivocado. Se tiene que hablar de los ecuatorianos y hacer esos matices y hacer esas diferencias a lo interno donde se cruzan muchas variables para entender esas múltiples maneras de ser hombre.

¿Cómo sería posible desde la educación lograr una equidad de género?

Hay dos formas: una es tratar que la educación sea un ejercicio de toma de conciencia, porque es una situación real que muchas veces es ocultada por lo

que significan ideologías transmitidas, reproducidas, mantenidas, no solo por los medios de comunicación masivas, sino también por ciertos patrones de educación y comunidad, también por ciertas industrias culturales: la televisión, el cine, están constantemente reproduciendo y estamos interiorizando sin darnos cuenta, formas de actuar con el otro sexo y formas de relacionarnos en cuanto al campo de género. Pero aparte de esta toma de conciencia que es una especie de entrar en razón, también creo que es necesario un ejercicio de sensibilización, de recuperación y, si se quiere, de acercamiento, de aproximación a lo que son las formas sensibles de vivir, de estar en sociedad. Normalmente la sociedad divide dicotómicamente a las mujeres como seres sensibles. Por esa sensibilidad emotiva que tienen las mujeres, son lo opuesto de los hombres a quienes se nos asigna un rol mucho más racional, más frío, más calculador. Por eso es que se tiene el mito que los hombres son racionales y calculadores y las mujeres son sensibles y emotivas.

A mí me parece que es absolutamente equivocado. Los hombres y las mujeres mantienen un equilibrio inestable entre sensibilidad y racionalidad, y lo que sucede es que a los hombres se les empuja más a que sean racionales-fríos, a que repriman las emociones, a que repriman los sentimientos; y a las mujeres se les empuja más a que más bien exterioricen los sentimientos y las emociones, y repriman más bien lo racional. Se les cataloga, se les identifica como poco racionales. Por eso hay tantos estereotipos en la sociedad que impiden que las mujeres inclusive incursionen en algunos ámbitos de la ciencia. Por ejemplo, la lógica matemática, a no, eso es de hombres. Ellas que son emotivas son buenas para otro tipo de carreras, carreras relacionadas con el cuidado, con la solidaridad, el entendimiento, el llegar a acuerdos negociando, etcétera.

Entonces yo creo que hay un segundo aspecto que en la educación debería enfatizarse mucho, y es esto de la sensibilización, sensibilizar a los hombres, darles campo abierto para que exterioricen lo que realmente sentimos. Muchas veces reprimimos muchísimos nuestros sentimientos y esto produce situaciones de malestar permanente, de represión, etcétera., y quizá esto hace

como escudo y que actuemos más bien de manera autoritaria, de manera violenta. Entonces yo creo que es una mezcla entre racionalidad y sensibilidad, donde la acción educativa podría servir para poder comprender situaciones de manera diferente y actuar de forma diferente.

¿Esta educación vendría desde la infancia para poder ir moldeando a los niños?

Sí, vendría desde la niñez, desde el espacio más doméstico, más privado de la familia; y atravesaría después por un espacio más público, de más interacción colectiva, como es la escuela. Y, yo creo que finalmente volvería a retornar al espacio privado, cuando el hombre va creciendo y nuevamente constituye una pareja, constituye una familia. Creo que ahí vuelven a aparecer estos mecanismos, ya sean de sometimiento de este orden patriarcal y machista de la sociedad, o ya sea de generación y de reproducción de otras formas de actuar con sus propios hijos, con su propia esposa. Es un proceso permanente que no se alcanza a cerrar nunca, depende mucho la aceptación del individuo, depende mucho que pueda encontrarse con personas que propicien ese nuevo ejercicio del ser hombre, de la masculinidad, que no tiene porqué ser un ejercicio cerrado.

¿Se diría que es utópico pensar en una igualdad de género?

Si pensamos como horizonte, como meta en una mayor igualdad de oportunidades, en una mayor igualdad de acceso al trabajo, a la educación, a una mayor igualdad en el ejercicio de los derechos, yo creo que eso es perfectamente válido y políticamente correcto. Lo que es utópico pensar es la idea de que hombres y mujeres somos iguales. Somos diferentes, pero tenemos los mismos derechos. Somos diferentes desde que nacemos: los hombres no podemos tener hijos, para empezar; las mujeres sí lo pueden hacer; en un momento determinado los hombres tenemos otra constitución metabólica o fisiológica, digamos el propio cerebro; tenemos promedial mayor fuerza física que las mujeres. Es decir, todos esos elementos no podemos ocultar, pero todos esos elementos juntos no impiden que se pueda pensar en

una sociedad más igualitaria, en derechos, en ejercicio de oportunidades, en acceso a determinados recursos, en distribución de poder. Entonces, desde ese punto de vista no son excluyentes la igualdad y la diferencia. Nosotros debemos tratar de ser cada vez más iguales, hombres y mujeres como seres humanos, pero respetando nuestras diferencias.

No creo que un momento dado, a futuro, deban ponerse a competir en condiciones de absoluta igualdad en un deporte o competir a nivel de trabajo hombres y mujeres. Hay características que son propias de hombres y propias de mujeres. Por ejemplo, el hombre no puede amamantar, pero el hombre puede cuidar a los hijos. Entonces, yo creo que hay que recomponer estos arreglos que hay a nivel social entre lo que pueden hacer hombres y mujeres. Equidad no significa que somos iguales todos, no significa hacer lo mismo; equidad significa que hay un mayor nivel de justicia para unos y para otros en los temas en los cuales interactuamos y en los temas en los cuales la sociedad nos está ofreciendo campos de acción.

¿Cómo los comunicadores pueden aportar para la igualdad de género, empezando desde las escuelas, es decir, desde los niños?

Primero tomando nota de lo que significa el orden de género dentro de una sociedad. Cuando un comunicador tiene que escribir una noticia, le dan pautas para escriba para una persona sin sexo, sin atributos de género. Habría que pensar cómo se escribe una noticia en clave femenina o en clave masculina.

Hay que incorporar el enfoque de género en el pensar la comunicación, en dar instrumentos, destrezas, generar competencias, en los comunicadores, para que nunca se olviden que están actuando en un mundo donde hombres y mujeres tienen espacios diferenciados, lamentablemente, donde existen asimetrías de poder entre unos y otros, y en donde el comunicador puede coadyuvar a disminuir esas brechas que haya entre hombre y mujeres, siempre y cuando sea consciente de eso.

Los niños son los más susceptibles a los mass media, ¿a lo largo de su vida cuánto influyen estos?

No sé si sean los más susceptibles, se habla que son objeto de protección especial, se habla que son segmentos de población vulnerable. De hecho están en proceso de formación y de abrirse al mundo a través de los medios masivos. Lo que es cierto es que no creo que debamos privar, ni debemos caer en ese extremo de decir viene un adulto o un grupo de adultos y son los que deciden qué es lo que deben ver los niños y qué es lo que deben ver. Yo creo que eso es malo. El extremo es malo. No hay que llegar al extremo de ejercer el medio inquisitorialmente, de censura, ni tampoco se debe ser tan permisivos.

Yo sí creo que hay que sopesar muy bien ciertos controles, ciertas regulaciones, que hay que imponer a todos, pero dejando un margen de flexibilidad para también quienes estén viendo, los niños o los adolescentes, puedan acercarse o alejarse de algunos programas, según la propia sensibilidad que hayan construido.

¿Familia, medios y educadores, cuál es su papel frente niños y niñas?

Cada uno influye de distinta manera, y a veces de forma contradictoria. Puede ser que la familia esté inculcando valores de tolerancia, de respeto, de apertura mental, de pensamiento liberal, de autonomía, y puede ser, lamentablemente, que cuando los colocan mal, en espacios educativos inadecuados, ahí estén borrando con el codo todo lo que la familia está haciendo con la mano y que estén reproduciendo precisamente un sistema autoritario, un orden violento, un sistema jerárquico absolutamente vertical de imposiciones, etcétera. Y, puede ser que a eso también, si aumentamos el tema de los medios masivos y de industria cultural, también haya una serie de elementos que puedan, ya sea reforzar una educación más emancipadora, unos valores de mayor respeto, de horizontalidad y de disfrute de la vida, o, por el contrario, los medios de comunicación pueden convertirse en un espacio de censura, en un espacio de

ocultar cosas, de estereotipar el mundo que le rodea, de evitar que la persona pueda descubrir los matices que tiene la vida.

Hay una interacción constante entre estos tres espacios: el mediático, el educativo y el familiar, y que en esa compleja interacción que se da entre los tres se va construyendo la subjetividad de la persona.

b. Elizabeth Montenegro

Los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación a los niños y niñas de las escuelas fiscales ¿cómo contribuyen a la igualdad de oportunidades?

Todo lo que implica la reforma curricular está enfocada en el convivir, es decir, busca la igualdad de género, la equidad y la pluriculturalidad. En tal sentido los textos abordan y enfatizan la equidad tanto en niñas como en niños en oportunidades.

Todo eso se cumple con el uso de los gráficos donde se observa que tanto los niños como las niñas pueden realizar diferentes actividades, que antes estaban ligadas a un género exclusivo, bien era para varones o mujeres. Un ejemplo de ello es ver a un con un papá con el bebé en brazos o un niño ayudando en la cocina. Es decir, situaciones que antes no era muy común mirar.

Es decir, ¿los niños y las niñas se educan con otra noción?

De hecho sí. Porque el momento en que ellos desde niños empiezan a ver que el trato para hombres como para mujeres desde la educación, por un lado, es similar empiezan a darse cuenta que en su casa esa idea también tiene que ir cambiando, porque no pueden haber solamente actividades reservadas para sus hermanas o actividades reservadas solo para sus hermanos y esto va a permitir también un cambio de mentalidad.

Durante las investigaciones realizadas en las tres escuelas fiscales de Quito, se observó que los niños y las niñas obedecían a los mensajes de las maestras, ¿cómo aprovechar esto para trabajar en la equidad de oportunidades?

El maestro es el principal referente en el aula para los niños. En ese sentido el trato con los infantes tiene que ser un espacio que promueva la equidad de género. Un instante donde el maestro tenga que, primero, despojarse y reeducarse también en función de cómo fue él o ella educado, cómo fue construyéndose en él la imagen de varón y de mujer. Y cómo esto se va transmitiendo, muchas veces de manera inconsciente a los a los alumnos. Evitando términos peyorativos, por ejemplo ‘chistes machistas’.

c. Lorena Tenorio

En el sistema escolar ¿cómo los niños y las niñas adquieren la noción del ser femenino y masculino?

Por el hecho de estar marcados por un cuerpo se crea una lectura de éste, al tratar al hombre de una manera y a la mujer de otra. Por ejemplo, el hecho de decirles mi rey, mi reina princesa, mi príncipe da un lugar en el espacio al niño y a la niña. Así, empiezan a organizarse como hombres y mujeres.

Se debe tomar en cuenta que las lecturas de los cuerpos se modifican, puesto que la sociedad está en constante construcción.

Si en la escuela los maestros y maestras enseñan los valores de respeto entre sexos y al ir a casa esto no se complementa ¿cómo se debe trabajar?

Creo q hay un quiebre social en los jóvenes, desde la década de los 60. Antes la sumisión de la mujer era mucho más marcada y el poder del hombre más visible. Ahora se dan nuevas formas de relacionarse y nacen hijos más abiertos. Son generaciones que han alcanzado más libertad .Las mujeres

dentro de los hogares. Las nuevas generaciones son más abiertas, por lo que los niños y niñas pueden tener comunicación con sus padres sobre cómo les gustaría ser tratados.

En la Escuela Fiscal República de Uruguay, mientras tres niños jugaban uno de ellos se cayó. Pese a que fue fuerte, el niño trató de disimular el dolor y no llorar ante sus amigos. ¿Por qué ocultar sus emociones?

Ese es el alto costo que el hombre tiene que pagar por la construcción de su masculinidad. Como Pierre Bourdieu (sociólogo) lo menciona en su definición de la violencia simbólica, donde el ser hombre implica no demostrar afecto, no llorar, tener el poder.

Entonces, desde pequeños aplican este tipo de construcciones, no demostrar debilidad porque puede estar sujeto a críticas.

En las tres escuelas sujetas a observación, cuando los niños y niñas tenían que salir a la clase de educación física o computación, debían formar una fila de niños y otra de niñas. ¿Es correcto realizar esta práctica?

Me parecen prácticas bastantes extrañas en este tiempo. Creo que como nunca se debe plasmar la integración entre niños y niñas, porque vivimos en una generación más libre. Entonces, los maestros y maestras deben trabajar en la unificación entre niños y niñas, enseñando a respetar sus diferencias.

Durante la investigación los niños y las niñas seleccionaron disfraces. Las niñas querían ser bomberas y los niños superhéroes. ¿Estas actividades funcionan para la equidad de género?

Todo tipo de alternativas que el docente pueda imaginarse servirá para trabajar en los niños y las niñas. Se debe tomar en cuenta que las actividades lúdicas refuerzan los conocimientos y aprendizajes de los pequeños y las pequeñas. Es decir, aprenden mientras se divierten y es en esta etapa que los maestros y maestras deben aprovechar para enseñar valores a los infantes.

d. Natalia Sierra (Socióloga)

Desde el punto de vista de los derechos, ¿existe equidad de género en las aulas?

De los derechos a nivel jurídico sí, lo que está en papel. Pero ya en la práctica, bajar esta normativa a la práctica, es más complicado, lleva más tiempo. Depende mucho de cómo la sociedad a través de estas instituciones, vaya generando una manera de relación de género.

Entonces, justo las aulas de clase son eso; es decir, tendría que comenzarse a generar un tipo distinto de relación. En la época actual, en el país, obviamente ha habido un avance en el establecimiento de relaciones más equitativas. Falta, pero eso es un proceso largo.

¿Cómo la organización dentro de las aulas de clase puede afectar a los infantes?

Depende, por ejemplo si siguen estableciendo prácticas que marcan mucho los roles de género anteriores en esta diferenciación jerárquica. Por ejemplo, “las mujercitas deben portarse de esta manera, y de esta otra manera los hombrecitos”, y marca muchas veces esta diferencia inequitativa; porque la diferencia tiene que existir, porque no somos iguales, de plano, pero la diferencia debe resumirse en relaciones de equidad; es decir, no en relaciones jerárquicas, de poder y dominación, sino en relaciones de solidaridad y de respeto. Entonces hay muchas cosas que eran adjudicadas al género femenino, que en sí mismas no están mal; el problema es cuál es la mirada que la sociedad tenía frente a esas. Por ejemplo, nacía una mujer y “qué terrible que haya sido mujer” o “las mujeres se van a la cocina”, pero despreciando lo que es la práctica doméstica. Es decir, no es el que se quite esas prácticas, es el que se revalorice esas prácticas. Entonces, si en las aulas de clase hay cosas que son para las mujeres y cosas para los hombres, debería, por nuestra diferencia biológica, nuestra diferencia psíquica, debería mantenerse pero quitando la valoración negativa. Eso también es un proceso.

¿Cuál podría ser el papel del maestro dentro del aula en un intento de promover la equidad de género?

Primero partir de que todos somos seres humanos, y los seres humanos somos iguales como seres humanos y somos distintos en nuestros desarrollos personales, singulares. Entonces, manejar lo que se llama la dimensión universal y singular, que es importante; porque tampoco se les puede tratar igual, porque no son iguales. Tampoco se les puede tratar diferente, haciendo preferencias que generen discriminaciones. Es decir, las mujeres, por ejemplo alumnas tienen problemas, circunstancias o situaciones, propios no solo del género femenino, sino siendo mujeres, es decir, sexualmente. Entonces, tienen que ser tratadas así, por ejemplo temas de embarazos, de la misma menstruación, la misma emocionalidad que es distinta, debería ser tratada distinta de los hombres, pero sin que esto genere un estigma en la mujer. Y hablo desde la mujer, porque la mujer ha sido estigmatizada, digamos dominada es la mujer. Entonces debería jugarse en dos niveles, esto se llama la diferencia en equidad. Somos iguales como seres humanos, con capacidades similares, y digo capacidades similares porque tampoco tenemos las mismas capacidades; porque no vamos a borrar de un plumazo una historia genética y cultural. Es decir, las mujeres hemos adquirido otras capacidades distintas a las de los hombres por toda una historia de la humanidad, y no creo que ahora estemos en la lucha por la conquista de derechos, ese acumulado genético, histórico y social no se va a eliminar. Porque también eso es incorrecto, decir “no, ahora todos somos iguales, entonces las mujeres también a trepar”. No es así. Entonces, podemos caer en el otro lado que es lo mismo, si salir de este tema de ‘la mujer que es distinta al hombre’ a ‘somos idénticos’, entonces todos a hacer lo mismo. Es la misma discriminación, pero al revés.

¿Es posible una deconstrucción de la apreciación que tiene la sociedad sobre la diferencia entre hombre y mujer?

Claro, siempre es posible cambiar las estructuras mentales, pero son tiempo largos. Las estructuras económicas, incluso sociales se cambian más rápido

que las estructuras mentales. Las estructuras mentales necesitan más tiempo para irse modificando, pero obvio que se pueden cambiar.

¿Cómo se logra?

Primero es cómo formamos al sujeto desde pequeño. Por ejemplo, si yo como mamá, les formo a mi hijo y a mi hija con otro tipo de valoración con respecto a su construcción identitaria, a nivel del género y del sexo, ellos van a tener otra manera de ubicarse y apreciar el mundo. Eso para mí es lo básico, lo que se llama la educación. Pero educación no solo es la escuela, educación es desde que nacen. Entonces, si yo no estoy “las armas para el niño, las muñequitas para el otro”, sino más bien les doy una posibilidad de moverse más diversificadamente. Eso no quiere decir que no van a construir identidades distintas, pero en relaciones de complementariedad, de solidaridad; incluso disidencia, pero disidencia con respeto.

Y lo otro, que la misma estructura materializada de la sociedad debería ir cambiando. Por ejemplo, deben ser formas materiales que vayan educando a la gente. A veces para nosotras no hay facilidades, porque esta estructura, la infraestructura física ha sido muy masculina, los buses. La propia estructura no ha sido amigable con las mujeres. Entonces, por un lado tiene que cambiar la educación, pero esa educación tiene que ir empatada con un cambio en la estructura mismo del mundo material.

¿Cómo se puede lograr esa construcción del mundo material?

Como se hizo para los discapacitados, ir cambiando, poco a poco. Por ejemplo, a veces las mujeres, corporalmente, no tenemos tanta facilidad de saltar buses. Debería ser más amigable para los dos. Por ejemplo, a veces necesitamos hacer cosas y no tenemos la fuerza, entonces las cosas deberían ser más susceptibles a nuestro uso. Porque el mundo, materialmente, ha sido patriarcal; no solo en la cabeza.

Pongamos un ejemplo, ¿por qué no hay anticonceptivos para hombres? No es que la ciencia no puede hacer eso, porque si para las mujeres hay, por qué no

sacan alguna pastilla para que el hombre tome, para que la mujer descanse; porque la única que tiene que cuidarse es la mujer y, obviamente, el hecho de tomar hormonas no es totalmente recomendable. Pero al final, solo nosotras. ¿Por qué no hacen un anticonceptivo para hombres?

Entonces, ¿el tema de la deconstrucción no debería cambiar solamente en fondo, sino también en forma?

Tiene que cambiar básicamente en la forma, porque si no hay forma el fondo no tiene sentido. Tiene que cambiar toda la estructura de la sociedad, para que esa estructura pueda permitir el cambio de la cabeza, porque son mucho más complicadas las estructuras mentales.

¿Cómo la sociedad puede mejorar con respecto a la equidad de género?

Son dos procesos. Por un lado debes deconstruir. La deconstrucción es mucho más complicada, porque supone una desestructuración de la estructura psíquica del sujeto, psíquico-simbólica. Por ejemplo, deconstruir a una persona de 20 años es más difícil que formar a un niño un niño de cinco, deconstruir a una persona de 40 años es más complicado, puesto que mientras más pasa el tiempo se van afianzando las estructuras simbólicas. Pero esto no quiere decir que no hay algo que hacer. Por ejemplo, estas propagandas anti-machista está bien, porque llegan a toda la gente. Es decir, hay qué hacer, pero también hay que educar a los niños, porque por ahí es más fácil y más garantizado, sin con esto decir que no hay que hacer lo otro. Pero si yo a mi hijo comienzo a educarlo de otra manera, es mucho más fácil que reconstruirle después.

La deconstrucción hay que hacer, y eso se llama la propaganda de reeducación. Hay también unas teóricas que hablan del desaprendizaje; por ejemplo, hay que desaprender para volver a aprender. Pero el desaprendizaje es muchos más complicado que el aprendizaje, porque implica desestructurar prejuicios, y los sujetos nos movemos mucho con prejuicios. Entonces, el acostumbrarnos a hacer juicios es complicado, porque el juicio es la idea que yo construyo en el momento, nueva; en cambio el prejuicio ya está dado. Y, yo creo que en el caso, por ejemplo de las mujeres, porque las que más,

curiosamente, han reproducido el machismo son las mujeres. Las mamás con sus hijos, las mujeres son sus esposos. Hombres y mujeres son responsables del machismo, pero más han reproducido las mujeres porque han estado bajo el paradigma del machismo. Ahora eso está cambiando, desde la deconstrucción; pero yo creo que también hay un cambio en los más jóvenes. También hay que entender que la sociedad no es homogénea. Hay varios estratos sociales, en unos se ha avanzado más y en otros menos.

El comportamiento de las mujeres de edad con el de las jóvenes no es el mismo. Ha habido un despliegue distinto en estos últimos años.

¿Cuándo empezar a educar sobre la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres?

Desde chiquitos, desde que nacen. El niño tiene algo que se llama la 'fase de espejo', cuando el niño o niña construye la supuesta unidad –nosotros no somos una unidad, somos una supuesta unidad, eso se llama la fase de espejo-, y la fase de espejo es un proceso que dan los padres, es decir los que ya están incorporados al orden simbólico a su hijo. La metáfora más clara es cuando le ponen al niño frente al espejo y dicen "mira eres así". Una cosa es decirle "mira qué igualito a tu papá, así machote como tu papá", a decirle otras cosas; porque el niño es como un papel en blanco, y le relatamos y después se configuran como sujetos, sujetos sociales. Entonces, depende también del relato que yo le ponga a mi hijo.

Hay que hablarles desde pequeñitos. Al niño, incluso las madres ahora le están hablando desde que en el vientre. Los cinco primeros años son básicos. Lo que se puso desde los cinco primeros años, marcó el resto de la vida.

¿Es necesario que exista una materia específica en que se traten valores como la equidad de género?

No creo que sea tan importante, más bien creo que deben ser las relaciones distintas. Una materia se aprende como una materia, pero estas cosas deben ser ejercicios prácticos y la práctica ya tiene teoría. Yo creo que debe ser una

praxis transversal, es decir, tiene que ser todo. No puede ser solo una materia, porque las materias muchas veces te aprendes de memoria como cualquier otra materia, y esto creo que debe encarnarse, y cómo se hace carne, en la praxis cotidiana. Por ejemplo, yo qué saco dando una materia de valores que promueva la solidaridad, si en la práctica, como docente, estoy promoviendo en términos reales la competencia; cuál es la coherencia ahí.

¿A través de los recursos multimedia, cómo se podría promover la equidad de género?

Eso es con propaganda, creo yo. Debería haber franjas en la televisión y la radio, donde de distintas maneras, con propagandas, historias. También debería cuidarse mucho los programas que se pasan, porque qué tal yo tengo un programa que habla de todo esto de género y equidad y estoy pasando una novela ridícula que lo que está es mandando valores, sin decirlo, valores que reproducen el machismo. La televisión está plagada de programas basura, y dicen que a la gente le gusta; claro que le gusta pero porque les formaron así, pero la idea es reeducar a esa gente. La programación es basura, exceptuando un cinco por ciento. (Los programas) son machistas, racistas y de una precariedad intelectual sin nombre.

Entonces, los recursos audiovisuales sí, pero no sin una técnica, sino solo si detrás hay una política.

e. Verónica Dicaudo (Pedagoga)

¿Cuál es la relevancia de la educación en cuanto a promover la equidad de género?

El espacio educativo es una ayuda, por ejemplo puede ayudar a deconstruir los estereotipos de la imagen sesgada, de la mujer en la cocina.

¿Cuál podría ser el mejor método para promover la equidad en las aulas?

No hay un método, eso es una cuestión vivencial que va desde el trato que la maestra le da a los nenes o a las nenas, hasta los juegos que se propongan; es decir, deben estar atravesando todas las cosas, las actividades; porque si no, no hay un juego, un método o un dibujito que va a ayudar.

Conversar sobre el tema con los niños; es decir, es una cuestión integral. Ustedes fíjense, estamos en un país machista y, por más que sigamos jugando a los dibujitos o a otra cosa, la gente sigue siendo machista, de parte de los hombres y las mujeres que a veces también alimentamos eso. Entonces, es todo un cambio de mentalidad a nivel histórico y social. Y, eso no solamente parte de lo educativo, sino de todo.

Teniendo en cuenta que durante la infancia el juego es una de las actividades más importantes para el ser humano, ¿cómo podría ser que a través de éste el niño construya su noción del mundo?

No es que el niño solamente va a construir su noción del mundo a través del juego, sino a través de todas las actividades sociales que él vive. Entonces, la maestra puede favorecer, por ejemplo, no proponiendo las niñas juegan en la casita y los niños con los bloques. Pero después si va a la casa, y ocurre algo que vuelva a acentuar la falta de equidad de género, no es tan fácil para el niño romper esos modelos que les dan. Entonces, el juego ayuda y, en las escuelas pueden ayudar a que las nenas también puedan jugar al fútbol si les gusta; es decir, no al celeste para los nenes y el rosa para las nenas, sino que todos podemos decidir lo que nos gusta y podemos elegirlo, y que la maestra dé esa libertad de opción. “¿Quién quiere jugar a esto y quién a esto?” Y, si hay una nena que dice “no ese juego es solo de nenas”, bueno también hay papás que pueden cambiar un bebé, no cierto, y pueden hacerlo y la maestra puede contar “bueno mi esposo me ayuda cambiar los pañales a mis hijos, e ir rompiendo todo el tema; porque a veces los nenes mismo vienen con la falta de equidad de género y dicen “no podemos jugar porque esto es de nenas y esto es de varones”.

Entonces, la maestra qué hace. Deja eso o ella pone con un ejemplo de alguien distinto o cuenta o inventa, “a mí también me gusta jugar a la pelota, treparme a los árboles; eso es divertido”.

En una de las escuelas se observó que la maestra hacía formar a niños y niñas por separado. ¿La organización tiene algún impacto en los infantes?

Sí, porque a veces, si bien las escuelas ya son mixtas, sigue estando la división dentro de la escuela que ya es mixta. Entonces, deben desarrollarse trabajos en donde se mezclen nenas y nenes. Eso sí ayuda, claro.

Como parte de las actividades durante la observación participativa se realizó el juego de los disfraces con niños y niñas. ¿Puede esto promover la equidad de género? ¿Cómo a través de esta actividad se podría generar una conciencia de no discriminación?

Lo importante es darle libertad al niño para que opte en todo tipo de juego, no solo en los disfraces. Entonces, si vamos a jugar a las profesiones, “bueno acá están nuestros disfraces y vamos a elegir qué les gustaría ser cuando sean grandes”. Y, la maestra también traer estos modelos que rompen, por ejemplo una bombero mujer o una mujer policía. Porque el nene solo identifica el policía varón.

También mostrar imágenes o videos que rompen los estereotipos, cosas que muestren la mujer en otros roles, el varón en otros roles, el varón lavando los platos, secando los platos, cocinando o cambiando un bebé –que realmente lo hacen muchos hombres-.

Durante la observación en las escuelas, se evidenció que los maestros no intervenían en los juegos, solamente cumplían un papel de espectadores desde fuera de la zona de recreo. ¿Pueden los docentes proponer o intervenir para promover una mayor interacción entre niñas y niños?

Podrían proponer juegos. A veces las nenas dicen ‘no, eso que juegan los varones es bruto y a nosotras nos lastiman’, pero si los profesores traen

nuevos juegos, o a veces los juegos tradicionales que se han perdido, y que pueden servir para jugar todos y que no nos lastimemos ninguno –no es que los varones se tengan que lastimar y las mujeres no-. Entonces, qué nuevos juegos o qué juegos tradicionales podemos rescatar. Pero tampoco se pueden imponer en todos los recreos, porque es el momento más libre del niño. Pero, una vez a la semana la maestra hace la propuesta: “¿no les gustaría un juego nuevo en donde podamos jugar nenes y nenas?”. Va a ser como un día diferente en que la maestra o alguno de los niños traigan –les pregunte a sus papás- un juego tradicional diferente en que juguemos todos.

f. René Unda

¿Cómo empiezan a adquirir la noción del sistema patriarcal los niños a temprana edad?

Se debe partir de que el sistema patriarcal son procesos de transmisiones que operan en las prácticas cotidianas y que se instalan en lo que es la cultura profunda del inconsciente colectivo de las sociedades. Se adaptan según los procesos de socialización de las personas.

En los niños la socialización primaria, es decir aquellas que se dan en el seno de la familia, tiene figuras específicas que determinan la noción del sistema patriarcal, que se traduce en acciones y prácticas de reproducción cultural al interior de la familia.

Las prácticas están asociadas a las de imitación fuerte, en la que repiten acciones que son adquiridas. Se determina una forma de ser dentro del sistema que está asociado a los términos de sexo y de género.

Tanto hombres como mujeres adoptan roles que son, en definitiva, transmitidos por el escenario general en el que viven las personas, en este caso, los niños, en sus hogares. Pero luego, se emiten desde lugares más institucionalizados, como el sistema escolar.

Sin embargo, se han generado nuevas formas de convivencia, entre ellas, y quizá la más importante están esos roles y prácticas que cuestionan cada vez más el denominado sistema patriarcal

¿Cómo se puede generar y promover la equidad en la enseñanza, por medio de actividades lúdicas?

En las actividades debería primar un criterio de integración, donde exista organización, respeto y confianza. Además, los adultos tienen que cuestionar los roles que tradicionalmente se han sido asignado a mujeres o varones, en el juego

En las observaciones realizadas en tres escuelas fiscales de Quito, los niños tenían sus maletas con personajes de acción, como Ben-10, mientras que las niñas, princesas ¿De dónde surgen estas preferencias?

Tiene sus antecedentes en la división social y sexual del trabajo. La sexual tiene que ver con las funciones de reproducción social, biológica y cultural que son definidas en distintos contextos sociales y en el cual la mujer tiene roles de crianza y cuidado de los niños y niñas. Es en esta situación se debe entender la genealogía, es decir, las condiciones que hacen posibles que estos estereotipos tengan cabida y se marque a la mujer como madre y esposa. Es en esa perspectiva como la responsable del cuidado de los niños. Además, de una situación marcada donde las mujeres se dedican a hacer cosas diferentes a los hombres.

En esta división se alimenta y adquiere formas definidas de gustos y preferencias que la sociedad a través de su reproducción cultural asigna a hombres y mujeres. Además, en la medida en que se desconfigura el capitalismo avanzado, también lo hacen estas nociones. No precisamente las mujeres tienen que preferir las barbies y los niños los carritos. Pese a que eso subsiste y persiste, se está desmontando.

El juego es un derecho universal de los niños y niñas; sin embargo, aún existe la segmentación de juegos para los varones y otros para las niñas. En la escuela fiscal Quiteño Libre una niña comentó que no le gustaba el fútbol, porque es sólo para varones ¿A qué se deben estos criterios?

El juego ha desempeñado un papel fundamental en la construcción de masculinidades y feminidades. Se lo concibe como una práctica privilegiada para definir lo que es un hombre y una mujer. Por medio de éste se asignan determinados tipos de funciones, contactos y perspectivas de la vida.

Hace 20 años era prácticamente un despropósito que se formen equipos de fútbol de mujeres, o que de alguna forma los hombres incursionen en juegos de mujeres. Sin embargo, ha sido más complicado que las mujeres incursionen en los juegos tradicionalmente determinados para hombres. En esa medida el juego ha cumplido un papel determinante en la conformación de masculinidades, es decir juegos para hombres manejados por ellos, donde la presencia de la mujer no solo es cuestionada, sino que es impensable muchas veces, eso está en un proceso muy importante de deconstrucción.

¿A qué se debe esta deconstrucción?

Intervienen una serie de factores, como la división social y sexual del trabajo. La división social alude sobre la perspectiva de cómo las clases se ubican en los procesos productivos, es decir los obreros como subordinados y los propietarios de medios de producción, como aquellos de las clases dominantes, dirigiendo la sociedad.

Pero la división sexual del trabajo hace referencia ya a una perspectiva de sexo y de género. Las mujeres, antes, ubicadas en un ámbito de la reproducción social biológica.

Pero, en medida que el mercado laboral se va desconstituyendo, no solo los hombres son quienes intervienen, sino que también las mujeres están dentro de este grupo, masificando el mercado en la medida que sus luchas van abriendo espacios.

Todo eso se transforma en un desmontaje de esa división sexual del trabajo, que marcaba claramente los espacios entre hombres y mujeres. Ahora eso ya no es así. Parece que ya no solamente en los discursos, en el ámbito de las prácticas sociales la presencia de la mujer en el mercado laboral están presentes, y por lo tanto en esta reconfiguración de la división sexual del trabajo es un factor de primera importancia.

En las tres escuelas observadas, los maestros y maestras no intervinieron durante el tiempo de recreo. ¿Tiene algún aporte que los profesores o profesoras estén presentes en este momento?

Por un lado, es importante la presencia de los adultos en los procesos educativos, siempre y cuando esté lo suficientemente pensada. Es decir, que sea una presencia de acompañamiento, desarrollo de sus capacidades y competencias para procesos una integración sana, saludable, en donde se concrete todas esas cualidades que luego se traducen en seguridad, afecto y en un proceso de socialización ulterior.

Por otro, en términos de la presencia para integrar a niños y niñas sí es importante la presencia, pero en la medida en que haga falta y, además, dependiendo del contexto social. Por ejemplo, en contextos particulares, en donde definitivamente está muy marcado eso de ser varón y eso de ser mujer a lo mejor esas interacciones suelen ser conflictivas, porque el hecho de ser mujer, era en sí mismo condenable.

Uno de los insultos en mi generación era decirle a un varón: eres mujercita o lloras como mujercita. Esas son cuestiones adquiridas de los procesos de socialización, en donde los adultos tenemos la mayor responsabilidad.

Desde su punto de vista, como sociólogo, ¿qué actividades cree que deben sumar para generar igualdad de oportunidades desde la niñez?

Me parece que todo debe estar implícito, desde el juego hasta la malla curricular. En el contexto de las materias deben propenderse a esa equidad de

género a través de actividades lúdicas, que permitan la participación de ambos sexos.

Por otro lado, las relaciones con los adultos deben replantearse, es decir el trato de la maestra o la maestra para con los niños y las niñas.

En definitiva el estado debe pensar en serio en el perfil de docentes que se necesitan. Eso es un proyecto de sociedad, que debe estar inserto en una programática, desde una mirada más amplia.

Más que pensar la pedagogía como una facilitación *light* de los procesos de enseñanza y aprendizaje, deberían pensar en procesos lúdicos, por ejemplo, cómo en cada materia se puede, de alguna forma, no facilitar la enseñanza de contenido, sino que más bien hacerlos más lúdicos, más divertidos, amigables, que tengan sobre todo efectos de significación en la vida de los actores del proceso y hecho educativo.

g. Isabel Salazar

Isabel Salazar (Psicóloga)

¿Cuál es impacto que produce el juego en niños y niñas?

El juego es como un ensayo. Para los niños pequeños el juego es aprender la realidad. El juego puede hacer un montón de cosas, los niños aprenden, imitan, se relacionan con otros, expresan sus emociones, sus dificultades, lo que les está pasando. Lo que se plantea es que el juego es para los niños lo que el trabajo, las obligaciones o el estudio, es para los más grandes o para los adultos. Entonces, es una necesidad para los niños jugar. Ni siquiera hace falta que tenga juguetes, es decir, un niño juega con lo que tenga a la mano e inventa su mundo.

¿Qué consecuencia tiene que se estigmatice a que las niñas juegan con muñecas y los niños con los balones?

Es esperable, es decir, sucede, porque usualmente son los juguetes que los niños tienen a la mano. Lo importante no es el juguete en sí, sino el juego que se haga con aquel juguete. Habría que fijarse no tanto en el objeto tren, en el objeto muñeca o el objeto pelota, o lo que sea, sino ver qué hace ese niño o esa niña con ese juguete.

Desde los adultos, usualmente, lo que hacemos es poner a la disposición de los niños una serie de objetos que vienen ya con una carga, que vienen con un género asignado. Pero el juguete en sí no construye la feminidad o la masculinidad.

Mientras juegan, ¿cuáles son los valores y antivalores que los infantes adquieren durante la interacción entre sexos?

Absolutamente todos. El juego es la única actividad o la única obligación – pongámoslo así- para un niño pequeño, entonces el juego es su mundo. En el juego se pone en juego, justamente, todo; la condición con el otro, el respeto, las iras, la bronca, la venganza, la envidia.

Durante la observación, se propuso a los estudiantes jugar con disfraces. Por ejemplo, en una de las escuelas dos niñas escogieron el sombrero de bombero, explicando que les gustaría salvar a la gente y apagar los incendios. Entonces, ¿jugar con disfraces podría ayudar romper estereotipos de género en niñas y niños?

El disfraz es un juego que te acerca a la identificación, y en esa identificación tiene que haber como ensayos, errores, aciertos, gustos, disgustos. Entonces es un poco ir probando. Habrá niños que se querrán disfrazar de animales, otros se querrán disfrazar de superhéroes, habrá niñas que elijan solamente el disfraz de princesas, que es lo que usualmente sucede.

Pero nuevamente, no es solamente el disfraz, no es la peluca, la ropa lo que construye o lo que identifica; es lo que ese sujeto, ese niño hace con lo que

tiene a la mano. Incluso también la manera el cómo el adulto pone a disposición eso para el niño. Porque el disfraz en sí, por sí solo no significa nada; tiene detrás una serie de significaciones dadas por los adultos.

Yo creo que sería erróneo pensar que porque les damos unos juguetes, unos objetos, ya vamos a construir la masculinidad o la feminidad. Viene desde los adultos, desde cómo los adultos que estamos a cargo de esos niños vivimos nuestra masculinidad, nuestra feminidad.

Anexo 4

Estadísticas de educación en el Distrito Metropolitano de Quito

4^{to} 6^{to} (5-10 años) (0-4)

FUENTE: Archivo Maestro de Instituciones Educativas AMIE 2009-2010 (INICIO)

Provincia	Cantón	Régimen Escolar	INSTITUCIONES						DOCENTES						ALUMNOS					
			Bachillerato		Educación Básica		Educación Inicial		Bachillerato		Educación Básica		Educación Inicial		Bachillerato		Educación Básica		Educación Inicial	
			Suma	Sierra	Suma	Sierra	Suma	Sierra	Suma	Sierra	Suma	Sierra	Suma	Sierra	Suma	Sierra	Suma	Sierra	Suma	Sierra
PICHINCHA	CAYAMBE	Sierra	13	107	56	176	249	956	65	3331	20481	1247	25059	249	956	65	3331	20481	1247	25059
	CAYAMBE	Suma	13	107	56	176	249	956	65	3331	20481	1247	25059	249	956	65	3331	20481	1247	25059
PICHINCHA	ME-JA	Costa	1	21		22	10	44		54	693		780	10	44		54	693		780
PICHINCHA	ME-JA	Sierra	13	68	26	106	271	779	54	1104	15126	749	18680	271	779	54	1104	15126	749	18680
	ME-JA	Suma	14	89	26	126	281	823	54	1158	15819	749	19460	281	823	54	1158	15819	749	19460
PICHINCHA	PEDRO MONCAYO	Sierra	3	46	18	67	59	325	24	408	7367	461	8709	59	325	24	408	7367	461	8709
	PEDRO MONCAYO	Suma	3	46	18	67	59	325	24	408	7367	461	8709	59	325	24	408	7367	461	8709
PICHINCHA	PEDRO VICENTE MALDONADO	Costa	3	39	1	43	43	138	2	183	3200	28	3639	43	138	2	183	3200	28	3639
	PEDRO VICENTE MALDONADO	Suma	3	39	1	43	43	138	2	183	3200	28	3639	43	138	2	183	3200	28	3639
PICHINCHA	PUERTO QUITO	Costa	2	82		84	36	251		289	5099		5370	36	251		289	5099		5370
	PUERTO QUITO	Suma	2	82		84	36	251		289	5099		5370	36	251		289	5099		5370
PICHINCHA	QUITO	Costa	10	57	4	71	135	287	4	426	4874	86	6271	135	287	4	426	4874	86	6271
PICHINCHA	QUITO	Sierra	491	1.648	813	1.062	9489	23326	254	31.356	439784	21311	567520	9489	23326	254	31.356	439784	21311	567520
	QUITO	Suma	501	1.705	817	1.093	9624	23613	2545	35782	444658	21397	573791	9624	23613	2545	35782	444658	21397	573791
PICHINCHA	RUMINAHUI	Sierra	26	72	20	117	450	1078	105	1633	19894	599	25785	450	1078	105	1633	19894	599	25785
	RUMINAHUI	Suma	26	72	20	117	450	1078	105	1633	19894	599	25785	450	1078	105	1633	19894	599	25785
PICHINCHA	SAN MIGUEL DE LOS BANCOS	Costa	4	36	2	42	57	167	3	227	3092	51	3648	57	167	3	227	3092	51	3648
PICHINCHA	SAN MIGUEL DE LOS BANCOS	Sierra	1	1		1	1	1		1	7		7	1	1		1	7		7
	SAN MIGUEL DE LOS BANCOS	Suma	4	37	2	43	57	168	3	228	3099	51	3655	57	168	3	228	3099	51	3655
	Suma Provincia:		566	2.177	948	3.091	10801	27352	2798	40951	519617	24532	665468	10801	27352	2798	40951	519617	24532	665468

ELABORADO POR ESTADISTICA - AMIE- 25-03-2010

Anexo 5

Modelo de encuesta

Encuesta

Tema: Creación de un producto comunicacional sobre la deconstrucción de la masculinidad en niños a través del juego.

Lea con atención las siguientes preguntas y conteste marcando con una X la respuesta correcta.

Edad

20 a 25 ____

26 a 30 ____

31 a 35 ____

36 a 40 ____

41 ó más ____

Sexo

Hombre ____

Mujer ____

1. ¿A través de qué medio se informa de acontecimientos de interés general?

Revista ____

Radio ____

Televisión ____

Internet ____

2. ¿Ha recibido información sobre qué es la masculinidad?

Sí ____

No ____

3. Si su respuesta fue Sí, indique a través de qué medio recibió dicha información.

Revista ____ Radio ____ Televisión ____ Internet ____

4. ¿Estaría interesado en informarse más sobre este tema?

Sí ____ No ____

5. ¿Estaría interesado en informarse sobre temas de educación, niñez y género a través de un medio de comunicación?

Sí ____ No ____

6. ¿Cuál medio prefiere?

Revista ____ Radio ____ Televisión ____ Internet ____

¿Por qué? _____

7. ¿Cada cuánto tiempo le gustaría recibir información sobre dichos temas?

Quincenal ____ Mensual ____ Trimestral ____

8. ¿Cuenta con acceso a internet?

Sí ____ No ____

9. Si su respuesta fue afirmativa, indique con qué frecuencia accede

Diario ____ Semanal ____ Mensual ____

10. ¿Desde dónde accede a Internet?

Hogar ____ Lugar de trabajo ____ Centro de cómputo ____

Teléfono celular ____

Gracias por su colaboración.

Anexo 6**Leyes y reglamentos****a. Constitución de la República del Ecuador**

El proyecto estará amparado por las normas legales que rigen en la Constitución de la República del Ecuador, que establecen:

Sección tercera. Comunicación e información

Art. 16.- Todas las personas en forma individual o colectiva tienen derecho a:

1. Una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y con sus propios símbolos.
2. El acceso universal a las tecnologías de información y comunicación.
3. La creación de medios de comunicación social y el acceso en igualdad de condiciones al uso de las frecuencias del espectro radioeléctrico para la gestión de estaciones de radio y televisiones públicas, privadas y comunitarias, y a bandas libres para la explotación de redes inalámbricas.
4. El acceso y uso de todas las formas de comunicación visual, auditiva,

sensorial y a otras que permitan la inclusión de personas con discapacidad.

5. Integrar los espacios de participación previstos en la Constitución en el campo de la comunicación.

Art. 17.- El Estado fomentará la pluralidad y la diversidad en la comunicación, y al efecto:

1. Garantizará la asignación, a través de métodos diferentes y en igualdad de condiciones, de las frecuencias del espectro radioeléctrico, para la gestión de estaciones de radio y televisiones públicas, privadas y comunitarias, así como el acceso a bandas libres para la explotación de redes inalámbricas, y precautelará que en su utilización prevalezca el interés colectivo.

2. Facilitará la creación y el fortalecimiento de medios de comunicación públicos, privados y comunitarios, así como el acceso universal de las tecnologías de información y comunicación en especial para las personas y colectividades que carezcan de dicho acceso o lo tengan de forma limitada.

3. No permitirá el oligopolio o monopolio, directo ni indirecto de la prioridad de los medios de comunicación ni del uso de las frecuencias.

Art.18.- Todas las personas en forma individual o colectiva tienen derecho a:

1. Buscar, recibir, intercambiar, producir y difundir información veraz, verificada, oportuna, contextualizada, plural, sin censura previa acerca de los hechos, acontecimientos y procesos de interés general, y con responsabilidad ulterior.

2. Acceder libremente a la información generada en entidades públicas, o en las privadas que manejen fondos del Estado o realicen funciones públicas. No existirá reserva de información excepto en los casos expresamente establecidos en la Ley.

En caso de violación a los derechos humanos, ninguna entidad pública negará la información.

Art. 19.- La Ley regulará la prevalencia de contenidos con fines informativos, educativos y culturales en la programación de los medios de comunicación, y fomentará la creación de espacios para la difusión de la creación nacional independiente. Se prohíbe la emisión de publicidad que induzca la violencia, la discriminación, el racismo, la toxicomanía, el sexismo, la intolerancia religiosa o política y todo aquel que atente contra los derechos.

Art. 20.- El Estado garantizará la cláusula de conciencia a toda persona, y el secreto profesional y la reserva de la fuente a quienes informen, emitan sus opiniones a través de los medios u otras formas de comunicación, o laboren en cualquier actividad de comunicación.

Por otra parte, en cuanto a la educación, la Constitución Política de la República del Ecuador en el capítulo segundo de los Derechos del Buen Vivir, Sección Quinta sobre la educación, plantea que la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico en el marco del respeto a los derechos humanos, al ambiente sustentable y a la democracia. Será incluyente y diversa, de calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz.

La Constitución Nacional también sostiene que:

Las niñas, niños y adolescentes gozarán de los derechos comunes del ser humano, además de los específicos de su edad. Tienen derecho a la integridad física y psíquica; a su identidad, nombre y ciudadanía; a la salud integral y nutrición; a la educación y cultura, al deporte y recreación; a la seguridad social; a tener una familia y disfrutar de la convivencia familiar y comunitaria; a la participación social; al respeto de su libertad y dignidad; a ser consultados en los asuntos que les afecten; a educarse de manera prioritaria en su idioma y en los contextos culturales propios de sus pueblos y nacionalidades.

Asimismo, los niños gozan de protección frente a la influencia de programas o mensajes, difundidos a través de cualquier medio, que promuevan la violencia, o la discriminación racial o de género.

La Ley de Educación del Ecuador sostiene en el capítulo uno, artículo primero, que se deben fijar los principios y fines generales que deben inspirar y orientar la educación, establecer las regulaciones básicas para el Gobierno, organización y más funciones del sistema educativo y determinar las normas fundamentales que contribuyen a promover y coordinar el desarrollo integral de la educación.

Todos los ecuatorianos tienen derecho a la educación integral y la obligación de participar activamente en el proceso educativo nacional, además del desarrollo de la capacidad física, intelectual, creadora y crítica del estudiante, respetando su identidad personal para que contribuya activamente a la transformación moral, política, social, cultural y económica del país.

Se plantea que la educación en el nivel pre-primario tiende al desarrollo del niño y sus valores en los aspectos motriz, biológico, psicológico, ético y social, así como a su integración a la sociedad con la participación de la familia y el Estado.

b. Código penal

Art. 490.- Las injurias no calumniosas son graves o leves:

Son graves:

- 1.- La imputación de un vicio o falta de moralidad cuyas consecuencias pueden perjudicar considerablemente la fama, crédito, o intereses del agravado;
- 2.- Las imputaciones que por su naturaleza, ocasión o circunstancia, fueren tenidas en el concepto público por afrentosas;
- 3.- Las imputaciones que racionalmente mezclan la calificación de graves, atendido el estado, dignidad y circunstancias del ofendido y del ofensor; y,
- 4.- Las bofetadas, puntapiés, u otros ultrajes de obra.

Son leves las que consisten en atribuir a otro, hechos, apodos o defectos físicos o morales, que no comprometan la honra del injuriado.

Art. 499.- Son también responsables de injurias de sus clases, los reproductores de artículos, imágenes o emblemas injuriosos, sin que en este caso, ni en el del artículo anterior, pueda alegarse como causa de justificación o excusa que dichos artículos, imágenes o emblemas no son otra cosa que la reproducción de publicaciones hechas en el Ecuador o en el extranjero.

c. Ley de propiedad intelectual

Según la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), la propiedad intelectual hace referencia a las creaciones de la mente, como invenciones, obras literarias y artísticas; así también símbolos, nombres e imágenes utilizadas en el comercio.

Título - Preliminar

Art.1. El Estado reconoce, regula y garantiza la propiedad intelectual adquirida de conformidad con la ley, las Decisiones de la Comisión de la Comunidad Andina y los convenios internacionales vigentes en el Ecuador.

La propiedad intelectual comprende:

1. Los derechos de autor y derechos conexos.
2. La propiedad industrial, que abarca, entre otros elementos, los siguientes:
 - a. Las invenciones;
 - b. Los dibujos y modelos industriales;
 - c. Los esquemas de trazado (topografías) de circuitos integrados;
 - d. La información no divulgada y los secretos comerciales e industriales;

- e. Las marcas de fábrica, de comercio, de servicios y los lemas comerciales;
 - f. Las apariencias distintivas de los negocios y establecimientos de comercio;
 - g. Los nombres comerciales;
 - h. Las indicaciones geográficas; e,
 - i. Cualquier otra creación intelectual que se destine a un uso agrícola, industrial o comercial.
3. Las obtenciones vegetales.

Las normas de esta Ley no limitan ni obstaculizan los derechos consagrados por el Convenio de Diversidad Biológica, ni por las leyes dictadas por el Ecuador sobre la materia.

Art. 2. Los derechos conferidos por esta Ley se aplican por igual a nacionales y extranjeros, domiciliados o no en el Ecuador.

Art. 3. El Instituto Ecuatoriano de la Propiedad Intelectual (IEPI), es el Organismo Administrativo Competente para propiciar, promover, fomentar, prevenir, proteger y defender a nombre del Estado Ecuatoriano, los derechos de propiedad intelectual reconocidos en la presente Ley y en los tratados y convenios internacionales, sin perjuicio de las acciones civiles y penales que sobre esta materia deberán conocerse por la Función Judicial.

Libro I - Título I: De los Derechos de Autor y Derechos Conexos

Capítulo I: Del Derecho de Autor / Sección I: Preceptos Generales

Art. 4. Se reconocen y garantizan los derechos de los autores y los derechos de los demás titulares sobre sus obras.

Art. 5. El derecho de autor nace y se protege por el solo hecho de la creación de la obra, independientemente de su mérito, destino o modo de expresión.

Se protegen todas las obras, interpretaciones, ejecuciones, producciones o emisiones radiofónicas cualquiera sea el país de origen de la obra, la nacionalidad o el domicilio del autor o titular. Esta protección también se reconoce cualquiera que sea el lugar de publicación o divulgación.

El reconocimiento de los derechos de autor y de los derechos conexos no está sometido a registro, depósito, ni al cumplimiento de formalidad alguna.

El derecho conexo nace de la necesidad de asegurar la protección de los derechos de los artistas, intérpretes o ejecutantes y de los productores de fonogramas.

Art. 6. El derecho de autor es independiente, compatible y acumulable con:

La propiedad y otros derechos que tengan por objeto la cosa material a la que esté incorporada la obra;

Los derechos de propiedad industrial que puedan existir sobre la obra; y,

Los otros derechos de propiedad intelectual reconocidos por la ley.

Art. 7. Para los efectos de este Título los términos señalados a continuación tendrán los siguientes significados:

Autor: Persona natural que realiza la creación intelectual.

Artista intérprete o ejecutante: Persona que representa, canta, lee, recita, interpreta o ejecuta en cualquier forma una obra.

Ámbito doméstico: Marco de las reuniones familiares, realizadas en la casa de habitación que sirve como sede natural del hogar.

Base de datos: Compilación de obras, hechos o datos en forma impresa, en una unidad de almacenamiento de ordenador o de cualquier otra forma.

Causahabiente: Persona natural o jurídica que por cualquier título ha adquirido derechos reconocidos en este Título.

Colección: Conjunto de cosas por lo común de una misma clase o género.

Compilación: Agrupación en un solo cuerpo científico o literario de las distintas leyes, noticias o materias.

Copia o ejemplar: Soporte material que contiene la obra o producción, incluyendo tanto el que resulta de la fijación original como el que resulta de un acto de reproducción.

Derechos conexos: Son los derechos económicos por comunicación pública que tienen los artistas, intérpretes o ejecutantes, los productores de fonogramas y organismos de radio-difusión.

Distribución: Puesta a disposición del público, del original o copias de la obra, mediante su venta, arrendamiento, préstamo público o de cualquier otra forma conocida o por conocerse de transferencia de la propiedad, posesión o tenencia de dicho original o copia.

Divulgación: El acto de hacer accesible por primera vez la obra al público, con el consentimiento del autor, por cualquier medio o procedimiento conocido o por conocerse.

Editor: Persona natural o jurídica que mediante contrato escrito con el autor o su causahabiente se obliga a asegurar la publicación y divulgación de la obra por su propia cuenta.

Emisión: Difusión a distancia de sonidos, de imágenes o de ambos, por cualquier medio o procedimiento, conocido o por conocerse, con o sin la utilización de satélites, para su recepción por el público. Comprende también la producción de señales desde una estación terrestre hacia un satélite de radiodifusión o de telecomunicación.

Expresiones del folklore: Producciones de elementos característicos del patrimonio cultural tradicional, constituidas por el conjunto de obras literarias y artísticas, creadas en el territorio nacional, por autores no conocidos o que no se identifiquen, que se presuman nacionales del País, de sus comunidades étnicas y se transmitan de generación en generación, de manera que reflejen las expectativas artísticas o literarias tradicionales de una comunidad.

Fijación: Incorporación de signos, sonidos, imágenes o su representación digital, sobre una base material que permita su lectura, percepción, reproducción, comunicación o utilización.

Fonograma: Toda fijación exclusivamente sonora de los sonidos de una ejecución o de otros sonidos o de sus representaciones digitales. Las grabaciones gramofónicas, magnetofónicas y digitales son copias de fonogramas.

Grabación efímera: Fijación temporal, sonora o audiovisual de una representación o ejecución o de una emisión de radiodifusión, realizada por un organismo de radiodifusión utilizando sus propios medios y empleada en sus propias emisiones de radiodifusión.

Licencia: Autorización o permiso que concede el titular de los derechos al usuario de la obra u otra producción protegida, para utilizarla en la forma determinada y de conformidad con las condiciones convenidas en el contrato. No transfiere la titularidad de los derechos.

Obra: Toda creación intelectual original, susceptible de ser divulgada o reproducida en cualquier forma, conocida o por conocerse.

Obra anónima: Aquella en que no se menciona la identidad del autor por su voluntad.

Obra audiovisual: Toda creación expresada mediante una serie de imágenes asociadas, con o sin sonorización incorporada, que esté destinada esencialmente a ser mostrada a través de aparatos de proyección o cualquier

otro medio de comunicación de la imagen y de sonido, independientemente de las características del soporte material que la contenga.

Obra de arte aplicado: Creación artística con funciones utilitarias o incorporada en un artículo útil, ya sea una obra de artesanía o producida en escala industrial.

Obra en colaboración: La creada conjuntamente por dos o más personas naturales.

Obra colectiva: Es la creada por varios autores, por iniciativa y bajo la responsabilidad de una persona natural o jurídica, que la pública o divulga con su propio nombre, y en la que no es posible identificar a los autores o individualizar sus aportes.

Obra por encargo: Es el producto de un contrato para la realización de una obra determinada, sin que medie entre el autor y quien la encomienda una relación de empleo o trabajo.

Obra inédita: La que no ha sido divulgada con el consentimiento del autor o sus derechohabientes.

Obra plástica o de bellas artes: Creación artística cuya finalidad apela al sentido estético de la persona que la contempla, como las pinturas, dibujos, grabados y litografías. No quedan comprendidas en la definición, a los efectos de la presente ley, las fotografías, las obras arquitectónicas y las audiovisuales.

Obra póstuma: Además de las no publicadas en vida del autor, las que lo hubiesen sido durante ésta, si el mismo autor, a su fallecimiento, las deja refundidas, adicionadas, anotadas o corregidas de manera que merezcan reputarse como obras nuevas.

Organismo de radiodifusión: Persona natural o jurídica que decide las emisiones y que determina las condiciones de emisión de radio o televisión.

Productor: Persona natural o jurídica que tiene la iniciativa, la coordinación y la responsabilidad en la producción de una obra, por ejemplo, de la obra audiovisual, o del programa de ordenador.

Productor de fonogramas: Persona natural o jurídica bajo cuya iniciativa, responsabilidad y coordinación se fijan por primera vez los sonidos de una ejecución, u otros sonidos o sus representaciones digitales.

Programa de ordenador (software): Toda secuencia de instrucciones o indicaciones destinadas a ser utilizadas, directa o indirectamente, en un dispositivo de lectura automatizada, ordenador, o aparato electrónico o similar con capacidad de procesar información, para la realización de una función o tarea, u obtención de un resultado determinado, cualquiera que fuere su forma de expresión o fijación. El programa de ordenador comprende también la documentación preparatoria, planes y diseños, la documentación técnica, y los manuales de uso.

Publicación: Producción de ejemplares puesto al alcance del público con el consentimiento del titular del respectivo derecho, siempre que la disponibilidad de tales ejemplares permita satisfacer las necesidades razonables del público, teniendo en cuenta la naturaleza de la obra.

Radiodifusión: Comunicación al público por transmisión inalámbrica. La radiodifusión incluye la realizada por un satélite desde la inyección de la señal, tanto en la etapa ascendente como en la descendente de la transmisión, hasta que el programa contenido en la señal se ponga al alcance del público.

Reproducción: Consiste en la fijación de la obra en cualquier medio o por cualquier procedimiento, conocido o por conocerse, incluyendo su almacenamiento digital, temporal o definitivo, y la obtención de copias de toda o parte de ella.

Retransmisión: Remisión de una señal o de un programa recibido de otra fuente, efectuada por difusión de signos, sonidos o imágenes, ya sea difusión

inalámbrica, o a través de cable, hilo, fibra óptica o cualquier otro procedimiento, conocido o por conocerse.

Titularidad: Calidad de la persona natural o jurídica, de titular de los derechos reconocidos por el presente Libro.

Usos honrados: Los que no interfieren con la explotación normal de la obra ni causan un perjuicio a los intereses legítimos del autor.

Videograma: Fijación de una obra audiovisual.

Anexo 7

Cartas de empresas



CERTIFICADO

Señores
Universidad de las Américas

Presente.-

La Coordinadora de Radio Popular Educativa del Ecuador, CORAPE; **CERTIFICA** que se transmitió el programa "Eduactiva" a las 11:05 am en la programación del día 9 de Marzo de 2012. Producido por las señoritas María José Carrera y Julia Guerra egresadas de la facultad de Periodismo de la Universidad de las Américas.

Es todo cuanto puedo decir en honor a la verdad, las señoritas María José Carrera y Julia Guerra puede hacer uso de este certificado como estimen conveniente.

Atentamente,

Gissela Dávila
SECRETARIA EJECUTIVA
CORAPE





Oficio N° 010-RDCCE-2012
Quito, 6 de marzo de 2012

Señores
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS
Presente.-

De mi consideración:

Por medio de la presente certifico, que el programa "*Eduactiva*", producido por las señoritas María José Carrera y Julia Guerra, egresadas de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de las Américas, se difundirá en Radio Casa de la Cultura Ecuatoriana 940 A.M., en los programas: "A Pleno Sol", a las 11h00 y "Diálogos en la CCE" a las 17h00, en fecha a determinarse en el mes de marzo y mayo del presente año.

Es lo que puedo certificar en honor a la verdad y a la ética periodística de este medio de comunicación social.

Atentamente,

Lcdo. Patricio Álvaro Silva
DIRECTOR





Quito, 09 de marzo del 2012

CERTIFICADO

Señores
UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS

Mediante la presente confirmamos que el 09 de marzo del 2012 a las 07:15, se transmitió el programa EDUACTIVA, producción de 10 minutos con 34 segundos, realizada por las señoritas María José Carrera y Julia Guerra la misma que fue realizada como cortesía por TELESUCESOS.

Atentamente,

COMPUSU

.....
Arq. ~~.....~~

**Gerente General
TELESUCESOS**



Quito, 7 de marzo de 2012

Señoritas

María José Carrera

Julia Guerra

De mis consideraciones,

Por medio de la presente certifico que la Agencia Litio...estación publicitaria, auspiciará y financiará económicamente, a través de publicidad en la Página web www.educativa.com, al proyecto de tesis perteneciente a María José Carrera y Julia Guerra, egresadas de la Universidad de las Américas, sobre "La deconstrucción social de la masculinidad en niños de tres escuelas fiscales del norte, centro y sur de Quito, a través del juego".

Atentamente,

David Beltrán

Director General

Real Audiencia OE3-53 y De los Ciruelos
Edf. Vista Real Of. 210A
Telf: 6034063 / 095244960
dbeltran@litio.ec



Quito, 2 de marzo de 2012

Señoritas

María José Carrera

Julia Guerra

De mis consideraciones,

Por medio de la presente certifico que la Empresa Play House Ecuatoriano auspiciará y financiará económicamente, a través de publicidad en la Revista Eduactiva y en la página web www.educativa.com, al proyecto de tesis perteneciente a María José Carrera y Julia Guerra, egresadas de la Universidad de las Américas, sobre "La deconstrucción social de la masculinidad en niños de tres escuelas fiscales del norte, centro y sur de Quito, a través del juego".

Atentamente,

PLAY HOUSE
ECUATORIANO

Martha Hinojosa

Administración Play House Ecuatoriano

JRCarrera & Asociados
GESTION PÚBLICA Y PRIVADA

Quito, 2 de marzo de 2012

Señoritas
María José Carrera
Julia Guerra

De mis consideraciones,

Por medio de la presente certifico que la empresa JRCarrera & Asociados auspiciará y financiará económicamente, a través de publicidad en la Revista Educativa y en la página web www.eduactivauio.com, al proyecto de tesis perteneciente a María José Carrera y Julia Guerra, egresadas de la Universidad de las Américas, sobre "La deconstrucción social de la masculinidad en niños de tres escuelas fiscales del norte, centro y sur de Quito, a través del juego".

Atentamente,


JRCarrera & Asociados
GESTION PÚBLICA Y PRIVADA

Dr. Jorge R. Carrera E
ADMINISTRADOR

Av. 10 de agosto N34-35 y Rumipamba – Edif. Ortega Bucheli, oficina 101
Teléfonos: 2436206 – 099710195
e-mail: jrcarrera@yahoo.com
Quito- Ecuador

CENTRO INFANTIL BILINGÜE NUEVA VIDA

Quito, 20 de febrero de 2012

Señoritas

María José Carrera

Julia Guerra

REVISTA EDUACTIVA

Presente,

De mis consideraciones,

Por medio de la presente certifico que el **Centro de desarrollo Infantil "Nueva Vida"** financiará económicamente, a través de publicidad en la Revista EduActiva y en la página web www.eduactivaui.com, al proyecto de tesis perteneciente a María José Carrera y Julia Guerra, egresadas de la Universidad de las Américas, sobre *"La deconstrucción social de la masculinidad en niños de tres escuelas fiscales del norte, centro y sur de Quito, a través del juego"*.

Atentamente,



Licda. Emelin Carrera E.

Directora

Centro de Desarrollo Infantil "Nueva Vida"

Centro de desarrollo infantil bilingüe
"NUEVA VIDA"
Acuerdo Ministerial 122



Quito, 02 de marzo de 2012

Señoritas

María José Carrera

Julia Guerra

REVISTA EDUACTIVA

Presente,

De mis consideraciones,

Reciba un saludo cordial y deseos de éxito constante para su prestigiosa institución de quienes conformamos el Center International of Training - **CITI**.

Por medio de la presente certifico que el Instituto de Idiomas **CITI** auspiciará y financiará económicamente, a través de publicidad en la Revista EduActiva y en la página web www.eduactivauio.com, al proyecto de tesis perteneciente a María José Carrera y Julia Guerra, egresadas de la Universidad de las Américas, sobre *“La deconstrucción social de la masculinidad en niños de tres escuelas fiscales del norte, centro y sur de Quito, a través del juego”*.

Atentamente,

Ing. Raúl Aguirre C.
Gerente de Marketing
Center International of Training - CITI

Anexo 8

Guión técnico reportaje de video

Tiempo	Video	Audio
00:00;00	Imagen de barras	Tono de barras
00:05;03	Pantalla con fondo negro	Sin sonido
00:05;06	Pantalla con fondo negro	Fade in – Canción Mystical dream
00:06;03	Fade in - plano general personas caminando	Canción Mystical dream
00:10;09	Fade in – recuadro informativo y texto. (Fondo plano general personas cruzando la avenida)	Efecto de máquina de escribir (Fondo canción Mystical dream)
00:17;10	Recuadro informativo y texto: Ecuador tiene 14'483.499 habitantes. 7'386.584 son mujeres. 7'096.915 son hombres. (Fondo plano general personas caminando en la acera)	Canción Mystical dream
00:19;10	Fade out – imagen recuadro informativo y texto. (Fondo plano general personas caminando en la acera)	Canción Mystical dream
00:20;13	Plano general con toma en picado de transeúntes.	Canción Mystical dream
00:21;21	Fade in – recuadro informativo y texto. (Fondo plano general con toma en picado de transeúntes)	Efecto de máquina de escribir (fondo canción Mystical dream)
00:23;10	Fade in – recuadro informativo y texto: Anualmente, alrededor de 83.000	Canción Mystical dream

	<p>mujeres sufren algún tipo de violencia física, psicológica o sexual.</p> <p>(Fondo plano general con toma en picado de transeúntes)</p>	
00:30;25	<p>Fade out – recuadro y texto.</p> <p>(Fondo plano general con toma en picado de transeúntes)</p>	Canción Mystical dream
00:31;20	<p>Plano general con toma en picado de personas caminando en la acera</p>	Canción Mystical dream
00:33;22	<p>Fade in – Recuadro informativo y texto.</p> <p>(Fondo plano general con toma en picado de personas caminando en la acera)</p>	Efecto de máquina de escribir (fondo canción Mystical dream)
00:35;10	<p>Imagen de recuadro informativo y texto: Al año, 8.614 hombres sufren maltrato intrafamiliar</p> <p>(Fondo plano general con toma en picado de personas caminando en la acera)</p>	Canción Mystical dream
00:43;17	<p>Plano general con toma en picado de personas caminando en la acera, con aceleración.</p>	Voz en off: ¿Por qué se ha optado por victimizar a las mujeres y no nos hemos puesto a pensar en la discriminación que también existe hacia los hombres?
00:49;25	<p>Disolvencia de tomas: Plano general con toma en picado de personas caminando en la acera, con aceleración, y fotografía en plano general de niños y niñas formados fuera del aula de clase.</p>	(Fondo canción Mystical)

00:50;23	Imagen de fotografía en plano general de niños y niñas vistiendo uniforme formados fuera del aula de clase.	dream)
00:52;27	Disolvencia de imágenes: fotografía en plano general de niños y niñas vistiendo uniforme formados fuera del aula de clase, y fotografía en plano americano de niñas abrazándose.	Vox en off: ¿De dónde adquirimos las nociones que dicen cómo debe actuar un hombre y una mujer?
00:53;19	Imagen de fotografía en plano americano de dos niñas abrazándose	(Fondo canción Mystical dream)
00:55;23	Plano medio de entrevistado.	Experto habla sobre el género como una cuestión de prácticas sociales.
00:59;02	Fade in - claqueta con nombre del entrevistado: René Unda, Sociólogo	Donde expresa que: en el caso de los niños, el proceso de socialización primaria, es decir, aquellos que se dan en el seno de una familia, de un hogar, con unos miembros y con unas figuras, específicas también, son los que van determinando esa noción. Y, que se traduce en acciones y, como digo, en prácticas de reproducción cultural. En este caso al
01:06;20	Fade out – claqueta	
01:42;19	Disolvencia de tomas: Plano medio de entrevistado y plano general de niños y niñas dentro del aula.	
01:51;20	Disolvencia: Plano general de estudiantes realizando sus tareas en clase y plano medio de entrevistado.	
02:04;27	Fade in - claqueta con nombre del entrevistado: René Unda, Sociólogo	

02:12;20	Fade out – claqueta	interior de la familia.
02:23;06	Disolvencia de tomas: Plano medio entrevistado y plano general de niños y niñas jugando dentro del salón de clase.	Se reproducen prácticas, roles, funciones, que están asociados a la idea de sexo y de género
02:36;12	Disolvencia: de plano general de grupo de estudiantes a plano medio de entrevistado	
02:37;17	Toma en plano medio de entrevistado	(Fondo Fade in – canción Mystical dream)
02:39;21	Disolvencia de tomas: plano medio de entrevistado y plano general de niñas y niñas jugando en el patio de recreo	Fade in – canción Mystical dream
02:40;25	Plano general de un grupo de varones jugando a simular una pelea y otro grupo de niñas observándolos.	Voz en off: Es por eso que se hace necesaria una educación con igualdad de condiciones, que enseñe a niños y niñas que ninguno ejerce mayor poder sobre el otro. Desde pequeños, en las casas y en las aulas de clase, los adultos desempeñan un importante papel en la construcción social de los infantes.
02:42;14	Plano medio de tres niños jugando.	
02:49:35	Plano general del patio de recreo y grupo de niños jugando	
02:54:17	Paneo de plano general de patio de recreo, niños jugando a las peleas y niñas mirándolos sin intervenir	
02:56;19		(Fondo canción Mystical

		dream) Fade out – canción de fondo
02:57;34	Plano medio de entrevistada.	Experta habla sobre diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Donde menciona que: La diferencia debe resumirse en relaciones de equidad; es decir, no en relaciones jerárquicas, de poder de dominación; sino de relaciones de solidaridad y de respeto.
02:59;15	Fade in – Claqueta con nombre: Natalia Sierra, socióloga	
03:06;40	Fade out - claqueta	
03:29;23	Fade in – claqueta con nombre de entrevistada	
03:37;23	Fade out - claqueta	
03:41;04	Disolvencia de color a negro de plano medio de entrevistada	Fade in – canción Deep house guitar song
03:42;37		
03:42;41	Disolvencia de color	Voz en off: Un ejemplo de ello es lo que sucede en la escuela Avelina Lasso, en donde se practica la costura como una actividad durante la asignatura de Cultura Estética. Niños y niñas bordan sus personajes y objetos favoritos, los colores se mezclan y
03:43;28	Plano medio de niñas y niños bordando en clase	
03:45;33	Disolvencia de toma: plano medio de estudiantes bordando y primer plano de un niño cociendo una flor	
03:46;37	Plano medio de niños cociendo	

03:54;28	Disolvencia de tomas: de plano medio de niños cociendo a primer plano de un estudiante bordando.	todos demuestran sus habilidades.
03:55;35	Primer plano niño cociendo	(Fondo canción Deep house guitar song)
03:58;33		Canción Deep house guitar song
03:59;32	Disolvencia de color a negro	
03:59;45	Primer plano de niño mostrando su trabajo	Niño habla sobre su gusto por las actividades como la costura
04:02;15		Fade out - Canción
04:12;36	Disolvencia de tomas: Primer plano de niño y plano general de aula de clase	Fade in - Canción Best motivations songs
04:13;34	Plano general aula de clase	Voz en off: Pero cuando hemos llegado al salón de clase, la realidad es otra: mochilas rosadas, lilas, moradas para las niñas. Maletas negras, rojas y azules para niños. Princesas para ellas, y personajes de acción para ellos.
04:19;19	Disolvencia de tomas: plano general de aula de clase y primer plano de mochilas de estudiantes	
04:20;15	Primer plano de mochilas de estudiantes	
04:21;25	Disolvencia de color a negro	

04:22;20	Primer plano de mochila de un varón	<p>¿Qué logró asignar un color a cada sexo, hasta el punto en que quedaron inexorablemente vinculados a niños y niñas?</p> <p>(Fondo canción Best motivations songs)</p> <p>Canción Best motivations songs</p>
04:24;17	Disolvencia de toma: primer plano de mochila y primer plano de escritorios y mochilas	
04:25;17	Primer plano de escritorios y mochilas	
04:32;32	Disolvencia de tomas: de primer de mochilas a gran plano general de aula de clase	
04:33;33	Gran plano general niños y niñas durante hora de clase	
04:34;29	Disolvencia de color a negro	
04:34;33		Fade out – Canción Best motivations songs
04:35;37	Fade in – toma plano medio de entrevistado	<p>Experto habla de los estereotipo de género. Donde indica que: estos estereotipos son muy alimentados por una lógica cada vez más segmentadora desde el mercado y el consumo.</p>
04:36;29	Fade in - claqueta con nombre del entrevistado: René Unda, Sociólogo	
04:39;02	Fade out – claqueta	
04:49;25	Disolvencia de tomas: plano medio de entrevistado y primer plano de alumnos dibujando.	

04:50;23	Paneo de niños y niñas dibujando (primer plano)		
05:00;20	Disolvencia de toma: primer plano estudiantes y plano medio entrevistado		
05:04;43	Disolvencia de color a negro		
05:04;21	Pantalla en negro	Fade in - Canción David Guetta, Turn me on	
05:04;27	Fade in – plano general estudiantes trabajando	Canción David Guetta, Turn me on	
05:04;36	Plano general niños y niñas escribiendo	Voz en off: Pero la diferencia no se resume en colores y objetos, sino que también se hace evidente cuando deben salir del salón y formar, la misma maestra les ordena que hagan una columna de niñas y otra de varones.	
05:20;18	Disolvencia de tomas: plano general aula y plano general de formación de alumnos		
05:21;30	Plano general de formación de alumnos en el patio		
05:14;17	Gran plano general de niños y niñas caminando de manera ordenado por el patio de la escuela		(Fondo canción David Guetta, Turn me on)
05:16;37			Canción David Guetta, Turn me on
05:17;22	Disolvencia de tomas: de gran plano general formación a plano medio de entrevistada		

05:18;21	Disolvencia de tomas: de gran plano general formación a plano medio de entrevistada	Fade out – canción
05:18;24	Plano medio de entrevistada	Habla experta: el ambiente tiene que promover la disponibilidad de los niños, que sean ambiente enriquecedores, donde el juego sea lo fundamental. El niño va a tener una mayor predisposición para su aprendizaje.
05:19;31	Fade in – claqueta con nombre: Elizabeth Montenegro, psicopedagoga	
05:26;40	Fade out – claqueta	
05:38;43	Disolvencia de tomas: de plano medio de entrevistada a plano general desde la parte posterior del aula	
05:39;32	Plano general desde la parte posterior del aula	
05:47;19	Disolvencia de tomas: plano general aula y plano general alumnos viendo una película	
05:47;41	Plano general desde atrás, alumnos viendo una película	
05:56;39	Disolvencia de tomas: Plano general estudiantes viendo película y plano medio entrevistada	

06:15;34	Disolvencia de tomas: plano medio entrevistada y gran plano general niños y niñas en el recreo	
06:20;54	Disolvencia de tomas: plano medio entrevistada y gran plano general niños y niñas en el recreo	Fade in – Canción I Know now
06:16;17	Disolvencia de tomas: plano medio entrevistada y gran plano general niños y niñas en el recreo	Voz en off: El juego es un momento importante en cuanto a la adquisición de valores y, en sí de la construcción social de niñas y niños sobre lo que es ser hombre o ser mujer. ¿Cómo se debe trabajar dentro y fuera de clase para evitar el fraccionamiento de género? (Fondo canción I Know now)
06:16;29	Gran plano general estudiantes jugando en el patio	
06:24;31	Disolvencia de tomas: gran plano general del patio y plano general niños y niñas compartiendo el refrigerio	
06:24;39	Plano general niños y niñas compartiendo el refrigerio en el recreo	
06:29;18	Disolvencia de color a negro	Fade out – canción I Know now
06:31;28	Plano medio de entrevistada	Experta habla sobre: el juego para un niño es tan importante como el trabajo para el adulto. Todas las actividades o todos los conocimientos
06:33;34	Fade in – claqueta con nombre: Elizabeth Montenegro, psicopedagoga	

06:40;42	Fade out – claqueta	que el niño aprende a lo largo de su infancia, sobre todo, van a ser mucho más consolidados.
06:58;39	Plano general de niño corriendo en el patio	Fade in – Canción Deep house guitar song
07:03;40	Cambio de toma a un gran plano general de un patio en la hora de recreo	Voz en off: Durante el juego, los pequeños son libres para expresarse y recrearse. Pero, ¿es necesario que exista la intervención de un adulto que promueva una mayor interacción entre sujetos del sexo opuesto?
07:06;21	Disolvencia de toma: gran plano general de patio e imagen de fotografía de niño y niña sentados juntos	que promueva una mayor interacción entre sujetos del sexo opuesto?
07:07;18	Fotografía en plano medio de niño y niña sentados juntos en el aula	(Fondo canción Deep house guitar song)
07:07;28		Fade out - canción Deep house guitar song
07:09;30	Plano medio entrevistado	Fade out - canción Deep house guitar song
07:10;18	Plano medio entrevistado	Experto habla sobre la presencia del adulto durante el juego.
07:11;29	Fade in - claqueta con nombre del entrevistado: René Unda, Sociólogo	Donde expresa: es importante la presencia de
07:18;40	Fade out – claqueta	adultos en los procesos educativos, siempre y
07:24;34	Disolvencia de imágenes: plano medio	cuando esta presencia

07:25;28	entrevistado y plano general de niños y niñas jugando Plano general grupo de niños y niñas jugando en el patio a policías y ladrones	esté lo suficientemente pensada, que sea de acompañamiento, que sea una presencia de desarrollo y de impulso.
07:41;38	Disolvencia de tomas: de gran plano general del patio a plano medio entrevistado	
07:37;33	Plano medio René Unda (entrevistado)	
07:53;26	Disolvencia de color a negro	Vos en off: ¿qué deben jugar los infantes en el recreo y que aprenden durante este tiempo? (Fondo ambiental niños y niñas jugando)
07:53;44	Gran plano general de patio con niños y niñas interactuando	
07:54;22		
07:58;40	Disolvencia de color a negro	
07:59;35	Plano medio entrevistada	Experta habla sobre cómo juegan sus alumnos. Donde afirma que: yo les he motivado que deben jugar niños con niñas, niñas con niños, siempre con el respeto.
08:01;22	Fade in - claqueta con nombre: Marlene Erazo, parvularia	
08:07;34	Fade out – claqueta	
08:10;27	Disolvencia de tomas: de plano medio entrevistada a plano general de niñas	

	en el recreo	
08:11;25	Plano general de niñas en caminando por el patio durante el recreo	
08:19;37	Disolvencia de imágenes: plano general a plano medio	
08:20;34	Plano medio entrevistada	
08:29;40	Disolvencia de tomas: plano medio parvularia a plano medio psicopedagoga	
08:30;25	Plano medio entrevistada	Experta habla sobre los valores.
08:31;21	Fade in – claqueta con nombre: Elizabeth Montenegro	Se aprenden valores como la tolerancia, el respeto, el aprender a respetar los turnos, el compartir. Es decir, muchos valores.
08:38;26	Fade out – claqueta	
08:50;22	Disolvencia de toma: de plano medio entrevistada a plano general de niñas regresando al aula de clase	
08:50;43	Disolvencia de toma: de plano medio entrevistada a plano general de niñas regresando al aula de clase	Voz en off: Todas las actividades lúdicas son factores importantes para lograra desconstrucción masculinidad en niños.
08:55;02	Plano general de un grupo grande de niñas regresando al aula de clase	

08:57;22	Disolvencia plano general a plano medio	
08:58;16	Plano medio de entrevistado	Experto hace referencia al papel de los juegos.
08:59;23	Fade in – claqueta con nombre: René Unda	Los juegos han desempeñado un papel fundamental en la construcción de masculinidades y feminidades. El juego ha estado concebido como una práctica privilegiada para ir definiendo lo que es un hombre y lo que es una mujer.
09:06;25	Fade out – claqueta	
09:41;21	Fade in – claqueta con nombre	
09:48;24	Fade out – claqueta	
10:13;22	Disolvencia de color a negro	
10:13;19	Fade in de imagen, toma en plano medio	Fade in – Canción Budda bar dejavú
10:14;18	Plano medio de niño y niña dibujando en sus cuadernos	Canción Budda bar dejavú
10:17;20		Fade out – canción
10:17;23	Plano medio de niño y niña dibujando en sus cuadernos	Voz en off: La deconstrucción de la masculinidad es un proceso largo que supone un cambio desde los adultos, y de ese modo, educar a los más pequeños con igualdad de
10:19;17	Disolvencia de tomas: plano medio de niños y fotografía de grupo de niñas	
10:19;31	Fotografía en plano medio de un grupo de niñas	

10:22;28	Disolvencia de imágenes: de plano medio a plano general	condiciones y sin discriminación hacia sujetos de otro sexo.
10:23;23	Plano general niños y niñas compartiendo su refrigerio durante el tiempo de recreo	(Fondo canción Budda bar dejavú)
10:34;36	Disolvencia de tomas: de plano general en exteriores a plano general al interior de un salón de clase	
10:25;23	Plano general de niños y niñas dentro del aula, saltando. Aceleración de - 150.	
10:25;25	Fade in – claqueta: Realizado por: María José Carrera Julia Guerra	
10:30;36	Fade out - claqueta	
10:31;33	Fade out – toma	Canción Budda bar dejavú
10:31;36		Fade out – canción Budda bar dejavú

Anexo 9

Guión reportaje radial

1CONTROL: AUDIO DE INTRODUCCIÓN

**2(Eduactiva, una radio revista dedicada a maestras y maestros de nuestro
3país. Porque nunca dejamos de aprender)**

4CONTROL: CANCIÓN MYSTICAL DREAM

5LOCUTORA1: “Si pensamos como horizonte en una mayor igualdad de
6oportunities, en acceso al trabajo, a la educación, a una igualdad en los
7ejercicios de los derechos, eso es perfectamente válido y políticamente
8correcto”.

9CONTROL: SILENCIO

10Hernán Reyes

11CONTROL: CANCIÓN MYSTICAL DREAM

12LOCUTORA2: En Ecuador anualmente alrededor 83.000 mujeres sufren
13algún tipo de maltrato: físico, psicológico o sexual. Los hombres también son
14parte de estas cifras, se conoce que 8.614 hombres son víctimas de
15violencia intrafamiliar, al año. René Unda, sociólogo y director del centro de
16investigaciones de la niñez y adolescencia explica que bajo el sistema
17patriarcal han creado formas de desigualdades que afectan a diversos
18colectivos

19CONTROL: AUDIO RENÉ UNDA

20Todo surge desde el sistema patriarcal, que es un proceso que opera en las
21prácticas cotidianas y que se instala en lo que es la cultura del inconsciente
22colectivo de las personas y de las sociedades. Se adaptan según los
23procesos de socialización de las personas.

24CONTROL: CANCIÓN A SPACE JOURNEY

25LOCUTORA1: Es decir, un grupo dominante, donde sobresale la figura del
26macho. Hernán Reyes, sociólogo explica sobre esta figura en la sociedad.

27CONTROL: AUDIO HERNÁN REYES

28El machismo es un sistema estructurado de creencias, de comportamientos,
29de la clasificación del resto de personas, pautas para comportarse en
30público, en privado, etcétera; alrededor de la masculinidad. Por tanto, ser
31macho es una suerte de obligación, una suerte de mandato compulsivo que
32opera para determinados hombres con mucha fuerza, para otros con menos,
33y que se origina en una forma de ejercer la masculinidad socialmente
34construida, históricamente instalada, tanto a nivel material, como a nivel
35simbólico

36CONTROL: CANCIÓN PARADISE

37LOCUTORA2: Sin embargo, aún cuando el significado de machismo es el
38mismo para todas las culturas, existen diferentes formas de ser machista y
39también distinciones en la práctica de la masculinidad.

40CONTROL: AUDIO HERNÁN REYES

41Digamos el machismo como tal, como esta forma de ejercicio de una
42masculinidad dominante, impositiva, violenta, etcétera; pudiera decir que es
43el término latino utilizado para calificar un comportamiento y un orden de
44género. Podemos decir que se da hoy día en todas las sociedades del
45mundo, solo que con matices y con diferencias contextuales. Resulta que
46hay muchas formas de ser hombre, hay inclusive algunas que son no
47machistas, algunas que son abiertas a un diálogo igualitario, horizontal, no
48violento con los otros”.

49CONTROL: CANCIÓN SAMHAIN NIGHT

50LOCUTORA1: La cultura determina lo que el individuo aprende en base a la
51sociedad a la que pertenece. A lo largo de su vida, el sujeto compartirá lo

52aprendido con otros, a través de su conducta a nivel de relaciones sociales,
53este proceso inicia desde la niñez, como lo explica René Unda.

54CONTROL: AUDIO RENÉ UNDA

55En los niños la socialización primaria, es decir aquellas que se dan en el
56seno de la familia, tiene figuras específicas que determinan la noción del
57sistema patriarcal, que se traduce en acciones y prácticas de reproducción
58cultural al interior de la familia.

59Las prácticas están asociadas a las de imitación fuerte, en la que repiten
60acciones que son adquiridas. Se determina una forma de ser dentro del
61sistema que está asociado a los términos de sexo y de género.

62Tanto hombres como mujeres adoptan roles que son, en definitiva,
63transmitidos por el escenario general en el que viven las personas, en este
64caso, los niños, en sus hogares. Pero luego, se emiten desde lugares más
65institucionalizados, como el sistema escolar.

66CONTROL: CANCIÓN DECANDENCIA

67LOCUTORA2: La escuela es importante en las niñas y los niños, no solo
68porque aprenden leer, escribir y a contar, sino que también forman
69gradualmente su carácter, su capacidad de reflexión y juicio, Hernán Reyes
70amplia el tema

71CONTROL: AUDIO HERNÁN REYES

72Hay dos formas: una es tratar que la educación sea un ejercicio de toma de
73conciencia, porque es una situación real que muchas veces es ocultada por
74lo que significan ideologías transmitidas, reproducidas, mantenidas, no solo
75por los medios de comunicación masivas, sino también por ciertos patrones
76de educación y comunidad, también por ciertas industrias culturales: la
77televisión, el cine, están constantemente reproduciendo y estamos
78interiorizando sin darnos cuenta, formas de actuar con el otro sexo y formas
79de relacionarnos en cuanto al campo de género. Pero aparte de esta toma

80de conciencia que es una especie de entrar en razón, también creo que es
81necesario un ejercicio de sensibilización, de recuperación y, si se quiere, de
82acercamiento, de aproximación a lo que son las formas sensibles de vivir, de
83estar en sociedad.

84Entonces yo creo que hay un segundo aspecto que en la educación debería
85enfatzarse mucho, y es esto de la sensibilización, sensibilizar a los hombres,
86darles campo abierto para que exterioricen lo que realmente sentimos.
87Muchas veces reprimimos muchísimos nuestros sentimientos y esto produce
88situaciones de malestar permanente, de represión, etcétera., y quizá esto
89hace como escudo y que actuemos más bien de manera autoritaria, de
90manera violenta. Entonces yo creo que es una mezcla entre racionalidad y
91sensibilidad, donde la acción educativa podría servir para poder comprender
92situaciones de manera diferente y actuar de forma diferente.

93CONTROL: CANCIÓN SAMHAIN NIGHT

94LOCUTORA1: Uno de los momentos más importantes en cuanto a la
95socialización durante los primeros años de vida, es el juego. Es allí donde los
96niños y las niñas empiezan a relacionarse con las personas que se
97encuentran en su entorno, porque el juego no solo es una actividad de
98autoexpresión para el niño o la niña, sino también una forma de
99autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones,
100movimientos y relaciones, por medio de las cuales llegan a conocerse a sí
101mismos y a formar conceptos sobre todo lo que sucede a su alrededor.

102Para la psicóloga Isabel Salazar, el juego es como un ensayo, es aprender
103la realidad

104CONTROL: AUDIO ISABEL SALAZAR

105El juego puede hacer un montón de cosas, los niños aprenden, imitan, se
106relacionan con otros, expresan sus emociones, sus dificultades, lo que les
107está pasando. Lo que se plantea es que el juego es para los niños lo que el
108trabajo, las obligaciones o el estudio, es para los más grandes o para los

109adultos. Entonces, es una necesidad para los niños jugar. Ni siquiera hace
110falta que tenga juguetes, es decir, un niño juega con lo que tenga a la mano
111e inventa su mundo.

112Habría que fijarse no tanto en el objeto tren, en el objeto muñeca o el objeto
113pelota, o lo que sea, sino ver qué hace ese niño o esa niña con ese juguete.
114Desde los adultos, usualmente, lo que hacemos es poner a la disposición
115de los niños una serie de objetos que vienen ya con una carga, que vienen
116con un género asignado. Pero el juguete en sí no construye la feminidad o
117la masculinidad.

118CONTROL2: CANCIÓN A SPACE JOURNEY

119LOCUTORA1: A pesar que el juego es un derecho universal, aún existen
120secuelas de la clasificación de juegos para niñas y para niños:

121CONTROL: AUDIO RENÉ UNDA

122Tiene sus antecedentes en la división social y sexual del trabajo. La sexual
123tiene que ver con las funciones de reproducción social, biológica y cultural
124que son definidas en distintos contextos sociales y en el cual la mujer tiene
125roles de crianza y cuidado de los niños y niñas. Es en esta situación se
126debe entender la genealogía, es decir, las condiciones que hacen posibles
127que estos estereotipos tengan cabida y se marque a la mujer como madre y
128esposa. Es en esa perspectiva como la responsable del cuidado de los
129niños. Además, de una situación marcada donde las mujeres se dedican a
130hacer cosas diferentes a los hombres.

131En esta división se alimenta y adquiere formas definidas de gustos y
132preferencias que la sociedad a través de su reproducción cultural asigna a
133hombres y mujeres. Además, en la medida en que se desconfigura el
134capitalismo avanzado, también lo hacen estas nociones. No precisamente
135las mujeres tienen que preferir las barbies y los niños los carritos.

136CONTROL: CANCIÓN PARADISE

137LOCUTORA2: ¿Cómo a través del juego se puede generar que los niños y
138las niñas se relacionen en igualdad de oportunidades? Verónica DiCaudo,
139pedagoga brinda algunas técnicas para lograrlo.

140CONTROL: AUDIO VERÓNICA DICAUDO

141La maestra puede favorecer, por ejemplo, no proponiendo las niñas juegan
142en la casita y los niños con los bloques. Entonces, el juego ayuda y, en las
143escuelas pueden ayudar a que las nenas también puedan jugar al fútbol si
144les gusta; es decir, no al celeste para los nenes y el rosa para las nenas,
145sino que todos podemos decidir lo que nos gusta y podemos elegirlo, y que
146la maestra dé esa libertad de opción. ‘¿Quién quiere jugar a esto y quién a
147esto?’ Y, si hay una nena que dice ‘no ese juego es solo de nenas’, bueno
148también hay papás que pueden cambiar un bebé, no cierto, y pueden
149hacerlo y la maestra puede contar ‘bueno mi esposo me ayuda cambiar los
150pañales a mis hijos’, e ir rompiendo todo el tema; porque a veces los nenes
151mismo vienen con la falta de equidad de género y dicen ‘no podemos jugar
152porque esto es de nenas y esto es de varones.

153CONTROL: TRANSICIÓN

154Entonces, la maestra qué hace. Deja eso o ella pone con un ejemplo de
155alguien distinto o cuenta o inventa, a mí también me gusta jugar a la pelota,
156treparme a los árboles; eso es divertido.

157CONTROL: TRANSICIÓN

158También mostrar imágenes o videos que rompan los estereotipos, cosas
159que muestren a la mujer en otros roles, el varón en otros roles, el varón
160lavando los platos, secando los platos, cocinando o cambiando un bebé,
161que realmente lo hacen muchos hombres”.

162CONTROL: CANCIÓN

163LOCUTORA1: Como escuchamos todas las actividades lúdicas son
164factores importantes para lograr la desconstrucción de la masculinidad en
165niños. René Unda cita otras formas de conseguirlo.

166CONTROL: AUDIO RENÉ UNDA

167En el caso de los niños y sobre todo pensando en cómo generar equidad
168en la enseñanza me parece que los juegos deberían tender a una suerte de
169cuestionamientos de unos roles que tradicionalmente han sido asignados a
170mujeres o varones. En las actividades deberían primar un criterio de
171integración, cómo se integran varones y mujeres en el juego. La cuestión
172de equidad me parece que debe pasar por el análisis de criterios
173organizadores como integración, respeto y confianza. Me parece que estos
174tres criterios podrían presentarse como procedimientos importantes para
175lograr la equidad de género.

176CONTROL: CANCIÓN BUDA BAR DEJAVÚ

177LOCUTORA2: El juego es uno de los momentos más importantes para el
178desarrollo de los niños y las niñas y gracias a este es posible que se genere
179una mayor interacción entre sexos.

180CONTROL: SILENCIO.

181LOCUTORA2: “Es obligación que medios de comunicación, familia y
182escuela trabajen juntos para promover la equidad de género” Hernán
183Reyes.

184CONTROL: AUDIO SALIDA

185(Gracias por su compañía en educativa. Una radio revista dedicada a
186maestras y maestros de nuestro país, Porque nunca dejamos de
187aprender).