

EL PATIO DE RECREO EN EL PREESCOLAR: UN ESPACIO DE SOCIALIZACION DIFERENCIAL DE NIÑAS Y NIÑOS

Carmen Teresa García
Margolfa Ayaso
María Gabriela Ramírez¹
Venezuela

Resumen

En este artículo mostramos algunos resultados de la investigación etnográfica y exploratoria sobre el patio de recreo en el preescolar merideño. Está organizado en tres partes. En la primera parte, realizamos un acercamiento teórico al tema de educación, género y juegos en el patio de recreo en el nivel preescolar (niños y niñas de 3 a 6 años) a manera de introducción. En segundo lugar, se describe el camino metodológico recorrido para esta investigación y, en tercer lugar, se presenta un análisis, desde la perspectiva de género, de los resultados de la aproximación etnográfica de los juegos ejecutados por niños y niñas de los preescolares en estudio, algunas conclusiones y recomendaciones.

Palabras clave: *patio de recreo, socialización diferencial, discriminación por sexo, Mérida.*

Abstract

In this article some results of an ethnographical and exploratory research will be showed, whose purpose is the playground in the elementary school at Merida. The paper is written in three parts: In the first, as an introduction, we approach theoretically the education theme, genders and plays in the playground at elementary school (3-7 year-old boys and girls). The second section describes the methodology, and the third presents an analysis made from the gender perspective, giving the results of the ethnographical approach on such infantile plays, as well as some conclusions and recommendations.

Key words: *Playground, Differential socialisation, Sex-based discrimination, Mérida.*

1 Este artículo es parte de una tesis, titulada "El sexismo en el patio de juegos del preescolar. Estudio de dos preescolares de la ciudad de Mérida". Esta tesis recibió financiamiento del CDCHT (H-899-05-09-F) y fue defendida el 20/6/08 obteniendo mención publicación. La tutora, Carmen Teresa García R. Socióloga. Profesora de la ULA. Las tesis, Margolfa Ayaso. Lic. en Educación. Mención preescolar y María Gabriela Ramírez. Lic. en Educación. Mención preescolar. Ambas, actualmente, desempeñándose como docentes en preescolares privados.

*"Somos lo que hacemos,
pero sobre todo lo que hacemos
para cambiar lo que somos."*

Eduardo Galeano

Acercamiento teórico al tema

La educación como un fenómeno complejo y diverso, en el que el ser humano es (o debiera) ser el centro, es una relación entre y con las personas, con la naturaleza y con el mundo. Por eso, en estos tiempos que corren, educar significa tener presente, por una parte, la singularidad y la diversidad de los seres humanos y, por otra, la necesidad/obligación de educar para la igualdad social, la equidad de género y la pertenencia planetaria. Lo que significa, en última instancia, educar para la vida, vale decir, aprender a vivir y a convivir y ello implica, fundamentar la educación, tal y como señala la UNESCO (1996), en 4 pilares: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a actuar y aprender a vivir juntos. Pilares que permiten trascender la tradicional formación, información, transmisión y acopio de conocimientos (muchas veces descontextualizados y desactualizados) para desarrollar y activar el descubrimiento y transformación de la experiencia de ser persona con derechos en relación con el mundo, la transformación de sí mismo/a y lo que se va aprendiendo, ya que el ser humano es capaz de actuar sobre su ambiente y modificar su entorno en relación con el mundo que le rodea, que busca experiencias a través de su capacidad de aprendizaje, exploración, descubrimiento, asombro, curiosidad y múltiples preguntas. Estos procesos y experiencias de aprendizaje pueden ser facilitadas, estimuladas o, por el contrario, limitadas, reprimidas o bloqueadas por el/la docente, dependiendo de su concepción del ser humano y de las formas de relacionarse, así como del significado del acto educativo, del conocimiento y comprensión del sujeto que se está educando.

Dentro de esta concepción, basada en un enfoque socioeducativo centrado en la persona con derechos, la tarea es educar comprendiendo a los niños y a las niñas en cuanto personas, más allá de sus diferenciaciones por sexo, etnia, religión, nacionalidad, condición social, física, religión, procedencia, etc. y acorde a su nivel de desarrollo psicológico. Esto implica conocer, comprender y orientar sus potencialidades, capacidades, necesidades e intereses, sus experiencias vitales y significativas, así como las características propias de cada uno y cada una en el contexto sociocultural que le rodea, conocer sus cambios y etapas

por las que pasa durante su desarrollo evolutivo. En este sentido, cobra importancia la incorporación de la perspectiva teórico-crítica de género en la educación, ya que al aportar una mirada diferente de las relaciones entre hombres y mujeres, brinda la posibilidad de aprender a convivir juntos sin discriminaciones, jerarquías de poder, sin subordinaciones ni violencia.

La escuela, las familias y otras instituciones de la sociedad, tienen esta responsabilidad y, en este sentido, el nuevo Currículo de Educación Inicial se plantea dos finalidades básicas:

- Contribuir al aprendizaje y desarrollo integral de niños y niñas desde su gestación hasta los 6 años o su ingreso a la Educación Básica, como sujeto de derechos y garantías en función de sus intereses, sus potencialidades y el contexto social y cultural en el cual se desenvuelven.
- Formar niños y niñas sanos/as, participativos/as, creativos/as, espontáneos/as, capaces de pensar por sí mismos/as, de tomar decisiones, de resolver problemas y de desenvolverse armoniosamente en diferentes contextos. Con valores de identidad personal, cultural, local y nacional, de respeto y cuidado del entorno, de amor por el trabajo, de libertad, de justicia, de honestidad, de comprensión, de tolerancia y convivencia. (CEI, 2005:50-51)

La escuela, como agente de socialización formal, concibe y organiza este proceso (aunque a veces pareciera que todavía es sólo teórico) en el cual la persona adquiere y aprende patrones de comportamientos establecidos (de acuerdo a normas, valores, roles y características) por el grupo social en el que ha tocado vivir, de tal forma que se convierte en integrante de su sociedad. Este proceso que comienza antes de que el niño o la niña nazca, continúa con su nacimiento y se extiende en el transcurso de su vida, ya que no es un ser aislado/a sino que constantemente está en contacto con otras personas que integran la misma sociedad. En este sentido, la socialización es un proceso importante e inevitable en su vida, ya que les/as condiciona y crea necesidades e intereses internos que estimulan o reprimen y que determinarán sus actitudes, comportamientos, sentimientos y conductas posteriores.

En este proceso, la persona, a través de su interacción con el entorno social, internaliza las pautas, normas, roles, consignas y experiencias individuales que incorpora a su personalidad y que luego le permiten reaccionar acertadamente, o no, en el grupo social al que pertenece. Al adquirir todo este conjunto de elementos, el niño o la niña pasa a ser integrante activo/a de la sociedad. Al mismo tiempo que le permite interactuar con otras personas, también le permite desenvolverse como tal y desarrollar su personalidad para aceptarse y ser aceptado/a en su grupo social y como integrante del mismo.

La socialización del niño y de la niña en el preescolar

Al llegar al preescolar, el niño o la niña se relaciona con compañeros/as y adultos/as, los/as cuales le proporcionan, sin querer, modelos que imitan, al mismo tiempo que le dan oportunidades para entablar amistades, ejercer liderazgos y pertenecer-permanecer en grupos determinados. El niño o la niña, en primer lugar, imita a las personas que están más en contacto (padre, madre, hermanos/as) y luego, progresivamente, imita otros modelos como docentes, pares, entre otras, sin dejar de imitar al primer grupo e introduciendo en este proceso nuevos elementos que van a enriquecer su experiencia y conocimientos como persona. En este caso, el adulto o adulta sexistas estará pendiente de la imitación diferenciada del niño o la niña, pues se espera que el niño imite conductas de acuerdo con el ideal masculino y la niña que imite conductas acordes al ideal femenino, lo cual los va limitando en el desarrollo de sus potencialidades y capacidades, ya que los encorseta en modelos rígidos y/o congelados de ser mujer y ser hombre.

A través de este proceso, el niño o la niña toman para sí lo que les *interesa* y lo interiorizan, de tal forma que toma modelos y valores principales de la cultura a la cual pertenecen y que le son transmitidos como *una verdad*. Se identifican con pares y adultos/as en una diversidad de formas emocionales. Así, identificarse con otros/as significa sentirse otro/otra, ser él o ella. Al comienzo, la niña se identifican con su madre y el niño con su padre, gracias a la influencia de las normas, valores y roles impuesto sutilmente por la educación informal para cada sexo.

Al llegar al preescolar, toma otros modelos, a través de la o el docente, sus pares (otros niños y otras niñas) y otros/as adultos/as

de la institución, no sólo acepta los roles y actitudes y conductas de los demás, sino que, en este proceso, también acepta el mundo de ellos y ellas, no como uno de los muchos mundos existentes, sino como el único que hay y que se internaliza consciente e inconscientemente. Por lo tanto, en la sociedad del infante no hay problemas de identificación, ni elección de otras personas o mundos. La sociedad presenta al niño o la niña a la socialización ante un grupo predefinido (familias y preescolar) a los que debe aceptar tal y como se le presenta a los niños/as (Berger y Luckman, 1968), sin cuestionamiento y, a veces, como su único mundo de referencia.

El género como construcción social y la socialización diferencial

En este proceso de socialización, la variable género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, además de ser una construcción social que supone un conjunto de acuerdos tácitos o explícitos elaborados por una comunidad determinada, en un momento histórico determinado y que envuelve a los procesos de enseñanza-aprendizaje, inconscientemente, pues han sido naturalizados por la sociedad. El género es una variable de base sobre la que actúan las otras dimensiones generadoras de diferencias (etnia, edad, nivel educativo, clase social, ingresos, religión, condición rural o urbana, condición física, situación mundial, etc.), por lo que las transformaciones en el ámbito de género influyen en las otras y viceversa. El género, como elemento constitutivo de las relaciones sociales, se expresa en: a.-) Símbolos culturales: que visualizan las representaciones sociales de ambos sexos. b.-) Conceptos normativos: que polarizan y reprimen comportamientos y tareas diferenciadas para cada sexo. c.-) Instituciones y políticas: que reproducen y valorizan la asignación de roles y capacidades de ambos sexos y d.-) En la identidad subjetiva: que posiciona y determina el proyecto de vida de unos y otras. (Scott, W.J:1990).

La investigadora Gloria Poal Marcel, define este proceso como:

(...) la socialización diferencial (...) no solamente en cuanto a lo biológico sino también en lo que se refiere al hecho de recibir mensajes y una educación diferente para cada sexo durante la infancia y el resto de la vida de la mujer u el hombre. Estos mensajes indican, la posición, comportamiento, sentimientos, aspiraciones que se espera realice la niña o el niño. (1993:70).

Mediante este proceso de socialización diferencial, el niño y la niña van internalizando lo que se espera según su sexo. En el hogar, tienen sus primeras interacciones sociales (con el padre, la madre, los/as abuelos/as, hermanas/as, etc.) y van aprendiendo roles y formas de comportamiento de acuerdo al género que pertenecen, a su vez, estimulados/as por un mundo adulto creador de un sistema de valores diferentes para cada sexo. Este proceso se desarrolla, en general, con base en estereotipos de género que establecen los usos, prácticas, modos de estar, ser, pensar, sentir y hacer en el mundo, diferentes para las mujeres y hombres, de acuerdo a los elementos que la cultura asigna, permite o facilita para la construcción de su personalidad e identidad. Esas construcciones culturales son arbitrarias y convencionales, que se fijan en la mente como un molde que se impone a las personas (en este caso a niños y niñas), quedando impresas en su mente y acabando por creerse como ciertas y verdaderas. El problema es que los estereotipos de género jerarquizan las relaciones, por ejemplo, el género masculino se presenta como *superior* al femenino, apareciendo como *natural* y justificando la existencia de las *relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres*.

Una educación donde prevalecen los estereotipos –en este caso, los de género–, reproduce y mantiene las condiciones de inferioridad asignada a las mujeres, con la finalidad de mantenerlas bajo subordinación y opresión. Estas manifestaciones del sexismo son múltiples y variadas, como lo señala Sau, V., ya que éstas son “el conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino.” (1990:257). Igualmente, la reconocida investigadora Facio, A. señala esta realidad como:

(...)La creencia fundamentada en una serie de mitos y mistificaciones en la superioridad del sexo masculino, creencia que resulta de una serie de privilegios para el sexo que se considera como superior. Estos privilegios descansan en mantener al sexo femenino al servicio del sexo masculino, situación que se logra haciendo ver al sexo subordinado que esa es su función natural y única. (1992:36)

La discriminación por sexo está presente en todos los ámbitos de la sociedad, por lo tanto, los centros educativos no escapan a ello. Siendo ésta, una realidad que, durante los últimos 30 años, el movimiento

de mujeres y feministas han denunciado, visibilizado y declarado como una forma de violencia. Desde entonces, se han aprobado convenciones internacionales y luego, leyes nacionales que tienen como fin la propuesta de medidas, a corto, mediano y largo plazo, para su eliminación y que obligan a los Estados que la ratifican (Venezuela es uno de ellos), a instrumentar políticas públicas que vayan erradicando estas creencias, actitudes y prácticas discriminatorias en el sistema educativo².

Patio de recreo y discriminación por sexo en el preescolar

El hecho de que las niñas y los niños accedan formalmente a mayores oportunidades educativas, tanto dentro del sistema educativo, como fuera de él, no supone que exista equidad e igualdad entre los géneros. La realidad es que las formas de discriminación, sobre todo hacia las niñas, se tornan más sutiles, menos evidentes y que no se visibilizan si no se hace un esfuerzo por develar, desentrañar las diversas manifestaciones del sexismo presente en las aulas. Entre los indicadores que nos hablan de inequidad escolar entre los géneros se pueden mencionar, por ejemplo, las formas desiguales de la atención y el trato que proporcionan las maestras y los maestros a niñas y niños. Así mismo, el uso discriminatorio del lenguaje o incluso la exclusión al no nombrar a las niñas, a las maestras y a las madres en documentos, discursos (escritos, orales), folletos, material educativo, comunicaciones oficiales y libros de texto, a sabiendas de la importancia que tiene construir mediaciones y representaciones simbólicas positivas de lo femenino y lo masculino y en las relaciones que se dan entre niños y niñas y profesorado dentro y fuera del aula (Bonnemaison, Gomes y Cervantes, 2005).

El documento oficial del Ministerio de Educación reconoce la importancia de este ambiente (espacio físico y social) y lo define como:

(...) el lugar o espacio donde el niño y la niña tengan la mayor posibilidad de ejercitarse poniendo en movilidad los grandes segmentos corporales y realizando actividades que requieren alto gasto de energía (...) Este se refiere al ambiente exterior destinado para el juego al aire libre, al disfrute y esparcimiento,

2 Entre otras, la Convención de las Naciones Unidas, sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer, 1979; la Ley orgánica sobre los Derechos de las mujeres a un vida libre de violencia (promulgación 2006 y vigente desde 2007).

para estar en contacto con la naturaleza, al mismo tiempo que las niñas y niños se mueven, descubren y aprenden. Es por ello, que los elementos que se incorporen deben estimular el movimiento y ofrecer diversas posibilidades para el desarrollo y el aprendizaje (...) (CEI, 2005:133).

Es decir, este espacio es visto desde el Ministerio (y como tal hay que abordarlo) como un *ambiente de aprendizaje*, porque ofrece a las niñas y los niños mayores posibilidades para que se relacionan con las otras personas e interactúan con otros objetos, juegan con sus pares y socializan entre ellos/as. No obstante, a través nuestra investigación sobre este espacio, se pudo observar que los niños ocupan la mayor parte del mismo, apropiándose del centro, mientras que las niñas se reparten en los espacios periféricos, en los rincones. Evidentemente, ellos/as no tienen conciencia de esta realidad. Así, desde los primeros años construyen socioculturalmente qué es ser niño y qué es ser niña, de manera no sólo diferenciada, sino también excluyente; práctica que aprenden y ejercen muy tempranamente (qué se puede hacer y qué no se puede hacer de acuerdo a su sexo).

Los niños salen al patio de recreo cada uno con su propia cultura internalizada (producto de la influencia de las personas adultas de la casa + los mensajes de los medios de información + el aula + los/as amigos/as) imponiéndose una hegemonía de la cultura sexista, donde las niñas empiezan a asumir que deben desarrollar estrategias de *adaptación/aceptación* que no impliquen ningún conflicto con los niños-varones. En lo que se refiere a los juegos, condicionan unas determinadas relaciones entre grupos de género y de edad que comparten un uso sociocultural del espacio, de una manera diferenciada y excluyente. Aparentemente, niños y niñas están satisfechos con esa distribución de los espacios y juegos, pero las investigaciones demuestran que sí hay exclusión, autoexclusión por miedos, conflictos y violencia, no destacables a primera vista, pero que se revelan cuando se observan detalladamente las actividades en el espacio exterior del preescolar y que nos muestra, de no hacer orientaciones oportunas y de no presentar alternativas pedagógicas para este ambiente, la futura forma de convivir, actuar y sentir violentos, cuando estos niños/as alcancen la adolescencia y la adultez.

En cuanto a las actitudes, las niñas son más pasivas que sus compañeros, apareciendo con más predisposición a mirar y a hablar

que a moverse. Se repliegan a zonas periféricas del patio que son más seguras, cercanas a paredes, porches, etc., huyendo de los empujones, persecuciones violentas, conflictos y *jugando juegos* que no necesitan entrar en competencia con los de sus compañeros y ocupando el tiempo en desarrollar habilidades comunicativas y lingüísticas y, sobre todo, realizando juegos estereotipados.

Entonces, el patio de recreo es un buen sitio para detectar la presencia de sexismo, de modo tal que podemos hacer una serie de consideraciones sobre los juegos, en las que destacaríamos que, a medida que avanzan los niveles de preescolar y los grados en la Educación Básica, existe más violencia, más separación entre niños y niñas. Generalmente, pareciera que las niñas conocen más juegos que los niños. Los niños se concentran más en sus juegos que las niñas, pero las niñas los diversifican más. El uso del espacio es claramente diferente cuando no hay pelota, entonces hay más espacio disponible y más interacción. (Bonnemaison, Gomes y Cervantes, 2005).

El juego en la educación de niños y niñas de nivel preescolar

Como sabemos, quienes trabajamos en este nivel, y como lo confirman los/as autoras/es anteriormente citados, el juego es un proceso complejo que permite a los niños y a las niñas dominar el mundo que les rodea, ajustar su comportamiento a él y, al mismo tiempo, aprender sus propios límites para ser independiente y progresar en la línea del pensamiento y la acción autónoma. El juego es, además, un elemento fundamental para la integración social porque requiere que sus participantes interactúen y, de esta forma, contribuyen plenamente a la socialización de las personas. Es, así mismo, un medio ideal para la integración, porque es una actividad libre y cada uno y cada una puede desempeñar el papel que quiera en función de sus "preferencias" y limitaciones, representando la base de la socialización a estas edades.

Desde el punto de vista psicológico, el juego además de ser una actividad placentera, permite el desarrollo y aprendizaje en los factores cognoscitivo, motivacional y afectivo-social como lo señalan Ortega y Lozano (en Bonnemaison, Gomes y Cervantes, 2005). El niño y la niña expresan una enorme gama de sentimientos a través de los juegos que, a su vez, son un vehículo muy primordial en esta edad de socialización y constituye un campo de práctica para el apren-

dizaje de las habilidades sociales (consideradas como los valores: la tolerancia, la bondad, el respeto, la comunicación, la amistad, la cooperación entre otros), las cuales son aprendidas en el entorno y van a formar parte de nuestra personalidad y se manifestarán en la buena convivencia, o no, con los/as otros/as (sus familiares, amigos/as, profesores/as).

Debido a la importancia de los juegos, se puede poner en práctica el comprender el papel de los niños y las niñas, ya que es un medio natural para ampliar la capacidad de empatía hacia los/as demás. Así mismo, el niño o la niña pueden aprender a disfrutar de la continua interacción con otros y otras, aprender a controlar la agresión y a seguir normas de convivencia. Las ideas de los/as compañeros/as de juego, le dan la oportunidad de ejercer el control de la propia impulsividad. Por ello, se concibe el juego como una actividad, además de espontánea y libre, como favorecedora del desarrollo, la maduración y el pensamiento creativo de quien lo realiza. Por medio del juego, los niños y las niñas comienzan a comprender cómo funcionan las cosas, lo que puede o no puede hacerse con ellas, descubren que existen reglas de causalidad, de probabilidad y de conducta que deben aceptarse para que se de la interacción dentro del juego. (MECE, 2001).

Aunque la escuela, y en particular las docentes, han dejado bastante de lado el juego y los espacios de los que disponían, por ser bastante reducidos, se ha observado la naturalidad con la que los niños y niñas aprenden y dominan los ámbitos del conocer y del saber hacer, complejos y profundos, mediante situaciones de juego espontáneas y cargadas de sentido cultural. Además, uno de los dominios más importantes para el desarrollo humano, como lo es el lenguaje, se adquiere a través de la interacción formal, muchas veces lúdica, entre niños y niñas y los adultos y adultas en todos los ambientes.

Este acercamiento teórico tiene gran relevancia en la investigación realizada, puesto que sirvió de escenario al momento de las observaciones en los preescolares y el posterior análisis. Entre otros aspectos, tuvimos en cuenta dichos aportes para la verificación y aplicabilidad de las teorías.

El camino metodológico recorrido

Incorporar la perspectiva de género en la educación significa estar consciente de la transmisión diferenciada por sexo en el sistema educativo pues, como institución fundamental de socialización, está inmersa en una sociedad que arrastra aún principios androcéntricos y patriarcales, propios de las antiguas culturas de las que procede, reproduciendo y manteniendo la existencia de funciones y roles género distintos que potencian, en cada uno y cada una de ellos/as, capacidades y habilidades acordes con el rol *asignado* y que, en la forma de concebirnos y practicarlas, generan desigualdad entre hombres y mujeres.

Teniendo como marco esta mirada de la educación, nos decidimos por una investigación de tipo exploratoria (ya que no conseguimos referencias de investigaciones anteriores en el país sobre el tema) y etnográfica, basada en la observación (realizada en el año 2007) y el registro etnográficos, o diarios de campo sobre la información de interés, teniendo presente 2 fichas de observación, que reelaboramos, y cuyas autoras son Subirats, M. y Torre, A. (1992)³.

La etnografía educativa aborda el hecho educativo privilegiando la observación de las interacciones y relaciones entre niños-niños, niños-niñas, niñas-niñas y entre niños-niñas y docentes, desde una perspectiva que aborda aspectos educativos y de género, que permiten entender, comprender los juegos y actividades que desarrollan los niños y niñas en el espacio exterior. Estas fichas nos permitieron abordar, con una percepción selectiva, los juegos, actitudes y comportamientos que realizan cada niño y niña o grupos de niños y niñas a la hora del recreo (45 minutos), el rol de la docente (de vigilancia o no). Nos permitió, además, recabar todo tipo de juegos: los típicamente femeninos, los típicamente masculinos, los juegos mixtos, los

3 La primera ficha incluye: hora del recreo, tiempo de duración, número de niños en el aula, de niñas de profesores vigilantes, de profesoras vigilantes; de juegos masculinos, de juegos femeninos; de juegos activos, de juegos pasivos; de niños que juegan con niños, de niñas que juegan con niñas; de niños-niñas jugando entre sí, de niños que dialogan con niños; de niñas que dialogan con niñas, Número de niños y niñas dialogando entre sí.

La segunda ficha: observación espacial del patio en general. Número de niños y niñas que ocupan el centro del patio; de niños y niñas que ocupan la zona periférica; total de juegos en el centro del patio; total de juegos en zona periférica; de niñas en actitudes pasivas; de juegos "típicamente masculinos" jugados por niñas; descripción de los juegos; número de juegos "típicamente femeninos" jugados por niños; Número de niños en actividades pasivas; descripción de los juegos; total de juegos masculinos y total de juegos femeninos.

activos y pasivos; preferencias de compañeros/as de juegos; el espacio donde realizan estos juegos (zona periférica, zona central); juegos que seleccionaban niños y niñas y la docente, juegos individuales y grupales, entre otras informaciones, que fueron recogidas en el diario de campo durante 6 meses, 3 días a la semana, siendo observadas 2 aulas de preescolar: privado y público, respectivamente.

Una vez recabada la información de las 2 aulas, se procesaron los diarios de campos y se clasificaron en: juegos sin juguetes, juegos con juguetes u otros objetos y juegos dirigidos por la docente. Una vez procesados los datos, se realizó el análisis descriptivo de las actividades de los niños, las niñas y las docentes en el patio y luego se hizo un razonamiento hermenéutico y comparativo entre ambas secciones, de tal modo que, el resultado obtenido, nos sirvió de base fundamental para obtener la información necesaria, que nos permitió develar la presencia del sexismo en el espacio exterior de las instituciones preescolares investigadas. A la par, elaboramos algunas propuestas para las docentes, de tal manera que pudiéramos aportar algunas estrategias prácticas para el profesorado como un aporte a la comprensión de esta realidad escolar y algunas recomendaciones desde la perspectiva de la no violencia y la convivencia entre los sexos.

Aproximación etnográfica del patio de recreo de los preescolares

Teniendo presente nuestro acercamiento teórico, observamos y analizamos, hermenéuticamente, la jornada diaria de los preescolares, en particular, las actividades (relaciones, juegos, roles y participación de niños, niñas y docentes) en el espacio exterior (patio de juego o recreo) con el fin de detectar y visibilizar las desigualdades de género que se van construyendo, tempranamente, en el día a día, entre el alumnado y profesorado durante su permanencia en este espacio de juego y que pasan como normal y desapercibida por la docente.

Esta parte la organizamos en tres: primera, el análisis interpretativo sobre la clasificación de los juegos. Segundo, los juegos típicamente masculino, típicamente femeninos y juegos donde participan niños y niñas y tercero, algunas conclusiones y recomendaciones para el profesorado sobre el patio de recreo del preescolar⁴.

4 El Preescolar 1 (público) tiene, como patio de recreo, una cancha de fútbol y los tableros para la práctica de básquet y gradas. El Preescolar 2 (privado) es un espacio improvisado, equipado con 3 mesas que utilizan para merendar y unas barras de colores.

Cuadro N° 1	
Juegos sin juguetes	
Preescolar N° 1 (urbano-público)	Preescolar N° 2 (urbano- privado)
<p>a.- En las actividades sin juguetes se observó que los niños en su mayoría seleccionaron juegos muy activos, como correr o perseguir a otros niños. Preferían jugar entre ellos mismos, dominando, frecuentemente, la zona central del patio. En algunas ocasiones, invitaban a las niñas a participar en los juegos en el que sólo tenían un papel de situación de subordinación por ser las atrapadas por los niños.</p> <p>b.- Las dramatizaciones realizadas por el alumnado evidencian que los niños, casi siempre, representan roles típicamente masculinos como jugar al policía, a los bomberos, a la "lleva", a las carreras (donde sólo se persiguen), a los fantasmas, mientras que las niñas representan roles femeninos, como jugar a la reina, a conversar entre ellas a jugar a las rondas y a la peluquería en la periferia del patio y, en ocasiones, involucrando a la docente.</p>	<p>a.- En las actividades sin juguetes, los niños prefirieron, con más frecuencia, el correr, empujarse por el centro del patio, mientras que las niñas, por su parte, seleccionaban subirse y desplazarse por las barras.</p> <p>b.- Con frecuencia realizaron dramatizaciones con la participación de niños y niñas. Representaron personajes estereotipados, tales como: fantasmas y monstruos; donde las niñas se mostraban temerosas y con conductas asustadiza frente a los niños, quienes dramatizan roles de fantasmas y monstruos. También juegan al tiburón, donde los niños representaban roles que expresaban agresividad y poder sobre el espacio, mientras que las niñas ejercían roles que expresaban conductas de temor, sumisión y marginación. Jugaban a la familia (a papá y mamá) ejerciendo roles estereotipados (niña sumisa que obedece y niño que manda y dirige).</p>

Fuente: Elaboración propia con las informaciones del diario de campo. Mérida, 2008.

– Análisis interpretativo y comparativo sobre la clasificación de los juegos inventariados (sin juguetes, con juguetes y otros objetos y los promovidos por la docente).

En general, podemos destacar que no hay diferencias sustanciales entre los preescolares, dado que, en general, tanto en el público como en el privado, las actividades de los niños requieren y desarrollan más esfuerzo físico y mayor gasto de energía, que el que rea-

lizan las niñas en sus juegos preferidos. De tal forma que la diferencia en la selección de juegos, durante su permanencia en el espacio exterior, limita el desarrollo de capacidad y potencialidades de ambos.

En consecuencia, las niñas, con frecuencia, representan el mismo papel en los juegos con los niños (ser atrapadas y mostrarse temerosas) y se van acostumbrando a ser marginadas, excluidas de los juegos realizados en el patio de recreo, donde los varones son dominantes porque imponen los tipos de juegos y las reglas, donde la exclusión o autoexclusión, por parte de las propias niñas, son las normas. Tanto los juegos de los niños como de las niñas, expresan una construcción social diferenciada de desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades en cada una de las actividades.

Cuadro N° 2	
Juegos con juguetes y otros objetos	
Preescolar 1 (urbano-público)	Preescolar 2 (urbano- privado)
Se evidenció, claramente, que tanto niños como niñas llevaban y utilizaban juguetes estereotipados para cada sexo. Por ejemplo: las niñas preferían las muñecas, maquillaje, etc. Los niños, por su parte, preferían los carros, mástiles, espadas y las pelotas para sus juegos. Durante estos juegos, hubo una división más clara entre el alumnado, ya que, al estar utilizando juguetes estereotipados socialmente, tanto los niños como las niñas, manifestaron mayor rechazo hacia la participación del sexo contrario en sus juegos.	En las actividades con juguetes se pudo observar, claramente, que tanto los niños como las niñas seleccionaron sus juguetes preferidos. Los de los niños fueron los carros y las pelotas, con los que jugaron fútbol, béisbol (juegos considerados masculinos) excluyendo otros deportes como el voleibol, por ser un juego que se considera femenino. Los juguetes que utilizaron con más frecuencia las niñas, fueron la cuerda de saltar, las muñecas, maquillaje y peluches traídos de su hogar o que forman parte de equipamiento del aula.

Fuente: Elaboración propia con las informaciones del diario de campo. Mérida, 2008.

A tan temprana edad, los niños y las niñas de preescolar tienen ya ideas estereotipadas sobre los juguetes, ideas y conductas aprendidas en su entorno y en el medio donde se desenvuelven socialmente (hogar, televisión, cine infantil, etc.). Estas concepciones estereotipadas de los juguetes limitan las potencialidades y habilidades de niños y niñas, puesto que, a los niños se le niega el derecho de entrenarse como futuro papá (al privarlo de jugar a las muñecas/os, se le está negando el derecho a desarrollar capacidades y habilidades so-

ciales para ser un padre responsable) y a las niñas se les limita el desarrollo de otras destrezas, capacidades y habilidades para incursionar y /o destacarse en otros espacios en su vida futura, como, por ejemplo, en ciencia y tecnología. En fin, estas observaciones evidenciaron que, tanto niños como niñas, sus padres y madres, incluso las docentes, seleccionan juguetes estereotipos para cada sexo; selección nada inocente, pues trasmite ideas y roles “asignados” a cada sexo, en la sociedad sexista y que, como adultas y adultos, consumimos y transmitimos a niños y niñas sin cuestionamiento alguno.

Cuadro N° 3
Juegos promovidos por la docente

Preescolar 1 (urbano-público)	Preescolar 2 (urbano- privado)
<p>a – Con relación a la participación de la docente durante este período, la misma se puede considerar baja, dado que actividades planificadas para este ambiente fueron los juegos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hablar de las mariposas. Despierta interés y participación en las niñas y rechazo en los niños, pues lo consideran un juego femenino. – A la cuerda. Juego que convoca a las niñas y sólo un niño, quien es rechazado por ellas. – Formación de grupos para pintar árboles, en un pliego de papel bond, y en los que se observa el uso de colores claros en las niñas y muy oscuros en los niños. – ¿Qué quiero ser cuando sea grande? Los niños y niñas prefirieron ocupaciones y profesiones “asignadas” estereotipadamente, por ejemplo: niños policías, bomberos; niñas: maestras, peluquera, etc. – La gymkana: juegos de carreras, saltos y obstáculos, donde los niños no mostraron ningún rechazo, a diferencia de las niñas que no se sentían bien porque sudaban y se ensuciaban. 	<p>a – Las actividades planificadas por la docente en este período fueron pocas y esporádicas, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mundo de los insectos. Juego en el que los varones no querían representar ni los gusanos ni las mariposas, por ser más adecuados para las niñas. – Juego de stop. Posición de estatua. – Juegos de stop de los planetas. Niños/as representan a un planeta (todos y todas corren y alguien grita el nombre de un planeta tira la pelota y gritan stop y así hasta que los nombran todos, de tal forma que las niñas y los niños se quedan paralizados y un/a niño/a le pega con una pelota para liberarlos/as). – Juego del espejo. Consiste que cada niño y niña se coloque frente a frente de su amigo o amiga y realicen ambos los mismos movimientos. Los niños no lo realizaron por tener como espejo a una niña, pasando por alto las instrucciones de la docente.

Fuente: Elaboración propia con las informaciones del diario de campo. Mérida, 2008.

No obstante que las actividades fueron planificadas por las docentes, con el fin de que el alumnado interactuara por igual, no obtuvieron la receptividad esperada, ya que, generalmente, al instante cuando la docente quiso agruparlos en pareja (niño/niña), manifestaron rechazo a la propuesta de las docentes, mostrando así su desinterés por compartir entre sí y su interés y preferencia por jugar y realizar actividades con pares de su mismo sexo, mostrando sus ideas sexistas aprendidas en su entorno.

Durante las actividades dirigidas por la docente, se observó en el alumnado que, tanto niños como niñas, reflejaron sus ideas y concepciones aprendidas sobre el *deber ser* para cada sexo, como ocurrió en la actividad llamada ¿qué quiero ser? En la cual se reflejó la concepción estereotipada que posee el alumnado acerca de las profesiones u oficios que pueden o deben realizar, mostrando claramente el resultado de la imitación de lo que observan y viven a diario en su entorno socio familiar y comunitario. Además, las docentes desaprovechan muchas oportunidades que les presenta este espacio de intercambio para incorporar algunos componentes de educación para aprender a convivir entre los sexos y la no violencia.

En conclusión, el recreo, como espacio de intercambio entre niños, niñas y docentes, se reduce a la interacción discriminatoria y segregada entre el alumnado, pues los niños realizan sus juegos “preferidos” con pares de su mismo sexo, al igual las niñas. Esto ocurre debido a las concepciones estereotipadas del alumnado y de las docentes de lo que deben o no deben jugar tanto niños como niñas.

Se manifiesta, nuevamente, un uso desigual del espacio exterior, es decir, tanto en los juegos “espontáneos”, como en los propuestos por la docente, los niños demandaban mayor espacio ocupando, frecuentemente, sus zonas centrales para realizar sus juegos y las niñas utilizando, la mayoría de las veces, sus zonas periféricas gradas y/o las barras, sin tener la opción de utilizar las zonas centrales, principalmente, por los riesgos evidentes y originados por la velocidad y agresividad con que corren sus pares varones y por su consecuente temor a ser atropelladas. Las niñas usaron el centro del patio sólo cuando jugaban con los niños a las carreras, donde ambos irrumpían, tanto las zonas periféricas como la zona central del patio, en el momento de las persecuciones. Aunque los preescolares son espacios mixtos, son muy pocas las oportunidades donde interactúan espontáneamente niños con niñas.

No hay duda, de que si se da la interacción entre niños y niñas en los juegos libres que ellos/as inventan, ésta no está exenta de relaciones jerárquicas y de desigualdad, puesto que, a las niñas, en la mayoría de las veces, les toca jugar y seguir las reglas que imponen los niños, asumiendo actitudes y ejecutando conductas de subordinación y de pasividad. Cuando las rechazan, no persisten sino que se dirigen a los espacios periféricos donde desarrollan sus juegos con sus pares.

Estas conductas reiteradas que se suceden en el patio de recreo, no llamaron la atención de las docentes, quienes mantuvieron una actitud pasiva o de poca vigilancia en algunas situaciones que requerían ser mediadas por ella, para lograr un mejor entendimiento y convivencia entre los niños y las niñas.

Los juegos típicamente masculino vs los juegos típicamente femeninos

Acorde a lo plasmado anteriormente, encontramos que los niños andan con niños y las niñas van con las niñas. Además, quedó evidenciada la desigualdad en distribución y uso del patio en el momento de los juegos. Ahora veamos los cuadros elaborados al respecto.

Cuadro N° 4
Tipos de juegos realizados por los niños-varones

Tipo de juegos	N° de veces que se repite
A las carreras	9
A las pelotas	4
Al fútbol	4
A los carros	3
Dramatizaciones de soldados con pistolas	2
A las metras	1
A ser de médico, de bombero, de tiburón, de vaquero, de fantasma, de político, de power range (de súper héroe), de indio (como el de las películas de EEUU)	1 c/u

Fuente: Elaboración propia. Mérida, 2008.

Pudimos inventariar 14 juegos, casi todos ejecutados con violencia (física y verbal) entre ellos y contra las niñas (carreras con empujones y puñetazos; fútbol con patadas; carros usados con gran velocidad adueñándose del espacio; de soldados con pistolas, power range y vaqueros que generan peleas) y la disposición jerárquica de juegos considerados “normales” en contextos de socialización diferencial, donde lo masculino y la masculinidad se asocia, implícitamente, con los comportamientos agresivos (como modo de ser y de estar) y por esa “normalidad” esta realidad pasa inadvertida por las docentes, quienes, quizás prefieren ignorar lo que ocurre.

Mientras que, en el caso de las niñas, se enseña-aprende y se reproduce una *feminidad* que tiende a construirse a partir de las demostraciones de la afectividad, pasividad, conductas de debilidad y de servicios a los/as otros/as. Veamos el cuadro siguiente, que muestran los 15 juegos realizados, frecuentemente, por las niñas e inventariados en esta investigación.

Cuadro 5
Juegos representados por las niñas

Tipos de juegos	Nº de veces que se repite
A la peluquería	4
A maquillarse y hacer de maquilladora	3
A las carreras	3
A la reina, a ser doctora, a jugar muñecas	2 c/u
A jugar la cuerda	2
A jugar el pise, al voleibol, a la ronda, a bailar ballet	1 c/u
A conversar en grupo, a ser maestra, a representar la familia, a jugar con peluches (como sustituto de las muñecas)	1 c/u

Fuente: Elaboración propia. Mérida, 2008.

Estos datos nos dan pistas para corroborar que, en la socialización diferencial escolar de las niñas (a diferencia de los niños), se estimula la participación en juegos tranquilos y se les refuerza y fortalece sus actitudes y comportamientos de afectividad, de servicio a los/as otros/as que, en cierta medida, controlan la agresividad, bien sea por autocontrol; por el tipo de juegos que realiza, o por la vigilancia/control de la persona adulta que la acompaña, quien considera este modo actuar como conductas no femeninas.

No obstante, la segregación por sexo presente en los preescolares, hay momentos en el recreo que, espontáneamente o estimulados/as por las docentes, los niños y las niñas interactúan. Veamos a continuación el cuadro de los 13 juegos con la participación de ambos sexos.

Cuadro N° 6
Juegos en el espacio exterior
con la participación de ambos sexos

Entre niños y niñas	N°
A las barras	4
Al gato y el ratón	3
A la lleva, a la víbora del mar, a la gymkana, al sube y baja	2 c/u
A los vendedores de pasteles	2
Al pisé	1
A la policía y el ladrón	1
A los insectos	1
A los espejos	1
A los planetas	1

Fuente: Elaboración propia. Mérida, 2008.

En los juegos en el espacio exterior y con la participación de ambos sexos, puede percibirse habitualmente:

Prácticas jerárquicas entre los niños y las niñas, que se expresan en la desigualdad en la distribución de roles (niños protagonistas y niñas que ayudan, niños que persiguen (gato o policía) a las niñas (ratón, ladrón)), ejerciendo, con frecuencia, relaciones de poder de unos frente a las otras, que se manifiestan en actitudes y conductas discriminatorias y excluyentes hacia las niñas.

Los niños tienden a realizar sus juegos de manera independiente, son más competidores, asumen actividades que identifican como masculinas y evitan ser identificados con juegos femeninos, mientras que las niñas tienden a ejecutar juegos de colaboración, son más participativas, tanto en sus juegos como cuando participa en los juegos masculinos. Aún así, sufren con mucha frecuencia del rechazo de los niños y no persisten, aislándose a sus espacios de juegos, generalmente, en las zonas periféricas del patio.

En conclusión, existe una desigualdad en la distribución de los espacios de juegos, una polarización de juegos masculinos y femeninos en la que se despliegan conductas, frecuentemente, activas para los niños y pasivas para las niñas. A su vez, es un espacio donde se reproducen lo que “normalmente” son considerados juegos estereotipados infantiles y donde las docentes no participan o participan rara vez de manera directa con actividades (en general también sexistas) que no se diferencian de las que espontáneamente realizan el alumnado en este ambiente.

En general, el dejar hacer y el dejar pasar de las docentes en el patio de recreo, le imprime inercia al proceso socioeducativo que se despliega en este ambiente, que lleva al desarrollo de un tipo de capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales que se tropiezan o chocan con objetivos que se plantea el CEI (2005):

(...) aprender a relacionarse con otros/as y valorar el sexo opuesto. (171) Establecer relaciones afectuosas con niños/as y adultos, establecer interacciones fluidas, constantes, y variadas con los adultos, niños/as, elaborar y cumplir normas de interacción social, reconocer su capacidad para participar con otros en juegos. (174) y practicar progresivamente el respeto, la solidaridad, tolerancia, cooperación honestidad, responsabilidad (176).

Resumamos algunas de las capacidades desarrolladas en el espacio exterior de los preescolares investigados, como conclusión de esta parte.

Veamos el cuadro que sigue

Cuadro N° 6

Capacidades desarrolladas en el patio de recreo del preescolar

Conceptuales lo cognitivo(saber)	Procedimentales Habilidades/destrezas (saber hacer)	Actitudinales Comportamientos, actitudes(ser)
<ul style="list-style-type: none"> - Aprenden a desarrollar representaciones mentales estereotipadas (juegos para niños y juegos para niñas). - Aprenden (y/o refuerzan) las relaciones de poder (asimétricas) en el patio de juegos: territorios (centro vs periferia); estados corporales (activo vs pasiva); movimientos diferentes a partir de los juegos supuestamente masculinos y supuestamente femeninos - Precisa y piensa la identidad de género pero con roles estereotipados, opuestos y excluyentes 	<ul style="list-style-type: none"> -Ejercita la resistencia cardiovascular y muscular de forma diferenciada, vía el uso y control del espacio de recreo: los niños utilizan la agilidad, violencia y velocidad vs las niñas la parsimonia, la conversación y el caminar. - Aumento de dominio de su cuerpo, interpretando y ejecutando roles instrumentales en ambientes amplios y abiertos (niños) vs. Representación y desarrollo de pautas de comportamiento para relacionarse en pequeños espacios, cerrados, sin peligros y en roles afectivos (niñas) -el dejar hacer refuerza destrezas estereotipadas para cada género 	<ul style="list-style-type: none"> - Se adapta y refuerza actitudes (y conductas) de discriminación entre los géneros. - Intercambian actitudes y conductas de <i>agresividad</i> (niños frente al sexo femenino) y de <i>conformidad</i> (de parte de las niñas cuando las excluyen, que responden excluyéndolos también de sus juegos) - Se relacionan con conductas de violencia hacia el género femenino, aumenta las relaciones de competencia no constructiva entre los géneros. - Refuerza actitudes estereotipadas y discriminatorias para cada género. Se adaptan a la exclusión mutua no promoviendo interacción-integración social entre niños y niñas.

Fuente: Elaboración propia. Mérida, 2008.

Algunas conclusiones y recomendaciones

En la educación inicial se concibe el rol del profesorado como mediador de experiencias, de aprendizaje mediante el juego. Éste concebido como actividad fundamental en todos los ambientes, a través de la cual se aprenda y valore las diferencias y similitudes de género, clase, etc., sin exclusiones y que permita el desarrollo de actividades de aprendizaje con diversos juguetes y materiales, con la ayuda de persona adulta o por otros niños/as, sin distinciones y estereotipos. No obstante, las docentes de los preescolares estudiados, mantuvieron una actitud pasiva, de poca participación o de poca vigilancia, aún cuando se presentaban situaciones que requerían su mediación para lograr un mejor entendimiento y convivencia entre los niños y las niñas.

Si bien el juego constituye un modelo de relación de niños y niñas con los y las demás y con el mundo que le rodea (sea natural, físico o humano), el espacio de juegos debiera ser un espacio, por excelencia, para la socialización para la convivencia, igualdad social y no violento, sin embargo, el patio de recreo, por ser un espacio donde prevalece *el dejar hacer y dejar pasar*, se convierte en un espacio segregado, donde, además predomina las relaciones/interacciones discriminatorias y donde se construye cotidianamente la desigualdad en la distribución y uso del patio de recreo, en el cual prevalecen los juegos excluyentes y violentos, lo que origina exclusión o autoexclusión por parte de las niñas.

Frente a esta *radiografía* del patio de recreo del preescolar, donde se construye social y culturalmente una realidad segregadora, discriminatoria (que pasa inadvertida y como natural y normal) y donde se comienza a construir y a manifestar las relaciones de desigualdad entre niñas y niños, quienes más tarde será entre hombres y mujeres, nos atrevemos a esbozar algunas recomendaciones donde se ofrezcan actividades en las que los niños y las niñas se permitan juegos en los que vayan desaprendiendo, por ejemplo, la violencia (en los niños) y la pasividad (en las niñas) en este espacio y que pudieran apuntalar hacia una educación para la convivencia, la no violencia y la igualdad entre los géneros

Es importante que frente a esta realidad, el profesorado de preescolar no abandone este ambiente sino que incorpore actividades que permitan transformarlo en un espacio de aprendizajes para la vida.

Para comenzar, se tendría que organizar debates con los niños y las niñas de lo que piensan del patio de recreo y luego socializarlos en el grupo.

Organizar propuestas alternativas de actividades con el alumnado donde aporten ideas sobre cómo les gustaría que fuese el patio de recreo de su preescolar.

Organizar colectivamente juegos en las cuales niños y niñas puedan estar en igualdad de condiciones y oportunidades.

Controlar/vigilar (en el sentido pedagógico) que los juegos y sus reglas sean respetadas por todos y todas, señalando respetuosamente al alumnado los errores y aciertos, al margen de si son niñas o niños.

Entrenar a los niños y a las niñas en todos los juegos, sin discriminaciones, segregaciones, erradicando los estereotipos y evitando colocar a competir a grupos de niños contra niñas, niños contra niños, niñas contra niñas.

Asignar actividades y responsabilidades donde ambos merezcan respeto. Es importante que las escuelas preescolares adopten tempranamente un código ético acorde con los derechos humanos (donde se resalten en la práctica el respeto, la tolerancia, la igualdad, la paz y la no violencia), evitando comentarios malsanos, discriminatorios, o actitudes y conductas sexistas y, cuando surjan, aprovechar la oportunidad para tratar el tema con detenimiento, incluso llevarlo a proyecto de aula.

Referencias bibliográficas

Ayazo, M y Ramírez, MG. (2008). *El sexismo en el patio de juegos del preescolar. Estudio de dos preescolares de la ciudad de Mérida*. Mérida: Universidad de Los Andes. Tesis para optar a la Licenciatura de Educación (mimeo).

Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amoruto.

Bonnemaison, V y Gómez, H; Cervantes, C. (2005). *Utilización de los recreos como espacios educativos*.
Extraído Enero 11,2005.
<http://www.efdeportes.com/>

Diarios de campo de la investigación 2007.

Facio, A. (1995). *Cuando el género suena cambios trae. Metodología para el análisis del fenómeno legal*. Mérida: La escarcha azul.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Currículo Básico Nacional del nivel de Educación Inicial. (2000). Caracas.

Ministerio de Educación, Cultura Español Mece (2001). "El juego en la infancia":
Extraído Diciembre 15, 2005
<http://guiainfantil.com>

Poal Marcel, G (1993). *Entrar, quedarse y avanzar: aspectos psicosociales de la relación mujer-mundo laboral*. Madrid: Siglo XX.

Sau, V. (1990). *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona: Icaria Totum Revolutun.

Subirats, M. y Torre, A. (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito escolar*. Barcelona: Universidad Autónoma. Institución de ciencias de la educación.

Scott, W.J (1990). "El género una categoría útil para el análisis histórico".
En *Historia y Género*. Valencia: Instituto Valenciano D'Estudiosi Investigacions. Edit. Alfons el Magnanim.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Recibido: 11 de octubre

Arbitrado: 21 de octubre