



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

UNIDAD 094 CDMX CENTRO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**CÓMO INFLUYEN LOS ESTEREOTIPOS EN LA
CONSTRUCCIÓN DE LA CORPOREIDAD EN LA EDAD
PREESCOLAR**

TESIS QUE PRESENTA

MOISES RANGEL QUEVEDO

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA

MARZO, 2021

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 02 de septiembre de 2020

LIC. MOISES RANGEL QUEVEDO

P R E S E N T E

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

**CÓMO INFLUYEN LOS ESTEREOTIPOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA
CORPOREIDAD EN LA EDAD PREESCOLAR.**

A propuesta de la directora de tesis Dra. María de Jesús de la Riva Lara, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	DR. JUAN BELLO DOMINGUEZ
SECRETARIA (O)	DRA. MARIA DE JESUS DE LA RIVA LARA
VOCAL	DR. VICENTE PAZ RUIZ
SUPLENTE	MTRA. MARIA DE LA LUZ MARTINEZ HERNANDEZ
SUPLENTE	MTRO. MAYVER MALDONADO CORTES

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

DR. VICENTE PAZ RUIZ P.

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

VPR/RGA*jjcc



INDICE

Introducción	5
Problematización “facilitando” la Educación Física a las niñas	9

CAPÍTULO 1. POLÍTICAS DE ATENCIÓN EN LA EDUCACIÓN

1.1 Disminuir las desigualdades internacionales	19
1.2 Políticas educativas nacionales.....	23

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN COMO UN ACERCAMIENTO A MIRAR LAS DIFERENCIAS

2.1 Diagnóstico.....	37
2.2 El juego como la principal forma de aprender	39
2.3 Corporeidad.....	42
2.4 Género, una construcción social	45
2.5 Género en la Historia, la Educación y la Educación Física.....	47
2.6 Yo docente.....	51

CAPÍTULO 3. EL ESTEREOTIPO COMO PRETEXTO PARA DISCRIMINAR

3.1 La investigación-acción	54
3.2 Cuestionario a Padres de familia	55
3.3 Prejuicios y estereotipos	61
3.4 Interculturalidad	64
3.5 Dando “voz” a las niñas	73

CAPÍTULO 4. LA INTERVENCIÓN DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL

4.1 Propuesta de intervención	80
4.2 Actividades con Padres de familia y alumnos.....	90
4.3 Resignificación.....	112
Conclusiones.....	115
Bibliografía.....	117

Introducción.

El cuerpo es el conjunto de todos los órganos, aparatos, emociones, actitudes, gustos, pensamientos y todo aquello que incide en nosotros y que es parte de nuestra expresión y nuestro actuar en la vida cotidiana. O como lo dice Gómez y Sastre (2008):

el cuerpo es donde la existencia humana adquiere una dimensión espacio-temporal, y es éste el que hace al ser humano parte activa de la naturaleza y del proceso de la vida. Es allí donde se integran sus múltiples experiencias y manifestaciones y donde se sintetizan, en una relación de interdependencia sus diferentes dimensiones: biológica, cognoscitiva, psicomotriz, emocional, relacional y comunicacional, ética, estética y trascendente (p. 120).

El cuerpo haciendo uso de sus sentidos y por medio del movimiento, mantiene una interacción constante con su entorno, en donde con base a experiencias adquiere aprendizajes y parte de la cultura en la que está integrado. El movimiento es la forma en la que nuestro cuerpo capta toda la información que le brinda su entorno, no solo un movimiento articular o muscular que desplaza alguna parte del cuerpo, sino, todo aquel movimiento que se produce en el organismo y que activa nuestros sentidos. La comunidad y la interacción que tienen las personas entre sí, son parte constante de esos aprendizajes y una parte de estos aprendizajes, se dan entre pares, dentro de los grupos en las escuelas. El alumno en la escuela siempre ha sido motivo de imposiciones culturales de cómo actuar, como debe verse, y con base a esto va construyendo y apropiándose de estándares sociales que han sido construidos e influenciados por el contexto en el que se encuentra.

Canclini, (2004) dice que la “cultura” es un proceso social de prácticas y objetos materiales cargados con signos y símbolos que se produce, circula y consume en una sociedad. El cuerpo es educado en diferentes ámbitos, espacios y tiempos dependiendo el contexto en el que se desarrolle, como la familia, la escuela y la comunidad a través de la socialización. De acuerdo con las costumbres de su cultura y su comunidad, una persona es influenciada por su creencia religiosa, sus grupos de amigos y sus centros de reunión en donde interactúa directamente con su comunidad. En este caso, la edad de los alumnos de Preescolar va desde los 3 a los 5 años, la interacción que tienen en la escuela con sus compañeros en todos sus espacios, lo

ayudan a crear sus aprendizajes y viceversa y es muy común que repitan y asuman las mismas actitudes que observan de ellos, por lo mismo, pueden ser influenciados por la forma en la que sus compañeros han sido educados.

Parte de esa educación y como una imposición cultural es la escuela, en donde al integrarse en un sistema ya establecido, suele decirse al alumno cómo actuar, como debe verse tanto la escuela como fuera de ella, y con en esto va construyendo y apropiándose de estándares sociales que han sido contruidos e influenciados por el contexto en el que se encuentra.

La escuela tiene planes y programas de estudio que cuentan con un currículum básico mínimo y un perfil de egreso, donde se estandariza el conocimiento y se contempla que todos tienen que aprender lo mismo, de la misma manera y solo se pide una forma diferente o personalizada de pedagogía cuando el alumno presenta una discapacidad física e intelectual. Tiene un prototipo de cómo debe ser el alumno, los conocimientos, capacidades y habilidades que debe tener, y al acceder a un siguiente nivel educativo y no contar con este tipo de características que debe adquirir en cada nivel, se encuentra en una desventaja desde el inicio, considerando la diversidad no como una riqueza sino como un obstáculo para su instrucción educativa y los objetivos que marca el programa.

En el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011, se habla de un “enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México”. ¿Pero en realidad el programa está diseñado para ayudar a apreciar la diversidad?, o ¿sólo se considera la diversidad en los alumnos desde un enfoque folklórico o étnico y no desde una perspectiva integral?

El tema principal que se aborda en este trabajo nace de mi práctica docente, donde como parte de este sistema educativo mi visión era instrumental y observaba que las niñas eran menos hábiles que los niños, pero esta situación me parecía normal, porque en los diferentes grados en los que he impartido clases había notado lo mismo y daba por hecho que esto era una característica propia del género, en especial en situaciones donde realizaban movimientos de fuerza y velocidad, como correr y saltar. Trataba de “ayudarles” a las niñas, pensando que había más posibilidades que se lastimaran en comparación con los niños, facilitándoles más el trabajo y de cierta forma les transmitía esta concepción de que estaba

bien si no lograban realizar el ejercicio, que resultaba normal que los niños pudieran hacerlo y las niñas no o se les dificultará más.

Lo importante no sería ver si las niñas son menos hábiles o no, o si pueden o no realizar lo que se les pide, porque la ejecución del movimiento o patrón motriz no es el objetivo de la Educación Física, sino el desarrollo motriz, cognitivo, emocional y social. Lo importante sería observar si se ha limitado el desarrollo de las niñas al “transmitirles” esta idea de que es normal que ellas “no puedan hacerlo”. Por lo tanto si la forma de impartir la sesión es desigual entre niños y niñas. ¿Se les está limitando en su desarrollo?, ¿Con qué criterios se valora el movimiento y la capacidad motriz dentro de la escuela?, ¿Se podría decir que es una educación desigual?, o acaso no se busca una educación integral. O desde una perspectiva física, ¿Esto las limita en reconocer su capacidad para realizar las tareas motrices que se les pide?, ¿Qué aspectos influyen para que los niños desarrollen mejor su capacidad motriz que las niñas?, o desde un aspecto social, ¿Qué tipos de actividades les gusta realizar fuera de la escuela?, ¿Cuál es la concepción del movimiento y la capacidad motriz para los padres y como este influye en su vida cotidiana?, y por último y quizá la más importante, ¿Qué piensan las niñas acerca del movimiento, el juego y la actividad física?, ¿Qué opinan las niñas acerca de las capacidades motrices de su género y el otro género?

La motricidad la define Hurtado (2008) como el:

Proceso, cuya constitución envuelve la construcción del movimiento intencional desde la reflexión, y la creación de nuevas formas de interacción a partir de la reproducción de patrones aprendidos, de la acción contextualizada en la historia, por tanto, relacionada al pasado vivido y al futuro proyectado; expresando y construyendo la totalidad de las múltiples y complejas determinaciones de la continua construcción de lo humano. (p. 123)

Considerando estos hechos y visualizando el trabajo de investigación, se proponen las siguientes acciones.

Diseño de objetivos

-Implementar estrategias que respeten las características y capacidades de cada niño y niña, que propicien espacios adecuados para el acompañamiento en la construcción de sus aprendizajes a través de la actividad motriz.

Hipótesis

-Los estereotipos que se tienen acerca de la mujer, de que tiene que ser y verse femenina, influyen en su desarrollo en cuestiones físicas y por lo tanto en todas sus capacidades y los aprendizajes que adquiere a través del juego y el movimiento.

Supuestos de intervención

-Las sesiones deben ser diseñadas considerando los aprendizajes previos de los alumnos, propiciando la creatividad por medio de problemas motrices y situaciones que presenten retos para los alumnos, siendo el diálogo la principal forma de comunicación entre todos, siendo maestros y alumnos parte de un mismo grupo de aprendizaje.

-El espacio debe permitir al alumno, expresarse, dialogar, experimentar y crear situaciones de aprendizaje orientadas hacia un propósito como punto de referencia en un inicio, pero donde el grupo marcará el camino o la forma en la que se seguirá o llevará a cabo la clase y cuya principal finalidad es el proceso y no el resultado.

En el capítulo 1 se habla de la lucha mundial por la equidad, la igualdad de oportunidades especialmente en la educación. Donde se han realizado acuerdos y convenciones para tratar de erradicar el analfabetismo, disminuir la desigualdad en el acceso a la educación y su calidad. En el ámbito nacional se habla de problemas como la exclusión y la discriminación, la desigualdad y políticas educativas que se propone para atender estos problemas sociales.

El capítulo 2 habla sobre el diagnóstico que se hace a la escuela en la que se realizará el trabajo, hablando sobre la importancia del juego, el movimiento y la corporeidad en esta edad preescolar, mencionando las características del género, los roles que se asignan a cada uno dentro de la sociedad y el impacto que ha tenido en la educación.

Como una forma de conocer el pensar de los padres respecto a este tema de género y la actividad física en este capítulo 3 se aplica un cuestionario a los padres de familia. Reflexionando sobre como los prejuicios y estereotipos influyen en las conductas de los alumnos y como utilizando la metodología de investigación-acción, se lleva a cabo esta investigación desde un enfoque intercultural.

Por ultimo en el capítulo 4 se habla sobre el trabajo que se realizó durante las clases y las actividades con los padres de familia. Mencionando las observaciones, reflexiones y modificaciones que se realizaron durante este proceso de investigación y que al final llevo a una resignificación de la práctica.

Problematización

SEP (2017) en su libro de Aprendizajes clave para la Educación Secundaria, menciona que los:

Cambios sociales y culturales de las últimas décadas, la incorporación creciente de las mujeres al trabajo, las transformaciones en las formas de organización familiar, la pobreza y la desigualdad social, la violencia y la inseguridad influyen en la manera en la que se desenvuelven los niños en su vida personal y en sus formas de proceder y comportarse en la escuela. (p. 61)

Se entiende que estos aspectos culturales que se viven en la actualidad tienen un impacto directo en los alumnos y su formación, por lo tanto, la escuela debería de atender estas situaciones para emplearlas a su favor. Este mismo documento se menciona que:

Por las circunstancias familiares en las que se desenvuelven, hay niños que tienen oportunidades de realizar actividades físicas o jugar libremente, interactuar con otros niños, asistir a eventos culturales, pasear, conversar; también hay niños con escasas oportunidades para ello y niños en contextos de pobreza que no solo carecen de satisfactores de sus necesidades básicas, sino que afrontan situaciones de abandono, maltrato o violencia familiar. En esas condiciones se limitan las posibilidades para un desarrollo cognitivo, emocional, físico y social sano y equilibrado. (SEP, 2017, p. 62)

Considerando que no todos los niños tienen la misma oportunidad de desarrollar su motricidad y las habilidades sociales que se dan en diferentes tipos de actividades en grupo, se lleva a cabo este trabajo en un Jardín de Niños ubicado en Coyoacán, con la finalidad de cambiar la práctica docente hacia una que potencialice las capacidades de los alumnos y alumnas. Esta escuela cuenta con 4 grupos, uno de primer grado, un grupo de segundo y dos grupos de tercer grado, un especialista de Educación Física, una especialista de UDEEI y un especialista de enseñanza musical, cuenta con servicio de comedor y la hora de salida es a las cuatro de la tarde.

La zona en la que se encuentra el Jardín de Niños es de un nivel medio alto y la mayoría de esta población asiste a escuelas particulares, la población de la escuela son alumnos de colonias cercanas, de hijos que los padres trabajan cerca y en su mayoría de comerciantes cercanos al Metro Tasqueña. Por lo que la estancia de los niños en el Jardín depende muchas veces de los trabajos de los padres y al cambiar de trabajo los niños tienen que cambiar de escuela.

En una grabación que se realizó de una sesión de Educación Física, tratando de encontrar como mejorar mi labor docente, en lo personal buscaba situaciones de orden y control del grupo, de autorregulación de los alumnos en las actividades, apatía o en conductas de tensión con sus compañeros, y no me daba cuenta de que el desempeño de las niñas motrizmente hablando era muy diferente al de los niños, o más bien era algo muy común para mí, la había convertido en una característica propia del género.

En los niños en general su desempeño motriz era más fluido, se podía observar que les resultaba más familiar realizar cierto tipo de ejercicios, a comparación de las niñas en donde se observaba inseguridad o más delicadeza para realizar lo que se les pedía.

Santos (2006) menciona que no hay educación si no se hace un ajuste de la propuesta de la escuela (planes de estudio y práctica docente) a las características del educando, sólo hay educación cuando un individuo crece y se desarrolla al máximo según sus posibilidades. Es preciso acomodar la enseñanza a los aprendizajes previos de los alumnos, partir de ellos, es decir, conocer lo que piensan, valorar y conocer las habilidades, actitudes, intereses que ya poseen para poder idear una propuesta de intervención que ayude a desarrollar sus potencialidades.

Cada alumno se ha desarrollado en diferentes situaciones, pero al ser parte de una comunidad comparten ciertos rasgos culturales, entendiendo como cultura a aquellos hábitos, costumbres y significados compartidos de una sociedad. Teniendo en cuenta la posibilidad de que algunas niñas han sido formadas en una idea de que deben ser “femeninas”, por lo tanto no ser “bruscas”. Se debe considerar que estas formas de ver el movimiento o las actividades físicas deben ser consideradas como aprendizajes previos, o ideas en las que se ha basado la educación que tienen niños y niñas, que pueden influir en su desempeño motriz y que limitan su desarrollo.

Los estereotipos son formas de categorizar, fenómenos compuestos de conocimientos y juicios (González, 1999) y forman parte de las creencias populares que se tiene sobre los atributos que caracterizan a un grupo social, uno de estos estereotipos es la idea de que la mujer es más débil que el hombre y esta puede influir en las niñas, el cual pueden apropiar y hacerlo parte de su actuar cotidiano tanto en la escuela como en todos sus espacios donde se desenvuelva.

En Suecia en 1996, Gens inicio un experimento social en el cual se buscaba una “deconstrucción de género”, donde los profesores buscaban contrarrestar tanto los roles como los patrones de género tradicionales, implementando una estrategia de “compensación” de

género en una escuela preescolar, donde se separó a los niños de las niñas durante parte del día y se les instruyó en rasgos asociados con el otro género, buscando un “género neutral”, donde se alentaba a los niños a explorar fuera de las limitaciones de los roles de género estereotipados. En dicho estudio se menciona a una niña de 2 años a la que vestían de mallones rosas y el papel de la niña era el de mantenerse siempre limpia, cuando le quitaban algún juguete no era capaz de defender su juguete o de enfrentar a ese niño o niña, sino que tenía una actitud sumisa, aunque lloraba cuando esto sucedía, se rehusaba a sacar su lado “masculino” como era visto este tipo de comportamiento en las niñas.

¿Por qué debería una niña permanecer siempre limpia? Especialmente de esa edad, de igual forma podría tratarse de un niño al que se le pide no ensuciarse, pero socialmente se tiene la imagen de que una niña debe ser más limpia que un niño. Esto puede verse en cualquier edad, las mujeres se limitan más a realizar actividades que impliquen algo menos sucio, aunque las ideas van cambiando aún es muy difícil encontrar a mujeres mecánicas, carpinteras, plomeras, etc.

Estas situaciones en las que se ha “normalizado” (Gentili, 2001), es decir, que se ha perdido la sensibilidad de notar que se están realizando prácticas discriminatorias, que se está actuando bajo la influencia de estereotipos y que estas prácticas se aceptan socialmente como algo común, algo normal, como la idea de que la mujer es menos hábil que el hombre, no se puede “visibilizar” (Gentili, 2001), no se puede salir de esa “normalización” si no se hacen reflexiones en el actuar docente e institucional. Santos, (2006), dice que es necesario que la institución educativa se abra al aprendizaje, que intenten aprender de las circunstancias que se suscitan durante el proceso educativo, que se haga preguntas, que sea sensible a la crítica, que analice sus prácticas, de lo contrario estará condenada a la rutina, al individualismo y al fracaso. Dice que las escuelas inteligentes aprenden siempre, que no se limitan en sus experiencias y no caen en el conformismo de enseñar con excesiva frecuencia. Cuando a un alumno se le enseña a aprender, entonces se le está dando la oportunidad de ser independiente, de no limitarse a un guía que lo vaya llevando de la mano, que tenga la capacidad de buscar nuevas experiencias que le dejen aprendizajes.

Analizar la práctica docente y todos los factores que influyen en ella es el principio para resignificar nuestra labor y orientarla para acompañar al alumno a potencializar sus capacidades y desarrollarse en su ámbito personal y social. Santos, (2006) dice que “la escuela es un lugar en donde deberíamos aprender a ser nosotros mismos, a crearnos y a respetar a todos los demás. Estar en la escuela, vivir en la escuela ha de ser el camino para llegar a conocer, a querer y a desarrollar nuestra persona”. Para llegar a potencializar nuestras capacidades primero debemos humanizarnos, conocernos y para hacer gran parte de esta labor, la escuela cuenta con todos los elementos sociales para hacerlo.

Una de las principales formas en las que el alumno crea sus aprendizajes dentro y fuera de la escuela, es el movimiento y más a esta edad. La motricidad es la primera interacción que tiene con el entorno, contribuye a generar en el alumno la confianza y el conocimiento de su cuerpo y lo que puede hacer con él, va formando el concepto de sí mismo por medio de las relaciones con los otros y los roles que cumple. Estas situaciones de tipo social le permiten acercarse a su cultura y a sus diferentes prácticas. Presentarle retos al alumno y acompañarlo durante el proceso en el que experimenta y desarrolla sus formas de resolverlos, le brinda la confianza en sí mismo, va conociendo las posibilidades y alcances a los que puede llevarlos sus capacidades, al igual que les ayudará a reconocer sus limitaciones que también es importante conocer.

Vygotski (1996) decía que conforme los niños crecen y se desarrollan se convierten en activos empleadores y creadores de herramientas; se hacen diestros. No solo en un aspecto práctico donde el alumno utiliza lo que aprende, sino desde un aspecto cognitivo donde desarrolla habilidades para crear sus conocimientos y aplicarlos en su entorno, dándoles “valor de uso” y no solo de cambio (Santos, 2006). Entonces se debe impulsar tanto a los niños como a las niñas a hacerse diestros, no solo cognitivamente desde una silla y una mesa, sino también motrizmente, crear aprendizajes a través del movimiento, a desarrollarse en cualquier espacio sea dentro de sus funciones asignadas según su género o no, y crear los espacios de interacción motriz para que adquieran dichas herramientas. Sin demeritar al trabajo escolar en el aula, pero si aprovechando el movimiento como el principal medio de aprendizaje a esta edad.

Santos (2006) menciona que cuando nos acostumbramos a determinados límites nos sentimos incapaces de superarlos. Ni si quiera lo intentamos. Creemos que lo alcanzado es todo lo que podemos llegar a conseguir. El acostumbrarse al fracaso es una causa de la falta de estímulo. Al encasillar a las niñas en la idea que son menos hábiles y que no pueden realizar las mismas cosas que los niños, se les está quitando la oportunidad de crear aprendizajes a partir de esas situaciones, si bien podrían considerarse poco importantes ese tipo de aprendizajes, como acomodar el cuerpo de cierta forma, calcular la velocidad y fuerza que debe emplear en las piernas para realizar un salto, esos conceptos y procesos que se realizan antes y durante el movimiento, son parte de procesos mentales que hacen los alumnos y que ayudan en aspectos matemáticos como espacio, ubicación, trayectoria y calculo, en un plano real o vivenciado para llevarlo después a un plano gráfico en sus cuadernos.

Santos (2006) considera que “en las metas que vamos proponiéndonos en la vida influyen mucho los logros que hemos alcanzado. También es decisivo lo que los demás esperan de nosotros. Si nadie espera que seamos capaces de conseguir algo significativo, es fácil que no lo alcancemos” (p. 59). En la educación física el uso del cuerpo a través de la motricidad es fundamental para la creación de aprendizajes, si bien cada alumno cuenta con diferentes características y capacidades, también es cierto que cada uno puede intentar o no experimentar con su cuerpo de diferentes formas. Se sabe que los estereotipos y las formas en las que se ha desarrollado el alumno influyen en su forma de percibir la actividad física en un espacio social, donde se puede aprobar o señalar diferentes formas en las que las niñas deberían de actuar, como el que las niñas sean bruscas y eso es mal visto por la sociedad, que muestren fuerza, que se ensucien demasiado al estar jugando o se rompa su ropa, etc., y esto limitará los diferentes aprendizajes que la niña hubiera podido crear en un espacio neutral en donde no se espere algo específico de cómo debería de actuar de acuerdo a su género.

Al iniciar este trabajo tenía la idea de que la problemática radicaba en que la habilidad de las niñas era menor y que mi principal consigna era disminuir esa diferencia de capacidades entre niños y niñas, pensando que a final de cuentas la Educación Física basaba sus aprendizajes

en el uso del cuerpo, lo cual implica desarrollar habilidades motrices, como correr, saltar, rodar, arrastrarse, etc. Y si a un alumno, especialmente alumna se le dificulta este tipo de movimientos, entonces debería motivarlo a desarrollar estas capacidades físicas, respetando sus alcances pero al final de cuentas, señalándolo o señalándola como deficiente en sus habilidades, cuando la capacidad de cada uno es diferente más no deficiente.

Aguado (1999) afirma que “la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (p.12). La escuela entonces debería permitir al alumno formar sus propias expectativas, no marcarle los objetivos a los que debería de llegar o lo que debería de aprender, partiendo de sus logros, conociendo sus potencialidades y crear sus aprendizajes ayudando de igual forma a sus compañeros a crearlos juntos y no limitar a las niñas en su desarrollo motriz.

La escuela es el espacio en donde el niño tiene el primer acercamiento directo con la sociedad de una forma individual, donde debe empezar a respetar las normas que le presenta la sociedad para ser aceptado o señalado por ella, es donde se le exige que su comunicación sea la que la sociedad ha establecido como la “oficial” y en caso de no ser así, se busca que la adquiera para que no se atrase más en su aprendizaje, en este proceso de integración a la sociedad, el niño debe crear vínculos con su entorno que lo ayuden a desarrollar sus habilidades dialógicas y a conocer su cuerpo y sus diferentes formas de expresarse y a través de él.

Como parte primordial de una sociedad, la escuela debería ser parte del desarrollo integral de los alumnos, y parte importante de ese desarrollo es el personal, Santos (2006) comenta: “me preocupa mucho que el principal objetivo de los alumnos y de las familias sea conseguir buenas notas. Y que aprender, disfrutar aprendiendo, ayudar a otros a que aprendan, saber utilizar el conocimiento para ser mejores personas, sean cuestiones de menor importancia” (p. 27). Se menosprecia el ser uno mismo y se prioriza la legitimidad del conocimiento, en donde el desarrollo personal se vuelve un aspecto secundario, donde se tiene la materia de Educación Física, de Música y algunos talleres que contribuyen al desarrollo integral del

alumno, pero donde la prioridad son las Matemáticas, el Español y las Ciencias, siendo que como se menciona en el PEP (2011) “la escuela es el espacio idóneo y seguro para brindar oportunidades de juego, movimiento y actividad compartida” (p. 69), donde se propician los ambientes que ayudan a desarrollar de una forma integral al alumno desde un plano social, como lo es la escuela, pero lo más importante para el sistema escolar sigue siendo la adquisición de conocimientos por encima del desarrollo personal del alumno.

Santos (2006) menciona que convivir es vivir con otros, con tensiones de sus integrantes o sin ellas, con acuerdos y desacuerdo, con los mismos puntos de vista o con diferentes, esos no son aspectos que se consideran cuando se habla de convivir. Pero por otro lado dice que la convivencia es el arte de hacer que los demás se encuentren bien con uno. La escuela acerca a los alumnos a la vida en sociedad, a conocer que hay normas en la forma de interactuar con los demás y que son implementadas para regular las posibles tensiones que puedan surgir. Pero no se trata de mantener un control, o más bien no debería verse así, sino como una manera de utilizar el diálogo entre ellos, compartir o externar saberes e ideas con los demás, expresarse y comunicar su sentir, crear encuentros y desencuentros con los demás y respetar el derecho a ser de cada quien.

Más que integrar al alumno en un sistema educativo en el que se busque evitar las tensiones con los demás, la prioridad de la escuela debería ser el brindarle los momentos y los espacios para que el alumno sienta las bases de una vida plena, en donde se vaya formando una identidad bien definida que ayude al alumno a desarrollarse integralmente. El PEP 2011 define la construcción de la identidad personal como:

La formación del autoconcepto (idea que están desarrollando sobre sí mismos, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades)... En este proceso están empezando a entender cosas que los hacen únicos, a reconocerse a sí mismos por sus rasgos físicos y las características que los hacen especiales, a entender algunos aspectos relacionados con el género que distingue a mujeres y hombres, como las

características físicas, la apariencia o el comportamiento, pero también las que los hacen semejantes; a compararse con otros, a explorar y conocer su propia cultura y la de otros; a expresar ideas sobre sí mismos y escuchar las de otros. (p. 74-75)

Desde esta concepción por parte del PEP 2011 se puede observar que se considera como un elemento importante que los niños y niñas conozcan las características propias de su género como parte de su identidad. En las escuelas se puede observar las diferentes "relaciones de poder" de discursos y de prácticas que existen en ella y en sus procesos educativos que menciona Foucault, citado por Dussel (2003). Estas relaciones se ven reflejadas en las acciones y actitudes de los estudiantes en donde se les dice cómo debe comportarse en los diferentes momentos y espacios de la escuela, cómo se espera que regule su actuar para considerarle como un miembro apto dentro de la institución. Buscando tener un orden y control dentro y fuera de las aulas.

En la clase de Educación Física de igual manera se pueden observar estas prácticas en donde los alumnos deben de formarse para salir al patio, llegar y sentarse para que se pase lista, o que escuchen acerca de lo que se trabajará en la sesión, donde el orden y el seguir indicaciones es parte fundamental de la clase. Si bien es cierto que se necesita tener un control de lo que sucede durante el tiempo que permanecen en el patio, y que por nuestra formación y experiencia se nos ha inculcado esta forma de llevar a cabo el trabajo, no quiere decir que este método ayude al alumno a ser autónomo y regular sus actitudes. Tal vez si se le muestra al alumno la funcionalidad de hacer una hilera y esperar su turno, respetando el de sus compañeros, y que comprenda que el trabajo puede realizarse de una forma más rápida y segura, si se buscará más la razón por encima de la imposición tal vez se estaría más cerca de la autonomía y autorregulación del educando.

Foucault, citado por Dussel (2003) describe el poder disciplinar como un agente productivo y no necesariamente represor, que funciona a nivel del cuerpo y que de alguna manera incide en el alumno, utilizándolo para mantener al alumno dentro de las normas establecidas en la escuela. Un ejemplo de esto se puede observar en ciertos momentos de la sesión en donde el alumno debe mantenerse sentado para que se pueda repartir el material con el que se trabajará

y con esto mantener el orden del grupo, el alumno al estar impaciente por recibir el material o al tener la oportunidad de platicar con sus compañeros le es difícil mantenerse “en orden” esperando su turno de recibir el material mientras el profesor lo reparte a los demás y al recibirlo aún debe esperar a que todos sus compañeros reciban su material para comenzar a utilizarlo. Durante este proceso el niño sabe lo que tiene que hacer y regula sus conductas, se adapta a lo que se le ha impuesto y lo realiza con el fin de no recibir una llamada de atención o ser privado de su material por no “comportarse correctamente”, en realidad se le está formando en un plano de obediencia y disciplina, pero no el de razonar sus acciones y regular sus conductas, ofreciendo alternativas para tomar algún material o siendo parte de las estrategias que el grupo cree para llevar a cabo dicho fin.

El poder del profesor frente a su grupo al ser utilizado con responsabilidad, es una forma más de ayudar al desarrollo de las clases, el mantener al alumno sentado o en silencio no le permite crear sus estrategias de interacción con sus demás compañeros durante la clase, tan solo se convierte en una forma de dominación. El alumno no debe someterse a una autoridad arbitraria que utilice el poder como una forma de sometimiento, sino como una forma de permitir el diálogo para ir desarrollando sus procesos de autorregulación y control de sus conductas ante una situación de tensión.

Dussel (2003) nos habla de los uniformes escolares que forman parte de la cultura institucional de las escuelas, percibidos como un símbolo de docilidad, homogeneidad y equidad, que representan la disciplinación del cuerpo por parte del poder. Si se habla del uniforme en las niñas, la mayoría de estas usa falda, esto les complica en muchas actividades la movilidad por que puede atorarse o les estorba al momento de desplazarse y aunque en la edad preescolar no se inhiben tanto por cubrir lo que la falda pueda mostrar, también es un factor que se debe ser considerado, este atuendo femenino es parte de la limitación de la movilidad de las niñas en las escuelas.

CAPÍTULO 1. POLÍTICAS DE ATENCIÓN EN LA EDUCACIÓN

1.1 Disminuir las desigualdades internacionales

Un paso importante para comenzar una lucha mundial por la equidad, la igualdad de oportunidades y de desarrollo humano en todas las regiones especialmente en las más vulnerables de los diferentes países se dio en 1948, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el que se establecieron compromisos por todos los gobiernos que son parte de esta declaración y donde se manifiesta que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Los derechos humanos son “el reconocimiento de la dignidad de los seres humanos”. En donde se habla de derechos económicos, sociales, políticos, culturales y cívicos que sustenten una vida sin miseria y sin temor de todas las personas. Desacreditando la tiranía y la discriminación. Y en donde se reconoce el derecho a la educación en su artículo 26.

Después de esto se han celebrado diferentes acuerdos y convenciones a nivel mundial, que buscan un fin común en el ámbito educativo. La Conferencia de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje” realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, fue un diálogo internacional de suma trascendencia sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano en los diferentes gobiernos que tomaron parte en esta conferencia. En ella se busca darle el mismo acceso a la educación a todos los miembros de las diferentes sociedades, plantean un marco de acciones para las insuficiencias en los sistemas de educación, dando una guía a los gobiernos para implementar políticas y estrategias que los mejoren. Crearon una campaña que pretende lograr una enseñanza primaria universal y erradicar el analfabetismo de los adultos como puntos principales. Además, uno de sus puntos a mejorar en la educación, es la calidad de la educación básica y a optimizar los medios más para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos que existen en la sociedad entre ellos los más vulnerables. Entre estos grupos vulnerables, las diferencias de género que se tiene hacia las mujeres son una característica que limita su desarrollo tanto social como educativo dentro de las sociedades. Pero no solo busca mejorar la educación de una manera aislada o utópica,

sino que toma en cuenta las deudas de los países, el rápido incremento de la población y las diferencias económicas crecientes entre las naciones. Considerando estos factores se busca que no se frenen los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y la falta de educación básica que se vive en las poblaciones vulnerables de estos países y al contrario se haga frente a estos problemas y se tomen las determinaciones necesarias para encaminar a los gobiernos a cubrir estas carencias en sus sistemas educativos.

En esta “declaración Mundial sobre Educación para todos” (1990) se hace el reconocimiento al valor que tiene la educación dentro del progreso de una sociedad, tanto en lo económico como en lo cultural. Estos esfuerzos conjuntos para mejorar la educación se realizan con el propósito de lograr un mundo más seguro, más sano y próspero, según se especifica en estos documentos. Se busca tener una educación básica adecuada a cada contexto para fortalecer la educación superior y de la enseñanza, contribuir a la formación científica y tecnológica para conseguir un desarrollo autónomo. Estableciendo en su artículo 1º de esta declaración que: “cada persona/niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”. (p. 8)

La “Declaración para las Necesidades Educativas Especiales” realizada en Salamanca España (1994) forma parte de las diferentes convenciones que se llevaron a cabo para mejorar la educación, en ella se plantearon algunos cambios que consideraban necesarios en las políticas educativas para favorecer un enfoque de integración en las escuelas, capacitando a los diferentes países para atender a todos los niños en especial a aquellos con alguna necesidad educativa especial. En su marco de acción menciona que los sistemas educativos deben ser diseñados tomando en cuenta las diferentes características y necesidades de los alumnos, teniendo como prioridad política y presupuestal mejorar sus sistemas y que permitan incluir a todos los niños y niñas, adoptando como ley o como política el principio de educación integrada, matriculando a todos los niños en escuelas ordinarias. Este marco plantea normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en el que las escuelas deben “acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras...Deben

acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.” (UNESCO, 1994, p. 6)

Dentro de las necesidades socioculturales y educativas planteadas en estos foros, se tomaron en cuenta puntos como las “necesidades especiales”, y la “inclusión” dentro de un marco educativo a través de políticas de atención, en donde los países participantes implementarían las modificaciones recomendadas para disminuir estas situaciones que frenan el desarrollo de las sociedades. En este diálogo se buscaba “garantizar” el acceso a todos los servicios educativos de los que dispone la sociedad, “asegurándoles los recursos” a todos los integrantes de ella para socializarse, crecer sin perder su identidad e incorporarse a los procesos socioeconómicos. (Bello, 2013)

Para Aguado (1999) la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y recursos socioeducativos disponibles, debiera ser una necesidad primordial en las políticas educativas y al hablar de educación debería considerarse:

1. La educación formal es la vía principal para lograr el éxito o tener una vida digna y no hay disponible otro camino; es preciso investigar acerca de las razones que explican las diferencias en cuanto a fracaso/éxito escolar entre los grupos de alumnos establecidos en función de características definidas culturalmente, para actuar sobre ellos.
2. El alumnado, sus familias y comunidades de referencia son diferentes culturalmente y desiguales socialmente. Los rasgos culturales que no están en armonía con la cultura escolar ni con las exigencias del mercado de trabajo son erradicados y erosionados. Su mantenimiento actúa como lastre para lograr el éxito en la escuela.
3. La cultura transmitida por la escuela es elaborada desde un determinado patrón sociocultural de referencia, el alumnado perteneciente a dicho grupo «juega con

ventaja» en el acceso y el uso de los recursos escolares frente al alumnado más alejado de ese patrón de referencia.

4. Determinadas prácticas escolares mantienen, acentúan y legitiman las desigualdades sociales del alumnado a base de no reconocer y valorar sus diferencias culturales. Frente a esto debería ser posible una escuela igual y eficaz cuya influencia supere las diferencias iniciales del alumnado proveniente de grupos socioculturales diferentes.
5. La igualdad de oportunidades debería entenderse como una cuestión de posibilidad de elección, la cual está determinada por la interacción entre características individuales y condiciones sociales. La forma en que las instituciones manejan estas relaciones, en orden a lograr resultados educativos determina las opciones reales del alumnado y conforma sus carreras académicas. Garantizar la igualdad de oportunidades supone proporcionar fórmulas diferentes para personas diferentes. (p. 472)

La UNESCO (1990) en su “Declaración Mundial de Educación para todos” nos dice que más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales el 60% por lo menos, eran niñas, no tenían acceso a la enseñanza primaria, lo cual nos da indicativos que aún puede existir muy presente la idea o el estereotipo de que la mujer debe dedicarse al hogar y el hombre debe prepararse para mantener dicho hogar. Por otro lado la UNESCO en sus indicadores de cultura para el desarrollo en 2014, nos dice que “género” se entienden como: “las construcciones socioculturales que diferencian y configuran los roles, las percepciones y los estatus de las mujeres y de los hombres en una sociedad”. Por “igualdad de género” en este mismo documento, se habla de una igualdad de oportunidades y de derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privada y pública que les brinde y garantice la posibilidad de realizar la vida que deseen. La igualdad de género no significa que las mujeres y los hombres sean lo mismo, sino que los derechos, las responsabilidades y las oportunidades no deberían depender del sexo con el que nacieron, donde se tome en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades tanto de las mujeres como de los hombres, reconociéndose la diversidad de los diferentes grupos de mujeres y de hombres.

En muchos países que participaron en estas convenciones, las actitudes y percepciones con respecto a la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer siguen siendo negativas y mal vistas, invocando a menudo tradiciones y prácticas culturales para mantener una situación de estatus social, frente a la mujer y a su comunidad, en el que se obstaculiza o niega el desarrollo de estas. El respeto de la diversidad cultural y los derechos culturales es compatible con la igualdad de género, está dentro de un marco de derechos humanos que deben favorecer su integración y permitirle el acceso a los derechos y las oportunidades con los que cuenta cada persona en todos los países.

Durante los últimos cincuenta años los gobiernos y las organizaciones de la sociedad civil han desplegado esfuerzos concertados a fin de formular y aplicar políticas capaces de crear un “terreno de juego” más justo y equilibrado para las mujeres y los hombres teniendo en cuenta los aspectos específicos de cada sexo (por ejemplo, la reproducción) y abordando los principales obstáculos para la consecución de la igualdad de género. Las relaciones entre las mujeres y los hombres desempeñan un papel importante tanto en la plasmación como en la evolución y transformación de los valores, las normas y las prácticas culturales de una sociedad, los cuales, a su vez, determinan dichas relaciones. De hecho, son relaciones que evolucionan con el tiempo y en las que influye una matriz de factores socioeconómicos, políticos y culturales. Los cambios en la combinación de esos factores pueden afectarlas de manera positiva o negativa. Un aspecto básico de esta dimensión se refiere a la manera en que esos factores socioeconómicos y políticos evolucionan y se combinan para incidir en las relaciones entre mujeres y hombres y, a su vez, contribuir a la configuración de los valores, las normas y las prácticas culturales (UNESCO, 1948).

1.2 Políticas educativas nacionales

En el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos dice que la educación:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

La exclusión y la discriminación son problemas que se han ido atendiendo mediante políticas educativas que pretenden desaparecer estas prácticas en la escuela y fuera de ella. Prácticas que son difíciles de entender y aplicar cuando un programa pretende homogeneizar a los alumnos, por lo menos en los conocimientos que se pretende que obtengan y no considera las diferentes capacidades de cada uno de ellos.

Otra problemática que se pretende atender es la cobertura y calidad de la educación, principalmente la básica, los cuales son problemas producto de la inequidad educativa que se vive en este país. El asunto se remonta al significado de justicia social, donde se asume que la cobertura es la forma de justicia distributiva en educación; así, mientras mayor sea el porcentaje de cobertura de la educación básica, se dice que se está garantizando el derecho o bien social para después atender el mejoramiento de la calidad en esta educación impartida por el país (Rawls, 2003; da Silva, 1998, citado por SEP 2013). Si se considera la cobertura de la educación como igualdad de oportunidades, sería importante conocer o entender en qué lugar queda la calidad desde esta perspectiva, si bien todos tenemos el derecho a las mismas cosas, no a todos se nos brindan las mismas posibilidades de acceder a estos derechos, ya sea por nuestra condición social, nuestra ubicación territorial o por el poco acceso a la información que se pueda tener. Se podría decir que la igualdad no es una elección libre, sino que está determinada a situaciones territoriales o de facilidad, o dificultad para conocer o hacer valer los derechos que tienen las personas.

De acuerdo con el censo realizado por el Censo de Población y Vivienda (INEGI) en 2015 asistía a la escuela el 97.7% de los niños de entre 6 y 11 años es decir alumnos que están en edad de asistir a la primaria; 93.3%, entre 12 y 14 años que serían los alumnos que asisten a la secundaria, y, en un menor porcentaje, los niños de entre 3 y 5 años en edad preescolar,

con 77.7%. A pesar de que ha transcurrido casi una década desde que se decretó la obligatoriedad de la educación preescolar, todavía 1 de cada 5 niños de entre 3 y 5 años no asisten a la escuela.

El Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) en su informe 2018, considera que:

Es posible que la expansión de la cobertura en la educación preescolar no sea más acelerada debido a que todavía no existe un pleno convencimiento de los padres o tutores —obligados también a hacer que sus hijos concurren a las escuelas— acerca de la importancia que tiene este nivel educativo para el desarrollo de los infantes por encima de otras consideraciones relacionadas con el cuidado especial que requieren los niños más pequeños. Sin importar la disponibilidad de escuelas que existan entre las localidades rurales y urbanas, en ambos tipos la asistencia al preescolar sigue siendo baja.

La siguiente es una tabla que muestra la tasa de asistencia por grupos poblacionales según grupos de edad 2010-2016

Grupos poblacionales	3 a 5 años	
	2010	2015
Nacional	71.0%	77.7%
Hombres	71.0%	74.4%
Mujeres	71.1%	78.0%
Con discapacidad	46.9%	70.8%
Sin discapacidad	71.2%	77.8%
Pobreza	64.5%	71.6%
Pobreza extrema	54.5%	57.9%
Pobreza moderada	68.4%	74.9%
Vulnerables con carencias sociales	60.5%	68.4%

Tabla uno. Tasa de asistencia según el INEGI

Estos son algunos datos que arroja el último censo que se realizó el INEGI en 2015, en ellos se puede observar que el índice de asistencia entre niños y niñas es muy similar en cuanto a su crecimiento porcentual y no podría hablarse de algún tema de género en este punto. También se puede observar factores considerados como la pobreza y la “vulnerabilidad social” en donde al menos en este informe, no se especifica a que se refiere este último término o como es que puede ser medida la vulnerabilidad en una sociedad.

Cuando se busca cumplir con el derecho de otorgar educación, ya sea brindado por escuelas públicas o privadas, no se considera que escolarizar a todos sus habitantes, sin importar las carencias con las que cuenten sus escuelas, tanto en sus recursos físicos como humanos, y por lo tanto sin considerar tampoco la calidad o la forma en la que se adquieren los aprendizajes en esas escuelas, esto no resuelve este problema, o al menos no en la forma en la que ha sido planteada en las conferencias y acuerdos antes mencionados, porque no podría hablarse de una educación universal, se podría hablar de esta, cuando todos puedan recibirla en igualdad de condiciones, cuando el género, las clases sociales, el fácil acceso y los problemas sociales no afecten el aprovechamiento o limiten la educación que se está recibiendo.

Una forma de afrontar el analfabetismo es mediante el aumento en la matriculación, es decir integrar a más personas al sistema escolarizado y con esto disminuir las cifras que se tienen en este aspecto, buscando erróneamente disminuirlo, ya que por cuestiones muchas veces ajenas a la escuela, como el traslado, el tiempo que se requiere dentro y fuera de la escuela y cuestiones económicas por las que tienen que dejar la escuela, o faltan recurrentemente a ella, se habla de un fracaso escolar por parte de las escuelas, pero no se considera que en realidad es un fracaso de integración social y no de integración escolar, por no atender o considerar estas limitantes que obstaculizan la continuidad o el aprovechamiento que pudieran tener estas personas sino se les presentara este tipo de dificultades. La escuela trata de integrar a las personas, pero no puede resolver los problemas sociales que repercuten directamente en su desempeño escolar, entonces el estado no puede garantizar el derecho a la educación con solo matricular a las personas que lo requieren, sino que tendría que atender de fondo todos

los factores que influyen en el que cualquier persona tenga las posibilidades necesarias para acceder a una educación escolar.

El problema en aumentar la matrícula como forma de garantizar el derecho a la educación, tiene consecuencias que lejos de acercarse a una educación de calidad, la aleja. La poca atención a problemas previos como las instalaciones, los pocos recursos didácticos, la falta de personal docente, los grupos numerosos o multigrado en ciertos sectores del país, son cuestiones que dificultan la labor docente y una educación de calidad que se busca. Se necesitaría atender las necesidades que tiene cada escuela o por lo menos las más esenciales, como las bancas y pizarrón donde no se cuenta con ellas, considerando las capacidades y necesidades de cada escuela, para buscar que se tengan los recursos necesarios tanto materiales como humanos para atender a la población con la que cuenta cada escuela, favoreciendo así desde lo que le compete a la escuela, la disminución de deserción o fracaso escolar, como se le nombra.

La escuela es una de las principales instituciones donde el aprendizaje se da de una forma sistematizada, por medios de planes y programas, dentro de su estructura de acción están las obligaciones que debe atender, como la social, donde no solo se habla de estos planes y programas dentro del currículum, sino que también en la conformación de dicho currículum están los procesos en los que la cultura se consolida en el ámbito educativo escolar, es una “síntesis cultural” (Villoro, 1993, citado por SEP 2013).

La última reforma curricular se dio en un inicio en la educación preescolar en el 2004, después continuó en la educación secundaria en 2006 y por último en la educación primaria en el periodo de 2009 – 2011, culminando con el Decreto de Articulación de la Educación Básica y responde al Plan nacional de desarrollo 2007 – 2011 en donde se busca elevar la calidad de la educación y está basado en el desarrollo por competencias. La reforma integral de la educación básica RIEB (2011) atiende los fines y propósitos de la educación y el Sistema Educativo Nacional establecidos en los artículos Primero, Segundo y Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación. Es parte de una política pública orientada a elevar la calidad educativa.

La ley General de educación en su artículo 2º menciona: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.”

En el acuerdo número 592 se establece la articulación de la educación básica en el que el alumno deberá alcanzar los aprendizajes esperados para lograr el perfil de egreso que le permita vincular sus conocimientos con el siguiente nivel de educación y se aproveche sus conocimientos previos. Los Programas de estudio 2011 contienen los propósitos, enfoques, Estándares Curriculares y aprendizajes esperados que se manejan en cada nivel educativo de la educación básica y con los cuales se busca alcanzar un perfil de egreso que le permita articular sus conocimientos con el siguiente nivel educativo. Este programa se centra en los procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, colocándolos al centro del proceso educativo, buscando atender sus necesidades específicas trabajando y desarrollando el trabajo por medio de competencias que permitan alcanzar el perfil de egreso y su desarrollo personal.

Por otra parte, la reforma educativa no solo se plantea como una forma de mejorar la calidad en la educación. Tiene otros aspectos que influyeron para que se llevara a cabo y uno de ellos es el económico, donde se cuidan intereses que tienen poco que ver o que son ajenos a la educación. En el ámbito laboral donde se busca influir en la calidad de la producción y de las mercancías, el aumento en la producción de bienes requiere mayor mano de obra y por lo tanto los recursos humanos se incrementan, dando pie a que las instituciones educativas sean parte importante de este proceso, donde participan formando los recursos humanos que se requieren, capaces de enfrentarse los cambios que se suscitan y responden a las exigencias del mercado laboral y de la sociedad, siendo así un elemento importante de formadores de mano de obra que requieren las grandes empresas, a través de sus programas.

Para atender las diferentes exigencias y afrontar los desafíos que la globalización produce, se han generado políticas educativas como la llamada reforma educativa y curricular en la educación básica. El modelo educativo está basado en competencias y flexibilidad curricular pero dado que estos conceptos fueron adaptados del aspecto laboral se debieron generar estrategias, técnicas y propuestas metodológicas que pudieran abordar estos términos en un campo pedagógico. El término *competencia* proviene de los primeros trabajos elaborados por Chomsky en la década de los cincuenta (Lomas, Osoro y Tusón, 1993), en la lingüística; sin embargo, también se empleó en el campo laboral y del mismo ha llegado al ámbito educativo en la década de los noventa sin que, a juicio de los expertos, haya mediado un trabajo conceptual de corte pedagógico para aplicarlo (Díaz, 2006).

Una de las características de esta reforma es la articulación en sus tres niveles que conforman la educación básica. Se definieron perfiles de egreso en donde se plantean los aprendizajes con los que deberán contar los alumnos al concluir su ciclo escolar, periodo o nivel de educación y que le servirán para llevar una conexión entre el nivel educativo que termina y el que comienza, con ellos se pretende evitar las rupturas en la continuidad de un nivel a otro.

Se habla de preparación para la vida. Los aprendizajes que se le brinden a alumno deben servir para que puedan ser utilizados en su vida diaria y lo ayuden a desarrollarse de una forma armónica e integral, es decir, que obtenga aprendizajes significativos resultado de las competencias para la vida que plantea el programa de educación básica en sus diferentes niveles. En el que el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, teniendo en cuenta los conocimientos previos, pretendiendo aprendizajes significativos y enfatizando los valores como medio para generar actitudes que coadyuven en la socialización, didácticamente el contexto ya no se limita al aula, sino que considera el entorno como el patio, dirección, etc. y la evaluación es considerada como un proceso de análisis del aprendizaje y no como una calificación o apreciación de lo que se aprendió durante el ciclo escolar. El docente es un actor clave en el cambio de la pedagogía en esta nueva reforma, debe ser el mediador en el conocimiento, donde debe potenciar las capacidades de los alumnos y acompañarlos en su aprendizaje, donde la interacción didáctica debe propiciar la confianza del alumno para expresar sus ideas y ser un miembro activo en su aprendizaje y ya no dejarle toda la

responsabilidad al profesor. Una de las muchas dificultades que se le han presentado a los profesores es la reconceptualización de su labor profesional y la modificación de sus creencias y su práctica en función de estos nuevos planteamientos, el profesor ha tenido que replantear su forma de impartir la sesión y buscar cumplir las nuevas normas que le pide esta reforma educativa.

Para que se pueda dar un ambiente de aprendizaje que propicie una comunicación fluida y de confianza, es necesario la “Interacción didáctica”, ésta, permite el diálogo entre el alumno y el profesor, no solo sea un diálogo en el que se comuniquen de forma oral, sino, un diálogo de signos y significados que establezcan normas y formas de convivencia dentro y fuera del aula (Naranjo, 2011).

Algunas veces no se consolida la implementación de la normatividad y los programas de estudio en las aulas y aunque algunas ocasiones es por la poca claridad que se tiene de estas, también se debe a la resistencia al cambio o a una adaptación propia que se hace, tratando de atender estas nuevas propuestas a la intervención de cada docente en sus aulas.

Esta reforma pretende contribuir en la evolución del niño, orientarlo y guiarlo en su aprendizaje para que este pueda desarrollarse de una forma integral en su aspecto social, emocional, físico, actitudinal y afectivo. En este modelo de aprendizaje por competencias, el profesor debe plantear situaciones desafiantes y que a su vez pueda ser resuelto por el alumno para no provocar frustración en él, que sean de acuerdo con sus intereses para que los mantenga atentos y dispuestos a trabajar en la resolución de los problemas que se le plantean. Para poder llevar a cabo este planteamiento con éxito es necesario retomar los aprendizajes previos de los alumnos y partiendo de ellos se da apertura a la diferente gama de posibilidades de resolución en donde basándose en su experiencia y utilizando el diálogo con sus compañeros como herramienta en la resolución de lo que se le plantea, acordará la mejor forma de resolver o llegar a la resolución de lo que se le está pidiendo.

El desempeño del docente está profundamente correlacionado con el logro académico de los alumnos, se plantea la evaluación como una forma no solo de medir el aprendizaje del alumno

sino como una manera de saber si el profesor está realizando su trabajo o no, y se le cuestiona sobre ello, por lo que el docente deberá diseñar evidencias de desempeño en donde debe mostrar de forma precisa y concreta de lo que el alumno ha “aprendido” durante su trabajo en el ciclo escolar.

Acerca de género el “Programa de Educación Preescolar” (PEP) 2011 menciona que:

en el proceso de construcción de su identidad, las niñas y los niños aprenden y asumen formas de ser, sentir y actuar consideradas como femeninas y masculinas en una sociedad. En el tipo de relaciones y prácticas socializadoras que se dan en el medio familiar, desde edades tempranas las niñas y los niños empiezan a interiorizar ideas y pautas de conducta particulares que la familia espera de ellos de acuerdo con su sexo.
(p. 23)

La equidad de género significa que todas las personas tienen los mismos derechos para desarrollar sus potencialidades y capacidades, y acceder por igual a las oportunidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, sin importar si se es hombre o mujer.
(PEP, 2011, p. 23)

Considerando lo que se debe aprender en la escuela según los diferentes programas y materias que se contemplan en cada nivel educativo dentro de la educación básica, Martínez y García (1997) hacen una crítica hacia las prácticas docentes, al decir que hay un olvido generalizado de la naturaleza corpórea de la educación. Por lo que paradójicamente la manifestación más significativa de la presencia del cuerpo en la escuela es su ignorancia o relegación. Menciona que entrar en las escuelas, y también en otras instituciones, exige en muchas ocasiones “colgar el cuerpo en el perchero”, inmovilizar y silenciar el primer y más directo instrumento de comunicación con el mundo.

El PEP (2011) afirma la importancia del movimiento dentro del proceso educativo, mencionando que éste “durante el juego estimula el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices (temporalidad, espacialidad, lateralidad, ritmo, equilibrio, coordinación). En estos

procesos no sólo movilizan las capacidades motrices sino las cognitivas y afectivas” (p. 68). Menciona que “la intervención educativa en relación con el desarrollo físico debe propiciar que los alumnos amplíen sus capacidades de control y conciencia corporal (capacidad de identificar y utilizar distintas partes de su cuerpo y comprender sus funciones), que experimenten diversos movimientos y la expresión corporal”. (p. 69)

Dentro de la Educación Física, se manejan aspectos importantes en la educación del alumno, que permiten su desarrollo integral y que potencialice sus capacidades físicas, sociales, cognitivas y afectivas. El PEP (2011) marca los aprendizajes esperados que se trabajan en este nivel educativo que es el Preescolar, organizado en dos aspectos: Coordinación, fuerza y equilibrio, y Promoción de la salud. A continuación se presentan las competencias y los aprendizajes que se pretende logren las niñas y los niños en cada uno de estos aspectos.

ASPECTO: Coordinación, fuerza y equilibrio
COMPETENCIA: Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico.
<p>APRENDIZAJE ESPERADO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo. • Participa en juegos que implican habilidades básicas, como gatear, reptar, caminar, correr, saltar, lanzar atrapar, golpear, trepar, patear, en espacios amplios, al aire libre o en espacios cerrados. • Participa en juegos que le demandan ubicarse dentro-fuera, lejos cerca, arriba-abajo. • Participa en juegos desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizándose. • Participa en juegos que implican control del movimiento del cuerpo durante un tiempo determinado. • Propone variantes a un juego que implica movimientos corporales para hacerlo más complejo, y lo realiza con sus compañeros. • Coordina movimientos que implican fuerza, velocidad, y equilibrio, alternar desplazamientos utilizando mano derecha e izquierda o manos y pies, en distintos juegos. • Controla su cuerpo en movimientos y desplazamientos variando velocidades, direcciones y posiciones, y utilizando objetos que se pueden tomar, jalar, empujar rodar y capturar. • Participa en juegos organizados que implican estimar distancias e imprimir velocidad. • Combina acciones que implican niveles más complejos de coordinación, como correr y lanzar, correr y girar; correr-lanzar y cazar, en actividades que requieren seguir instrucciones, atender reglas y enfrentar desafíos.

- Acuerda con sus compañeros estrategias para lograr una meta que implique colaboración en el juego.

ASPECTO: Coordinación, fuerza y equilibrio

COMPETENCIA: Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.

APRENDIZAJE ESPERADO:

- Juega libremente con diferentes materiales y descubre los distintos usos que puede darles.
- Explora y manipula libremente, objetos, instrumentos, y herramienta de trabajo, sabe para qué pueden utilizarse, y practica las medidas de seguridad que debe adoptar al usarlos.
- Elige y usa el objeto, instrumento o herramienta adecuada para realizar una tarea asignada o de su propia creación (un pincel para pintar, tijeras para recortar, destornillador, etcétera).
- Construye utilizando materiales que ensamblen, se conecten o sean de distinta forma y naturaleza.
- Construye o modela objetos de su propia creación.
- Construye objetos a partir de un plan acordado con sus compañeros y se distribuyen tareas.
- Arma rompecabezas que implican distinto grado de dificultad.
- Usa estrategias para reducir el esfuerzo que implica mover objetos de diferente peso y tamaño (arrastrar objetos, pedir ayuda a sus compañeros, usar algo como palanca).

ASPECTO: Promoción de la salud.

COMPETENCIA: Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.

APRENDIZAJE ESPERADO:

- Percibe ciertos cambios que presente su cuerpo, mediante las sensaciones que experimenta después de estar en actividad física constante.
- Reconoce la importancia del reposo posterior al esfuerzo físico.
- Percibe hasta dónde pueden realizar esfuerzos físicos sin sobrepasar las posibilidades personales.
- Aplica medidas de higiene personal, como lavarse las manos y los dientes, que le ayudan a evitar enfermedades.
- Aplica las medidas de higiene que están a su alcance en relación con el consumo de alimentos.
- Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.
- Practica y promueve algunas medidas de seguridad para actuar en el hogar o en la escuela ante situaciones de emergencia: sismos, incendios e inundaciones, entre otros.
- Participa en el establecimiento de reglas de seguridad en la escuela y promueve su respeto entre sus compañeros y entre los adultos.
- Identifica algunas enfermedades que se originan por problemas ambientales del lugar donde vive y conoce medidas para evitarlas.

- Practica y promueve medidas para evitar el contagio de las enfermedades infecciosas más comunes.
- Explica qué riesgos puede representar el convivir con un animal doméstico o mascota si no se le brindan los cuidados que requiere.
- Comprende por qué son importantes las vacunas y conoce algunas consecuencias cuando no se aplican.
- Identifica, entre los productos que existen en su entorno, aquellos que puede consumir como parte de una alimentación correcta.

ASPECTO: Promoción de la salud.

COMPETENCIA: Reconoce situaciones que, en la familia, o en otro contexto, le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad, y expresa lo que siente.

APRENDIZAJE ESPERADO:

- Comenta las sensaciones y los sentimientos que le generan algunas personas que ha conocido o algunas experiencias que ha vivido.
- Conoce información personal y otros datos de algún o algunos adultos que pueden apoyarlo en caso de necesitar ayuda.
- Habla acerca de personas que le generan confianza y seguridad, y sabe cómo localizarlas en caso de necesitar ayuda o estar en peligro.
- Identifica algunos riesgos a los que puede estar expuesto en su familia, la calle o la escuela, y platica qué se tiene que hacer en cada caso.
- Explica cómo debe actuar ante determinadas situaciones: cuando se queda solo en un lugar o se encuentra ante desconocidos.
- Conoce cuáles son los principales servicios para la protección de la salud que existen en su comunidad.

Cuadro uno. Aprendizajes esperados de Educación Física del PEP 2011. (p. 72-74)

Grasso, (2008) dice que los aprendizajes clave para la educación integral como parte del programa del nuevo modelo educativo 2017 menciona a la Educación Física como una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad:

La corporeidad es la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica. (p. 8)

En el programa de Aprendizajes Clave (2017) se habla de la Educación Física:

Como un área eminentemente práctica que brinda aprendizajes y experiencias para reconocer, aceptar y cuidar el cuerpo; explorar y vivenciar las capacidades, habilidades y destrezas; proponer y solucionar problemas motores; emplear el potencial creativo y el pensamiento estratégico; asumir valores y actitudes asertivas; promover el juego limpio; establecer ambientes de convivencia sanos y pacíficos; y adquirir estilos de vida activos y saludables, los cuales representan aspectos que influyen en la vida cotidiana de los estudiantes. (p. 329)

Puntualizando que la finalidad formativa de la Educación Física en el contexto escolar, es la edificación de la competencia motriz por medio del desarrollo de la motricidad, la integración de la corporeidad, y la creatividad en la acción motriz.

Los propósitos generales que plantea son:

1. Desarrollar su motricidad mediante la exploración y ajuste de sus capacidades, habilidades y destrezas al otorgar sentido, significado e intención a sus acciones y compartirlas con los demás, para aplicarlas y vincularlas con su vida cotidiana.
2. Integrar su corporeidad a partir del conocimiento de sí y su aceptación, y utilizar la expresividad y el juego motor para mejorar su disponibilidad corporal.
3. Emplear su creatividad para solucionar de manera estratégica situaciones que se presentan en el juego, establecer formas de interacción motriz y convivencia con los demás, y fomentar el respeto por las normas y reglas.
4. Asumir estilos de vida saludables por medio de la actividad física, el juego, la iniciación deportiva y el deporte educativo.
5. Valorar la diversidad a partir de las diferentes manifestaciones de la motricidad para favorecer el respeto a la multiculturalidad e interculturalidad. (p. 329)

Donde se busca llegar a un perfil de egreso con los “rasgos deseables” que se pretende cuenten los alumnos al terminar el nivel escolar, siendo este el resultado de su aprendizaje progresivo a lo largo de los niveles educativos previos. (SEP, 2017)

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN COMO UN ACERCAMIENTO A MIRAR LAS DIFERENCIAS

2.1 Diagnóstico

El Jardín de Niños donde se llevará a cabo este trabajo se encuentra cerca de la Estación del Metro Tasqueña, la Av. Tlalpan y la central de Autobuses del Sur, a un lado se encuentra una Primaria y enfrente un parque. La mayoría de los alumnos que asisten a la escuela son hijos de trabajadores cercanos y muchas veces al cambiar de trabajo igual lo hacen de escuela, las casas que se encuentran alrededor de la escuela son de clase media alta y la mayoría de los niños que viven en ellas, asisten a escuelas privadas. Los niños que asisten a la escuela de colonias cercanas en su mayoría padre y madre trabajan y los que atienden a los niños son los familiares o amigos, los abuelos, hermanos mayores, tíos, vecinos, etc. El tiempo que llegan a tener los padres con sus hijos es muy corto y en su mayoría lo emplean en cuestiones o labores del hogar. El espacio en el que se desenvuelven los niños en sus casas en su mayoría es reducido, pocos son los niños que cuentan con un patio amplio, y por lo mismo el niño no puede atender su necesidad de movimiento que se requiere a esa edad.

Si se toma en cuenta el espacio con el que cuentan los alumnos en sus hogares, que normalmente es poco, y a esto se le agrega que la tecnología incrementa la poca movilidad del niño en sus juegos, se debe considerar que la escuela es quizá, el único espacio en el que el niño tiene la oportunidad de correr libremente o tener actividades que implique movimiento libre con suficiente espacio. La escuela debería ser el lugar en el que el alumno pueda desplazarse libremente, donde pueda expresarse, comunicarse y desarrollarse en un plano integral. Pero en muchas ocasiones o la mayor parte del tiempo en la escuela se llevan a cabo prácticas dirigidas al orden, donde los alumnos deben estar atentos, quietos y sin hablar, sentados, porque así es como se debe comportar un niño en el salón de clases. Por lo que debe de encontrarse un punto de equilibrio en donde al alumno se le permita expresarse, ya sea por espacios determinados o permitiéndole encontrar la forma de expresarse y ser parte del trabajo del grupo.

Una característica de mis clases era tratar de mantener el orden, cuando sentía que los alumnos se estaban dispersando o perdían la atención, les pedía que se sentaran y voltearan a verme, como una forma de decirles que yo era quien estaba a cargo de la clase y que debían hacer lo que yo les pidiera, pero esto solo funcionaba por un momento ya que volvían a distraerse muy fácilmente.

Durante la sesión de Educación Física se podía observar que los alumnos realizaban las actividades sin mayor problema y que existía un respeto entre ellos y algunas veces alentaban a sus compañeros con un grito característico de “sí se puede, sí se puede”, dándose también situaciones en las que surgían tensiones entre ellos, pero no llegaban a provocar algo más que eso. Como en todo, existen diferencias en las capacidades coordinativas de los alumnos/as, como lanzar y atrapar, cazar, golpear una pelota con una raqueta, etc., en algunos/as su coordinación está muy estimulada y hay otros a los que se les dificulta. En un principio me llamaba mucho la atención que al momento de realizar actividades que implican capacidades condicionales (fuerza, resistencia, velocidad) que implican habilidad en su ejecución como correr y saltar por ejemplo, se podía observar que los niños mostraban mayor interés que las niñas, y se esforzaban más por realizar la actividad, mientras que las niñas solían realizar solo lo necesario para conseguir lo que se les pedía, de cierta manera parecía que no querían ser bruscas en los movimientos y cuidaban su forma de correr o de desplazarse, lo cual disminuía la velocidad en la que lo realizaban y hacían más evidente la diferencia entre niños y niñas.

Mi inquietud en un inicio ante este aspecto era conocer por qué es que las niñas podían realizar y esforzarse notablemente en ciertas tareas motrices que implican más la coordinación como lanzar y atrapar una pelota, o realizar manipulaciones con un aro, como rodar, girar, etc. y por qué en tareas motrices que implican más fuerza mostraban menos interés, como correr y saltar, trepar, golpear algún objeto, etc.

Los intereses de los alumnos son diferentes y su forma de enfrentar las situaciones diarias también, al igual que todos aprenden cosas diferentes aunque se encuentren en la misma

actividad o juego, y ese aprendizaje que se crea entre pares, por medio del diálogo va aumentando sus experiencias y conocimientos. El PEP (2011) menciona que se dan:

Los procesos mentales como producto del intercambio y de la relación con otros, y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual las niñas y los niños participan activamente en un mundo social en que se desenvuelven y que está lleno de significados definidos por la cultura. (p, 20)

Siendo parte de una sociedad, el alumno está influenciado por la cultura en la que se encuentra inmerso y los aprendizajes que crea en la escuela, tienen diferentes significados para cada persona, aunque pertenezcan al mismo grupo social. Andrade (1991) plantea que: “Cultura” es el conjunto de valores y creencias comúnmente aceptados, consciente o inconscientemente por los miembros de un sistema cultural. Geertz (1997), menciona que “la cultura podría ser considerada como ciencia interpretativa que busca significaciones, una abstracción de la conducta, una conducta aprendida, una manera de pensar, sentir y creer, o un mecanismo de regulación normativo de la conducta”. (p, 20)

Los alumnos al formar parte de una sociedad están sujetos a ella y a sus formas de interactuar. Los símbolos y significados que se les da a las formas de pensar y a las situaciones que se viven dentro de una cultura forman parte de la identidad de los alumnos, las adquieren y las asimilan. De igual forma los estereotipos como parte de la cultura son naturalizados, aceptados y seguidos por ellos. Estas formas de pensar, interactuar y actuar de niños y niñas, llevan a que sus formas de comportarse, jugar y percibir la actividad física vayan marcando diferentes entre ellos.

2.2 El juego como la principal forma de aprender

El juego está presente desde el inicio de nuestras vidas, aún sin controlar sus movimientos el niño encuentra su mayor motivación y la mejor forma de conocer su mundo por medio de este. Para Bodrova (1996) el juego desde una concepción popular:

Es lo opuesto al trabajo pues incluye cualquier situación en donde las personas no sean productivas o no estén haciendo algo en particular. También se piensa que el juego es algo gozoso, libre y espontáneo. Esta visión del juego niega, sin embargo, su importancia en el desarrollo de los niños pequeños. (p. 123)

Podría pensarse que el juego es solo una forma de perder el tiempo y no darle la importancia necesario en esta edad preescolar, pasando por alto la principal forma en la que aprende el niño. No solo está conociendo su mundo, también está aprendiendo a relacionarse con las demás personas. Para Parten y Howes citado por Bodrova (1999) el juego “facilita la creciente habilidad del niño para comprometerse con sus iguales en acciones cooperativas” (p.124). Cuando el niño comience a jugar con otras personas ajenas a su familia, en especial con otros niños de su edad, se ira independizando de sus padres, en un primer acercamiento a su comunidad, en el que empezará a adquirir habilidades sociales que le permitirán irse integrando dentro de su sociedad, integrando nuevos aprendizajes de convivencia e interacción social.

Para Vygotsky (1978) el lenguaje se convierte en la herramienta del juego porque permite a los niños pequeños compartir significados reales e imaginarios. El lenguaje les permite coordinar y negociar los papeles, las reglas y las metas del juego. Tiene diferentes formas de presentarse y más a edades tempranas en donde no todos los niños han desarrollado bien el lenguaje oral y necesitan comunicarse con sus compañeros o viceversa. La mímica, los gestos, las miradas y la representación son las principales formas en las que los niños van creando códigos y formas de mantener un dialogo con sus compañeros.

Para Bodrova (1996) “los niños son capaces de crear por medio del juego situaciones imaginarias y crear espacios diferentes a la realidad” (p.125). La imaginación está presente en gran parte de los juegos del niño, especialmente en la que interactúan con objetos que son representativos para ellos y en los cuales pueden expresar su gusto, admiración o deseo, por ejemplo: en la clase me ha tocado observar cuando a una niña le doy un paliacate y una pelota, coloca el paliacate como mantel y la pelota como fruta y juega al “picnic” y otra niña con el mismo material envuelve la pelota con el paliacate y lo lanza hacia el aire y comenta

en voz alta “el meteorito”, en cada juego se puede observar que los objetos son transformados por las niñas en diferentes cosas y que cada una muestra sus gustos por diferentes cosas o refleja las experiencias que han tenido. Pudiendo observar también que al momento de darles la elección de jugar con una pelota o con un paliacate, las niñas siguen eligiendo el paliacate y lo “vuelven” un niño que llevan en sus brazos, un pañuelo para su pelo, una cuna, etc., es decir, prefieren los juegos que siempre han sido de su agrado, los juegos enfocados a el rol de su género.

La imaginación es una pieza importante para que el niño desarrolle su creatividad. Los niños no sólo se apropian de información que les puedan haber enseñado, sino que construyen, recrean y desarrollan nuevas ideas y conceptos. La interacción con otros niños, el diálogo y los juegos que llevan a cabo entre ellos, les ofrecen diversa información que van acumulando y acomodando a sus aprendizajes previos que de igual manera comparten con los demás. Vygotsky (1978) señala que los primeros conceptos de los niños son diferentes de los de los adultos, porque no tienen una lógica regida por la sociedad, sino que van surgiendo desde sus capacidades e interacciones con su entorno y por lo general no alcanzan a entender todo lo que conlleva ese concepto, es decir, la información que vaya recibiendo el niño la va a adaptar o acomodar de acuerdo a su entendimiento y a sus capacidades.

Para Vygotsky (1978) los niños de edad temprana reaccionan emocionalmente a las situaciones inmediatas. En cambio, los niños de preescolar y del jardín de niños pueden experimentar emociones tanto hacia acontecimientos futuros como al recordar experiencias. “El niño preescolar, además de reaccionar, recuerda sus emociones y piensa en ellas. Vygotsky describió esto como las “emociones que se convierten en pensamiento” (p. 377), es decir, las acciones que realiza el niño a esta edad preescolar, van cargadas muchas veces de significados, en donde pueden recordar las niñas que las reprimieron al ensuciarse cuando estaban jugando a la “comidita” en el jardín o cuando estaban jugando “luchitas” con su hermano y al volver a ensuciarse o cuando la invitan a jugar luchitas recuerda esa situación y prefiere jugar a otra cosas, sin necesidad de que un adulto le recuerde que eso no está bien, va interiorizando los significados de sus acciones y las va almacenando como conductas aprendidas.

Gal'perin (1992) observo que “las actividades motoras que requieren la inhibición de respuestas reactivas son particularmente útiles en el desarrollo de la atención y la autorregulación” (p. 70), por ejemplo si un alumno golpea una pelota antes de tiempo, al momento de querer acomodar nuevamente su brazo para volver a intentarlo, ya no le dará tiempo de hacerlo, por lo que aprende que debe esperar, que debe regular su impulso y deseo de pegarle y esperar a que la pelota se acerque más a él para lograrlo. “Propone que hay una relación entre el control motor y el control posterior de los procesos mentales” (p.72). Esto quiere decir que en un primer momento el alumno aprenderá a controlar sus impulsos y sus movimientos, para después controlar por así decirlo, sus pensamientos, que este proceso irá de lo físico o motriz a lo cognitivo.

2.3 Corporeidad

El cuerpo, sus funciones y sus diferentes expresiones tienen diversas formas de entenderse, una de esas concepciones que engloba esta idea, es la corporeidad, Hurtado (2008) nos dice que:

En el ámbito de la educación física se considera que la corporeidad es una construcción permanente que se manifiesta por medio de gestos, posturas, expresiones corporales y las diversas acciones motrices relacionadas con las emociones que se experimentan. La percepción y la conciencia de su cuerpo, así como las experiencias relacionadas con su desempeño son parte de la evolución y la identidad de los niños; de ahí la importancia de la atención que se debe dar a esta área en la escuela. (p. 120)

Podría decirse entonces que la corporeidad es todo aquel movimiento intencionado que nace o se desprende de un pensamiento o una emoción y que es parte de nuestra experiencia e influenciado por todo aquello que nos rodea, nuestra cultura y nuestro entorno. A lo largo de la historia corrientes filosóficas y religiosas establecieron la idea del cuerpo humano desde una comprensión generalmente dualista, el hombre dividido, separado en duplicidades:

cuerpo-mente, cuerpo-alma, cuerpo-espíritu, pero a esta dualidad, a la que Morin le agrego un tercer elemento cuerpo-sujeto-cultura denominándola la relación bio-antropo-cultural. (Hurtado, 2008)

Para Mèlich (1994) El hombre es considerado:

Un ser psíquico, físico, mental, espiritual, orgánico, anímico, gestual, emocional, motriz, social, etc. Lo corporal queda encerrado habitualmente en el cuerpo y su movimiento, en lo tangible, lo visible, en funcionamientos de sistemas y órganos, “el “ser corpóreo” significa ser-sí-mismo, pero también ser-tú, ser-con y ser-en-el-mundo. Ser-en-el mundo como un agente activo, participe y no solo observador. Ser “en” implica entonces “habitar en”, “estar habituado”, “familiarizado”, por lo tanto, habito el mundo como algo que me es familiar”. (p. 79)

El “ser corpóreo” entonces significa ser una persona receptiva que este abierta a crear nuevos aprendizajes mediante la interacción constante y reciproca con su entorno. “Entonces mi cuerpo como corporeidad desde la cual soy en el mundo y desde la cual accedo al mundo está inmersa en el mundo” (Hurtado, 2008, p. 122). Podría decirse que el cuerpo es el medio por el cual se crean aprendizajes, entendiendo el cuerpo como el conjunto de capacidades que deben de potencializarse y que forman una totalidad y no como características particionadas que funcionan individualmente.

El cuerpo es entonces un agente activo que recibe y procesa información captándola por medio de los sentidos. En 1947, Merleau-Ponty citada por Grasso, (2008) resumió así el concepto de percepción: “Percibir es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo.” En efecto, “yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo”, asentando los principios de la corporeidad” (p. 5). Para Paredes 2008, citado por Grasso (2008):

Nuestro cuerpo desde el momento del nacimiento, a través de la acción, del movimiento se adapta, transforma y conforma como corporeidad. Esta conformación

viene dada por el movimiento, por la acción y por la percepción sensorial (vista, oído, tacto, gusto, olfato y percepción cinestésica). Ya en el vientre de nuestra madre necesitamos movernos. Todo este proceso se va desarrollando a lo largo de toda nuestra vida, de manera que vamos cambiando y conociéndonos dependiendo de la imagen corporal que tenemos de nosotros mismos y de la imagen que nos hacemos al interpretar el mundo exterior a lo largo del día y de nuestra vida. Este proceso acaba con la muerte: es entonces cuando dejamos nuestra corporeidad, para acabar siendo un cuerpo. (p. 6)

Según Zubiri (2010), la corporeidad es la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer. Para el autor, el ser humano es y vive sólo a través de su corporeidad. Este concepto implica también la relación del hombre con otros y con el mundo que le rodea, y a partir de esas relaciones construye un mundo de significados que dan sentido a su vida y que lo integra con su cultura. En la corporeidad:

La comprensión del cuerpo acompaña la imagen de hombre que a su vez está vinculada a cada grupo humano y a su proyecto cultural. El modo de ser del hombre es la corporeidad. Pensar al hombre como cuerpo significa de inmediato rever la imagen de hombre, toda la tradición antropológica y el proyecto social que de allí se desprende. (Santín, citado por Grasso, 2008, p. 7)

Nuestra corporeidad está presente aun cuando nosotros no lo estamos físicamente: un elemento de nuestra corporeidad como una carta escrita con nuestra letra, un reloj pulsera usado cotidianamente, el gesto de arquear una ceja que heredó un hijo, la frase de cariño que nos distingue, una foto o película con nuestra imagen, nos corporizan en el otro aún después de muertos (Grasso, 2008), es decir, toda nuestra corporeidad está plasmada de cultura del lugar donde nos desarrollamos. El cuerpo es una construcción social que se transforma a través de la educación cuando aparece el concepto de corporeidad que hace volver la mirada sobre la relación cuerpo-sujeto-cultura. El equipo de investigación de la Universidad del Cauca asume la corporeidad como “proyecto de humanización a través de la acción” que incluyan a todos los alumnos desde su identidad corporal (González, 2010).

Para Grasso (2008) los signos convencionales que usamos para comunicarnos son las palabras habladas y escritas, vocablos, términos, gráficos, esquemas, dibujos, líneas, trazos, expresiones, gestos, muecas, ademanes, mímica, señales, y otras manifestaciones que representan a un objeto material, a un concepto mental o a una idea abstracta. Para Grasso (2008) El significante es el aspecto totalmente material de un signo, como el sonido de la palabra cuando pasan las vibraciones del aire por las cuerdas vocales en la garganta y el significado o concepto mental, es como la idea de lo que representa esa palabra. Dice que “Cuando hablamos de corporeidad tenemos que situarnos en un signo convencional diseñado para dar significado a una idea sumamente compleja, porque el objeto material que es representado con esta palabra, es el hombre, y no existe una explicación universal al respecto” (p. 3). ¿Pero hablando socialmente que significado se le da al cuerpo según su género?

2.4 Género, una construcción social

Ruiz (1994) nos dice que el “género” “son características que social y culturalmente se adscriben a hombres y mujeres a partir de las diferencias biológicas constituyendo así lo que se conoce como género masculino y género femenino” (p. 3). Menciona también que muchos de los roles y atributos que se reconocen como femeninos y masculinos son construcciones socio-culturales, no son inmutables y por tanto pueden ser modificadas, es decir, dependen de cada cultura en las que se construyen y de la forma en la que se van transformando. Para López (2013):

La definición de identidad de género consiste en la representación de lo que una mujer o un hombre entienden como la forma en que deben asumir su rol de género para ser coherentes, pero éste no es un proceso que se constituye en solitario ni es una herencia genética; es el resultado de un proceso de aprendizaje histórico, cultural y, a la vez, individual y colectivo (p, 5).

Ruiz, (1994) maneja el término de “espacios de actuación de roles” refiriéndose a los momentos y lugares en los que particularmente se espera un comportamiento establecido de un género en específico. El ir a la escuela o trabajar y estar lejos del hogar representa un peligro para la mujer en muchos lugares en la actualidad y por este motivo muchas veces es limitada en sus actividades. Se podría decir que de igual manera la actividad física dentro y fuera de la escuela podría asociarse a que la mujer, la niña, se puede lastimar o debe ser delicada, no mostrar brusquedad en sus movimientos, sino al contrario, verse femenina, sutil, etc. La restricción en la movilidad de la mujer, la inseguridad que genera y la merma en su autoestima son formas en las que impacta negativamente en el desarrollo de la alumna con estas prácticas de género y que no debería de tomarse a la ligera.

Cuando el hombre o la mujer escapan de los roles sociales y espacios prescritos que establece la sociedad, pueden llegar a sentirse mal, sienten vergüenza, temor, y todos estos sentimientos son producto de una transgresión al implantarle previamente como debe comportarse según su género, en donde un niño puede ser señalado y evidenciado por sus compañeros por escoger una pelota rosa en lugar de una azul o en el que desde una temprana edad se le inculca los juguetes con los que puede jugar, los propios de su género según su cultura.

Por otro lado, Ruiz (1994) menciona otro aspecto que es considerado en el que hombres y mujeres tienen “naturaleza” diferente, con distintos atributos o características de personalidad. Señala que se vincula la agresividad, la fuerza, la competencia y el afán de logro con el género masculino y la dulzura, la debilidad y la emoción con el género femenino. Cuando una niña muestra características que no son propias de su género entonces se le reprime y se le “protege,” apartándola o tratando de controlar la situación para que no vaya a ser lastimada. La escasa movilidad y fragilidad se construye desde una temprana edad y al mismo tiempo se le limita al no permitirle crear conocimientos a partir del movimiento a o la actividad física que si es permitida y promovida en los niños.

Así, adecuando roles, espacios y atributos, se definen las identidades de género. Se inicia en la familia, en donde se inculcan valores y formas de pensar y actuar, ya sea directamente o

con las acciones cotidianas que se dan en su convivencia, pasa por la escuela donde se busca su desarrollo integral pero de igual forma existen prejuicios y estereotipos ya sea de parte de sus compañeros o de cualquier personal que labora en la escuela y se reafirma en la sociedad en donde se aplica lo aprendido en los dos anteriores y en donde se expone de una forma natural al alumno a lo que se espera de él de acuerdo a su género. Según Ruiz, (1994) el género es una construcción sociocultural y una identidad psicológica que se va formando durante las diferentes etapas de desarrollo. A las relaciones que se establecen a partir de estas construcciones, se les llama relaciones de género.

Las relaciones de género definen no solo las relaciones entre hombres y mujeres sino también el conjunto social. El género organiza la vida material (la economía) pero también las instituciones y las representaciones colectivas. Hablando de la escuela, en el preescolar se tiene el concepto de que una maestra de Educación Física es cariñosa, dulce, que le gusta cantar con sus alumnos, etc. y si es un profesor de Educación Física entonces es enérgico, con cuerpo atlético o al menos es lo que se esperaría y entraría dentro de este estereotipo que se tiene.

2.5 Género en la Historia, la Educación y la Educación Física

En el siglo XVII la diferenciación explícita en los roles que atribuyen a los individuos de cada sexo un destino social distinto, justificando esta diferencia en las distintas características naturales, ya que están destinados a realizar diferentes tareas en la vida. Debatido en cómo deberían ser educados los niños y si las niñas deberían de recibir una educación escolar. Rousseau menciona explícitamente que las niñas deberían de ser educadas para ser independientes y los niños para ser autónomos, entendiendo por esto que las niñas estaban destinadas a ser dependientes de un hombre, de su padre o esposo.

En México en la década de los 60 el subdesarrollo, la miseria y el atraso de la sociedad explican la permanencia de una sociedad tradicional. Se busca desarrollar al país con educación y capacitación técnica pero la mujer no está contemplada como agente participe dentro de este cambio. Se trata de educarla en aquello que se consideró su función natural:

las tareas domésticas, la economía del hogar. Los proyectos de desarrollo y capacitación solo están orientados a los hombres.

A mediados de los 70 es cuando se considera al “componente mujer” dentro del proyecto de desarrollo integral. Al fracasar el proyecto anterior donde al no cubrir las necesidades básicas no se podía pensar en un desarrollo social, se convocó a las “mujeres” por ser las encargadas naturales en atender la satisfacción de estas necesidades.

Es en la década de los 80’s, después de movimientos como el feminismo, participaciones de mujeres en foros y conferencias internacionales, la propuesta de género como una perspectiva renovada comienza a ser asumida.

En 1875 se establece la Educación Física en la educación primaria, después de reconocer su necesidad dentro de la escuela, debido a que los niños eran obligados a permanecer en absoluta quietud por horas y cualquier movimiento que no se consideraba indispensable era reprimido, por lo que su desarrollo no era sano ni integral.

A principios del siglo XX durante el porfiriato, se propone los juegos deportivos como contenido en la educación primaria superior (4° a 6° grado) y se divide para hombres y mujeres:

- Para los niños de las escuelas primarias superiores, juegos deportivos al aire libre o en el campo, tales como carreras, saltos, juegos de pelota a bases (beisbol), juegos de pelota con el pie (futbol asociación).
- Para las niñas de las escuelas primarias superiores, juegos deportivos tales como juegos con raqueta (tenis), “pelota al cesto” (basquetbol), croqueté (criquet).

Siendo este aspecto un punto muy claro que muestra la forma en la que se hacía diferencia en la educación según el género. Donde se discriminada a las niñas y niños en la práctica y enseñanza de algunos juegos deportivos.

Además de esta idea de hacer diferencia en los contenidos según el género, Molina (2009) habla de que “el cuerpo expresivo era tolerado en la infancia y en las mujeres” lo que nos muestra que algunas formas de expresión corporal, eran estereotipadas para los infantes y para las mujeres y que era mal visto que los niños, adolescentes u hombres las realizarán, aunque no se especifica qué tipo de actividades eran estas.

En 1940 se implementó el enfoque militar caracterizado por la rigidez del trabajo docente, buscando uniformidad en los movimientos, dando énfasis a los ejercicios de orden y control, las marchas y las evoluciones, trabajando demostraciones de disciplina corporal. El control disciplinar de la educación de tipo militar se manifestaba de igual forma en los procesos de comunicación y estructura del aula.

Debido a la época, en sus inicios del enfoque militar, surgió de la idea era de que se necesitaban cuerpos fuertes y sanos para que estuvieran listos para que en caso necesario sirvieran a su país. Tomando el cuerpo como una máquina que debería ser mantenida y trabajada. Obviamente se hablaba de mantener sanos y fuertes a posibles soldados y estos realizaban trabajos más rígidos y bruscos, por lo que este enfoque estaba dirigido más a los hombres, aunque por cuestiones de orden y control que de igual forma les servían a las escuelas se consideraba a las mujeres.

A partir de la celebración de los Juegos Olímpicos en México en 1968, la educación física sufrió un cambio que implantó el enfoque deportivo en las escuelas, constituyéndose la práctica del deporte como su propósito central, limitando el proceso de enseñanza-aprendizaje a la práctica de fundamentos deportivos aplicados a la actividad deportiva, orientando su finalidad hacia la competencia, planteando actividades recreativas como complementarias. Los métodos de enseñanza eran conductistas, repetitivos, directivos y centrados en el profesor y en la materia.

En la década de 1970 continuó planteándose la tendencia deportiva en los programas de estudio, y se inició un esfuerzo importante por incorporar la corriente de la psicomotricidad en la educación física, principalmente en el nivel preescolar (1974). Además, los programas

de estudio de preescolar, primaria y secundaria abarcaron las esferas del desarrollo humano: afectiva, cognoscitiva y motriz.

En 1974 se estableció el enfoque psicomotriz, que estaba constituido por objetivos, resaltando una relación entre el desarrollo psíquico y motor, donde su aplicación implicaba un profundo conocimiento de técnicas Psicomotrices y deportivas.

Enfoque orgánico funcional se estableció en 1988 considerando las habilidades motrices como su contenido general. Fragmentó contenidos de habilidades físicas y organización del esquema corporal en unidades. Buscando un trabajo coordinado entre órganos, aparatos y sistemas.

El enfoque motriz de integración dinámica se estableció en 1993 y estaba estructurado por propósitos, donde se planteaba trabajar en la solución de problemas, desarrollar habilidades hábitos y actitudes relacionadas con el movimiento corporal. Se buscaba que el alumno participara integralmente en toda situación motriz, abría la posibilidad de dar un sentido pedagógico a todas las situaciones que se generaban alrededor de las actividades físicas, propuestas por el profesor o el mismo alumno, dentro de la clase. Buscaba propiciar un constante replanteamiento del quehacer docente a partir de la conjunción del conocimiento del marco teórico de sustento y la experiencia del docente.

Cabe mencionar que este fue el último programa en donde se contaba con un material específico para la educación preescolar, ya que en los años posteriores solo se realizó para el trabajo en el aula de las educadoras y no para los docentes de educación física. Por lo que se tenía que planear de acuerdo al PEP (2011) y retomando el último programa de Educación Física, el motriz de integración dinámica.

Solamente el enfoque militar hizo diferencias de género en los contenidos que se trabajarían. Pero los estereotipos sociales han marcado diferencia en la forma en la que se ve principalmente el deporte y el género y hablando de la escuela, el desarrollo de prácticas normalizadas dentro de la clase de Educación Física.

Hurtado, (2008) hace un análisis del proceso por el que ha pasado la Educación Física y como ha sido su enfoque.

La formación de licenciados en Educación Física y Deportes centró por mucho tiempo su reflexión en torno al cuerpo bio-fisiológico; sus referentes conceptuales estaban orientados a obtener mejores rendimientos a nivel deportivo, o a garantizar las condiciones para que estos rendimientos se dieran. Es así como las prácticas pedagógicas en la educación física se centraban en la técnica, el aprendizaje motor, la teoría del entrenamiento y el desarrollo de las capacidades físico-motrices. (p. 120)

La concepción de la Educación Física y de su papel en el plano escolar ha ido tomando diferentes enfoques, pasando desde el militar, deportivo, psicomotriz, habilidades, motrices hasta llegar al programa actual en donde se aborda el tema de la corporeidad que más adelante se tratara a fondo, mostrándonos así porque empezó el sobrenombre de “la clase de deportes” y como se ha ido reconociendo la importancia de la Educación Física en el desarrollo integral de los alumnos.

2.6 Yo docente

Desde muy temprana edad tuve el gusto por la práctica de diferentes actividades físicas, deportivas en su mayoría, y tuve la oportunidad de participar en varias competencias y torneos donde obtuve reconocimientos, diferentes estímulos y experiencias significativas que me llenaban de orgullo y aunque no siempre conseguía el resultado que esperaba, aun así, esto me ayudaba mucho a tener confianza en mis capacidades y mi forma de afrontar los retos que se me planteaban en estas actividades deportivas. Por lo que siempre tuve la inquietud por ser profesor de Educación Física o Entrenador deportivo.

La preparatoria la cursé en el estado de Guanajuato en una comunidad pequeña, donde la cercanía y convivencia que existía entre los habitantes del pueblo era algo natural y cotidiano,

donde la colaboración en tareas como limpiar las carreteras o contribuir en alguna obra del pueblo era parte de las actividades de las personas, donde existían invitaciones grupales para ayudar a algún amigo a pintar, limpiar algún terreno, etc. como una forma de convivencia común, donde tuve experiencias muy significativas, cargadas de valores y empatía por los demás y que formaron algunas formas de ser y de pensar de mi parte y agradecer lo que la comunidad te brinda desde un aspecto personal.

Regrese a la Ciudad de México trabaje dos años de guardia de seguridad y después entre a estudiar a la Escuela Superior de Educación Física cuando mi hijo tenía 1 año de edad. El hecho de estudiar y ser padre fue difícil, pero de igual forma me ayudó a ver desde otro punto de vista mi carrera, ser padre de un niño pequeño y observar que el movimiento es parte esencial en su vida diaria, me sirvió para ser más consciente de la importancia de este en el desarrollo de los niños.

Concluí mis estudios y egresé como Licenciado en Educación Física en 2009. Ingresé a la SEP por medio de un examen de oposición y comencé a dar clases en el nivel preescolar ese mismo año.

Mi gusto por la práctica de la actividad física y la importancia de esta en el desarrollo de los alumnos, en especial en la edad preescolar, inclinaba mi práctica en la ejecución de diferentes habilidades motrices básicas y coordinativas como: lanzamientos, saltos, equilibrio, golpear una pelota con el pie, el brazo, la mano, el hombro, etc. y mi intención era que los niños entendieran y ejecutaran la mecánica precisa de cada movimiento para mejorar su motricidad, aumentando su bagaje motriz y la forma en la que pueden utilizar las diferentes partes de su cuerpo en diferentes situaciones, enfocando el aprendizaje en la reproducción de movimientos. No le daba la importancia que tiene la expresión motriz, el movimiento como forma de comunicarse, expresar y resolver situaciones que puedan presentársele.

A lo largo de mi vida en el aspecto personal, fuera de la escuela y de mi trabajo, he tenido personas que me han enseñado el valor de “dar”, de ayudar y aportar algo a los demás en especial a los niños a través del deporte, de todos los valores que se trabajan, como persona,

y de lo significativo que puede ser para un niño el formar parte de un equipo, de entrenar un deporte de su agrado, de recibir ayuda económica, asesoría, capacitación o simplemente consejos para mejorar su desempeño, de olvidar el valor o la remuneración económica y al contrario muchas veces poner dinero de tu parte para formar equipos o “llevarlos” solo por el gusto al deporte. Tener elogios, muestras de afecto o de admiración por parte de ellos o de las personas que observaban el partido desde afuera, que te hacían sentir muy bien y ayudaban a tu confianza o al menos disfrutar esos momentos, a conocer el valor de la amistad y la convivencia entre personas que comparten ese gusto o simplemente disfrutar de salir con tus amigos a “echar la reta” e ir por un refresco al terminar de jugar, son momentos significativos que formaron la concepción tan preciada que tengo del deporte y ahora de la Educación Física.

Pero esta concepción que tenía de la Educación Física se limitaba a un aspecto práctico que, si bien es característico de esta, también ha sido demeritada por esta forma de percepción, en donde se toma como una manera de disminuir el estrés de los niños y el profesor de grupo y no realmente como una asignatura que desarrolla aprendizajes a partir del movimiento, la interacción y diálogo con sus compañeros y su entorno. Por lo que consciente de las carencias que tenía en el aspecto teórico, busque formas de prepararme, llegando a esta maestría en educación básica. Donde en base a la investigación y la concepción de ver la educación desde una pedagogía de las diferencias, conocí una forma diferente de entender la concepción del cuerpo como un todo y no como concepciones fragmentadas de él.

CAPÍTULO 3. EL ESTEREOTIPO COMO UN PRETEXTO PARA DISCRIMINAR

3.1 La investigación acción

En este trabajo se recaba la información por medio del método de investigación-acción en el que se recopila la información por medio de videos, entrevistas y apuntes de los hechos, comentarios y situaciones que se presentan y que se considera pueden aportar elementos importantes. Si se habla de investigación-acción Latorre, (2003) nos dice que “es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). Para Kemmis y McTaggart citado por Latorre (2003):

La investigación acción es o debe ser participativa, Debe seguir una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Debe ser un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida). Someter a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones y realizar un análisis crítico de las situaciones”. (p. 25)

La observación durante las clases se volvió un poco más detallada, la atención sobre los detalles en cada actividad era mayor, se buscó recopilar información que sirviera para ir llevando la clase en esa transición de un método de atención o compensación a un enfoque intercultural, en el que poco a poco se llevará a los alumnos a entender que ellos deberían propiciar su reflexión y ya no les diría el maestro lo que iban a aprender ese día o que habían aprendido al final de la sesión. Latorre (2003) también nos dice que la investigación-acción debe ser “como un diálogo entre la acción y la investigación” (p. 28). Es decir que lo que se está observando debe servir para reflexionar sobre lo que se hace y como se está trabajando para continuar profundizando en ello o hacer las adecuaciones que puedan ir cambiando el desarrollo de las clases, con la finalidad de ir descentralizando del conocimiento y dejarle esa responsabilidad al alumno, de ir creando sus aprendizajes. Haciendo este proceso como se mencionó anteriormente, un bucle en donde lo que se planea, se observa, se reflexiona, se

analiza y se modifica para iniciar nuevamente este proceso. Estos datos y este diálogo se deberán emplear en una investigación cualitativa.

Para Taylor y Bogdan citado por Latorre (2003) “En la investigación cualitativa se ve al escenario y a las personas en perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo” (p. 20). El investigador cualitativo estudia a las personas considerando sus vivencias y aprendizajes previos, al igual que su presente en lo que observa, considerando a cada alumno y su interacción con el grupo, pero recopilando la información desde una mirada global, grupal. Suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas o predisposiciones y considera que todas las personas son importantes.

Las entrevistas como una forma de obtener información, ayudan a conocer lo que piensan los alumnos, los padres de familia, el colegiado de la escuela o las personas que se consideren en esta investigación. Al momento de aplicar estas entrevistas Taylor y Bogdan citado por Latorre (2003) dicen que: “después de entrar en el campo, los investigadores cualitativos con frecuencia descubren que sus áreas de interés no se ajustan a sus escenarios. Sus preguntas pueden no ser significativas para las perspectivas y conductas de los informantes” (p. 33). Esto podría ser esperado, y de alguna manera nos informa que se están logrando cambios, que lo que se creía o se pretendía ver no es así, que la idea que teníamos en un inicio ha sido modificada por nuestro trabajo, que la reflexión que se ha hecho nos ha ayudado a modificar nuestra práctica y los elementos en los que ponemos mayor atención de igual manera se han ido modificando, centrando nuestra atención a puntos muy precisos y tal vez muy diferentes a los iniciales.

3.2 Cuestionario a padres

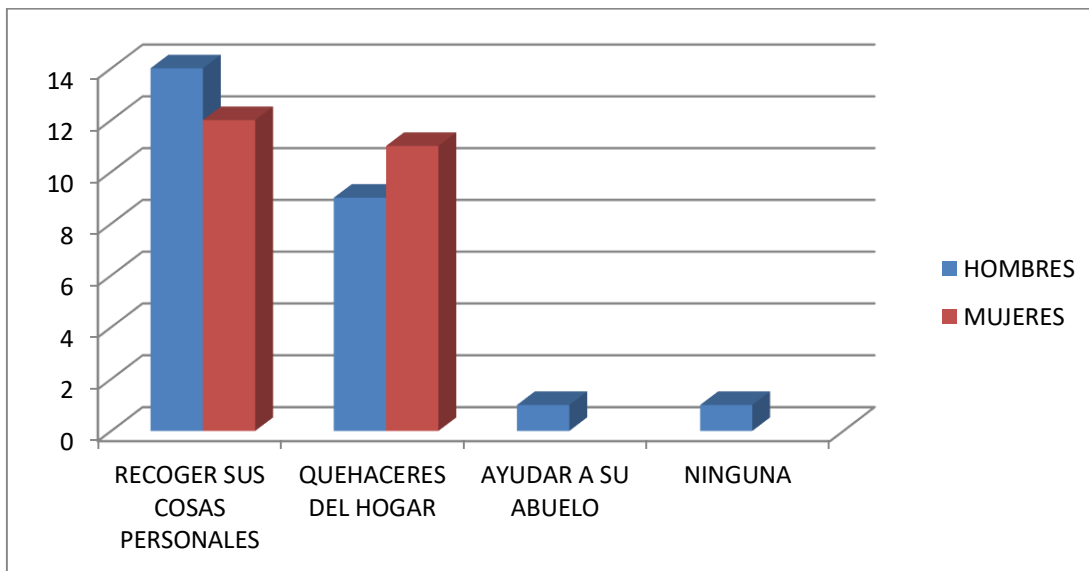
Como forma de entender esta parte de la cultura y con el fin de conocer cómo se concibe el movimiento en la familia y en su cotidianidad, aplique un cuestionario a los padres de familia preguntándoles acerca de cómo el movimiento y la actividad física forma parte de su vida

diaria y sus tareas domésticas, y cuál es su idea acerca de la actividad física, la recreación, el juego y el deporte hablando acerca de sus hijos e hijas.

Un propósito de este cuestionario era como delimitaban las tareas o quehaceres en el hogar y si hacían diferencia entre niños y niñas, es decir, que si en algunos quehaceres predominaba la idea de que eran tareas propias de género o esto simplemente era indistinto. Otra de las finalidades era ver si la actividad física era algo que se trataba de incluir en las actividades de los niños y que si la consideraban como parte importante en su desarrollo.

Las preguntas que se realizaron fueron las siguientes.

¿En qué actividades del hogar incluye a su hijo/a (de limpieza, de composturas, etc)?

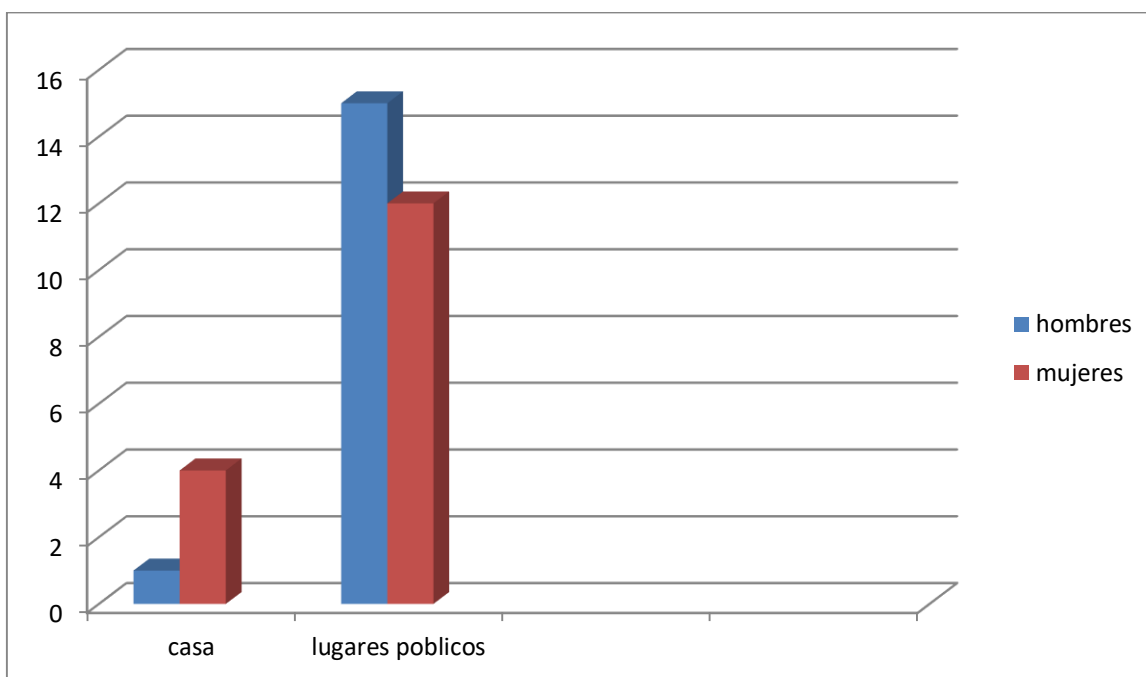


Grafica uno. Actividades que realizan los niños en casa.

Como se puede notar no existe alguna inclinación de género acerca de los quehaceres de la casa, tanto niños como niñas son incluidos en estas tareas y la mayor parte de los padres como primer punto se les pide que levanten sus artículos personales como ropa o juguetes que utilizan y como segundo punto, quehaceres del hogar simples, como tender su cama, levantar los trastes al terminar de comer, o acomodar lo que se necesitará en la mesa antes de comer.

Al momento de recabar los cuestionarios con los padres y madres de familia y como una forma de charla respecto a ellos, surgieron temas especialmente con padres de familia como la reparación o mantenimiento de la moto y alguna construcción de madera del abuelo como forma de hobby y en la que se le permitió a los niños ser parte de ella aunque fuera presencial es decir sin manipular ninguna herramienta, solo como espectador, pero a las niñas no se les considero, no se creyó conveniente que ellas pudieran tener curiosidad o algún tipo de interés. Lo que me llevo a reflexionar el como a los niños se les incluye en tareas consideradas anteriormente como del género femenino pero no se cree necesario integrar a las niñas en actividades consideradas anteriormente como propias del género masculino. Es decir, se está consciente que es necesario educar a los niños con la idea de que no tiene nada de malo que ayuden a limpiar la casa, es más, es necesario que lo hagan, pero a las niñas no se les ha educado en la idea que también pueden ensuciarse, reparar algo de la casa, usar herramienta, etc. y pensando en todo esto me llega a la mente y me causa sentido el término que coloquialmente se usa para referirse a las niñas “mi princesa”.

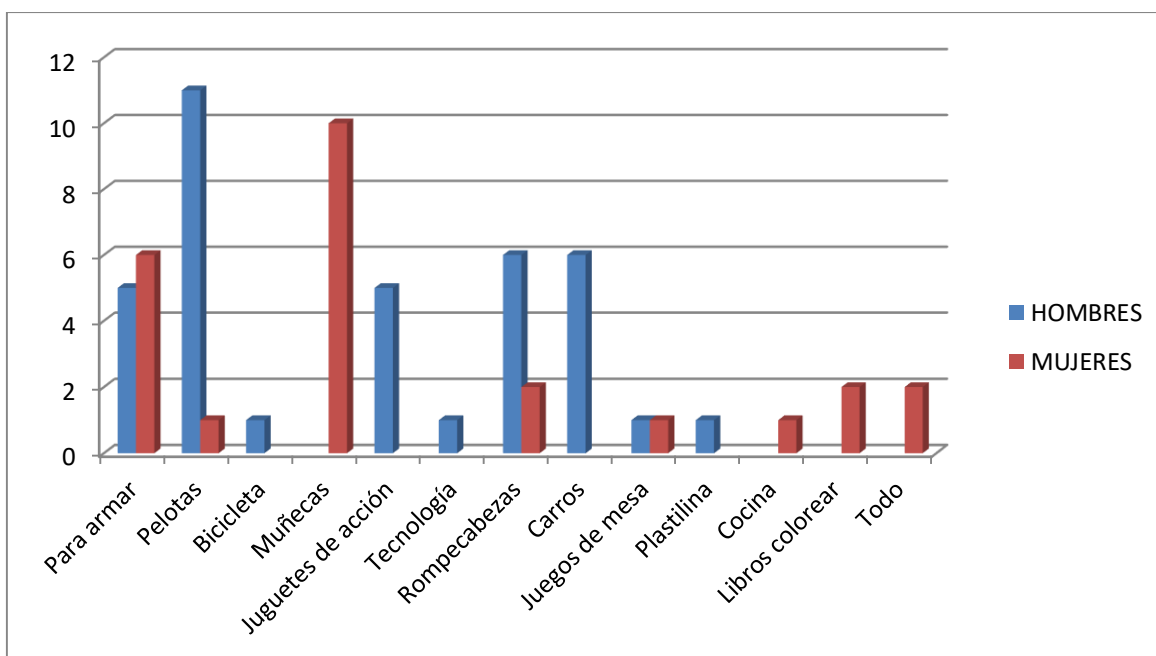
¿En qué espacio su hijo/a pueda jugar libremente, en su casa o cerca de ella?



Grafica dos. Espacios en los que juegan los alumnos dentro o fuera de sus casas.

En el cuestionario que se aplicó, 26 padres mencionaron que el “parque” es el lugar en donde consideran que los niños pueden jugar libremente y solo 4 contestaron que en su hogar pueden hacerlo. Lo que nos dice que dentro de los hogares los padres consideran que sus hijos no tienen el espacio suficiente donde puede jugar libremente, por lo que me surge una nueva pregunta, ¿Qué tiempo juegan los niños en los parques y con qué frecuencia? Ya que en su mayoría los padres por cuestiones de trabajo pasan poco tiempo con ellos.

¿Qué juguetes prefiere su hijo/a (pelotas, muñecas, para armar, etc.)?



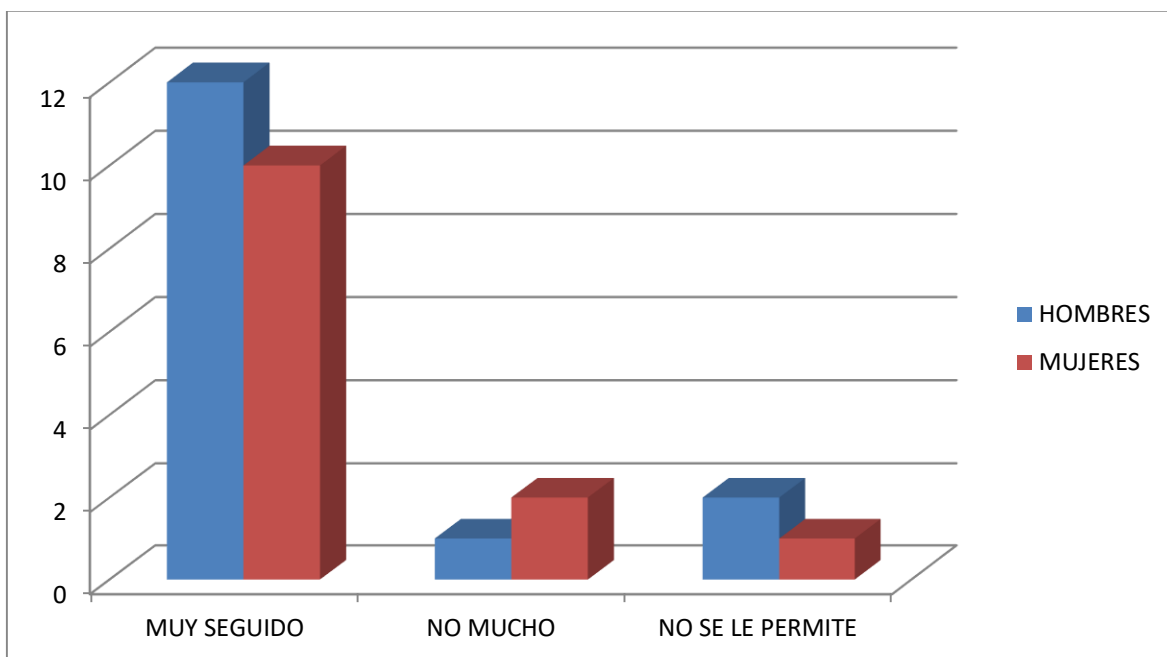
Grafica tres. Juguetes con los que los padres creen que prefieren jugar los alumnos.

Un juguete que fue preferido por niños y niñas según los papás son los juguetes para ensamblar, este tipo de juguetes exige poco desplazamiento, es decir, los mantiene sentados o parados en determinado lugar, los ayuda a concentrarse, estimular su coordinación óculo manual y desarrollar su imaginación. Este juguete tal vez sea preferido por los niños según los padres, porque es lo que los mantiene entretenidos a los niños y no necesitan salir al parque a jugar y es por eso que lo tengan muy presente a la hora de pensar con lo que podrían jugar los niños dentro de la casa.

Un juguete preferido principalmente por los niños a diferencia de las niñas según los padres fueron las pelotas, esto sin duda entra dentro del estereotipo de que los niños deben jugar con pelotas y las mujeres con muñecas.

Otros juguetes en donde podemos observar estereotipos de género son en las figuras de acción y los carros en donde no fueron considerados como juguete preferido por las niñas según los padres y en las muñecas donde solo las niñas fueron consideradas.

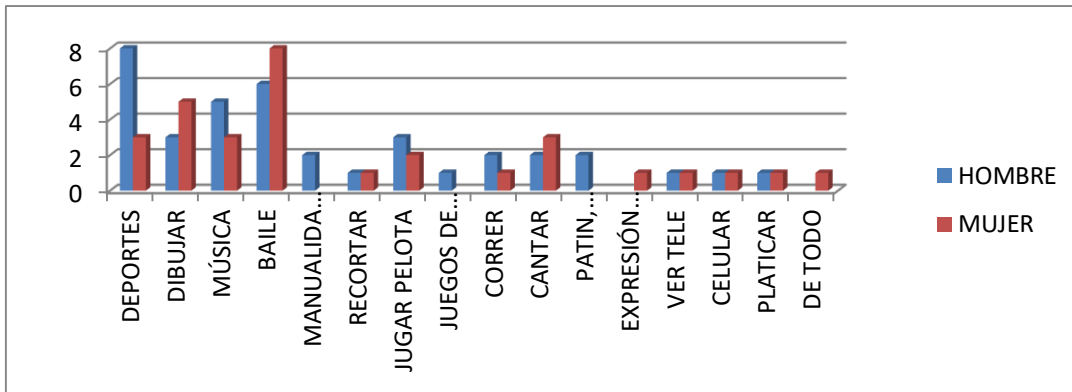
¿Con que frecuencia su hijo/a salta de los sillones, sube a los muebles, corre por la casa?



Grafica cuatro. Frecuencia con la que los alumnos, saltan o corren por su casa.

En esta pregunta los niños y las niñas se encuentran en movimiento constante, corriendo y saltando por la casa. Lo que me pone a reflexionar sobre los ambientes de aprendizaje que estoy generando en mis clases. ¿Por qué en la clase las niñas solo realizaban las actividades porque se los pedía y no tanto por el interés de realizarlas? entonces ¿por qué en sus casas lo hacen constantemente?

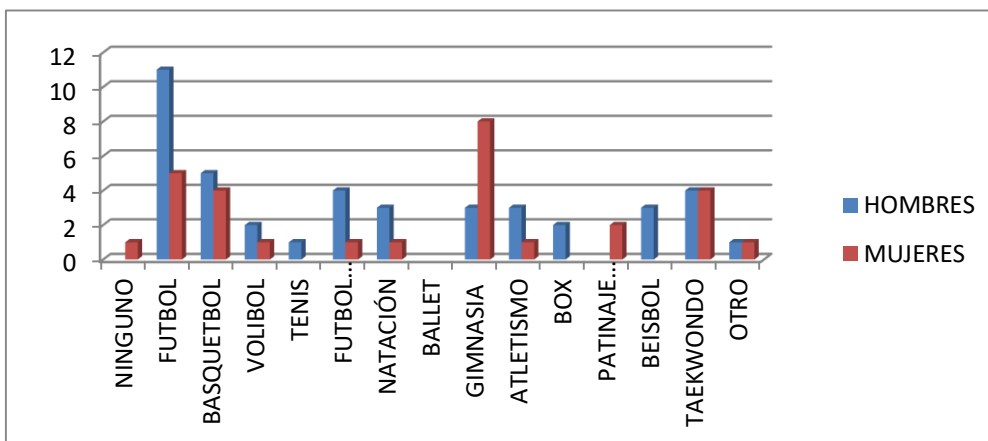
¿Qué actividades le gustan a su hijo (deportes, dibujo, música, baile, etc)?



Grafica cinco. Actividades que los padres creen que les gustan a sus hijos.

Se puede observar que el baile, la música y el dibujo es un gusto que tienen en común niños y niñas según sus padres y que sus gustos son muy variados y nos habla de los diferentes intereses de cada alumno. Pero igual se puede notar que los padres consideran que a la mayoría de los niños les gusta los deportes y a la mayoría de las niñas les gusta bailar, pudiéndose notar aquí otro estereotipo de que a las niñas no les gusta o no es de sus gustos favoritos los deportes y si el de los niños. Esto tendría sentido con lo que las niñas realizan en la clase, pero entonces estaría confirmando que al igual que los padres yo tengo estereotipadas a las niñas en mi actuar docente.

¿Qué deporte le gustaría que practicara su hijo/a?



Grafica seis. Deportes que les gustaría a los padres que practicaran sus hijos.

En esta pregunta se puede observar que el deporte que más les gustaría que practicaran los niños es el fútbol y las niñas la gimnasia, que igual entra un poco en el estereotipo que el fútbol es para los niños, aunque también 5 padres contestaron que les gustaría que su hija lo practicara. La gimnasia que no es un deporte de contacto sino individual en el que la estética es una de sus características, fue el que tuvo mayor número de padres a los que les gustaría que lo practicaran sus hijas y el deporte en el que fue similar el número de niños y niñas fue el basquetbol.

Un deporte que llamo mi atención fue el taekwondo en el que 4 padres de niños y 4 de niñas respondieron que les gustaría que su hijo o hija lo practicaran, en este sin duda no se puede ver ningún tipo de estereotipo sino al contrario no se observa ningún tipo de distinción de genero aun cuando es un deporte de contacto en el que las patadas son la base del deporte. Un padre contesto que el apoyaría a su hijo en lo que él quisiera practicar, que lo importante era que a su hijo le gustara.

Todas estas formas y maneras en las que los padres y madres conciben y relacionan la actividad física con el género, han sido impuestas y aprendidas a través del tiempo, la educación y la interacción con su medio y la sociedad. Consciente o inconscientemente influyen en los alumnos por medio de los estereotipos que han adquirido a lo largo de los años.

3.3 Prejuicios y estereotipos

A lo largo del tiempo y como causa de la relación constante entre las personas de una comunidad, se han ido formado ideas y creencias de sectores específicos, o ciertos miembros de este grupo. Esta concepción acerca de las personas suelen ser prejuicios, que son el “conjunto de juicios y creencias de carácter negativo con relación a un grupo social. Son considerados como fenómenos compuestos de conocimientos, juicios y creencias, y como tales constituidos por “estereotipos”. El estereotipo sería el componente cognitivo (juicio, creencia) de los prejuicios (que son siempre de carácter negativo)” (González, 1999, p. 79).

Hay una conexión entre estereotipos negativos y prejuicios, pero también existen estereotipos positivos de multitud o de grupo (dulzura y sensibilidad atribuida a las mujeres) aunque en ocasiones estos estereotipos positivos pueden llevar a un reconocimiento prejuicioso y dañino, por ejemplo en el prejuicio positivo anterior en el que a la mujer se le considera dulce y sensible, puede llevar al prejuicio de que la mujer es delicada, débil, lo cual puede llevar a que se le nieguen trabajos tradicionalmente considerados como rudos. Privando así a las mujeres de derechos y oportunidades. En el fondo los estereotipos son discriminatorios y se puede entender como un intento de justificar un sentimiento de superioridad de un grupo sexual frente a otro. Llevando este mismo concepto a la clase de Educación Física se puede decir, que al considerar a las niñas como alguien más delicada o menos fuerte en referencia con los niños de su misma edad, se consideraría entonces un prejuicio positivo modificar el medio para que se le facilite la tarea propuesta, considerando que no tiene la fuerza suficiente o habilidades necesarias para afrontar los retos que se le presentan, sintiendo quizá un sentimiento de superioridad basado o constituido en la fuerza.

Por otra parte González (1999) menciona que la “discriminación, es la conducta de falta de igualdad en el tratamiento otorgado a las personas en virtud de su pertenencia al grupo o categoría social en cuestión sobre el que existe un cierto prejuicio”. (p. 80)

El estereotipo dentro de la sociedad es una forma de categorizar y responde a una necesidad de simplificar y ordenar a los miembros que forman parte de ella, incluso para predecir posibles eventos. González, (1999) menciona que los estereotipos:

Facilitan la identidad social, la conciencia de pertenecer a un grupo social, ya que el aceptar e identificarse con los estereotipos dominantes en dicho grupo es una manera de permanecer integrado en él. Estas actitudes de integración son realizadas en la infancia y la juventud de forma muy espontánea ya que forman parte del crecimiento en grupalidad y ciudadanía”. (p. 81)

Como sociedad se etiquetan a las personas, se agrupan en tipos, se le asignan características uniformes y se acaban aceptando, creyendo que cada individuo entra dentro de estas

categorías sociales o grupos reconocidos. Aunque no se conozca nada de la persona, se reconoce como un integrante del grupo y se le aplica el conocimiento previo del que ya dispone dicho grupo. Para Miller, citado por González (1999):

Los estereotipos surgen del medio social y se aprenden a través de permanentes procesos de socialización y aculturación. No son, en definitiva, más que fieles reflejos de una cultura y una historia y como tales van a nacer y mantenerse porque responden a las necesidades que tiene tal contexto de mantener y preservar unas normas sociales ventajosas para él. (p. 82)

Los estereotipos son difíciles de erradicar ya que los sucesos que los confirman son más recordados que aquellos que los contradicen, es decir, ciertas características que se le dan a un grupo son reales y no solo están basadas ideas falsas, dándole más peso a estos estereotipos. Es por eso que en la clase de Educación Física no se tiene porque no pedirle que hagan lo mismo los niños y las niñas, tratando de no encasillarlas en el estereotipo de que es más débil y que está bien que no logren hacer algunas cosas, no se debería de seguir limitando su desarrollo motriz, su capacidad de desarrollar aprendizajes y formas de expresarse y comunicarse por medio del movimiento, se le debe de dar el espacio en el que los estereotipos dejen de influir en su actuar y en la forma en la que percibe y estimula o desarrolla sus capacidades.

En preescolar se pueden notar estereotipos desde las educadoras en las que se les tenía o tiene la idea de que para ejercer su profesión solo se necesita el “gusto por los niños” en el que se menosprecie su estudio y labor en el desarrollo cognitivo de estos, minimizando su trabajo a solo entretener a los alumnos, jugar con ellos y proporcionar escasos aprendizajes escolares, donde se sigue esperando que los niños aprendan a leer y escribir sino se tiene la idea de que no sirvió de nada los 3 años que cursaron en preescolar.

En un estudio que se realizó en una secundaria en España, donde participaron 42 alumnos de distintos grados y en donde 36 alumnos aceptaron que alguna vez han agredido alguna vez a un compañero/a, el 8% afirmaron que las mujeres no tienen la misma capacidad intelectual que los hombres. En esos casos las agresiones se justificaron por: provocación, por ser

diferentes, por que la víctima es más débil o por hacerlo como una forma de broma. Reafirmando la creencia de que la mujer es más débil que el hombre, siendo la fuerza la razón que legitima la violencia de género actualmente. Este estudio habla acerca de cómo el hombre se siente con el derecho de intimidar o ejercer poder sobre las mujeres o también en donde la niña puede creer que ella es más débil que los niños y tomar ese rol pasivo o de sentirse menos capaz en ciertas tareas que requieran un mayor grado de fuerza en su ejecución.

Estas formas de ser discriminados o discriminar a través de estereotipos como la debilidad, en los que se especifica lo que deben hacer los alumnos o alumnas de acuerdo a su género, deben de ser erradicados y permitirles expresarse, comunicarse y tener la libertad de hacerlo sin ningún tipo de limitantes o cuestiones que los repriman. Esta forma en la que debería de tratarse al otro es profundizada en la interculturalidad.

3.4 Interculturalidad

La interculturalidad suele confundirse con la multiculturalidad y se llega a entender como el aprecio de grupos étnicos, con ciertas expresiones folklóricas, o se asocia con el indigenismo y se considera como una característica de la persona, que normalmente se utiliza para señalarla o identificarla como parte de un grupo social. Pero su concepto es más complejo y contiene elementos importantes para revalorizar las diferencias de cada persona como parte de una diversidad que aporta y enriquece una sociedad y que a continuación se mencionan y analizan.

Para Walsh (2009) la interculturalidad:

Entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico (de saberes y conocimientos), que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones

y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (p.4)

La interculturalidad nace como una nueva atención a la diversidad étnico-cultural en los años 90 en América Latina, para promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, para confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, y como una manera de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (Walsh, 2009). La interculturalidad se entiende “como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes... en otro ordenamiento social”. (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004, citado por Walsh, 2009, p.1). Pero aunque trascendió de lo educativo a lo social, no se ha perdido la relación que sigue teniendo dentro de las escuelas y no hay que olvidar que en esta edad preescolar es donde se tiene el primer acercamiento directo del niño con su sociedad y donde se deberían sentar las bases para ser conscientes en la forma de ver al “otro” desde una perspectiva grupal.

Dietz y Mateos (2011) citan a (Gogolin, 1997; Verlot, 2001; Aguado Odina, 2003) quienes mencionan que la interculturalidad nace “a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias para hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades” (p. 22). De esa necesidad de reconocer las diferencias del “otro” como principal virtud de la diversidad, como una forma de evolucionar socialmente hacia un mundo en el que no se señale ni se avasalle al diferente. No se trata de empoderar a la minoría marginada, ni de atacar a la mayoría marginadora sino de fomentar competencias interculturales para unificar a la sociedad en una que encuentre en cada diferencia un complemento para enriquecerse.

Dietz y Mateos (2011) consideran que tratar a las minorías como “especies en peligro de extinción” y designar políticas orientadas exclusivamente a su conservación, genera estrategias de reconocimiento de la diversidad aplicada a la intervención educativa y que

corren el riesgo de “etnificar” la diversidad cultural. Hablan del creciente número de temas relacionados con el multiculturalismo de las sociedades que hasta ahora se creían “monoculturales”, este fenómeno estudiado desde las ciencias sociales, la historia, la sociología, la pedagogía, la genética, la antropología, etc, lo definen como el “postindigenismo” latinoamericano. Estas nuevas formas de replantear nuestra vida social y cultural desde ámbitos disciplinares muy diversos convierten al multiculturalismo y a la interculturalidad en un emergente terreno transdisciplinar que no es “homogéneo” sino que se distingue por sus acentos continentales, nacionales y regionales. Así como las características de cada alumno en la escuela en donde todos comparten ciertos significados pero que cada uno cuenta con características propias de una cultura personal, estas deben ser atendidas no solo desde un ámbito pedagógico que solo se fije en su rendimiento académico, sino desde una mirada transdisciplinar que considere su desarrollo personal, social, emocional, afectivo, físico y cognitivo.

Estas formas de relacionarse donde se tiene normalizado muchas prácticas jerárquicas de poder y de comportamientos desiguales entre sus integrantes, son rasgos culturales de los grupos sociales. Geertz, (1973) al referirse a “cultura” hablaba de expresiones sociales, en las que la comunidad crea una identidad y le da significado a ciertos códigos, signos y símbolos propios de su espacio social. Considerando entonces que no es “una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados” (p. 20). Buscando la interpretación de estas expresiones sociales que se dan en la sociedad.

Grillo (2007, citado por Dietz y Mateos, 2011) nos dice que “El multiculturalismo se entiende mejor como un proyecto político y, como tal, abarca estrategias, instituciones, discursos y prácticas encaminadas a hacer frente a una realidad multicultural” (p.23). El multiculturalismo se originó en “países de inmigración”, que son gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa y el discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de grupos minoritarios autóctonos, indígenas. La multiculturalidad da cuenta de la presencia de culturas diferentes y de la necesidad de atenderlos (Dietz, 2003).

Zizek, (2008) nos habla del multiculturalismo y el imperialismo cultural occidental y lo relaciona con los colonizadores y los colonizados en el que el multiculturalismo promueve la distancia entre las culturas locales no europeas, es decir, una especie de racismo al conocer y “respetar” la identidad del otro, pero sin permitir el diálogo entre sus culturas, manteniendo su posición de privilegio desde donde aprecia (desprecia) las otras culturas. Donde “el respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad” (p. 57). Es decir donde se considera ya una gran atribución “tolerar” al otro y se le sigue viendo como alguien con menor jerarquía o valor social.

En México, la interculturalidad constituye un campo aún emergente tanto de la investigación académica como de la planeación política e institucional, así como de la intervención pedagógica. A pesar de su carácter reciente, en estas diferentes vertientes académicas, políticas y educativas, el debate actual sobre los modelos, enfoques, conceptos y soluciones interculturales refleja la persistencia de tradiciones profundamente arraigadas en las “políticas de identidad” nacionales y regionales y étnicas. Dietz (2011) menciona que “el indigenismo, incluso en sus fases post y/o neoindigenistas, sigue estructurando una forma específica de construir, percibir e implementar la “gestión de la diversidad” (p. 15). Al igual menciona que las etnias tienen diferencias como cada individuo, pero no justifica que sean tratados como externas a nuestra cultura, o señalarlas como “diferentes”, atrasadas o estancadas, reconociendo y apreciando su arte tradicional, sus tradiciones, su gastronomía, pero tratándolos como extraños, discursando solo su integración dentro de la sociedad pero tratándolos como personas ajenas a nuestra cultura (Dietz, 2011).

La interculturalidad en un plano educativo nace bajo una idea de “justicia educativa que debe considerar la distribución equilibrada de la educación, pero también la participación equitativa de las distintas identidades, visiones del mundo y formas de conocimiento” (SEP, 2013, p. 8). Esto es, tomar todos los elementos que conforman a una persona para ser considerados dentro del curriculum, para mejorar la calidad educativa y atender el desarrollo personal y no solo la adquisición de conocimientos y competencias. “Es decir, debe encaminarse a la inclusión de elementos propios de las distintos grupos de tal manera que conduzcan a la formación de los educandos en términos del conocimiento, reconocimiento y

respeto de la diversidad” (SEP, 2013, p. 8). Enriqueciendo la educación dentro de las escuelas y las relaciones personales y sociales.

Para la construcción de una escuela intercultural e inclusiva desde y para la diversidad cultural por parte del docente, Essomba (2006) propone transformar el currículo en uno abierto, que se construye y se reconstruye constantemente, que implica perder poder y autoridad e instalarse en un debate crítico constante con la tarea de facilitar el aprendizaje de todos los alumnos en condiciones de igualdad de oportunidades y “combatir el etnocentrismo del currículo actual. Ello implica un proceso de deconstrucción y reconstrucción de los significados culturales, el parámetro de los propios parámetros culturales de forma crítica, pasar de hablar de identidades a pasar a hablar de identificaciones” (p. 25). Con esto se pretende no sumergirlos en la cultura a la que se integran, sino se les pide que hagan aportaciones desde su cultura. Las competencias y aprendizajes esperados que marcan los planes y programas de estudio, deberían de estar complementadas considerando los conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, que son parte de la cultura de cada alumno, reconociendo su diversidad, utilizando esta variedad de saberes en un diálogo de saberes, ofreciendo las mismas oportunidades a todos de compartir sus ideas sin hacer ningún tipo de distinción.

La cultura influye en muchos aspectos de nuestra vida, uno de ellos es en la forma de pensar, ya que el entorno nos está cargando de información y códigos socialmente establecidos que nos coloca en situaciones que en otro contexto jamás podrían pasar y que van cambiando nuestra forma de razonar. Está lógica que nos brinda nuestro entorno y la forma en la que vamos solucionando las situaciones cotidianas, son parte de la experiencia que influirá en nuestro desarrollo personal y social. La escuela debería conocer y respetar estas diferencias y permitir al alumno ser, de acuerdo a su cultura y sus capacidades, que sea consiente y sensible a su entorno, para que participe indiscriminadamente en la construcción del aprendizaje social de su grupo.

Lo diferente nos crea un miedo natural a lo desconocido, cuando se presenta una situación nueva a nuestro entorno, el miedo es una forma de alertarnos a lo que pueda presentarse,

Gentili (2001) considera que “Sin embargo, el miedo no nos hace ver la exclusión, sólo nos conduce a temerla. Y el temor es siempre aliado del olvido, del silencio, y es, casi siempre, un subproducto de la violencia” (p. 2). En la escuela se puede observar que la exclusión ha sido invisibilizada, muchas veces la costumbre o la incapacidad, lleva a los profesores a institucionalizar esta práctica, en donde no se tiene una idea clara de las diferentes formas de exclusión que existen y que sin ser tan “evidentes” siguen siendo practicadas, o tal vez solo ignoradas por el miedo a no saber cómo afrontarlas. Estos diferentes tipos de exclusión son normalizados. Para Gentili (2001) “La “anormalidad” vuelve los acontecimientos cotidianos visibles, al tiempo que la “normalidad” tiene la facultad de ocultarlos... La exclusión es, hoy, invisible a los ojos. Y la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión” (p. 2). Cuando no se sabe cómo afrontar estas situaciones de discriminación simplemente se ocultan ante la vista de todos.

Castel, citado por Gentili (2001), menciona tres formas de exclusión. “Por un lado, la supresión completa de una comunidad mediante la expulsión o el exterminio. Por otro, la exclusión como mecanismo de confinamiento o reclusión. Y la tercera modalidad, segregar incluyendo” (p. 3). Retomando esta última idea, la de “segregar incluyendo”, se puede mencionar que en la escuela existen prácticas de “exclusión inclusiva” y que quizá sea de las más comunes, al faltar una reflexión profunda que permita visibilizar estas prácticas que han sido institucionalizadas y replicadas a través del tiempo, en este caso la forma diferente de percibir al “otro”, las niñas, como alumnos deficientes motivadamente hablando.

Santos (2006) nos dice que “la diferencia es una fortuna que a todos nos enriquece. Todos podemos alcanzar el máximo desarrollo dentro de las posibilidades de cada uno” (p. 12). La diferencia debería ser tomada como un complemento dentro de un grupo social, en este caso la escuela, donde sus integrantes aporten sus habilidades y características propias y las sumen con las de los demás, por medio del diálogo y la discrepancia, donde puedan crear sus aprendizajes mutuamente y lo hagan de una forma natural y cotidiana.

Como parte de estas características del alumno, se tendría que tener claro que este llega a la escuela con saberes y aprendizajes, con la capacidad de razonar y comprender y no tratarlo

como si fuera una persona ignorante que está ahí para aprender y que el profesor tiene los conocimientos que él necesita. Cuando la educación escolar es tomada así por el profesor entonces se habla de “mismidad”. Skliar (2002) nos dice que la mismidad es “la forma de entender nuestra realidad desde un punto de vista donde nosotros somos el centro de la acción y el otro es el producto de nuestra interacción” (p. 15). Es decir, donde el profesor es el protagonista y el centro del saber, que transfiere sus aprendizajes y que los alumnos solo los reciben y acumulan.

Cuando en nuestro actuar docente caemos en el rol de poder en el que nosotros tenemos el conocimiento y se lo transmitiremos al alumno, entonces estaríamos coartando la capacidad creativa y reflexiva en la construcción de su propio aprendizaje, donde quizá al irlo formando de acuerdo a sus capacidades y aprendizajes previos, sea más claro y significativo para él. Simplemente no reconoceríamos y mucho menos respetaríamos la libertad y capacidad que tiene el alumno de aprender en su tiempo y de acuerdo con sus capacidades. Estaríamos quitándole al alumno la oportunidad de ser autónomo en su aprendizaje y no depender de alguien que vaya guiando su camino hacia este. Como lo dice Sklair (2002) “Prohibir la diferencia supone únicamente afirmar la mismidad. Instalarse en un tiempo donde solo ocurre lo mismo” (p. 33). El etnocentrismo y la mismidad no nos permite reconocer y aprovechar la riqueza de la diversidad, al ser “yo” la única voz que tiene validez, se niega la partición y las aportaciones de los “otros”. Estas diferencias deberían ser reconocidas y consideradas como algo natural y distintivo de cada persona, en la relación y convivencia diaria que se da entre los miembros de la escuela, entendiendo que cada uno tiene distintas formas de pensar, y que es necesario encontrar las diferencias del “otro” para también encontrar nuestra identidad y más aún en la edad preescolar.

En la creación de sus aprendizajes por parte del alumno, Santos (2006) reconoce que “no es la escuela la que se adapta a los niños sino éstos quienes tienen que ajustarse al modelo que se propone o se impone en la escuela” (p. 24). No se permite que el alumno contribuya en el desarrollo de la clase, y plantea que la idea de homogeneidad al tratar de que todos aprendan lo mismo de la misma forma nació como una manera de estandarizar la educación, buscando ser justos con todos los alumnos, pero considera que “no hay mayor injusticia que exigir lo

mismo a quienes son tan diferentes... La injusticia es todavía mayor cuando las diferencias son cultivadas, buscadas e impuestas” (p. 9). Cuando a los alumnos se les considera como libros en blanco en donde deberá escribirse lo mismo en todos y no como unos que tienen sus propias historias y deberían compartirlas con el grupo, desperdiciando la cultura de cada uno de ellos.

Si buscamos la homogeneidad en la escuela, entonces estamos actuando bajo la idea de que las diferencias deben erradicarse o atenderse, porque estas impiden que todos los alumnos cuenten con los conocimientos, habilidades o características que marca el perfil de egreso, y por lo tanto deben corregir o normalizar esas deficiencias en el alumno que es “diferente”, porque no cumple con los parámetros establecidos como los normales o esperados. Santos (2006) considera que un “currículo uniforme en el que todos tengan que aprender lo mismo, de la misma manera, en los mismos tiempos, abocará al fracaso a un número importante de alumnos” (p. 25). Y entonces no solo se hablará de una deficiencia en la “calidad educativa” sino de una deserción escolar. Plantea que no debería ser una meta adquirir los conocimientos y habilidades que marca el programa y que “la aspiración máxima no es saber quién llega primero sino cómo podemos llegar todos a donde cada uno puede llegar” (p. 12). Considerando las diferentes capacidades y habilidades de cada alumno y permitirles potenciarlas hasta donde cada uno pueda desarrollarlas. Maneja la idea que las situaciones que en verdad deberían de atenderse son las de inferioridad, en las que se reflejan la desigualdad de acceso a los diferentes derechos con los que cuentan todas las personas y que son las que necesitan una atención especial y es entonces ahí donde se podría empezar a hablar de una justicia.

Santos, (2006) menciona que la atención a la diversidad exige el respeto a todas las personas, pero, arranca del respeto de cada persona por sí misma. Se debe comenzar con el autoconocimiento del alumno, de sus emociones, de sus potencialidades, sus limitaciones y sus características que le ayuden a ir formando su identidad. Al exigirles lo mismo a niños que son tan diferentes, estaríamos institucionalizando la injusticia.

Por otro lado la educación no debería imponerse, el deseo por aprender no debería obligarse, Leon (2014) nos dice que el “educar no implica forzar, sino, motivar al desarrollo de una clase agradable y creativa, en la cual los factores del ámbito escolar favorezcan el rendimiento académico y una mayor comprensión de lo abordado” (p. 138). La escuela debería valerse de todos los recursos que le brinda su entorno y utilizarlos para crear un ambiente adecuado de aprendizaje.

Como parte de este entorno, en la escuela existen paradigmas que se han adoptado de tal manera que se han vuelto reglas no escritas que se siguen por imitación y se adoptan por costumbre, limitando así las posibles opciones en las que se podría llevar a cabo la tarea docente. Como lo dice Naranjo (2011) “En nuestra sociedad, el desarrollo de la actividad escolar ha llegado a producir un conjunto de normas, convenciones y discursos institucionalizados que regulan la vida cotidiana en el aula, delimitando las posibilidades de acción e interacción de sus participantes” (p. 3). Normalmente se coarta esta necesidad de comunicarse que tienen los alumnos y se impone un silencio en el que se implanta como algo necesario para el aprendizaje, pero pocas veces se busca dirigir este diálogo ilegal o no permitido en uno dirigido de manera intencionada, por lo que ellos en esta necesidad de comunicarse construyen significados a partir de un conjunto de signos que aunque clandestinamente, contribuyen con sus aprendizajes sociales. (Naranjo, 2011).

El diálogo debe ser la base para convivir en una sociedad, en la que sus integrantes puedan comunicarse con el “otro” sin que el objetivo primordial sea buscar que cambie su opinión, propiciando encuentros y desencuentros que fomenten el intercambio de posturas que enriquezcan los saberes de los miembros de esta sociedad. En esta comunicación se debe conocer lo que la otra persona piensa, siente, cuestiona, propone, analiza y se comunica y más cuando es el principal actor de la investigación.

La educación debe promover una inteligencia general como lo dicta Morin, (1999) considerando los diferentes elementos que constituyen un todo (económico, político, sociológico, afectivo, psicológico), que interaccionan entre el objeto de conocimiento y su contexto, enfrentándose a la “complejidad” que es la unión entre la unidad y la multiplicidad.

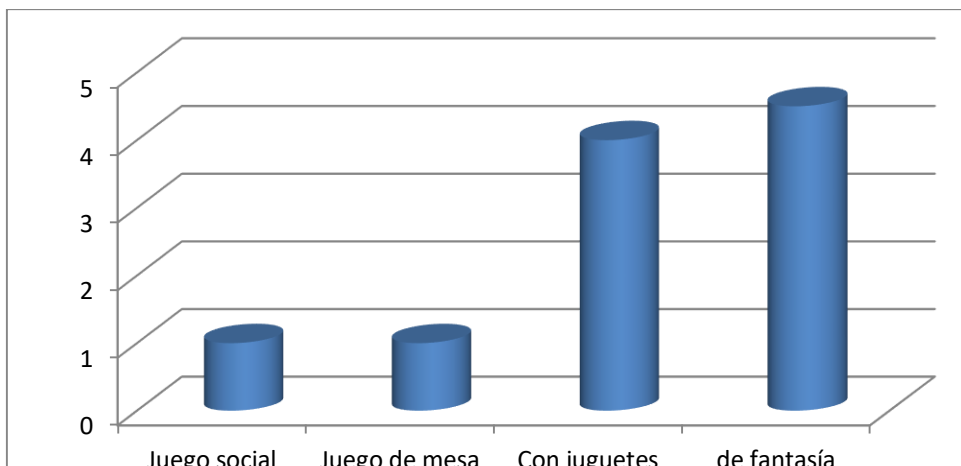
3.5 Dando “voz” a las niñas

Como parte de este proceso personal de deconstrucción en la forma de interpretar y analizar los diferentes significados culturales que utilizan, adoptan y modifican los alumnos, especialmente las niñas y como una forma de conocer cómo se expresan y dialogan en su espacio y con sus compañeros durante el juego, se les aplicó un cuestionario con la intención de conocer su visión respecto a la actividad física, que es el punto por el que se inició esta investigación, tratando de profundizar un poco más sobre estas expresiones sociales como el juego y si se vinculan con los estereotipos de género que se les atribuyen.

Una de las preguntas va enfocada a conocer si se percibe o se considera ciertos juegos como de niños o de niñas. Buscando ver si relacionan los estereotipos con la actividad física y el juego. La intención no es implantarles alguna idea, o confundirlas en su forma de percibir el juego, solo se busca conocer los significados que manejan o como los manejan, y observar las reacciones al momento de cuestionarlas, tratando de recabar toda la información que puedan brindar a través de sus diversas expresiones.

Se les cuestiono sobre el rol en el que se perciben durante los juegos al momento de interactuar niños y niñas, si hay juegos en los que consideren que son propios o creados para ser practicados solo o especialmente por niños y si les gusta jugar dichos juegos, si en realidad comparten las ideas en donde no deben ensuciarse, no jugar brusco o verse varoniles, etc. La intención es conocer si eso repercute al momento de decidir qué es lo que quieren jugar o de querer integrarse a un juego o no.

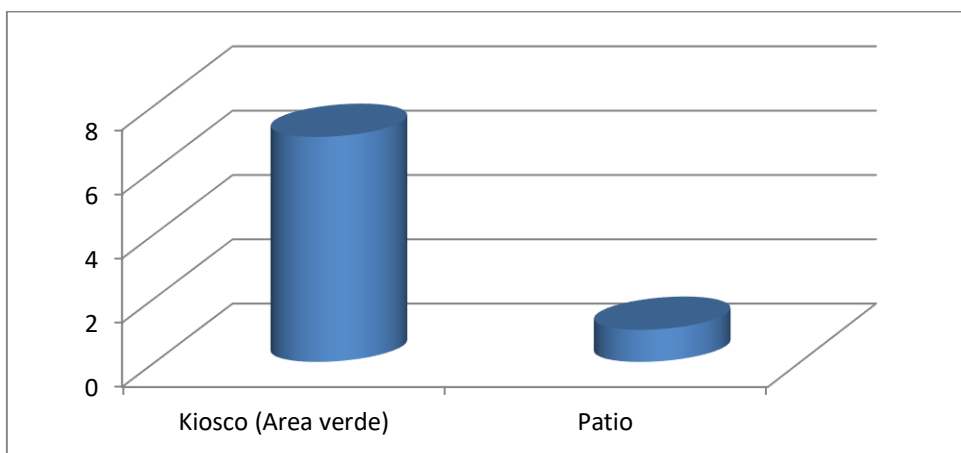
¿Cuál es tu juego favorito?



Grafica siete. Respuestas de las niñas. Las escondidas/, jenga con mi papá/ muñecas/ Mickey mouse/ hacer pasteles, con cuchillos, azúcar y masa/ peluches/ héroes en pijama, a salvar a las personas/ muñecas/

El juego o la forma de jugar preferida de la mayoría de las niñas es donde utilizan su imaginación y junto con un juguete crean espacios imaginarios e historias o circunstancias que van desarrollando donde predominan las muñecas u osos de peluche. En esta pregunta se puede observar una orientación clara de las niñas a practicar juegos que no requieren grandes desplazamientos o esfuerzo físicos considerables.

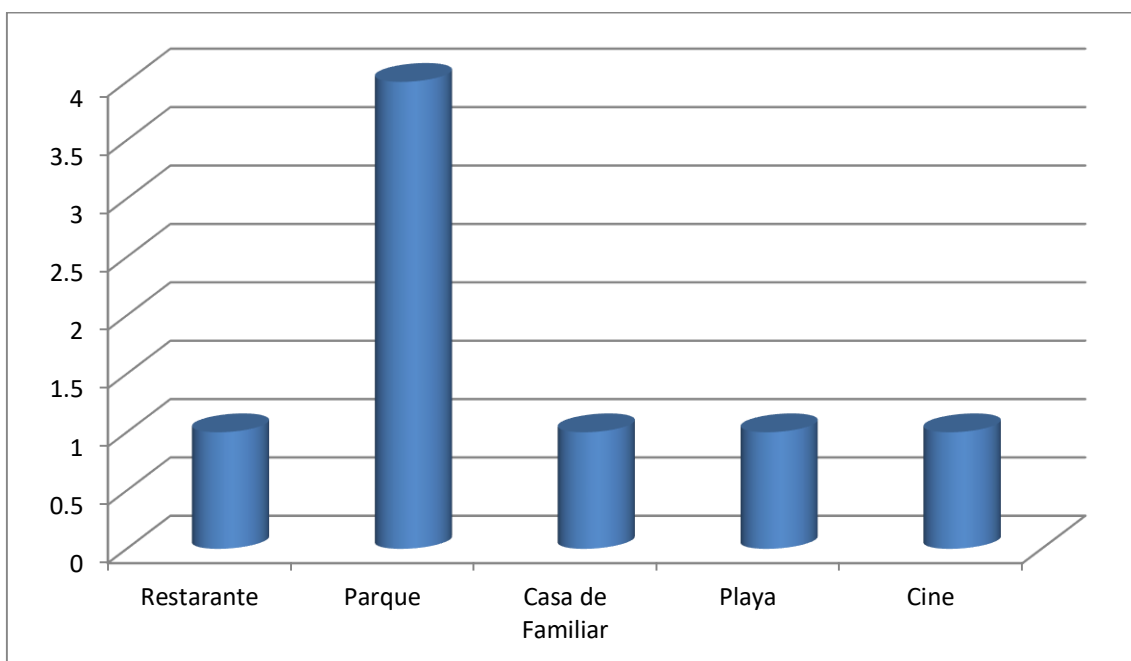
¿Cuáles son tus lugares favoritos para jugar en la escuela?



Grafica ocho. Respuestas de las niñas. El kiosco, agarrar motos y a los piratas, /kiosco porque tiene motos y bicis/ el kiosco/ kiosco porque hay resbaladillas/ kiosco, agarrar coches, me gustan las bicicletas/ kiosco/ en el patio porque juego con todo/ kiosco, jugar a la comidita/

Algo muy interesante en esta pregunta es que en la escuela también cuentan cada grupo con una “caja de juguetes” que pueden utilizar en el recreo, donde hay muñecas y osos de peluche entre otros juguetes, hay otro salón donde hay títeres y algunos otros muñecos que conforman un tipo teatro, pero lo que más agrada a niños y niñas son los triciclos, monopatines, carros y motos donde pueden subirse que están en la ciclo vía que se encuentran dentro del espacio nombrado como el kiosco. En este espacio las niñas se sienten libres de subirse a un carrito o una moto, pero al momento de jugar con un carrito pequeño, prefieren jugar con otra cosa. Dejándome con la duda si el carro en si lo consideran como un juguete de niño o solo los carros pequeños.

¿Cuáles son tus lugares favoritos para jugar cuando estas con tu familia?

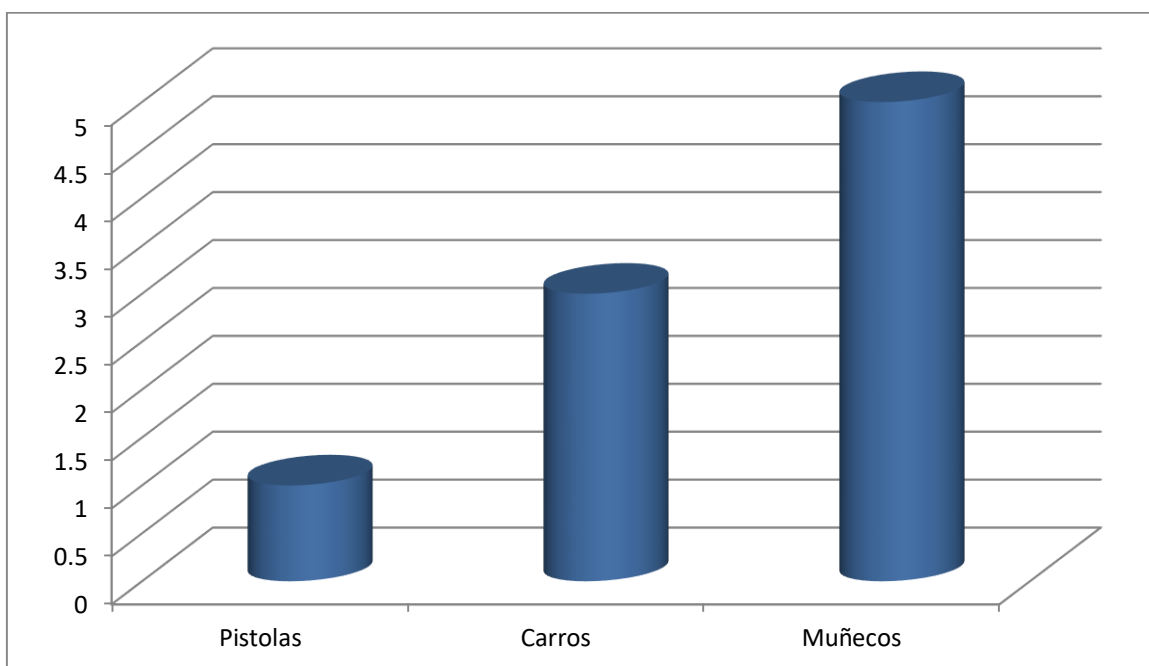


Grafica nueve. Respuestas de las niñas. Mc Donalds y las atrapadas,/ a los juegos y al parque/ en la casa de mi abuela, juego a las muñecas,/ en la playa, hacer castillos de arena/ parque de los venados, subirme a los coches/ no contestó/ juegos porque voy con mi hermana/ cine, parque/

De igual forma lo que más les gusta en general a las niñas al visitar a sus primos o algunos otros parientes que frecuenten, es ir al parque y jugar en los juegos tubulares o con estructuras de plástico, el trepar, correr, saltar, impulsar, colgar, son juegos que les agrada al momento de convivir con otros niños o niñas compañeros de juego con los que se tiene un poco más de cercanía o confianza. Esto sale un poco del estereotipo en el que la niña es tratada o les

gustaría que estuviera, donde no se colgara de los juegos, no realizara actividades donde podría lastimarse, que también a los niños se les cuida y se les recuerda que tengan cuidado, pero es visto como algo más “normal” en ellos que en las niñas y si las niñas lo hacen, se les suele ayudar o seguirlas más de cerca, a comparación de los niños, porque se les sigue percibiendo como más frágiles.

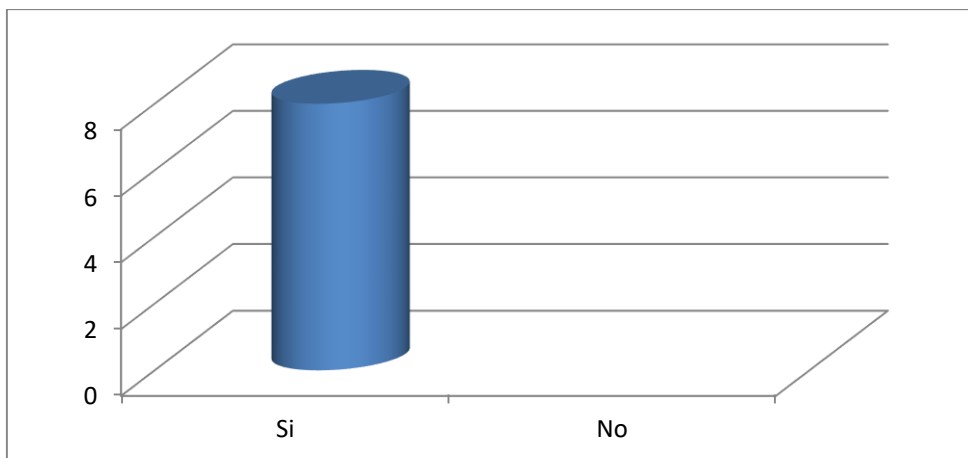
¿Cuáles son los juguetes de niño?



Grafica diez. Respuestas de las niñas. De superhéroes, spiderman, superman/no sé, /coches, yo tengo uno para cargar a mis bebés, muñecos/ carros y leones/batman, rayo mcqueen, camión, carros/ peluches / pistolas, las niñas no porque jugarían como niño, los niños agarran juguetes y corren todos/ carros, muñecos de spiderman/

En este rubro se puede observar claramente que las niñas perciben los muñecos en especial los de superhéroes y los carros como juguetes de niños. Y en este caso no prefieren jugar con ellos, en el momento en el que la imaginación y la creación de una historia o situación durante el juego son la principal forma de juego, se inclinan claramente por jugar con muñecas que con muñecos.

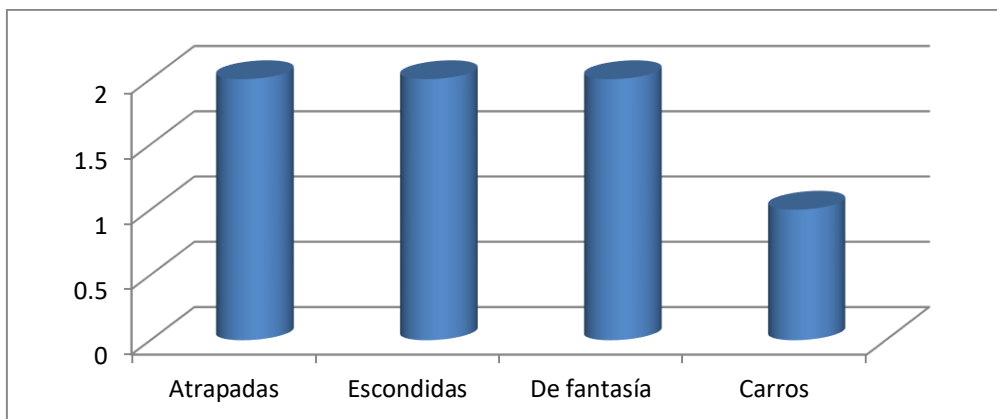
¿Te gusta jugar con tus primos, hermanos o niños de tu escuela?



Grafica once. Respuestas de las niñas. Si, a las atrapadas, escondidas y a la familia,/si a maquillarme (niños también juegan), / si, a.../ si, a las atrapadas/ si, a las escondidas y a las atrapadas/ si/ si con las muñecas que nos presta la maestra/ si, a las atrapadas/

Todas las niñas respondieron que les gusta jugar con otros niños. Aunque solo una niña comento que le gusta jugar a las muñecas con sus amigos, todas las demás afirmaban y complementaban la respuesta mencionando algún juego motriz, en su mayoría, “las atrapadas o “las escondidas” como los juegos a los que les gusta jugar con los niños, siendo estos, los que unifican o compartían los gustos de niños y niñas al momento de elegir a que jugarían.

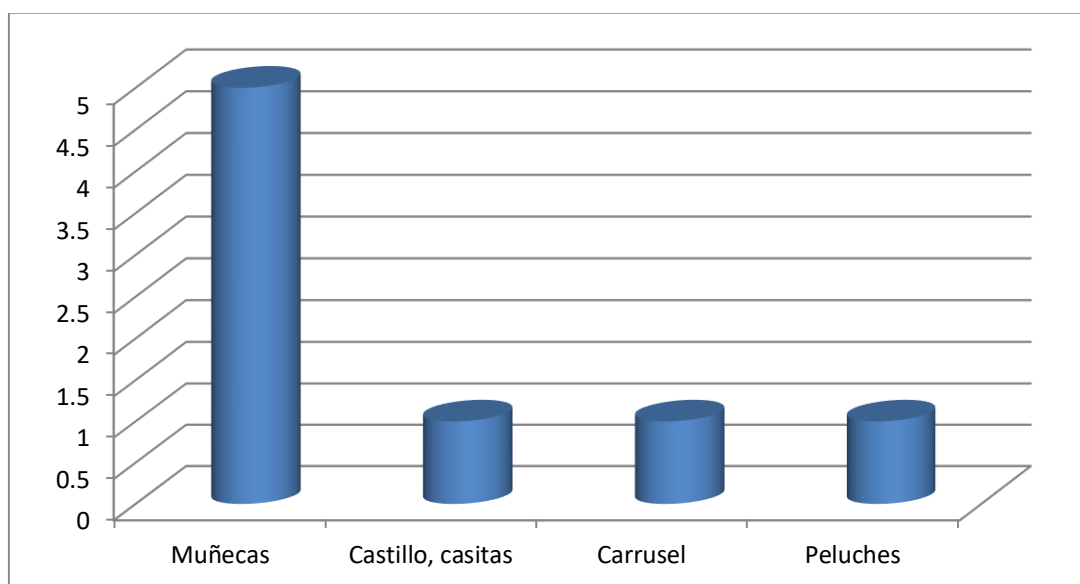
¿Qué juegos de niños te gusta jugar a ti?



Grafica doce. Respuestas de las niñas. Las atrapadas, escondidas/ no respondio/ mariposas, vuelan y se mojan/ mujer maravilla, batman y los carros/ no contestó / atrapar/ escondidas/

Solo una niña comento que no sabe cuáles son los juegos de niños. Esta pregunta tenía la intención de conocer si las niñas utilizaban o entendían este significado que se le daba a ciertos juegos llamados “de niños”. La mayoría de ellas entendían el significado de lo que eran los juegos de niños y al ver que era común este significado, se les pregunto por qué eran juego de niños y ninguna supo explicar porque. Solo han adaptado a su vida cotidiana este significado que la sociedad ha creado acerca de lo que es ser niño y ser niña, pero en realidad no se cuestionan al respecto y solo lo acatan y asumen.

¿Cuáles son los juguetes de niña que más te gustan?



Grafica trece. Respuestas de las niñas. Elsa/ corona y muñecas de Barbie,/ muñecas, castillos y casitas/ carrusel con un Mickey mouse arriba/ Barbie, los niños no los pueden usar, yo uso carros rosas/ peluches/ las muñecas, no las pueden usar los niños porque parecen niñas/ muñecas de rapunzel, los niños no pueden usarlas pero si quieren si/

En esta pregunta se ve claramente que la mayoría de las niñas al momento de jugar con un juguete prefieren hacerlo con muñecas, ninguna contesto que su juguete favorito era una bicicleta, un carrito donde pudieran subirse, como en la escuela en donde prefieren esto por encima de las muñecas. Esto podría pasar por que al momento de jugar con otros niños y niñas prefieren un juguete que les permita moverse más y no estar tan estáticos, como igual prefieren ir a los juegos del parque cuando juegan con sus primos o algún familiar como contestaron en una pregunta anterior.

Un juego muy practicado en el recreo es el juego de “las atrapadas”, en donde alguien corretea a cualquiera de los que está jugando y al atraparlo, el niño atrapado pasa a ser el niño que ahora atrapa. Uno de los juegos más comunes y que agrada a la mayoría de ellos, pero lo que no esperaba era que todas las niñas entrevistadas consideraran este juego como “de niños”, la mayor parte del juego todos se la pasan corriendo y solo podría considerarse brusco el momento en el que se atrapa a alguien, pero entonces el hecho de correr y atrapar, las niñas lo consideran como una acción propia de niños, siendo que es algo muy natural a esta edad.

Otro juego que realizan constantemente es el de las escondidas, pero en este no corren demasiado, ni atrapan a nadie, ni hacen nada brusco, la mayor parte del juego tienen que estar en silencio para no ser encontrados o para que no te escuchen cuando te acercas a ellos, si acaso gritan cuando encuentran a alguien y sin embargo las niñas tienen muy claro que este es un juego de niños. Entonces el hecho de ser un juego que implique correr o un esfuerzo físico aunque sea menor, entra en la categoría o es considerado un juego de niños.

Algunas niñas consideran que en ciertos juegos parecen “niños” si participan en ellos, en especial con carros, “si una niña juega con carritos parece niño” (Yaretzy, 3 B). Desde esta perspectiva si las niñas juegan con un carro entonces da la apariencia que no es una niña sino un niño y esto pasa también si juegan a las “atrapadas”, si realizan algún juego de niño va en contra de lo que se espera de ella, sale de su rol de género. Siguen participando en juegos que les gustan aun cuando dan por entendido que parecen niños y sienten la necesidad de justificarse al decir que está bien que jueguen con ellos porque tienen que compartir los juegos también. Pero tampoco es algo que les importe o influya para no jugar, solo les causa incomodidad cuando alguien se los hace ver o se los cuestiona, cuando alguien mayor, sus padres, tíos, maestros, etc. son los que les hacen esas preguntas, porque son las personas de las que lo vieron o aprendieron y es cuando sienten que tienen que respetar las normas en las que fueron formados socialmente. Cuando la interacción que tienen en el juego es entre pares, no tienen ningún problema en integrarse.

CAPÍTULO 4. LA INTERVENCIÓN DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL

4.1 Propuesta de intervención

Para la construcción de una escuela intercultural e inclusiva desde y para la diversidad cultural Essomba (2006) propone transformar el currículo en uno abierto por parte del profesorado, es decir, donde los aprendizajes esperados puedan ser complementados por la cultura de cada grupo y sus diferentes expresiones sociales, donde las vivencias, experiencias y aprendizajes previos de cada alumno, sean diferencias cognitivas que vayan organizando y construyan un nuevo aprendizaje grupal y no solo se limite a lo que marca el programa escolar PEP 2011.

Essomba (2006) también propone tenga el mismo peso la idea del alumno que la del profesor, donde la clase sea un espacio de diálogo y construcción de saberes a partir de la participación de todos y de brindarles la misma oportunidad de poder contribuir, se adapten a sus diferentes capacidades, que sean flexibles o firmes, donde exista un debate crítico constante que lleve al grupo a diferir y complementar ideas, defender y compartir posturas, a escuchar y estar abierto al diálogo, recordando que este diálogo tiene diferentes formas de llevarse a cabo y que los grupos van creando códigos que son entendidos por todos y que siguen siendo parte de estos aprendizajes educativos y también sociales.

Considerando que no todos somos iguales, sino al contrario todos somos diferentes, nuestro papel docente es hacerle notar al alumno que notamos las diferentes capacidades de cada uno de ellos y que no se emiten juicios de valor en cuanto a ellas, que todos tenemos habilidades y limitantes y que iremos conociéndolas de acuerdo a las actividades que vayamos realizando. Que los errores son parte de las enseñanzas y que la práctica nos ayudará a ir mejorando nuestra forma de resolver las situaciones que se nos vayan presentando, que nuestras capacidades y habilidades están en una construcción permanente que nos permitirá potencializarlas cada vez más. Que nuestro cuerpo es un agente activo que recibe y procesa información captándola por medio de los sentidos y que ésta la transformamos en

aprendizajes y conocimientos que estimulan nuestras capacidades y habilidades cognitivas, motrices, sociales y afectivas

Si se considera que el movimiento fue la primer forma en la que el alumno comenzó a conocer el entorno por medio de los sentidos y que después el juego fue la forma en la que se siguió aprendiendo y hasta la edad preescolar es la principal forma de hacerlo, entonces, el juego es parte fundamental en el desarrollo del alumno. Conforme vamos creciendo y desarrollándonos va cambiando nuestro cuerpo, nuestra imagen y nuestras capacidades y habilidades, y más a esta edad en donde se está en una constante adaptación debido al crecimiento en lapsos cortos de tiempo y en donde se enfrenta continuamente a situaciones y sensaciones nuevas. Aparte de su desarrollo físico, también va desarrollando el conocimiento de sus emociones y expresiones y no debería de decirseles especialmente a las niñas como ser, vestir, jugar, moverse y limitar así todo este aprendizaje que crea a partir del movimiento y el juego. Aunque comparten ciertos significados por ser parte de una misma sociedad, también es cierto que todos los alumnos fueron criados en culturas familiares diferentes y que algunas actitudes o situaciones que se observan en la relación diaria con sus compañeros pueden ser incomprensibles en ese momento y les causan conflictos.

La cultura del alumno como la de cualquier individuo influye en todos sus aspectos, y el observar sus expresiones sociales por medio de sus movimientos nos ayuda a entender la forma de expresarse e interactuar con el otro y con su entorno. Si a un niño o una niña se le limita en su juego o en sus movimientos o se les dice como deberían de ser, considerando que en esta edad se sientan muchas bases conductuales, entonces se podría entender porque las niñas corren agitando las manos arriba de una forma femenina, o cuando intentan no ensuciarse al realizar las actividades, cuando el despeinarse implica que intenten realizar los ejercicios de otra forma o no realizarlos, cuando trepar o arrastrarse les incomoda y a esta corta edad ya tienen muy claras ciertas conductas que responden a los estereotipos en los que se ha criado. Donde la conducta humana vista como una acción simbólica es parte de su cultura corporal, donde la sociedad da legitimidad a esta conducta y la niña solo acepta y apropia estas acciones como una voz propia de su conducta motriz.

Durante las sesiones de Educación Física se tenía muy presente que a los alumnos se les tenía que remarcar que el cuerpo de cada uno de ellos es diferente y que cada uno tiene diferentes capacidades y que allí incide la diferencia, no en su estatura, su color de piel, su género, etc. Y que el movimiento es la principal forma en la que interacciona el grupo y en la que se comunica, aún si no se dirige un diálogo directo hacia un compañero en particular, simplemente el formar parte del grupo en la actividad, es motivo suficiente para ser parte importante del grupo y aportar en ese o en otro momento de forma directa o indirecta. Por lo que todo aquel movimiento que realizaban durante las actividades de la clase era valorado, impulsado, reconocido, compartido, aprendido, reflexionado, concientizado, de acuerdo a las capacidades de cada alumno y no se señalaba cuando alguien tenía conductas o movimientos diferentes a los de la mayoría, porque parte de esa libertad de conocer y crear nuevos aprendizajes era el salir de lo establecido, de lo visto, de lo que se espera de él, de lo pragmático y utilitario, y conjuntar sus saberes previos, la información que reciben de su entorno y sus capacidades, para crear sus aprendizajes.

Esta relación dialógica forma parte fundamental en este proceso, en la cual se crean aprendizajes grupales y donde todos tienen o deberían tener la libertad de enseñar y aprender de lo que les brinde su entorno, incluyéndose el profesor. El PEP 2011 menciona que “los alumnos encuentran grandes posibilidades de apoyarse, compartir lo que saben y aprender a trabajar de forma colaborativa” (p. 21). Haciendo referencia a esta parte en la que el alumno crea formas de dialogar y aprender entre ellos por su necesidad de relacionarse e interactuar con los demás, lo cual debería de aprovecharse en la clase y encontrar nuevas formas de permitir el diálogo entre ellos y no buscar que el alumno este en silencio para facilitarnos el control del grupo.

En la planeación de la clase se diseña la situación inicial y las estrategias que de acuerdo a las capacidades e intereses de sus alumnos le den una idea al profesor de cómo podría desarrollarse la sesión, pero siempre con la firme convicción de dejar que los alumnos vayan llevando el desarrollo de la actividad, donde se comience desde lo que se conoce, de certezas vistas desde las capacidades de los alumnos, pero con incertidumbre de lo que se descubrirá ese día, no desde lo que se debería conocer, debe preparar el material que utilizarán o que

podieran usar durante la actividad, tomando como referencia el aprendizaje esperado del programa que se trabajará, donde se plantea un posible reto que inicie el diálogo entre el grupo, y que los conjunte en un fin común, que vaya dirigiendo sus estrategias, habilidades o capacidades que empleen para afrontar la tarea que se les planteó. Cuestionándolos y propiciándoles dudas que permitan la reflexión, replantear o seguir con la misma idea, considerando y dando voz a todos aquellos que tengan una contribución que se comparta o se confronte a través del diálogo, y en la que como parte de ese grupo, el profesor sigue siendo un miembro más que participa, propone, reflexiona junto con ellos y aprende de las situaciones que se propician. Donde el proceso es lo más importante y en donde las reflexiones que hicieron los alumnos, las modificaciones, adecuaciones y todo aquello que se realizó para llegar al final de la actividad, logrando o no el objetivo que se planteó en el inicio, es lo que da significación a sus aprendizajes.

Se debe recordar que la relación dialógica que se da durante todas las actividades en la escuela o fuera de ella no siempre es oral, también se puede dialogar miradas, gestos, silencios y con todos aquellos recursos con los que el cuerpo transmite lo que piensa y lo que siente. Considerando las capacidades de cada alumno, no solo al hablar o expresar su opinión, sino también al permanecer en silencio siguen aportando o siendo parte del grupo y aunque se pudiera pensar que no, siguen aprendiendo y sus compañeros también aprenden de ellos. Pero ¿qué es lo que aprenden de ellos? Recordemos que la forma en la que vemos al otro nos representa como persona y cada alumno cuenta con características propias y que lo diferencian de los demás, todos desde sus capacidades aportan algo a la clase y es importante conocer a cada alumno para aprovechar lo que cada uno desde su cultura brinda al grupo y que la escuela y sus prácticas pedagógicas son las que deben adaptarse a los alumnos.

Durante las clases de Educación Física como lo menciona Aguado (1999), se llevaban a cabo diversas acciones que discriminaban y eran legitimadas en busca del “éxito escolar”, el cual radicaba en desarrollar el mayor número de habilidades motrices en los alumnos y el conseguir este objetivo representaba tener un ciclo escolar exitoso o no, las actividades y ejercicios que se llevaban a cabo eran elaborados con la intención de elevar el conocimiento corporal y el bagaje motriz, tratando de cubrir sus “carencias” sin exigirle a todos los mismos

resultados, pero si, fijando estándares de ejecución en el que se marcaba un parámetro de evaluación de cada actividad. Por lo que se cambió la forma de ver la actividad física y el movimiento de uno utilitario a una forma de dialogar con el grupo por medio del movimiento y sus diferentes expresiones, dando como resultado la construcción de sus aprendizajes. No desde la habilidad de cada alumno sino desde la capacidad de dialogar con el grupo y construir sus experiencias, enriqueciéndolas con la diversidad de ideas, capacidades y expresiones culturales de cada uno de ellos.

Una parte importante en este enfoque intercultural es que el profesor tome su lugar en el grupo como miembro y no como una figura de sabiduría que les transmitirá el conocimiento a los alumnos, trabajando como un “nosotros” y saliendo de su “mismidad” en donde se consideraba que solo él tenía la razón y les enseñaría a los demás lo que creía que carecían.

La interculturalidad no puede trabajarse solo en una clase, en un proyecto o en un ciclo escolar, es un constructo que debe irse practicando, analizando, modificando y deconstruyendo continuamente, no puede trabajarse solo en tiempos definidos o en ciertas actividades, el enfoque intercultural es una postura que se asume y que no deja de practicarse, no es exclusiva de ciertas actividades o que solo deba practicarse en las clases o en la escuela, debe estar presente en todo momento.

En el siguiente cuadro se presentará el plan de una sesión de Educación Física para el grupo de 3 A. En donde puede observarse que es un plan de clase donde se cumple con los requerimientos que se piden como: campo formativo que se atiende, aprendizajes esperados, estrategias didácticas, recursos materiales, etc. Atendiendo lo que pide el PEP 2011. En donde no se especifica concretamente los aprendizajes interculturales, pero que son el eje central del desarrollo de la clase, en donde la diversidad sirve para enriquecer los aprendizajes de los alumnos, donde se le da mayor importancia al desarrollo personal del alumno y potencializar sus capacidades y no se prioriza el logro académico o de competencias al momento de llevar a cabo las clases.

CAMPO FORMATIVO Y COMPETENCIA		APRENDIZAJES ESPERADOS		
<p>DESARROLLO FISICO Y SALUD.- Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico.</p> <p>DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL.- Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.</p>		<p>-Coordina movimientos que implican fuerza, velocidad, y equilibrio, alternar desplazamientos utilizando mano derecha e izquierda o manos y pies, en distintos juegos.</p> <p>-Combina acciones que implican niveles más complejos de coordinación, como correr y lanzar, correr y girar; correr-lanzar y cazar, en actividades que requieren seguir instrucciones, atender reglas y enfrentar desafíos.</p>		
<p>RECURSOS MATERIALES: Material de ensamble, conos, pelotas de plástico, pelotas de vinil, bates, raquetas, bastones, cubos.</p>		<p>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: Juegos de integración y socialización, Trabajo por estaciones y Formas jugadas.</p>		
<p>INTENSIÓN PEDAGÓGICA: Que el alumno por medio del juego desarrolle su coordinación, equilibrio, fuerza y creatividad para afrontar las situaciones motrices que se le presentan, fomentando y propiciando un ambiente de aprendizaje adecuado donde puedan dialogar para crear sus aprendizajes en conjunto con sus compañeros.</p> <p>PROPÓSITO DEL PEP Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento; practiquen acciones de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, y comprendan qué actitudes y medidas adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal.</p>				
CONTENIDOS				
<p>CONCEPTUAL Que el alumno conozca sus capacidades y limitantes en su coordinación, fuerza y equilibrio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué puedo realizar y cómo hacerlo? <p>PROCEDIMENTAL Realizar actividades y juegos que permitan al alumno experimentar y conocer sus capacidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué movimientos puedo realizar para afrontar diferentes situaciones motrices? • ¿Qué movimientos puedo realizar y cuáles no? <p>ACTITUDINAL Propiciar espacios donde el alumno cree sus aprendizajes a partir de situaciones motrices que lo estimulen a experimentar diferentes formas de utilizar su cuerpo por medio de juegos o formas jugadas.</p>				
SESIÓN: 11 de Mayo de 2018				
APRENDIZAJES ESPERADOS	INICIO	DESARROLLO	CIERRE	OBSERVACIONES
-Juega libremente con diferentes materiales y descubre los distintos usos que puede darles.	-En hileras, los alumnos se desplazarán de diferentes formas realizando movimientos articulares. -Los alumnos a la indicación saldrán corriendo a máxima	-Manipulación y control de implementos con paliacates, pelotas y conos. -Se les dará una pelota de vinil y se le ira intercambiando una raqueta, un bat y un cono para que el alumno experimente diferentes	-Se comentará sobre la diferencia en el uso de los implementos.	Evaluación: -Se integró en la actividad. -Sus movimientos fueron variados -Tuvo fluidez en sus movimientos.

	velocidad hasta un punto y regresarán.	formas de utilizar la pelota con diferentes implementos.		
EVALUACIÓN:				
<ul style="list-style-type: none"> • Observar la fluidez de los movimientos ante diferentes situaciones en la realización de juegos. • Conocer a través del cuestionamiento al alumno cómo relaciona lo aprendido con aspectos de la vida cotidiana en donde ponga a prueba los patrones básicos de movimiento. • Observar la relación que establece con sus compañeros en los momentos de juego de cada sesión. • Estimular la expresión y argumentación de sus ideas. • Identificar y reconocer e incentivar las diferentes manifestaciones de sus compañeros. 				

Cuadro dos. Plan de clase de Educación Física.

Como se puede observar de acuerdo con los campos formativos, competencias y aprendizajes esperados que marca PEP (2011), estos se basan en el control de su cuerpo, la adquisición de habilidades motrices, sociales, buscando “una convivencia sana” y cuidado de su cuerpo, es decir, su uso utilitario. En el siguiente cuadro se puede observar algunos rasgos de cómo se llevaría a cabo la clase sin emplear el enfoque intercultural y como se lleva a cabo ahora que sí se aplica, haciendo una comparación entre ambos.

Anteriormente se les pediría que se formaran en 3 o cuatro hileras dependiendo el número de alumnos, indicándoles la fila en la que deberían de estar, para equilibrar el número de integrantes, ya que si se les dejaba formarse libremente lo más seguro es que lo hicieran “mal”. Después de haberles “enseñado a formarse” se les indicaría el ejercicio que tenían que realizar y se les mostraría la “forma correcta de hacerlo”, ya sea que el profesor o el alumno más hábil pasará a realizarlo al frente del grupo, para que todos vieran como se debía hacer “correctamente”, corrigiendo a quien lo “hiciera mal” desglosándole el movimiento paso a paso para que entendiera como “hacerlo mejor”, enfocándose en la mecánica del movimiento y su eficacia. Poniendo atención del orden en el que avanzaban las filas, los espacios que dejaban entre cada alumno al ir avanzando, y mencionándoles constantemente como deberían de hacerlo, con el fin de no amontonarse y se pudiera ocasionar un accidente. Considerando un “buen” trabajo cuando los alumnos ya podían

realizarlo “solos” y no necesitaban que el profesor estuviera “corrigiéndolos”, cuando ya habían “aprendido a hacerlo bien”...

Desde el **enfoque intercultural** se les diría que se desplazarían caminando por el patio por donde ellos quisieran hacerlo, empezando a mover la cabeza lentamente, después se les preguntaría ¿qué otra parte del cuerpo se podría mover?, cuestionándoles si los pies, los brazos o alguna otra parte del cuerpo se mueve al momento de caminar, porque la cabeza no es un movimiento que este implícito en la marcha o caminata... escuchando y observando sus desplazamientos y sus reflexiones, continuando con la actividad dependiendo de lo que comentan o realizan, en caso de que nadie quisiera mencionar una nueva forma de mover una parte del cuerpo u otra manera de desplazarnos, se podría mencionar algún movimiento que esté realizando algún alumno/a que pudiera llamar nuestra atención y cuestionar a los demás, qué opinan de él, o que otra parte de cuerpo diferente a las que ya hemos movido podríamos mover, quizá ellos podrían proponer otro movimiento o hacerlo en parejas, perseguir a alguien más, quedarnos sentados, mencionar algún material que hemos sacado y saltarlo, etc. la actividad va siendo dirigida por la que vaya surgiendo, por lo que el grupo aporte desde su experiencia o creatividad, nutriendo y creando el aprendizaje a partir de la diversidad y las diferencias, teniendo todos la misma oportunidad de participar, comentar, reflexionar, hacer o no lo que se está realizando, cuestionando o respetando, modificando o aportando a su idea. Todas estas diferentes manifestaciones que se van creando o que se emplean desde lo que ellos ya conocían y que adaptaron a la situación que observaron en la actividad, que modificaron a alguna parecida y que realizaron de diferentes formas en las que pudieron experimentar con el cuerpo y sus movimientos y con los movimientos e ideas de sus compañeros solo pueden darse ya en la práctica y difícilmente se planean o se conoce lo que ellos crearán. Durante las diversas situaciones que pudieran presentarse tal vez observen que un compañero estaba enojado y sus movimientos eran muy bruscos, o estaba triste y no quería participar, quizá algunos lo hacían y otros no, o hacían uno diferente al que los demás realizaban, o en algunas ocasiones realizaba lo mismo y en otras no, etc. pero se tiene que tener presente que la función se sigue cumpliendo, el alumno está aprendiendo, por medio de lo que hace el grupo y lo que hace él para el grupo. Las posibilidades en las situaciones que se presenten pueden ser ilimitadas, depende de los espacios, ambientes de aprendizajes, de la

participación, confrontación, los acuerdos y las reflexiones de los integrantes del grupo a lo largo de la actividad.

Cuadro tres. Comparativo de intervención en la clase de Educación Física.

Como se puede observar estas son dos formas muy distintas de impartir una clase. La que se tiene programada y organizada en sus diferentes momentos, donde se les ubica en el espacio y se les dice lo que tienen que hacer. “Se les enseña cómo moverse”. Y la otra en donde se es parte del grupo, se participa, se experimenta, se vuelve un “profesor ignorante” como lo menciona Rancière (2003) y se reaprende junto con el grupo, se cuestiona y se plantean diferentes respuestas que pueden diferir o ser compartidas. Como dice Rancière (2003) “Nadie conoce realmente más que lo que ha comprendido” (p. 7), mencionando que la comprensión es el elemento fundamental del aprendizaje, donde al emplear el movimiento de una forma natural y sin correcciones o parámetros de movimiento que lo automaticen, permiten al niño pasar por el proceso en el que concientiza, reflexiona y experimenta el movimiento, a que si solo lo imitara o repitiera, teniendo mayor comprensión de él y por lo tanto creando su aprendizaje de una forma significativa.

Todas las personas pueden aprender sin que necesariamente haya un profesor que se lo enseñe. Rancière (2003) menciona que “se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia” (p. 12). La “emancipación” es necesaria, donde se demuestra que no es necesario un “maestro explicador” que esté “corrigiendo” al alumno, donde el profesor está reaprendiendo, descentralizándose del conocimiento, sin tener planteado un conocimiento que tengan que aprender los alumnos o creando una expectativa de que en cada clase se darán un sin número de aprendizajes, ya que al igual que pueden hacerlo, quizá no aprendan nada o quizá aprendan muy poco. Todos los días son diferentes, los alumnos, los espacios, los ambientes y al igual que todo esto, los aprendizajes también lo son y pueden darse o no, o en diferentes niveles, estos aprendizajes se crean en grupo pero cada alumno lo apropia de diferentes formas y adquiere un tipo de significación de acuerdo a la cultura de cada uno. Si el alumno es formado bajo la idea de que tiene que estar atento y receptivo a toda la información que le brinde el ambiente, que analice lo que observa y escucha, que plantee hipótesis y estrategias sobre lo que afrontará,

que escuche y aprenda de los demás, que dialogue con ellos a través de sus diferentes expresiones, que use sus aprendizajes previos, los adapte a la situación y a partir lo que crea el grupo, vaya creando sus propios aprendizajes, entonces se estará emancipando al alumno y no estará esperando que un profesor llegue a enseñarle algo, sino estará participando activamente en la creación de aprendizajes junto con el profesor y los demás alumnos.

Si basamos nuestra intervención en el PEP 2011 donde establece que:

La planificación de la intervención educativa es indispensable para un trabajo docente eficaz, ya que permite a la educadora definir la intención y las formas organizativas adecuadas, prever los recursos didácticos y tener referentes claros para evaluar el proceso educativo de los alumnos que conforman su grupo escolar. Los aprendizajes esperados y las competencias son el referente para organizar el trabajo docente. (p. 25)

Esta forma de llevar a cabo la sesión, tendría cierta certidumbre de lo que puede pasar durante la clase y permitiría tener un orden al profesor a cargo, pero limitaría la creatividad del alumno y la riqueza de sus experiencias con las que cuenta, las cuales serían poco aprovechadas en su aprendizaje colectivo. Esta forma en la que el profesor pretende tener el control de todo lo que se lleva a cabo, no permite la emancipación del alumno, donde debiera aprender con, sin o a pesar del maestro. Y no es que el maestro le estorbe o sea un obstáculo para ello, el profesor es importante en el desarrollo de la clase y es el que decide cómo será su papel dentro de este proceso, si es el de un acompañante en ese proceso de aprendizaje o es el que limita y marca lo que debería de aprenderse. Se tienen que propiciar los espacios y el ambiente para que los alumnos sean los principales actores del aprendizaje y no el profesor.

Parte importante de esta labor docente es hacerle ver al alumno que lo realmente importante es su participación desde sus capacidades en el desarrollo de la clase, que tenga la confianza y sepa que sus ideas son necesarias para ella, que no es necesario que deje de ser quien es o trate de adaptar sus capacidades para ser parte del grupo, porque que la diversidad lo enriquece, que analice y reflexione lo que percibe y que lo comparta con los demás para

construir aprendizajes grupales que a todos nos sirven de diferente forma, que todos somos diferentes, aprendemos de diferentes formas y que no valemos por lo que sabemos, sino por lo que estamos dispuestos a compartir y aprender.

4.2 Actividades con padres y alumnos

Los alumnos son educados en formas diferentes y por lo tanto su desarrollo y habilidades también lo son, siendo parte de una sociedad adquieren elementos de su cultura entre ellos los estereotipos, pero también la familia y el entorno en el que van creciendo aportan a esta forma de vivir y de ver al otro. Como parte del trabajo en la escuela, en donde a lo largo del ciclo escolar se llevan a cabo actividades que atienden los programas alternos como el de PNCE 2016 “Programa Nacional de Convivencia Escolar” en donde se pide que se trabaje entre otras cosas la aceptación y empatía, se llevaron a cabo algunas actividades con padres de familia y alumnos, en donde aparte de atender lo que se nos pide, se planeó para utilizarla en esta investigación, donde se observaron las diferentes conductas que presentaban los padres de familia en cuestiones de género y actividad física, si se relacionaban entre sí o les resultaba indistinto. De igual forma se utiliza este tipo de actividades para mostrar a los padres el trabajo que se realiza en la escuela.

La primera actividad se nombró “El tesoro de la Familia”, en ella se les comento a los padres que realizarían 3 juegos en los que trataran de divertirse y compartir este momento de juego con sus hijos, sin mencionarles en ningún momento el termino de género para que no influenciara en su comportamiento y se pudiera observar el trato con sus hijos e hijas de una forma natural.

El siguiente plan de la actividad es diferente al plan de clase ya que es una actividad distinta y para la cual no existe un formato o elementos que debe contener, por lo que se retomaron aprendizajes de PEP 2011 que atañe a la Educación Física y se conjuntaron con lo que plantea el PNCE 2016.

Jardín de Niños “Balbina Napoles Acosta”

Grupo: 3o A

Profr. Moises Rangel Quevedo

Fecha 14/Mayo/2018

<i>Campo formativo:</i> Desarrollo personal y social.
<i>Aspecto:</i> Relaciones interpersonales.
<i>Competencia que se favorece:</i> Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía.
<i>Aprendizaje esperado:</i> -Muestra disposición a interactuar con niños y niñas con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas. Apoya y da sugerencias a otros. -Identifica que los seres humanos son distintos y que la participación de todos es importante para la vida en sociedad.

El tesoro de la familia

Se formarán 7 equipos con los padres que lleguen y los niños que no hayan llegado sus padres participaran con algún otro. A cada equipo se le nombrará con un color y se le indicará en la estación en la que deberá de comenzar el recorrido.

En cada estación se les explicará el reto que tienen que realizar para poder continuar con el recorrido, deberán trabajar en equipo, dialogar y llegar a acuerdos para lograr el reto e ir completando las estaciones. Al concluir el reto de cada estación se les dará un papel donde se les indicará a que estación deben de dirigirse. Cada equipo pasará los retos en un orden diferente.

Se deberá elegir un nombre a su equipo a parte del color asignado, ya que se ocupará en los retos, considerando que tendrán que hacer su vestuario con periódico, buscar un personaje representativo, apaches, piratas, etc.

Se comentará que hay pistas donde deben participar todos, y hay pistas en donde deben ir eligiendo a un miembro del equipo que vaya cumpliendo el reto, es importante al igual que en la familia, la comunicación y los acuerdos para llegar a un fin común.

Retos

Arma tu vestuario

-Los equipos fabricarán su vestuario utilizando el periódico, tijeras y cinta adhesiva, debiendo contar con mínimo dos accesorios por persona que sean representativos de su equipo.

-Identidad (todos son parte del equipo y por lo tanto, el equipo es el reflejo de sus integrantes, al equipo lo conforman las personas y sus valores).

Destapa tu pista

-En el patio se encontrarán muchos conos juntos en un espacio determinado, los equipos deberán ir pasando de uno por uno para levantar un solo cono y ver si debajo se encuentra la pista que buscan, de no ser así deberá acomodar el cono nuevamente y regresar a su equipo para que otro integrante puede salir y levantar otro cono hasta encontrar la pista.

-*Aprendizaje* (si no encuentras lo que buscas, sigue buscando, pero considera lo que aprendiste con el primer intento y no lo repitas el mismo error).

En equipo llega la pelota

-Cada integrante tomará dos bastones y los colocará paralelamente, todo el equipo deberá formar un camino como si fueran las vías del tren para que una pelota ruede sobre ellos, los bastones deberán estar inclinados para esto y al final se encontrará una llanta donde deberá caer la pelota. En caso de que la pelota se caiga antes de llegar a la llanta deberá repetirse.

-*Paciencia* (los equipos se ayudan y esperan su turno para participar y entienden que las habilidades de cada uno son diferentes).

Cruzamos todos

-Juego de cruzando el río. Todo el equipo formará una hilera que deberá cruzar hacia el otro lado del patio pisando solamente en las colchonetas, el primero deberá ir colocando las colchonetas de una en una formando un camino en donde irán avanzando y el último deberá ir recogiendo la colchoneta del final para pasarla hacia al frente con ayuda de su equipo.

-*Armonía* (la comunicación, colaboración y el orden son la base de un buen trabajo en equipo).

Hagamos ruido

-Cada equipo deberá formar una porra con su coreografía, mínimo con 6 movimientos diferentes, todos deberán aprenderse la canción y la coreografía ya que será requisito al final para que se les entregue el tesoro.

-*Expresión* (diles a los demás quién eres, hazles saber que estas aquí).

Todos la armamos

-En el área de la ciclista, estarán distribuidas las piezas de un rompecabezas, solo podrá pasar un niño por una pieza del rompecabezas que le corresponde a su equipo, al regresar podrá pasar otro niño a buscar la siguiente pieza.

-*Unión* (cada parte es importante y solo con la suma de todas las piezas se puede conseguir el éxito).

Esta es mi bandera

-El equipo deberá hacer su bandera que llevará durante el recorrido.

-*Lealtad* (no eres un integrante más, eres parte de todo lo que representa tu equipo y de los valores que promueve)

Evaluación.

-Se les dará un cuestionario a los padres para conocer lo que opinan acerca de la actividad.

Cuadro cuatro. Plan de actividad con padres de familia y alumnos.

En esta primera actividad con padres se dificultó un poco la organización de las estaciones, ya que cada maestra tendría una a su cargo e iría recibiendo a los equipos que llegaran, explicaría la consigna y al concluir el reto, les daría la pista siguiente según el color que se le había asignado a cada uno, ya que la secuencia de las estaciones sería diferente para cada equipo con la finalidad de que no se aglomerasen los equipos en solo algunas estaciones. Pero no se explicó bien la consigna a las maestras y dieron las pistas indistintamente y sin orden y se empezaron a repetir los retos, no sabían que pasaba y se desordenó completamente la actividad.

Esta actividad en particular me ayudo a entender ya en la práctica docente lo que es el aprendizaje hablando del profesor. No solo se aprende y se enseña con los alumno o en la clase, en todo momento se tiene que tener en cuenta que todos tenemos diferentes capacidades y formas de trabajar o de aplicar las actividades. Al igual que la interculturalidad no solo se refiere a un solo aspecto como lo educativo, la docencia no se limita a las clases o los alumnos, de igual forma el profesor tiene que estar receptivo de todo lo que le brinda el entorno y emanciparse de su clase, para crear su aprendizaje de todos los espacios que brinda la escuela.

Siguiendo con el trabajo y atendiendo lo que pide el PNCE 2016, se formaron clubes escolares con alumnos de los tres grados, con los que se trabajaba una vez a la semana y en

donde se manejaban temas como matemáticas y en mi caso “desafíos para la convivencia” que era el objetivo principal del club. Desprendido de este club se llevó a cabo una actividad con padres de familia y alumnos, en donde se abordó la diversidad, tema que marca el PEP 2011, donde se habla sobre valorar la diversidad, siendo entendida como una característica cultural que debe respetarse y debe ser “conservada”, sobre esto Dietz (2011) nos habla acerca de las estrategias que se emplean para buscar “visibilizar” la diversidad, de las cuales se encuentran las políticas destinadas a tratar la diversidad, donde se entiende como un obstáculo para lograr los objetivos que se plantean. En la siguiente actividad se trata la diversidad como una característica propia de cada persona y no como algo que deba conservarse desde un aspecto étnico o como una diferencia que impida alcanzar los logros académicos.

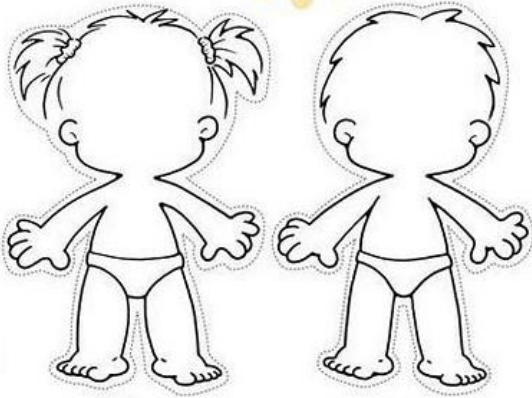
En la primera actividad se trabajará con un cuento motor, el cual es según García y Pérez (2010):

Una variante del cuento hablado, podríamos denominarlo como el cuento representado, un cuento jugado, en el cual hay un narrador y un grupo de alumnos/as que representa lo que dice, dicho narrador. Se trata de una variante del cuento, motivadora, educativa y estimulante, que resulta muy eficaz sobre todo en la escuela primaria e infantil, para el desarrollo tanto psíquico, físico como mental del alumno, donde el factor fundamental es el juego. (p. 1)

Una vez entendido que un cuento motor es como un cuento vivenciado o jugado, se da paso a la actividad y su planeación. Haciendo la aclaración que de igual forma que el plan anterior, para este tampoco se cuenta con un formato oficial en el que se especifiquen los elementos que se deberían de trabajar y se retomaron los que se consideran durante las clases y que menciona el PEP 2011 y el PNCE 2016. Por lo que cada una de las actividades que se llevaron a cabo con padres de familia son de diferentes momentos y organizadas por distintas circunstancias, los planes y formatos que se utilizan de igual forma son diferentes y de acuerdo a lo que se busca trabajar en cada uno.

Segunda actividad con padres “Reconociendo la diversidad”

Jardín de Niños “Balbina Napoles Acosta”	Grupo: 3o A
Periodo: 1 de Junio de 2018	Profr. Moises Rangel Quevedo
Plan de sesión	
Ámbito de Autonomía Curricular: Desarrollo personal y social.	
Tema: Convivencia Escolar.	
Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE).	
Objetivo: Promover aprendizajes dentro y fuera de la escuela para el fortalecimiento personal y el establecimiento de relaciones interpersonales armónicas, incluyentes y pacíficas, basadas en el respeto, la comunicación asertiva, la valoración de la diversidad y la resolución pacífica de conflictos.	
Material: hojas de papel, tijeras, colores, pegamento.	
Desarrollo de la actividad	
Cuento motor	
Se les dará la bienvenida y se les hablará un poco del objetivo de los clubes y lo que se trabajará. Se iniciará con un cuento motor en el que en el área verde de la escuela se pondrá un circuito de salto y se simulará que es un camino en el bosque donde se tendrán que pasar varios obstáculos, caminando sobre ellos o saltando para superarlos para llegar a las cabañas. A lo largo del camino se habían colocado algunas piezas de plástico que se les pidió ir recolectando para utilizarlas después.	
Haciendo la comida	
Después se les pasará al patio donde se encuentra el área de las casitas y se les pedirá que se organicen para simular que se hace la comida con los juguetes que ahí se encuentran y con los que recolectaron por nuestro camino por el bosque.	
Con qué jugamos los niños y niñas	
Se les dará una silueta de niño y una de niña, en otra hoja habrá diferentes juguetes y se les pedirá que coloquen los juguetes con los que puede jugar los niños y con los que pueden jugar las niñas. Después se les pedirá a los niños que dibujen los juguetes que no están en las figuras y que ellos piensan que faltan y a los papás se les pedirá que anoten el nombre del juguete abajo del dibujo.	



Se les mostrará esta figura (primero sin el pelo) y se les cuestionara si es niño o niña, después se le colocará posteriormente ropa de color verde y el otro amarillo y se les volverá a preguntar, posteriormente se le colocará la prenda de color rosa y azul y por último se les colocará el pelo a las siluetas.

Se les cuestionara si el pelo define lo que es ser niño o niña, o si es porque le gusta el color rosa o azul, jugar con muñecas o pelotas o por alguna actividad que prefiera realizar o no. Tratando de concientizar a niños y padres que sin los estereotipos como el pelo corto en los niños y las colas de caballo en las niñas todos somos iguales, en el sentido de que no conocemos las características de las personas con el simple hecho de observarlos y que antes de juzgarlos tendríamos que tener la apertura de conocerlos y conocernos nosotros mismos.

Al final se comentará si esta podría ser una situación que podría presentarse o se asemeja con alguna situación cotidiana y si podrían mencionar si ven alguna característica necesaria para realizar las actividades o cualquiera puede realizarla.

Evaluación: Al final se les dará una hoja a los padres en donde anotarán como observaron las respuestas y reacciones de sus hijos en las diferentes actividades y sus comentarios al respecto de las actividades. Al igual que contestarán unas preguntas.

Cuadro cinco. Plan de la segunda actividad de padres de familia con alumnos.

Cuento motor

La actividad se llevó a cabo con 17 alumnos y 7 padres de familia, 10 niños y 7 niñas. Iniciando con un cuento motor, que consistió en simular un paseo de campo, en el que se les pidió a los padres que fueran compañeros de juego de sus hijos y que trataran de involucrarse en la dinámica de los niños. Se llevó a cabo en un área verde que se encuentra a un costado del patio principal y está delimitada por un barandal, donde se encuentran algunos árboles, arbustos, un espejo de agua, 2 resbaladillas, un kiosco y una pequeña ciclo pista en donde se colocaron algunos obstáculos. En cada uno de estos obstáculos se les planteaba una situación diferente. Primero se colocó unas vigas de equilibrio que simulaban un puente colgajo,

esto se planteó como una primera forma de observar como comenzaban la actividad y la socialización entre todos, si comenzaban a dialogar y proponer ideas para ordenarse y pasar de uno por uno o simplemente comenzaban a pasar, ocurriendo lo segundo, de una forma natural podría decirse. Aunque no hubo un diálogo oral de por medio, a través de gestos y cediendo o pidiendo un espacio dentro de la hilera que se formó, los alumnos se organizaron y respetaron el espacio y turno de los demás para comenzar a pasar sobre la viga de equilibrio.

El siguiente obstáculo fue una rampa que simulaba una colina en donde deberían observar muy bien por donde podrían pasar para no tropezar. Más adelante se colocó una colchoneta atravesando la “vereda” y se les comento que cerca de ahí había un volcán que había hecho erupción y que pasaba un pequeño rio de lava por nuestro camino, el cual teníamos que saltar para continuar y que por ningún motivo podrían tocar la lava. El primero en pasar era un niño y sin pensarlo salto, la segunda era una niña que aunque tardo en encontrar la forma de acomodarse para impulsarse y saltar logro hacerlo sin problema, el tercero de igual manera era una niña y paso sin complicaciones pero detrás de ella venia otra niña que cuando llego a la colchoneta busco acomodarse e hizo movimientos que demostraban que ya iba a saltar pero se detenía al dudar que no conseguiría pasar del otro lado sin pisar la colchoneta, pero aun así no se observaba que fuera renunciar a intentarlo, simplemente estaba descifrando la forma en la que podría conseguirlo, al observar esto una madre se acercó y la tomo de la mano para ayudarla a saltar, lo cual la niña acepto con gusto y logro pasar. Detrás de ella venia un niño que rechazo la ayuda y pidió hacerlo solo, lo cual se le permitió sin dudar, detrás de él venían dos niñas a las cuales no se les pregunto y se les dio la mano para ayudarlas a pasar, lo que aceptaron sin mostrar rechazo o disgusto a esta ayuda. No pude evitar pensar que en algunas cuestiones ocasiones los padres son los que infunden inseguridades a los niños en su afán de protegerlos o ayudarlos, tal vez la niña se tarde un poco más de tiempo o necesite más intentos, pero es un proceso por el que debe pasar y al querer ayudarlos les estamos negando el aprender de ese proceso o de intentarlo y aprender de estos intentos, estamos quitándole la oportunidad de crear sus aprendizajes. Es esta la forma en la que se trata de querer compensar lo que se cree que carece el otro.

En el siguiente cuadro se aborda con mayor detalle esta situación de ayuda a los alumnos.

	Niños	Niñas
Pidieron ayuda	1	0
Fueron ayudados	1	4
Pasaron solos	9	3
Rechazaron ayuda	6	1

Tabla dos. Niños y niñas que pidieron ayuda para pasar los obstáculos.

Si bien las niñas no pidieron ayuda para pasar, cuando les fue ofrecida solo una niña la rechazo. La única persona que ofreció ayuda para que pasaran fue una Mamá. Los niños a los que les ofrecieron la ayuda para pasar todos la rechazaron. En esta actividad se pudo observar la idea que apropian las niñas o en las que se sienten cómodas al recibir ayuda cuando realizan un esfuerzo físico mayor al que normalmente realizan, quizá les nace la intención especialmente a las mamás no por la idea de que piensen que no lo puedan realizar sino por la intención de protegerlas de alguna caída o golpe que pudieran darse, es decir, se les intenta proteger más que a los hombre. A los niños al contrario de las niñas les molesta si se duda que puedan realizarlo al ofrecerles ayuda e incluso intentan evitar esta ayuda si están seguros que pueden hacerlo.



Foto uno. Niña recibiendo ayuda al saltar.

El siguiente obstáculo era un cubo grande que simulaba una montaña y delante de ese cubo había una alberca llena de pelotas que simulaba un lago al cual tenían que saltar para acortar el camino. Todos los alumnos lograron pasarlo sin ayuda pero este fue el primer obstáculo en el que ningún padre quiso pasar por él.



Foto dos. Niño saltando de “la montaña”

No era un obstáculo difícil de librar, pero tal vez el hecho de sentirse observados o expuestos a ser señalados o juzgados por los demás los llevo a preferir no realizarlo. Sin querer los padres estuvieron en una situación en la que se encuentran muchas veces los niños, a lo desconocido y aunque es algo que fácilmente pudieron realizar y ellos sabían que podían hacerlo, no quisieron exponerse, decidieron no hacerlo. Lo que igual se les permitió, y se hizo el comentario a que todos realizamos los ejercicios de acuerdo a nuestras capacidades y que si alguien no se sentía seguro de realizar alguna actividad nadie lo presionaría a hacerla. Después de eso tenían que pasar por un túnel que simulaba una cueva y por último teníamos que recolectar todo aquello que encontráramos que podría servirnos para comer.

Haciendo la comida

Saliendo del “bosque” (área verde) se llegó a las cabañas en las que había unas mesas y trastes para que todos pudieran ayudar a preparar la comida o lo necesario para comer. Previamente

se había colocado en el patio cubos de plástico y bastones que simulaban piedras y ramas que podrían servir de leña.



Foto tres. Cabañas y mesas antes de comenzar la actividad

La indicación que se dio fue que con lo que habíamos recolectado en el bosque se haría la comida para lo cual tenían que organizarse para ver quien cocinada, quien iba por la leña, y quien preparaba los platos y vasos etc. En esta parte de la actividad los niños al terminar de escuchar la indicación todos se dirigieron a realizar la tarea que cada uno eligió y sin expresarse de manera oral con los demás, se repartió el trabajo con los otros niños de tal forma que al notar que ya eran muchos niños en un solo lugar buscaban otra tarea en la que podrían participar, los padres acompañaban a los niños respetando lo que ellos decidían y en algunos momentos los ayudaban, pero siempre dejando que los niños decidieran que es lo que querían hacer. No se observó ningún estereotipo en esta actividad ni de parte de los padres ni de los niños ya que niños y niñas participaron en todas las tareas y no se observó alguna actitud o algún comentario que hiciera referencia a que determinadas tareas estaban establecidas para algún género.



Foto cuatro. Alumnos preparando la mesa.



Foto cinco. Alumno llevando la “comida” hacia las mesas.



Foto seis. Alumnos en la “fogata” preparando la comida

En esta actividad se pudo observar que al momento de estar interactuando niños y niñas participan por igual y no hacen ninguna diferencia en cuestión de género. Y por parte de los padres se observó que respetaban las decisiones de sus hijos y los apoyaban, pero de igual manera se les dificultaba formar parte de la actividad, su participación era más como un apoyo de su hijo que como otro miembro del juego. Aunque los niños intentan integrarlos en el grupo de juego ellos siguen manteniendo la relación de padre e hijo o adulto y niño aún dentro del juego, en el que cuidan o apoyan a sus hijos pero no son un integrante más del

juego. Al concluir se les pidió que pasáramos al salón para realizar la última actividad que se tenía preparada.

Con qué jugamos los niños y las niñas

Antes de comenzar la actividad se cuestionó a padres y alumnos sobre si los gustos o las formas de pensar definían a un niño o a una niña, es decir, que si a un niño le gustaba el color rosa entonces dejaba de ser niño, o si tenía el pelo largo, o si a una niña le gustaba el color azul, o tener el pelo corto, etc. Que todos teníamos diferencias en los gustos y en las formas de pensar y que esas diferencias deben ser respetadas por los demás, aunque no se compartieran, que todos tienen el derecho de expresarse y la obligación de respetar ese derecho y que esa es una de las cosas que trabajaríamos en la actividad, recordando el nombre del club “desafíos para la convivencia.”

En esta actividad se les pidió a los alumnos que recortaran los juguetes con los que pensaban que podían jugar los niños y los pegaran del lado del niño y con los que pensaban que podían jugar las niñas. A los padres se les pidió que observaran a los niños y que de ser necesario los apoyaran a recortar y si alguno dibujaba un juguete que no estuvieran entre los dibujos que se les dio le preguntaran que era y lo escribieran abajo del dibujo.

A los alumnos se les comento que había crayolas en la mesa y que si querían podían dibujar algún juguete que no estuviera en la hoja, o lo podían colorear o bien podían colorear las siluetas del niño y la niña, o dibujarle algo que quisieran, dándoles la libertad de hacerlo o no hacerlo.

A pesar de que esta actividad estaba pensada para que los niños fueran los que realizaran la tarea y los padres los apoyarán en cuestiones técnicas, como recortar o ayudar en una cuestión similar, los padres estuvieron “orientando” o aconsejando a los niños sobre los juguetes de niños y los de niña.

Padre: El caballito pégaselo a la niña, ¿Ahora para el niño?, ¿Cuál?..... ¿La pelota?

Alumno 1º: Sí

En el desarrollo de la actividad se pudo observar una tendencia en algunos juguetes en el que se pensaba que eran “juguetes de niño” y “juguetes de niña,” como los osos de peluche en el que se consideraba que era un juguete de niña y las pistolas de agua para los niños, por mencionar dos juguetes que se les tenía catalogados así en la mayoría de los alumnos. Pero en la actividad anterior participaron de la misma forma tanto niños como niñas y al hacerlo libremente no relacionaron los juguetes que utilizaron con algún género en específico, es decir, al momento de jugar no se detienen a pensar si están utilizando un juguete pensado para ellos, pero al momento de cuestionarlos sí, ya sea ellos o sus padres. O tal vez solo aceptan o aprueban el hecho de que los niños jueguen con juguetes de niñas y viceversa, por ser una actividad esporádica o que se realizó dentro de la escuela, pero en mente tienen muy claro los estereotipos de género en los juguetes.

Juguete	Niña		Niño	
	Niña	Niño	Niña	Niño
Pistola de agua	0	<u>2</u>	0	<u>4</u>
Carro	1	<u>6</u>	2	<u>7</u>
Oso de peluche	<u>5</u>	1	<u>5</u>	1
Muñeca	<u>4</u>	0	<u>4</u>	1
Caballito de m.	1	1	4	0
Video Juego	1	1	0	4
Pelota	<u>4</u>	1	<u>2</u>	1
Ovni	0	3	1	2
Dinosaurio	1	1	1	3
Robot	1	2	3	2
Tren	2	0	2	3
Pato de hule	1	2	1	0
Guitarra	0	<u>3</u>	0	<u>4</u>
Cohete	0	1	2	0
Papalote	0	1	0	1

Cubos	0	1	0	0
-------	---	---	---	---

Tabla tres. Resultados de la actividad de recortes y su relación de los juguetes con los niños y niñas.



Foto siete. Padre señalando sobre la hoja

Al terminar de recoger las hojas, levantar el material y como cierre de la actividad, comente a los padres sobre el trabajo que realizamos los profesores y profesoras de la escuela, que cuando un niño llega a su casa con una hoja similar no solo se le está enseñando a recortar o colorear, que cada trabajo lleva un proceso previo y que cada niño al igual que tiene diferentes gustos, también tiene diferentes capacidades, que lo importante no es el resultado sino los aprendizajes que se crearon durante el proceso.

Al terminar la actividad le pedí a los padres que pusieran el nombre del niño en la hoja y si eran padre del alguno de ellos pusieran su nombre atrás y comentarán cómo se sintieron, qué observaron o algún comentario o sugerencia que quisieran hacer.

Sra. Nayelli: “los niños son muy compartidos y ponen interés en la actividad”

“la actividad de la comida fue muy buena la organización por parte de los niños”

Sr. Ricardo: “compartían el material”

Sra. Claudia: “los niños inmediatamente tomaron acción y comenzaron a seguir las instrucciones”

“primero observaban la acción para decidir cuál recortar y no pedían ayuda se esfuerzan por hacerlo solos y comparten los materiales.”

Sr. Natanael: “lo que observo es que los niños tratan de hacer sus cosas por sí mismos eso es bueno y comparten las cosas.”

“la etapa de la comida es un ejemplo para hacerlos entender que no solo con la familia pueden estar sino también con amigos pueden compartir esas actividades.”

Sr Misael: “vi que muchos participaron rápido y que a los papás nos cuesta convivir como a los niños.”

En los comentarios de los padres se puede ver que entienden la importancia de las relaciones sociales y las vinculan con las actividades que se realizaron, les sorprende la autonomía de los niños al momento de participar, la seguridad que muestran al momento de decidir cómo intervendrán en los juegos y que comparten el material con sus compañeros sin ningún tipo de tensión entre ellos.

Parte de este trabajo con padres fue mostrarles de forma vivencial y a través del juego, que es principal forma en la que aprende sus hijos, que la diversidad forma parte de nuestra vida cotidiana y es una característica de cada persona, que no es una etiqueta para hacer referencia o reconocer a cierto grupo de una sociedad y que esta diversidad nos es útil para enriquecer los aprendizajes que creamos a través del diálogo de saberes.

La siguiente y última actividad se planteó con el propósito de observar si los padres de familia relacionan el género con alguna actividad física en específico, pero al final surgieron

situaciones que favorecieron el trabajo que se realiza en las clases desde un enfoque intercultural.

Tercera actividad con padres “Aprendo en movimiento”

Se realizó como una convivencia por el día de la familia y de igual forma que las anteriores se aprovechó para mostrar a los padres el trabajo que se realiza con sus hijos dentro de la escuela, la forma en la que se trabaja respetando las capacidades de cada uno y la creación de aprendizajes grupales como objetivo de la clase. Se buscó propiciar espacios en donde los alumnos y padres interactuaran en diversas situaciones y observar si relacionan la actividad física con algún género en específico. Teniendo el antecedente de que algunos padres relacionaban algunos juguetes con su uso para niños y para niñas.

El trabajo fue por estaciones y la consigna que se les dio fue que cada uno tendría que elegir la forma en la cual realizaría la actividad de dicha estación, ya no se les indicaría como se debería hacer, o como podría ser más fácil hacerlo, tendrían que estar conscientes y receptivos de su entorno, del material con el que trabajarían, observando y poniendo atención en lo que podría nutrirlos el grupo y como ellos también podrían aportar a los demás para crear aprendizajes grupales ya que la actividad no sería individual sino colectiva.

El tiempo de las estaciones por las que pasarían sería de 20 min en cada una. Se formarían los equipos para cada estación y al terminar se les indicaría cuál era la siguiente estación a la que deberían dirigirse y así sucesivamente pasarían por todas. Al igual que a los padres y alumnos, a las maestras que estarían a cargo de cada estación se les pidió que ellas propusieran los ejercicios o las actividades con las que se iniciaría el trabajo y con la consigna de que los padres y alumnos serian libres de realizarlos como ellos creyeran, quisieran o pudieran, de acuerdo a sus capacidades tanto motrices, como sociales, pero se les dio algunas ideas de cómo podían ir planteando la actividad, comentándoles también que el desarrollo de la actividad la irían llevando los padres y los alumnos a través de su participación y sus propuestas.

A continuación se muestran las ideas que se les dieron a las maestras para cada estación, solo como un apoyo o guía de lo que podrían hacer llevando actividades de inicio, desarrollo y cierre. Las fichas fueron:

Teatro

En donde se buscaba propiciar la expresión, la simulación o interpretación de sentimientos, personajes o alguna situación cotidiana en específico y representar por medio de títeres alguna situación o sentimiento.

- imaginar realizar alguna acción, nos vestimos, nos peinamos, nos subimos al camión, comer algún dulce, un limón, etc
- Actuar sensaciones, emociones, sentimientos.
- Interpretar algún animal o personaje
- Representar alguna situación, que está lloviendo pero nos gusta la lluvia, que llueve pero nos disgusta mojarnos, que llueve pero nos da miedo mojarnos.
- Darles algún muñeco y simular que le están platicando algo emocionados, enojados, tristes.



Foto ocho. Educadora explicando la actividad de “teatro”

Danza

- Mover solo la cabeza al ritmo de la música, los hombros, brazos, etc
- Escuchar atentamente los diferentes ritmos de cada música, después deberán moverse libremente según la música.
- Bailar al ritmo de la música en parejas
- Simularán que son una pluma y que el viento las mueve al ritmo de la música.
- Baile libre, individual o en pareja. Jarabe tapatío, mariachi (La Bikina), huapango (Querreque), flauta andina (Pájaro chogüi), merengue



Foto nueve. Padres y alumnos bailando en actividad de “danza”.

Gimnasia

Principalmente tenían que pasar por distintos obstáculos como vigas de equilibrio o figuras grandes de hule espuma y sobre colchonetas dependiendo de su bagaje motriz y de su habilidad para adaptar su cuerpo a las situaciones que se le planteaban y lo que observaba.

- Trote libre, saltos, saltos laterales, movimientos articulares, estiramientos.
- Desplazamientos y saltos hacia al frente sobre las colchonetas.
- Salto desde un punto elevado.
- Caminar sobre la viga y saltar hacia las colchonetas.



Foto diez. Padres y alumnos pasando obstáculos en “gimnasia”.

Ballet

- Movimientos articulares, estiramientos.
- Movimiento de brazos al frente, arriba y a los lados.
- Flexión de piernas y movimientos laterales.
- Brazos al frente y elevación de puntas de los pies, elevación de puntas de los pies y vuelta levantando los brazos.
- Saltar dentro de un aro y terminar en posición levantando los brazos, salto y vuelta dentro del aro, vuelta alrededor del aro con los brazos arriba, flexión de rodilla apoyando la planta del pie sobre la rodilla y levantar los brazos, vuelta sobre un pie con los brazos arriba.
- Movimientos propuestos por todos.



Foto once. Padres y alumnos durante la actividad de “ballet”.

Juego tradicional “carreterita”

- Se traza un camino sobre el suelo.
- Cada niño tiene un carro y pasa por turnos.
- En cada turno debe de empujar su carro tres veces, orientándolo y empleando la fuerza necesaria para que avance lo mayor posible pero sin salirse del camino.
- Debe considerar que habrá más carros en el camino y que deberá librarlos y no golpearlos o sacarlos del camino.
- Si sale del camino deberá regresar a la meta más cercana que tenga.
- Al final se dará un tiempo libre para cada quien modifique el juego o utilice el material para utilizarlo individual o en grupo, acordando entre ellos la forma en la ocuparán el espacio común y como interactuarán entre ellos.



Foto doce. Jugando “carreterita”

Al terminar se les pidió a los padres que respondieran algunas preguntas acerca de la actividad y que escribieran sus impresiones o comentarios.

El plantearles a los padres la actividad como una forma de expresión, en la que no se les señalaba, corregía, o se les calificaba, los llevó a realizarlas de una forma natural y en la cual

el cuerpo era un medio de interacción y comunicación con el grupo. En un inicio se les dificultó a algunos padres expresarse y relacionarse con los demás, pero conforme fue avanzando la actividad fueron cambiando el rol de padre por el de miembro del grupo y se dejaron llevar por la dinámica que se creó, en donde fue algo natural participar y divertirse con los demás y dejó de ser algo incómodo.

En realidad el género fue algo secundario ya que la forma en la que los padres se desarrollaron en las actividades, sirvió para dejar a un lado los estereotipos y observaron a los demás como parte del grupo, sin etiquetas. El ambiente que se creó para esta actividad llevó a que se propiciaran aprendizajes grupales principalmente sociales, ya que las diferencias como las de la edad que eran muy marcadas entre padres e hijos, no fue un factor que influyera en el desarrollo y tanto niños como adultos tuvieron la disposición de aprender de los demás, copiar, imitar o replantear algún movimiento de alguien más.

Aunque pocas eran las palabras que se comentaban entre ellos, el diálogo era constante, las diferentes expresiones culturales que mostraban en cada actividad, permitía intercambiar sus habilidades, gustos, desconocimiento, limitaciones y creaciones de niños a padres y de padres a niños indistintamente, la participación y compromiso con ella fue muy evidente a comparación de las actividades anteriores que se habían hecho con padres, en esta ocasión se les veía cómodos y disfrutando la actividad, se integraron muy bien en los grupos y pudieron conocer un poco más a sus hijos y a otros padres.

Las diferentes características, capacidades y gustos, tanto de alumnos, padres y educadoras, es decir la diversidad, fue lo que realmente creó aprendizajes significativos en esta actividad, ya que se entendió desde un punto vivenciado y no solo en un discurso donde se nos dice que debemos respetar a todos, donde los padres fueron parte del grupo y no se sintieron como invitados o en un espacio extraño, en donde no se planteó un límite de lo que se esperaba de ellos o no, o se les daba una meta o calificación que deberían alcanzar, sino simplemente se buscó plantear una tarea en la que por medio de la expresión, experimentación y creatividad a través de su cuerpo, los participantes crearan aprendizajes colectivos y entendieran que

todos somos diferentes y que estas diferencias nos pueden enriquecer si estamos dispuestos a aprender y enseñar en cada situación por más sencilla que parezca.

4.3 Resignificación

No se podría llegar a una resignificación de la práctica docente si no se realiza una reflexión crítica sobre la labor que se está realizando. Si no se tiene la intención aplicar lo planteado, observar, reflexionar y replantear o modificar las estrategias didácticas en la planeación de las clases como lo menciona Latorre en la metodología investigación acción. Es necesario en verdad aprender de los alumnos y entender nuestro papel de acompañantes.

Se puede decir que la sociedad acepta que se sigan reproduciendo los estereotipos que se han creado al igual que las prácticas discriminatorias en los diferentes espacios de actuación social como la escuela, y que comúnmente se “normalizan” y se vuelven parte de la cotidianidad por ser formas de actuación que se han heredado con los años, pero estas prácticas no se pueden “visibilizar” o notarlas si no se hace una reflexión profunda de las formas diferentes de tratar a los alumnos, aunque sea para querer ayudarlos como: facilitarles el trabajo, ayudarles o disminuirles este. Discriminar es cualquier forma diferente de tratar a las personas.

Ruiz (1994), nos habla de los roles y atributos que se reconocen como femeninos y masculinos, y que estos son construcciones socio-culturales. Al implantarle a las niñas la idea de que deben acatar estas formas de ser que se esperan de ella, se le está limitando en su desarrollo motriz y los aprendizajes que se desprenden de ello, como la ubicación espacial, el cálculo de distancias o proximidad de un objeto, trayectorias, velocidades y referentes de ubicación espacial que les permite orientarse y utilizar su entorno como un integrante dinámico del juego.

Después de observar cómo influyen estos estereotipos e investigar sobre esto, mi intención en primera instancia fue incidir en ellos desde un aspecto utilitario, en el que las niñas tuvieran mayor habilidad al utilizar su cuerpo. Comencé cambiando mi forma de concebir a los alumnos en particular a las niñas. Las niñas no necesitaban que les ayudara a mejorar su

motricidad como yo pensaba, lo importante es dejar que los alumnos aprenden lo que ellos vayan marcando, sean niños o niñas, las niñas al igual que todos los alumnos tienen diferentes capacidades, gustos y necesidades y al igual que su motricidad, estas no son deficientes ni necesitan arreglarse, desarrollarse o estimularse, lo único que necesitan es darle voz al igual que todos y dejar que cada alumno cree los aprendizajes que pueda crear de una forma colectiva e individual.

La forma en la que vemos al otro nos representa como persona, si yo creía que la motricidad de las niñas era deficiente y las discriminaba por esto, entonces estaba instaurando la discriminación y desigualdad en mi clase, la práctica docente que estaba llevando me decía que yo era deficiente y no me daba cuenta. Al pensar que la motricidad de las niñas era una capacidad deficiente que debería mejorarse, estaba dejando a un lado lo importante, que era que los alumnos aprenden lo que su entorno, aprendizajes previos, el diálogo con los demás y su experiencia les permiten construir y que todo esto no solo depende de ellos, sino de los profesores y sus compañeros. Las capacidades no son deficientes, son diferentes.

Como profesor no soy yo el que enseña a los niños, los alumnos tienen aprendizajes previos e irán creando nuevos aprendizajes adaptando, complementando o adquiriendo nuevos. El alumno es el que desarrolla todo el proceso cognitivo, le da significado y adecua a sus capacidades la información que está recibiendo para crear el aprendizaje. Si al alumno se le pone a imitar o reproducir algún ejercicio o movimiento, y no se le permite que concientice el movimiento o que no le dé una intención propia, el alumno solo lo mecanizará, quizá lo podrá hacer en automático pero carecerá de la significación que le pueda dar él por medio de este proceso en el que lo adquiera, adaptándolo a sus capacidades y no a las capacidades que creemos que tiene o que debería tener.

Lo más importante en nuestra labor docente es la emancipación del alumno. Si al alumno se le permite llevar la clase de acuerdo a su participación, diálogo y autonomía para decidir lo que hará y como lo hará, se le está mostrando de su capacidad y de la importancia de la diversidad en los grupos, de aprovecharla para enriquecer los aprendizajes que se puedan crear y de entender que todos somos diferentes y que esas diferencias se pueden utilizar para

que las diferentes ideas y expresiones culturales se conjunten para un bien común. Si al alumno se le inculca esta necesidad de utilizar el material, experimentar, modificar, conocer sus límites, no desistir al saber que todos hacemos las cosas diferentes de acuerdo a nuestras capacidades y que esto es normal, el alumno ya no necesitará encontrarse en la escuela o con un profesor en frente para que le digan lo que tiene que hacer, estimulará su creatividad y su capacidad de adaptar su espacio y su medio para afrontar las diferentes situaciones que se le presenten.

Conclusiones

La concepción de la clase de Educación Física ha sido etiquetada como la “clase de deportes”, demeritando la labor que se realiza y la importancia que tiene en el desarrollo del alumno, no solo en el aspecto físico, sino en los procesos de aprendizaje y de socialización, así como en la construcción de la identidad, seguridad, autonomía y otros factores emocionales.

Los planes y programas son conscientes de la importancia de la Educación Física, pues desde un plano discursivo resaltan la necesidad y la importancia de ésta en la vida académica del alumno, pero se le sigue considerando como una asignatura de menor valor al tener un porcentaje de participación desigual a comparación de las demás asignaturas académicas.

Se tiene la concepción de que en el aula se aprende y en el patio se juega, pero cada objeto nos brinda información de su textura, peso aproximado, tamaño, etc., esta información complementada con nuestra cultura, bagaje motriz, nuestra interacción social con el grupo y las emociones que se presenten, ayudan a procesar esa información y utilizarla en una acción intencionada que se convierta en un aprendizaje, considerando el cuerpo desde un aspecto integral, y no como partes segmentadas.

Ruiz (1994) maneja el término de “espacios de actuación de roles” refiriéndose a los momentos y lugares en los que particularmente se espera un comportamiento establecido de un género en específico. En la escuela pasa lo mismo, las niñas pueden jugar libremente e integrarse sin problemas en “juegos de niños” si no se sienten observadas por un adulto o alguna figura que le haga recordar cómo tiene que comportarse, porque de ser así modifican su conducta a lo que se espera de ellas. Impactando directamente en su desarrollo motriz, su corporeidad y los aprendizajes que se crean por medio del movimiento y el juego.

Las niñas al realizar actividades que ellas por su formación y educación las consideran como de niños, encuentran la forma de participar en ellas sin que sean recriminadas u observadas por esto, aun cuando nadie las señale o las cuestione por sus acciones en ese momento y sin que en realidad sepan porque inconscientemente ellas mismas tienen que buscar una razón

para participar en un “juego de niños”. Encuentran en el juego una forma de salir o escapar momentáneamente de los roles de género en los que han sido formadas.

Así, adecuando roles, espacios y características, se definen las identidades de género. Se inicia en la familia, en donde se inculcan valores y formas de pensar y actuar, ya sea directamente o con las acciones cotidianas que se dan en su convivencia, pasa por la escuela donde se busca su desarrollo integral pero de igual forma existen prejuicios y estereotipos ya sea de parte de sus compañeros o de cualquier personal que labora en la escuela y se reafirma en la sociedad en donde se aplica lo aprendido en los dos anteriores y en donde se expone de una forma natural al alumno lo que se espera de él de acuerdo a su género. La sociedad en todo momento le dice al alumno como debe de comportarse de acuerdo a su género y es necesario hacerle entender al alumno que él debe expresar lo que siente y lo que piense al igual que todos los demás porque en eso se basa la diversidad.

Las actividades en la casa siguen teniendo cierta discriminación hacia las niñas en las labores que se llevan en ella, pues en un intento de tener una igualdad de género, a los niños se les integra en labores anteriormente pensadas como propias a la mujer, pero a las niñas no se les considera en su mayoría en actividades bruscas, sucias o poco femeninas.

La interculturalidad te ayuda a ser tú, no a adaptarte a lo que se espera de ti, sino enseñarle a los demás quien eres tú, confrontar las ideas de los demás, exponer y defender las tuyas, escuchar y reflexionar en todo momento, dialogar para enseñar y para aprender, comunicarte y ser receptivo de los demás, de tu entorno, de tus emociones, estar abierto a experimentar, volverte ignorante para aprender, reaprender y reconstruirte constantemente, emanciparte y aprender a vivir de esta forma, desde un enfoque intercultural, en el que la diversidad es una riqueza y la diferencia su principal característica.

Bibliografía.

Aguado, T. (1999). Diversidad escolar e igualdad cultural. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, España.

Barry, E. (2018). Desaprender el género desde el preescolar. Nueva York, Estados Unidos, Recuperado el 23 de Noviembre de 2019.

<https://www.nytimes.com/es/2018/03/27/espanol/suecia-educacion-temprana-genero.html>

Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). Géneros prófugos, feminismo y Educación. México D.F, Editorial Paidós.

Bello, J. (2013). Educación intercultural. ¿Trabajar con los diferentes o las diferencias?. Ra-Ximhai, volumen 9, No. 1, México.

Bodrova, E. y Leong, J. (1996). Herramientas de la mente. Pearson Educación de México. 2004.

Chaves, A. (2005). Las relaciones de género en el contexto escolar, un estudio de caso a nivel de educación preescolar. Diálogos Revista Electrónica de Historia, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.

Daniel, M. (2009). El sueño del cuerpo perfecto. Génesis de la educación física. Horizontes Educativos, Universidad Pedagógica Nacional, México, Distrito Federal.

Delors, J. (1996), “La educación encierra un tesoro”, Santillana, Madrid, España.

Díaz, A. (2006). El enfoque por competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. Perfiles educativos vol.28 no.111, Enero, México.

- Díaz, A. (2016), “La reforma integral de la Educación Básica” perspectivas de docentes y directivos de primaria. México. Recuperado 26 de Noviembre de 2019.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102>.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). Interculturalidad y educación Intercultural en México. Grupo Gráfico, México D. F.
- Foucault, M. (1975). Los Anormales. Primera edición en español 2000, Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Frantz, F. (1961). Los condenados de la tierra. España, 2010, Fondo de Cultura Económica.
- García, M. y Pérez, M. Cuento motor, una pizca de magia. Murcia, España, 2010.
Recuperado 10 Marzo de 2020. <http://www.efdeportes.com/efd149/cuento-motor-una-pizca-de-magia.htm>
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar. Rio de Janeiro, Brasil.
- Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas. Reimpresión, Barcelona España, 2003, Editorial Gedisa.
- Gómez, J. y Sastre, A. (2008). En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales. Hallazgos, núm. 9, junio, Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia, Recuperado 17 de Enero de 2020,
<https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835170007.pdf>

González, A. y González, C. (2010). Educación Física desde la corporeidad y la motricidad. Revista Hacia la Promoción de la Salud, vol. 15, núm. 2, Universidad de Caldas, Colombia.

González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. Grupo comunicar, Huelva, España.

González, G. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. Grupo Comunicar, núm. 12, marzo, Huelva, España. Recuperado 5 de Agosto de 2019. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>

Grasso, A. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de la Educación Física. Portal deportivo, La Revista Año 1, Nº 4 Enero-Febrero 2008, Recuperado 8 de Octubre de 2019. https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0739/documentos/corporeidad_en_diccionario_ef.pdf

Hurtado, D. (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. Educ, Soc, Campinas vol. 29 no. 102, Recuperado 8 de Octubre de 2019. <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0729102>

INEE, (2018). La Educación obligatoria en México. Ciudad de México, México 2018, Recuperado 16 de Febrero de 2020. https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_020201.html

Latorre, A. (2003). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Grao. España.

León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. Revista Calidad en la Educación Superior, Costa Rica.

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.
- Le Bouch, J. (1971). *Hacia una ciencia del movimiento Humano*. Barcelona, España, 1992. Paidós
- Lobato, H. y Alonso, P. (2005). *Prejuicios y violencia en la escuela*. INFAD, Revista de psicología, Badajoz, España.
- López, S. (2013). *Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial*. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 41, Jalisco, México.
- Martinez, L. y García, A. (1997). *Educación Física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela*. Salamanca, España, Amarú ediciones y autores.
- Mélich, J. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España, Editorial Anthropos.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia. Editorial Santillana.
- Naranjo, G. (2011). *La construcción social y local del espacio aúlico en un grupo de escuela primaria*. Revista de Educación Educativa 12, México.
- Pereyra, M., Popkewitz, T. y Franklin, B. (2003). *Historia cultural y Educación*. Barcelona España, Ediciones Pomares.
- Poder Ejecutivo Federal (1993). *Ley General de Educación*. Diario Oficial. México, SEP.

- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. Universidad de São Marcos, São Paulo, Brasil.
- Ruiz, P. (1994). Género, Educación y desarrollo. Oficina Regional de Educación de la UNESCO Para América Latina y el Caribe, (OREALC) Santiago de Chile, 1994.
- Sacristan, G. (2007). La educación que aún es posible. Conferencia.
- Santos, M. (2006). El pato en la escuela o el valor de la diversidad. Encuentro Mediterráneo. España.
- SEP, (2011). Acuerdo 592. Diario oficial, México, SEP.
- SEP, (2011). Programa de Estudio 2011 Guía Para la Educadora. México, SEP.
- SEP, (2013). Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México. México, SEP.
- SEP, (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Artes, Educación Secundaria. México, SEP.
- Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí?. Primera edición Julio de 2002, Buenos Aires, Argentina, EM impresiones gráficas.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España, Ediciones Paidós.
- UNESCO, (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos. Jomtien, Tailandia.

UNESCO, (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca, España.

UNESCO, (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.

UNESCO (2014). Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Paris, Francia.

Velez, G. (2006). El docente ante los retos educativos del siglo xxi. Pomperia No. 2.

Vygotski, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Biblioteca de Bolsillo, Barcelona, España, 2000.

Zizek, S, (2008). En defensa de la intolerancia. Ediciones Sequitur, Madrid, España, 2008.