

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

EQUIDAD DE GÉNERO Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA  
EN PREESCOLAR: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA

ASESORA: DRA. MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA

SEPTIEMBRE DE 2009



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Este trabajo se elaboró en el Programa de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, bajo la asesoría de la Dra. María Esther Aguirre Lora y bajo la modalidad de informe de trabajo sobre la elaboración de materiales educativos de apoyo a la docencia, que en este caso se destinan para la incorporación de la perspectiva de género en la educación básica, solicitados mediante convenio interinstitucional por la Secretaría de Educación Pública (SEP) al Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM, en el periodo comprendido entre diciembre de 2008 a julio de 2009.

Para Ana María Martínez de la Escalera

*Escribir no es solamente saber que no es necesario que a través de la escritura, a través de la punta del estilo, pase lo mejor, ... ni que ese pasar sea por voluntad, ni que lo consignado exprese infinitamente el universo, se le parezca o lo concentre siempre. Es también no poder hacer preceder en absoluto el escribir por su sentido: hacer descender así el sentido, pero elevar al mismo tiempo la inscripción.*

Jacques Derrida (1989:20)

## AGRADECIMIENTOS

A Marisa Belausteguigoitia por haber sido una inspiradora profesora en la maestría y luego invitarme a colaborar desde el 2004 en el PUEG, del cual es la directora actual y el cual se ha convertido para mí en un lugar de infinito aprendizaje y formación. Al equipo de colaboradoras y compañeras del PUEG quienes me invitaron, apoyaron y me acompañaron en la escritura del libro para educadoras con sus múltiples lecturas y sugerencias: Patricia Piñones, Lucía Melgar, Claudia Ivonne Guerrero e Itzel Figueroa. Al conjunto de tutoras-profesoras del seminario interdisciplinario de posgrado del PUEG "Fronteras y cruces" al que nos embarcamos como una propuesta académica y de formación que ha resultado muy "generadora": Ana María Martínez de la Escalera, Ana María Salmerón, Rossanna Cassigoli y Estela Serret. Un especial agradecimiento a Ana María Martínez de la Escalera en cuyo seminario del PUEG "Alteridad y exclusiones" aprendí a leer de otro modo.

A María Esther Aguirre Lora por su compañía de siempre como asesora principal en todos mis trayectos pedagógicos. A Concepción Barrón, actual coordinadora del posgrado en pedagogía, por su apertura y apoyo hacia este tipo de trabajos cuya modalidad abre interesantes puertas de reflexión para la pedagogía. A Patricia Medina por permitirme caminar con ella en la Maestría. A Pilar Padierna por su amistad y disposición incondicional para escuchar. A Oresta López por su presencia absoluta en mi vida. Y a José y a Diego, por quererme y por eso respetar y enriquecer mi espacio y mi tiempo de trabajo.

EQUIDAD DE GÉNERO Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN PREESCOLAR:  
REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA

ÍNDICE

PRIMERA PARTE / REFLEXIÓN

Introducción / 8

- I. El lugar de la escritura de un “libro” sobre género para educadoras / 10
  - II. Traducciones: de los estudios de género a la práctica escolar y otros  
tránsitos / 22
  - III. Hallazgos pedagógicos como conclusiones y puntos de partida para  
investigaciones educativas que se abren / 32
- Referencias bibliográficas / 36

SEGUNDA PARTE / EL LIBRO DE PREESCOLAR

“Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar” / 39

Presentación / 41

Introducción / 42

Unidad temática 1

Identifiquemos qué es el Género / 48

- 1.1 Conceptos clave / 48
- 1.2 Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y el ámbito escolar / 59
- 1.3 Algunas recomendaciones para el cambio / 61
- 1.4 Pistas para reflexionar / 63
- 1.5 Pistas para actuar en el aula / 65
- 1.6 Libros para preescolar que ayudarán a complementar estas actividades y que  
se encuentran en las Bibliotecas de Aula y Escolar de las escuelas públicas  
del país / 71

## Unidad temática 2

Lo público y lo privado: espacios, actividades y tareas ¿para quién? / 74

- 2.1 Conceptos clave / 74
- 2.2 Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y el ámbito escolar / 81
- 2.3 Algunas recomendaciones para el cambio / 82
- 2.4 Pistas para reflexionar / 84
- 2.5 Pistas para actuar en el aula / 85
- 2.6 Libros para preescolar que ayudarán a complementar estas actividades y que se encuentran en las Bibliotecas de Aula y Escolar de las escuelas públicas del país / 92

## Unidad temática 3

¿Cómo aprendimos a ver el mundo como lo vemos y cómo participa la cultura en nuestra visión del mundo? / 95

- 3.1 Conceptos clave / 95
- 3.2 Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y el ámbito escolar / 103
- 3.3 Algunas recomendaciones para el cambio / 104
- 3.4 Pistas para reflexionar / 105
- 3.5 Pistas para actuar en el aula / 107
- 3.6 Libros para preescolar que ayudarán a complementar estas actividades y que se encuentran en las Bibliotecas de Aula y Escolar de las escuelas públicas del país / 113

## Unidad temática 4

¿Qué es y cómo se genera la violencia hacia los niños y las niñas? / 115

- 4.1 Conceptos clave / 115
- 4.2 Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y el ámbito escolar / 131
- 4.3 Algunas recomendaciones para el cambio / 132
- 4.4 Pistas para reflexionar / 133
- 4.5 Pistas para actuar en el aula / 134

- 4.6 Libros para preescolar que ayudarán a complementar estas actividades y que se encuentran en las Bibliotecas de Aula y Escolar de las escuelas públicas del país / 139

## Unidad temática 5

¿Qué podemos ver con los lentes de género? / 141

- 5.1 Conceptos clave / 141
- 5.2 Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y el ámbito escolar / 151
- 5.3 Algunas recomendaciones para el cambio / 152
- 5.4 Pistas para reflexionar / 153
- 5.5 Pistas para actuar en el aula / 154
- 5.6 Libros para preescolar que ayudarán a complementar estas actividades y que se encuentran en las Bibliotecas de Aula y Escolar de las escuelas públicas del país / 159

## Unidad temática 6

¿Cómo crear condiciones de igualdad para niñas y niños? / 163

- 6.1 Conceptos clave / 163
- 6.2 Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y el ámbito escolar / 176
- 6.3 Algunas recomendaciones para el cambio / 178
- 6.4 Pistas para reflexionar / 179
- 6.5 Pistas para actuar en el aula / 180
- 6.6 Libros para preescolar que ayudarán a complementar estas actividades y que se encuentran en las Bibliotecas de Aula y Escolar de las escuelas públicas del país / 188

## Unidad temática 7

Resolución de conflictos y negociación / 191

- 7.1 Conceptos clave / 191
- 7.2 Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y el ámbito escolar / 208
- 7.3 Algunas recomendaciones para el cambio / 209
- 7.4 Pistas para reflexionar / 211

7.5 Pistas para actuar en el aula / 212

7.6 Libros para preescolar que ayudarán a complementar estas actividades y que se encuentran en las Bibliotecas de Aula y Escolar de las escuelas públicas del país / 217

Referencias bibliográficas / 220

## Introducción

La oportunidad de reflexionar acerca de la propia confección de un trabajo, en este caso un libro sobre género para docentes de preescolar, que adquiere la forma de un producto "oficial" y que responde a una solicitud institucional, es importante y útil en la medida en que exige la revelación del taller de la escritura: los instrumentos o herramientas, los procedimientos, las decisiones, los intercambios, entre otras operaciones metodológicas que podrían aprovecharse y mejorarse *para y en* proyectos similares. De este modo, el presente trabajo se ajusta con una de las modalidades abiertas por la Dirección de Estudios de Posgrado de la UNAM en el año 2006 para obtener el grado de Maestría, y que en el caso de la Maestría en Pedagogía corresponde con la modalidad de Informe y Elaboración de Material Educativo de Apoyo a la Docencia. Esta oportunidad, además de permitir el abordaje de las formas en que se llevó a cabo el trabajo, en este caso también abre la posibilidad del relato sobre una experiencia de escritura atravesada por diversas tramas principalmente contextuales, conceptuales, institucionales; un relato que en primer lugar se pregunta ¿Es posible hablar-escribir con rigor de la experiencia y en particular de la propia experiencia de escritura de un texto "didáctico"?

La cuestión del rigor se considera en tanto que el lugar desde el que se escribe esta reflexión es un lugar académico ocupado por el campo pedagógico y, como tales, responsables de generación y transmisión de conocimiento. Pero esta posición y este compromiso abren a su vez otras preguntas que no se dejan esperar y que pueden considerarse como algunas de las "preguntas de investigación" que guían este trabajo: ¿Qué lugar (teórico) ocupa la experiencia en la pedagogía como campo de estudios?, ¿Qué conocimientos puede generar?, ¿Qué entendemos por rigor (académico)?, ¿Lo podemos unir al relato?, ¿Es el relato la forma privilegiada para inscribir la experiencia? Éstas y otras preguntas derivadas irán exponiéndose y tratando de responderse a lo largo del presente trabajo que se propone dar cuenta de una experiencia pedagógica que en primer término abre interrogantes y traza posibles líneas de investigación sobre cierto quehacer muchas veces solicitado a las pedagogas y los pedagogos como en el casi aquí se analiza relativo a la asesoría o la escritura directa de "libros para el maestro".

Tres son los apartados en los que se divide este trabajo en su primera parte, la cual está destinada a la reflexión sobre la segunda parte que consiste, a su vez, en la presentación del libro elaborado y que se encuentra actualmente en proceso de edición. Aquí se presenta en su versión no editada. Entre los descubrimientos de esta experiencia que atraviesan los primeros tres apartados está, por una lado, la constatación de la necesidad para la pedagogía de la vigilancia y la investigación sobre el lenguaje mismo que utiliza, ha utilizado y utilizamos para referirse y referirnos a sus objetos, sus procesos, sus ideas, etcétera. Inspiradores en esta línea de indagación han sido los trabajos de Josefina Granja <sup>1</sup> y el campo de historia de la educación que me ayudaron a interrogar concepciones como las que se encierran en la categoría “libros para el maestro”, o los términos “competencias”, “propósitos”, “mapas mentales”, etcétera, y junto a ellos, la necesidad de explicitar y no dar por presupuestos una gran cantidad de significados. Traer a la reflexión el concepto de “experiencia”, en consecuencia, se hizo necesario. La consulta de diversos *Estados de conocimiento* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), fue de gran ayuda para conocer el panorama de campos de investigación referidos a los estudios de género en su relación con la educación, la investigación sobre libros de texto, la referida al nivel de preescolar y la relacionada con las prácticas escolares. Por otro lado, está el descubrimiento de que la principal operación implicada en la elaboración de un libro como éste, fue la traducción que, en este caso, permitió interrogarla más allá de sus posibilidades como fidelidad o traición.

El primer apartado relata las condiciones institucionales en las que se escribió el libro, las cuales perfilan el contexto y el lugar de la escritura que podría enmarcarse dentro de los antecedentes del libro producido, así como lo que este contexto permite, obliga y obstaculiza. El segundo apartado se destina a las múltiples traducciones que fue necesario hacer entre las expectativas de la SEP, el discurso académico de género trasladado al ámbito escolar de preescolar, la elección de una “forma” de escribir en función de las lectoras destinatarias, entre

---

<sup>1</sup> Granja Castro (1998, 2004, 2009).

otras cuestiones. Por último, el tercer apartado está dedicado a los hallazgos que esta tarea favoreció en el transcurso de la escritura del libro y que tienen que ver con la reflexión sobre el concepto de “experiencia” como término productivo para la pedagogía, la concepción sobre el nivel educativo de preescolar, su programa y su lenguaje, las concepciones sobre las educadoras de preescolar reveladas a través de las observaciones de la SEP al texto que se escribía, las ideas sobre lo que debe ser un libro para el maestro y su lugar secundario en la investigación sobre los libros de texto. Este apartado de hallazgos está pensado como cierre en el que se apuntan conclusiones que abren posibles líneas de investigación para la pedagogía en función de la experiencia de escritura como la aquí relatada.

#### 1. El lugar de la escritura de un “libro”<sup>2</sup> sobre género para educadoras

En diciembre del 2008, satisfechas con los resultados del proyecto “Análisis de los libros de texto gratuitos de educación primaria desde la perspectiva de la equidad género en el marco de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia”,<sup>3</sup> que la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) encargó al Programa

---

<sup>2</sup> Pongo entre comillas la palabra “libro” para destacar que esta acepción es ambigua con respecto al tipo de trabajo que se solicita y se espera no explícitamente por la parte de la SEP. Tradicionalmente este tipo de libros se denominan “manuales”, “guías para el maestro”, etcétera. En el apartado III de este trabajo “Hallazgos pedagógicos”, incluyo reflexiones sobre esta cuestión.

<sup>3</sup> Proyecto que tuve la distinción de coordinar y diseñar su modelo de investigación. Este proyecto, junto con otros en los que he participado en el PUEG, han trazado para mí una trayectoria de contacto con los estudios de género y su traslado a diversos campos desde el 2004 hasta ahora. En esa línea participé en el diseño de una orientación interdisciplinaria de posgrado (OIP) titulada “Estudios de género y crítica cultural”; en la coordinación, junto con la Dra. Marisa Belausteguigoitia, de una Antología como apoyo al Seminario Interdisciplinario de Posgrado del PUEG titulada *Fronteras y cruces: cartografía de escenarios culturales latinoamericanos*, y en la participación como comentarista en las mesas sobre Género y Currículum en las sucesivas versiones del Coloquio Anual de Estudios de Género “Dra. Graciela Hierro, entre otras tareas.

otras cuestiones. Por último, el tercer apartado está dedicado a los hallazgos que esta tarea favoreció en el transcurso de la escritura del libro y que tienen que ver con la reflexión sobre el concepto de “experiencia” como término productivo para la pedagogía, la concepción sobre el nivel educativo de preescolar, su programa y su lenguaje, las concepciones sobre las educadoras de preescolar reveladas a través de las observaciones de la SEP al texto que se escribía, las ideas sobre lo que debe ser un libro para el maestro y su lugar secundario en la investigación sobre los libros de texto. Este apartado de hallazgos está pensado como cierre en el que se apuntan conclusiones que abren posibles líneas de investigación para la pedagogía en función de la experiencia de escritura como la aquí relatada.

#### 1. El lugar de la escritura de un “libro”<sup>2</sup> sobre género para educadoras

En diciembre del 2008, satisfechas con los resultados del proyecto “Análisis de los libros de texto gratuitos de educación primaria desde la perspectiva de la equidad género en el marco de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia”,<sup>3</sup> que la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) encargó al Programa

---

<sup>2</sup> Pongo entre comillas la palabra “libro” para destacar que esta acepción es ambigua con respecto al tipo de trabajo que se solicita y se espera no explícitamente por la parte de la SEP. Tradicionalmente este tipo de libros se denominan “manuales”, “guías para el maestro”, etcétera. En el apartado III de este trabajo “Hallazgos pedagógicos”, incluyo reflexiones sobre esta cuestión.

<sup>3</sup> Proyecto que tuve la distinción de coordinar y diseñar su modelo de investigación. Este proyecto, junto con otros en los que he participado en el PUEG, han trazado para mí una trayectoria de contacto con los estudios de género y su traslado a diversos campos desde el 2004 hasta ahora. En esa línea participé en el diseño de una orientación interdisciplinaria de posgrado (OIP) titulada “Estudios de género y crítica cultural”; en la coordinación, junto con la Dra. Marisa Belausteguigoitia, de una Antología como apoyo al Seminario Interdisciplinario de Posgrado del PUEG titulada *Fronteras y cruces: cartografía de escenarios culturales latinoamericanos*, y en la participación como comentarista en las mesas sobre Género y Currículum en las sucesivas versiones del Coloquio Anual de Estudios de Género “Dra. Graciela Hierro, entre otras tareas.

Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM, las personas responsables del área de equidad de género de esta unidad de la SEP, invitaron por segunda vez al PUEG a participar en varios proyectos relacionados con la incorporación de la perspectiva de género en la educación básica. Uno de ellos fue la escritura del libro que aquí presentamos. Cuando me invitaron a escribirlo, la estructura temática inicial y general del libro ya había sido decidida por el PUEG y acordada con la UPEPE con el fin de suscribir el convenio de colaboración interinstitucional. De este modo, el proyecto se puso en marcha a partir de febrero del año en curso. Entre las primeras decisiones que tuve que tomar, estuvo la referida a la estructura interna de los siete capítulos del libro. Consideré importante abrir cada capítulo con una sección conceptual, seguida de otra que mostrara las formas en que dichos conceptos tienen lugar en la práctica escolar cotidiana; una más que ofreciera sugerencias a las educadoras para cambiar dichas prácticas; una penúltima que proporcionara reflexiones sobre género en la vida personal de las educadoras; y una última sección destinada a actividades didácticas para las niñas y los niños de preescolar.

En la reciente historia de elaboración de manuales de género para personal docente en nuestro país, han sido el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) junto con organizaciones no gubernamentales dedicadas a cuestiones de género, o asociaciones civiles por sí mismas, las instancias encargadas o convocadas para esta tarea (*cfr.* Loría, 1998; López Hernández *et al*, 1998; INMUJERES-SEP, 2003; INMUJERES-Valenzuela, 2004; INMUJERES-SEP, 2005a y 2005b; INMUJERES, 2006; SEP-CONAFE, 2005 y 2007). De manera que podría señalarse a esta vez, para este libro, como la primera ocasión en que se ha invitado a una entidad académica de la UNAM como el PUEG, para la elaboración de un trabajo de esta naturaleza. Desconozco los motivos de la SEP para tal elección, sin embargo, tales razones prefiguran algunas preguntas iniciales como las siguientes: ¿Cuál es la diferencia que la SEP aprecia entre el INMUJERES y el PUEG en cuanto a los estudios y discursos de género, tomando en cuenta que la primera instancia ha sido la que ha hecho este tipo de manuales?, y ¿Qué expectativas se tienen respecto de una entidad universitaria como el PUEG? Aunque estas preguntas no han podido formularse

directamente a la SEP, sí podemos plantear por nuestro lado algunas de esas diferencias y aproximarnos a algunas respuestas. En su superficie, ambas instancias aparecen como dedicadas a cuestiones similares y se antojan como complementarias. Veamos cómo se definen en sus propios términos.

#### INMUJERES <sup>4</sup>

**MISIÓN:** Somos la institución del Gobierno Federal encargada de dirigir la política nacional para lograr la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, a través de la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en las acciones del Estado mexicano.

**VISIÓN:** Somos la instancia rectora de la política nacional en materia de igualdad de género, que fomenta nuevas relaciones entre mujeres y hombres de manera equitativa, que transforma la cultura y las estructuras del Estado para que las mujeres disfruten del pleno ejercicio de sus derechos humanos.

**OBJETIVO GENERAL:** Promover y fomentar las condiciones que den lugar a la no discriminación, igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros, el ejercicio de todos los derechos de las mujeres y su participación equitativa en la vida política, cultural, económica y social del país.

#### PUEG <sup>5</sup>

La propuesta de creación del PUEG fue estructurada y planteada por un amplio grupo de académicas de la UNAM. El PUEG desde su fundación en 1992, se propuso promover y coordinar actividades para elevar el nivel académico de los trabajos que en la UNAM se desarrollan desde la perspectiva de género e impulsar la

---

<sup>4</sup> En: <http://www.inmujeres.gob.mx/>

<sup>5</sup> En: <http://www.pueg.unam.mx/quienes/index.php>

incorporación de esta perspectiva en el trabajo académico.

Para el PUEG es primordial la consolidación del campo de los estudios de género a través de la realización de investigaciones específicas que, desde una perspectiva multidisciplinaria, adopten como presupuesto básico las problemáticas de género.

El PUEG, a lo largo de su trayectoria, ha centrado su objetivo en la revisión crítica de paradigmas académicos y el fomento a las relaciones de cooperación con otras dependencias e instituciones para trazar directrices en el diseño de políticas y programas públicos y en especial, propuestas alternativas que promuevan la equidad entre mujeres y hombres.

Queda claro que la primera instancia rige y dirige una política pública y nacional, y la segunda se dedica a la investigación académica y la revisión crítica; ambas promueven y fomentan la equidad entre hombres y mujeres, ambas son compatibles para establecer relaciones de cooperación y ambas pueden, en virtud de sus objetivos, elaborar materiales y crear ámbitos de difusión y formación en la temática a la que están abocadas. Sin embargo, no es interés primordial de este trabajo ahondar ni proponer un análisis comparativo entre instituciones dedicadas al género, que por sí mismo podría ser muy productivo y en el cual habría que incluir a muchas otras. Lo que me importa destacar aquí es la cualidad crítica de la Universidad —y del PUEG dentro de ella— y la diferencia que esta cualidad inscribe en los discursos <sup>6</sup> que produce o que se esperan de ella y, por lo tanto, en las personas que dentro de la Universidad asumen esta posibilidad. Tampoco interesa mucho saber si la SEP ha tomado nota de esta característica al elegirnos; lo que en todo caso importa, es localizar el sitio problemático que ocupa un discurso, en este caso de género, que al academizarse, es decir, al entrar al mundo crítico, puede

---

<sup>6</sup> Entendiendo por discurso a la “significación inherente a toda organización social” (Buenfil, 1994: 8). Aunque esta cita pertenece a un trabajo ya antiguo de la Dra. Buenfil, y quizá no hace justicia a la profundidad con la que ella aborda este concepto en múltiples trabajos posteriores, la utilizo aquí por su brevedad y sólo para indicar que estoy consciente de la amplitud y complejidad de un término que no sólo se refiere al habla o a ciertos pronunciamientos verbales.

interrogar y poner en cuestión los presupuestos mismos con los que se ha construido y llevar la reflexión, en consecuencia, más allá de ciertos límites, haciéndose cargo, es decir, responsabilizándose por el significado de los términos que utiliza, lo que en última instancia va caracterizando al rigor.

Cabe recordar una característica más que distingue o debería distinguir a la Universidad, enunciada y propuesta por Derrida. Dice este autor: la "universidad [en su modelo clásico] exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad" (Derrida, 1998). Con lo anterior en mente, he podido preguntarme ¿Cómo producir un discurso de género que no renuncie al sitio desde el que se genera y a la vez ofrezca ciertas certezas?, ¿Cómo diferenciarse del discurso político que no deja lugar a la duda, sin renunciar a la fuerza política de cualquier discurso crítico?, ¿Cómo "emparejarse" con las certezas, las seguridades y finalidades del discurso pedagógico del Estado para la educación básica, en particular para el nivel de preescolar, con un discurso de género en permanente debate dentro de la Universidad?, ¿Qué les sucede a los discursos académicos en su tránsito hacia otros espacios institucionales?

Estas preguntas empezaron a tomar forma cuando uno de los primeros señalamientos que la SEP hizo a la redacción del primer capítulo del libro para preescolar fue que el texto era muy académico. Se trataba entonces de desacademizar un discurso académico sin renunciar a su posibilidad crítica. Esta circunstancia fue delimitando, al menos para nosotras en el PUEG, el lugar de la escritura y en este caso, del libro para preescolar. Un lugar problemático (en sentido positivo) ya que requería un esfuerzo (como trabajo y desafío) de traducción: ¿Qué entendían en la SEP por académico? En general, es decir, en el significado de uso común sobre lo académico, este término se traduce como "elevado", "incomprensible", "complejo", imposible de aplicarse en la práctica. Configura un lenguaje "aparte" sólo comprensible y comunicable entre sus

hablantes. Este problema ha sido abordado teóricamente desde la academia por varios autores <sup>7</sup> y por toda una tradición ensayística que podríamos ubicar en Latinoamérica dentro de los campos literario y sociológico que se preguntan sobre el papel de los intelectuales en la sociedad. <sup>8</sup>

Desde la sociología, Pierre Bourdieu (1997), nos da un ejemplo “práctico” de cómo puede cambiar el mismo discurso analítico cuando se dirige a un público académico y cuando se destina al público en general, en su libro *Sobre la televisión*. En su prefacio dice: “He decidido ofrecer por televisión estas dos conferencias para tratar de ir más allá de los límites de la audiencia normal de un curso del Collège de France” (Bourdieu, 1997:7). Podemos decir entonces que las audiencias, en efecto, marcan ciertos límites. En la primera cita de este prefacio aclara: “He reproducido en el anexo el texto de un artículo (inicialmente publicado como introducción de un número de *Actes de la recherche en sciences sociales* dedicado a la influencia de la televisión) que presenta, de forma más rigurosa, los temas de estas dos conferencias” (Bourdieu, *idem*.) En dicho anexo podemos constatar el cambio de lenguaje y una cita en la que explica que las 97 páginas anteriores del libro son la transcripción de las conferencias dadas por televisión y que esas páginas son la versión “accesible” de lo que en este anexo se presenta de “forma más sucinta y crítica” (Bourdieu, 1997:101).

---

<sup>7</sup> Entre los autores más recientes se encuentra Homi K. Bhabha. Uno de sus ensayos sobre esta temática es “El compromiso con la teoría” y se puede consultar en: <http://www.accpar.org/numero4/index.htm> , Revista virtual *Acción Paralela. Ensayo, teoría y crítica del arte contemporáneo*, núm. 4, s/f. En el campo de la investigación educativa sobre esta temática, resulta indispensable la lectura y análisis del libro *Los usos de la teoría en la investigación* coordinado por Marco Antonio Jiménez García, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés, 2006. En virtud de que este tema por sí mismo es amplio y complejo y merece una dedicación exclusiva, aquí sólo se indica como parte de los referentes teóricos a considerar para trabajos interesados en profundizar sobre esta problemática.

<sup>8</sup> Tradición que podríamos localizar desde los trabajos de Ángel Rama en sus obras *La ciudad letrada* y *Transculturación narrativa en América Latina*, y toda la crítica que estas obras han suscitado.

Tenemos así que, para este autor, “forma rigurosa, sucinta (breve) y crítica” distinguen al discurso teórico-académico y lo delimitan respecto de la forma “accesible” que se imagina para el público en general. El lugar de producción y enunciación del primer discurso es la academia y la lectura que ésta exige en su forma impresa, y del segundo, es un medio masivo de comunicación que impone la visión y la audición, aunque también a este discurso televisado se puede acceder a través de la lectura de las transcripciones impresas en la primera parte de este libro. Lo que revela esta distinción es que el discurso académico tiene muchas probabilidades de ser inaccesible para un amplio público si se presenta tal cual.

Un ejemplo más cercano y actual de traducciones de lo académico-científico al gran público lo tenemos en la tareas de formación y difusión que emprende la Dirección General de Divulgación de la Ciencia de la UNAM. Armada con dos museos de la ciencia para todo público (UNIVERSUM y el Museo de la Luz), múltiples actividades y talleres para todas las edades, una revista para jóvenes (*¿Cómo ves?*), un Diplomado en Divulgación de la Ciencia (DGDC) y diversas publicaciones, trabaja en este ejercicio de traducción. Define a los divulgadores de la ciencia como “los intérpretes del trabajo de investigación y enseñanza que realiza la UNAM”.<sup>9</sup> Lo que todo esto nos corrobora es que el traslado necesario de un discurso académico a otro lugar requiere de la traducción y la interpretación. Vemos no obstante, en la experiencia de la DGDC, que esta difusión se ha hecho para contenidos científicos, es decir, para lo que denominamos “ciencias duras”, y habría que indagar qué se hace para la divulgación de las ciencias sociales y humanas, y en caso de no encontrar suficientes muestras de tal acción, aprender de la experiencia de esta entidad universitaria.

---

<sup>9</sup> En: <http://www.universum.unam.mx/>

Sin embargo, para regresar al análisis sobre la primera demanda al texto que aquí relato destinado a las educadoras de preescolar, <sup>10</sup> resulta que este grupo magisterial, al menos desde mi punto de vista, no pertenece a ese “amplio público” al que hay que dirigirse de un modo distinto del académico. El 54.6% de ese grupo, a nivel nacional, contaba con Licenciatura <sup>11</sup> , y el 15.3% con la Normal de Preescolar, de acuerdo con las cifras reportadas para el ciclo escolar 2007-2008. <sup>12</sup> Esto es, casi el 70% de las y los docentes de preescolar cuenta con educación superior. <sup>13</sup>

La pregunta aquí obligada tendría que dirigirse hacia el sistema de educación superior para el magisterio, en particular hacia las licenciaturas en educación preescolar —cuyos programas de estudio son oficiales y dependen de la SEP—, en tanto la SEP misma considera que el lenguaje para este sector debe ser lo menos académico posible y lo más cercano a la práctica escolar cotidiana, por lo menos en un libro destinado para este grupo. Es decir, en primer lugar ¿Cómo concibe la SEP a este grupo magisterial que ella misma forma (si no directamente, sí a través de los programas de estudio y materiales didácticos específicos) y al nivel

---

<sup>10</sup> Hasta el momento no ha sido posible encontrar en la serie de publicaciones estadísticas de la SEP ni en las del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, los datos respecto de la distribución por sexo de las y los docentes de preescolar a nivel nacional. Se desagregan por sexo sólo los datos referidos a alumnas y alumnos. Se asume entonces, y de acuerdo con la afirmación al respecto mencionada en el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 de la SEP (vigente hasta la fecha) que “la mayoría de quienes imparten educación preescolar son mujeres” (PEP,2004:6).

<sup>11</sup> Los datos no especifican de qué licenciaturas se trata pero podemos suponer que se trata de las licenciaturas en educación de los distintos niveles educativos, mismas que se cursan en las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>12</sup> Fuente: *Principales cifras. Ciclo escolar 2007-2008*. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Gobierno Federal, SEP, Dirección General de Planeación y Programación, octubre de 2008.

<sup>13</sup> El 30% restante se distribuye de la siguiente manera: 0.8% sólo con educación básica; el 4.7% sólo con educación media superior; el 6.1% con licenciatura en educación primaria; el 3.9% con licenciatura en educación secundaria; el 4.8% con posgrado; y el 9.8% con otros niveles no especificados (Fuente: *Principales cifras, op. cit.*)

académico de las licenciaturas en educación básica?, y en segundo lugar ¿Qué formación están recibiendo en realidad?, y también podríamos preguntar ¿Por qué un “libro para el maestro” debe orientarse o aludir principalmente a la práctica (sin mucha teoría)?

En cuanto a la percepción o concepción, no sólo la de la SEP, sino la que en general se tiene sobre las educadoras, pareciera que en ellas opera lo que Medina (2000) plantea como una división jerárquica de clase social dentro de las categorizaciones de los maestros, es decir, en cierta época y contexto no era lo mismo ser maestro normalista que profesor universitario. Hoy podemos decir que esas categorizaciones se mantienen aunque con otras divisiones dada la transformación de la Normal al nivel de Licenciatura, pero se aprecian ciertos prejuicios al hacer notar que no es lo mismo ser maestra de primaria o de secundaria que educadora, y a esta división podemos agregar las variables de género, de etnia, de edad, de región, de diversas formaciones recibidas, entre otras, que marcan la identidad magisterial.

Para ilustrar los cambios que fue necesario hacer entre la primera versión del texto y la última ya autorizada, se presenta a enseguida un breve ejemplo:

Primera versión, primer párrafo de la Unidad Temática 1: Identifiquemos qué es el género	Última versión, primer párrafo de la Unidad Temática 1: Identifiquemos qué es el género
<p>Mucho se ha escrito hasta ahora acerca del significado de género como término clave para explicar y demostrar que el tener uno o el otro sexo biológico y anatómico en nuestros cuerpos no determina automáticamente ni define por sí solo las características y modos de ser de lo que se ha pensado que debe ser lo femenino y lo masculino.</p>	<p>¿Por qué cuando nace una niña se espera que los padres la vistan de rosa y al niño de azul?                      ¿Por qué hay más maestras y menos maestros?                      ¿Por qué hay más ingenieros y menos ingenieras? ¿Por qué hay gente que cree que las matemáticas no son para las niñas o que los niños no deben aprender a cocinar? Estas y otras preguntas tienen que ver con dos palabras clave: <u>sexo</u> y <u>género</u> ¿Cuál es la diferencia entre ellas?</p>

El ajuste al texto bajo la petición de “preguntas generadoras”<sup>14</sup> como entrada a cada unidad temática, implicó, primero, la traducción de esta petición y luego un reto a la imaginación para acercarse lo más posible a ejemplos sencillos en los que se condensaran las problemáticas a exponer y se considerara con respeto a la futura lectora, como lectora y como docente de preescolar. Esta situación, junto con el lugar académico desde el cual se escribía, fue configurando una experiencia de escritura singular que, sin renunciar al filo crítico “cuestionador”, intentó trasladarlo a lo que comúnmente se conoce como la práctica, tratando de explicar cada paso que se daba en la argumentación para evitar, a su vez, la construcción de un discurso impositivo, sin fisuras, y procurar escribir un texto que dejara abierta la posibilidad de reflexionar.

El lugar de enunciación y de escritura al que me he referido permitió, por lo tanto, ejercer una libertad académica frente al discurso de género (seguro y sin pliegues) de una institución política como el INMUJERES y frente a las demandas de la SEP en cuanto a desacademizar el texto y ligarlo a la práctica. Es decir, lo que aparentemente podría haber sido un obstáculo se convirtió en una oportunidad y un reto amparados por escribir desde la Universidad con la mira puesta en lograr un texto abierto que pudiera interrogarse. A su vez, este lugar y su incondicionalidad, pueden configurar<sup>15</sup> a la escritura que de ella emana, como una

---

<sup>14</sup> Término que no puede pasar inadvertido como proveniente de la propuesta pedagógica de Paulo Freire, pero que habría que analizar si en la SEP conocen esta procedencia o sólo se usa como una expresión ya asentada en un cierto lenguaje pedagógico estandarizado.

<sup>15</sup> De acuerdo con Granja, entre los diversos usos de la noción de “configuración” en algunas perspectivas de análisis, su elemento en común está en considerarla como “entramado de interdependencias y tejido de tensiones; subyace a ella una lógica relacional según la cual cada elemento implicado en una totalidad sólo puede ser entendido por su relación con otros elementos” (Granja: 1998,13). En este sentido y para el caso que me ocupa, configurar a la escritura como una política del lugar, es convertirla en un sitio de enunciación que sin renunciar a sus tensiones, las expone, las abre al debate, muestra sus interrelaciones con otros elementos y su posibilidad de emerger como campo de reflexión. En la siguiente cita se menciona lo que entiendo por política del lugar.

“política del lugar”,<sup>16</sup> es decir, una escritura de interdependencias y tensiones, que es local y global a la vez, que opone resistencia al discurso de género y al discurso pedagógico oficiales —en donde muchas veces los conceptos aparecen como cristalizados y como normatividad—, que trata de enunciarse en sus propias palabras, que sirve de puente entre distintos lenguajes y, durante el proceso, va conformando sus estrategias, en este caso, de escritura.

Esta escritura a su vez, que puede configurarse como lugar y campo emergente de reflexión desde la universidad, estuvo en mi caso acompañada por cierta experiencia en la escritura de diversos manuales didácticos<sup>17</sup> que me han permitido descubrir en la “manualística” una manera distinta de dirigirse al público lector. Es distinta en tanto el texto adopta una forma más epistolar que en cualquier otro libro cuyo texto se preocupa por comunicar un estado de la cuestión o un argumento. En los manuales se impone una intención de acercarse más al público lector, casi como una forma de “hablarle al oído”.

El cuidado, entonces, que pienso hay que tener en los manuales, está en evitar lo más que se pueda la forma de instructivo que este tipo de publicaciones exige con su respectiva y subyacente carga de imposición, y en tratar de transmitir y compartir un saber inacabado en constante apertura. Me parece que esta forma de escribir es muy compatible con quienes provenimos del campo de la pedagogía, porque en este campo siempre está presente la figura de la interlocución, pero también en él está presente un cierto lenguaje oficial fácilmente observable en los

---

<sup>16</sup> La forma en que este término es planteado por Belausteguigoitia (2005) respecto de las mujeres indígenas zapatistas y sus estrategias por la autonomía basadas en el lugar, permite pensar a la escritura —y no sólo a la “voz,” como en el caso de las mujeres zapatistas— como una política del lugar abierta al examen y cuyas estrategias siempre plantean una tensión entre la producción teórica de las metrópolis (ancladas en la modernidad, mundialización, posmodernidad) y las reflexiones locales (más ancladas en la tradición y las realidades latinoamericanas).

<sup>17</sup> Para instructores bibliotecarios del ILCE en el manejo de nuevas tecnologías en las bibliotecas públicas; para cursos en línea sobre género; para docentes sobre libros infantiles y juveniles de una editorial, principalmente.

programas de estudio de la educación básica o en los manuales “para el maestro”, que aunque hacen un esfuerzo por ser propositivos, no pueden ocultar su carga impositiva y normativa. Pienso que en los manuales oficiales (y sus respaldos en los programas de estudio) para el personal docente se podría hacer un mejor y mayor esfuerzo en declarar de dónde provienen los conceptos que se utilizan para definir las metas, los principios y los contenidos educativos, por qué funcionan mejor que otros y cuáles son sus límites, y todo ello con el fin de disminuir el carácter incuestionable del lenguaje que en ellos se utiliza, y que además cambia de conceptos en cada reforma educativa de la educación básica.

Esta experiencia de escritura ligada a las cuestiones anteriores, me lleva a plantear otras inquietudes: ¿Cómo leen y traducen las y los docentes todos estos discursos y sus respectivas reformas?, ¿Qué tipo de docentes producen los discursos de los programas de estudio o los manuales?, y ¿Qué idea de niñas y niños escolares generan? <sup>18</sup> Sin plantearme por el momento investigaciones en esta línea, estas preguntas me parecen útiles en general para el análisis y la elaboración de materiales educativos. En cuanto a la elaboración del libro que aquí se presenta, a continuación relato otra de las operaciones que intervinieron en su escritura y que tiene que ver con la traducción.

---

<sup>18</sup> En esta línea de indagación son fundamentales los trabajos de Thomas Popkewitz que estudia la “producción” del alumno y del docente en las reformas educativas basándose en conceptos provenientes de la analítica de Michel Foucault como los conceptos de “gobernación”, “poder”, “razón” y “producción de verdad”. Entre sus trabajos traducidos al español destacan *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*, trad. José M. Pomares, Barcelona, Pomares-Corredor, 1998 (Educación y conocimiento); “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (comps.) (2003), *Historia cultural y educación: ensayos sobre conocimiento y escolarización*, trad. José M. Pomares y Montse Casademunt, Barcelona, Pomares (Educación y conocimiento).

## II. Traducciones: de los estudios de género a la práctica escolar y otros tránsitos

Los estudios de género, hoy en día, condensan e irradian una larga trayectoria histórica de saberes sobre la desigualdad basada en la diferencia sexual. Son saberes surgidos en movimientos sociales feministas y de mujeres que pueden localizarse a partir del siglo XIX en Occidente. Dicen Fraisse y Perrot (1993:21):

El siglo XIX señala el nacimiento del feminismo, palabra emblemática que designa tanto cambios estructurales importantes (trabajo asalariado, autonomía del individuo civil, derecho a la instrucción) como la aparición colectiva de las mujeres en la escena política ... se trata precisamente del momento histórico en que la vida de las mujeres experimenta un verdadero cambio, o, dicho más exactamente, en que cambia la perspectiva de la vida de las mujeres: tiempos de modernidad, en que le es posible adoptar la actitud de sujeto, de individuo cabal y de protagonista política. De futura ciudadana.

Aunque este surgimiento es heterogéneo (en cuanto a su fecha nacimiento en distintas partes del mundo) y los cambios son relativos en función de las regiones y situaciones geopolíticas en que va surgiendo, podemos ubicar a ese siglo en Occidente como el momento más visible de un feminismo cuyo objetivo era lograr la igualdad entre los sexos a través de un movimiento colectivo, social y político que constituía su práctica (Fraiser y Perrot, *ibídem*:23). Desde entonces, los caminos abiertos por la reflexión sobre esta desigualdad básica, han sido múltiples. En los años noventa del siglo pasado, ya se hablaba incluso de feminismos, entre los que destacaban los ubicados como feminismo radical, feminismo liberal, feminismo socialista y feminismo postestructuralista (Belausteguigoitia y Mingo, 1999). Se distinguen entre sí por los conceptos centrales que guían su reflexión, su práctica política y sus efectos,<sup>19</sup> pero también se puede localizar una comunicación entre ellos, no sin conflicto.

---

<sup>19</sup> Conceptos centrales como por ejemplo el de patriarcado y sus estructuras de dominación, para el feminismo radical; el logro de la igualdad de oportunidades para el feminismo liberal; el responder con nuevas verdades sobre los orígenes de la inequidad y el capitalismo como causa fundamental de la opresión femenina, para el feminismo socialista; el rompimiento con la categoría monolítica de

Los estudios de género, de los que mucho se ha dicho que despolitizan el o los discursos feministas,<sup>20</sup> no obstante han convertido al género en una categoría de análisis que, como herramienta analítica “resalta los aspectos relacionales de las definiciones normativas de la feminidad” (Scott, 1996:266), problematiza la desigualdad, la alteridad, la exclusión (entre otras muchas formas en que opera la dominación), en todos los procesos sociales y culturales que las ciencias sociales y las humanidades estudian. En el análisis histórico, por ejemplo, Joan Scott usa esta categoría para preguntarse “¿Cómo actúa el género en las relaciones sociales humanas? y ¿Cómo da significado el género a la organización y percepción del conocimiento histórico?” (Scott, *ibídem*:269).

El campo de los estudios de género es amplio y complejo, conforma un entramado político y académico problemático, por lo que su transmisión, difusión o enseñanza mediante un “lenguaje sencillo”, con “pocas palabras”, “sin complicaciones”, corre muchos riesgos de dejar fuera debates fundamentales que exponen lo conflictivo del campo y quedarse sólo en niveles descriptivos. Para realizar este tránsito, en el caso del libro para preescolar, fue necesario traducir. Podría decir que esta experiencia de escritura fue principalmente una experiencia de traducción. En primer lugar, de las observaciones de la SEP a los textos y, en segundo lugar, de los diversos discursos de género hacia las maestras educadoras. ¿Qué significaba, en las observaciones de la SEP, la solicitud de quitar la palabra

---

mujer y la posibilidad de estudiar formas sutiles de resistencia individual y colectiva al control social en lugar de centrarse en el estudio de formas hegemónicas de dominación, para el feminismo postestructuralista.

<sup>20</sup> Esta cuestión puede apreciarse como una posición en ciertos discursos académicos que añaden a la enunciación “estudios de género” el término “y feministas” o de plano no dicen “de género”, como una forma de marcar la politicidad de su perspectiva y de no olvidar que dichos estudios provienen del feminismo. Sin embargo, antes de cerrar filas, nos parece que esta cuestión debe permanecer abierta al debate.

“feminismo”?,<sup>21</sup> ¿Por qué se requería que por cada ejemplo que se ponía sobre las mujeres o las niñas, se pusiera uno sobre los hombres y los niños?,<sup>22</sup> ¿Por qué les parecía que la expresión “feminización del magisterio” era contraria a una perspectiva de género?,<sup>23</sup> ¿Por qué la palabra “tolerancia” no podía estar asociada a la violencia para decir que su existencia también se debe precisamente a una “tolerancia a la violencia”?<sup>24</sup> Éstos fueron los señalamientos que más llamaron nuestra atención en cuanto a la perspectiva de género. Después de desenojarnos por ellos, vimos que eran útiles para “calar” un poco a nuestras primeras interlocutoras. Más allá de opinar cualquier cosa sobre las personas que hacían estas observaciones, lo importante fue descubrir uno de los posibles tránsitos y modos de recepción de los estudios de género y sus aparatos conceptuales. Entendimos así, que “feminismo” se traduce y se entiende como una palabra fuerte que compromete al discurso a asumir alguna posición política. Quizá se le asocia, por semejanza sintáctica y fonética, con otras palabras que terminan en “ismo” (comunismo, capitalismo, socialismo, etcétera), las cuales, todas, en efecto, tienen una connotación política, incluyendo a nuestra palabra. Comprendimos que “eso” político, de alguna manera, causa temor en ese contexto. Entonces ¿Cómo decir omitiendo sin dejar de decir?, ¿Cómo decir de otro modo?, ¿De cuántos modos se puede traducir? Una inquietud similar por la traducción en el campo educativo, se encuentra en un artículo de Ofelia Cruz (Cruz, 2008) dedicado a trazar una aproximación al estudio de los usos conceptuales en la pedagogía. Llama “desafío intelectual” a la tarea de comunicar el conocimiento que se produce en ámbitos especializados, primero entre las personas especialistas mismas, y luego de ellas

---

<sup>21</sup> En: Documentos interno de trabajo. Primera revisión. Cuadro de observaciones comentadas a la primera versión de la Unidad Temática 6.

<sup>22</sup> En: Documentos interno de trabajo. Primera revisión. Cuadro de observaciones comentadas a la primera versión de la Unidad Temática 4.

<sup>23</sup> En: Documentos interno de trabajo. Única revisión. Cuadro de observaciones comentadas a la primera versión de la Unidad Temática 5.

<sup>24</sup> En: Documento interno de trabajo. Observaciones a la primera versión de la Introducción.

hacia las colectividades. Dice que esta labor implica, en la formación del profesorado por ejemplo, “una labor de definiciones y redefiniciones” (Cruz, 2008:275) que “nos sitúa en la encrucijada teórica de pensar cómo traducir una serie de conceptos que se han producido en el ámbito de la investigación educativa, las ciencias sociales y humanas al lenguaje magisterial” (Cruz, *idem.*) Sin embargo, me parece que aún en este pasaje de traducción sería necesario explicitar al público receptor lo que se está traduciendo.

La traducción como campo de estudio en sí mismo (prioritario de una perspectiva semiótica), aporta algunas pistas relacionadas con las preguntas anteriormente planteadas. En su libro *Sobre la traducción*, Paul Ricœur (2005) dice que la traducción interlingüística, es decir, dentro de la misma lengua o comunidad lingüística, ayuda a entender los problemas de la traducción entre distintas lenguas, ya que como dice este autor respecto de la palabra: “... nuestras palabras tienen cada una más de un sentido, como se ve en los diccionarios. Se llama a esto *polisemia*. El sentido es delimitado siempre por el uso ... Siempre es el contexto el que, como suele decirse, decide el sentido que ha tomado la palabra en determinada circunstancia del discurso” (Ricœur, 2005:53-54). Si esto sucede al interior de la propia lengua de manera parecida a lo que sucede en distintas lenguas, nuestra lengua también puede parecer como una lengua extranjera en la que “siempre es posible *decir lo mismo de otra manera*” <sup>25</sup> (Ricœur, *ibídem*:52). Eso es lo que se hace, por ejemplo, cuando se reformula “un argumento que no ha sido comprendido” (Ricœur, *idem.*) “... Es lo que hace el traductor de lengua extranjera: *decir de otro modo*” <sup>26</sup> (Ricœur, *idem.*)

---

<sup>25</sup> Cursivas del autor.

<sup>26</sup> Cursivas del autor.

La mayoría de los estudios sobre la traducción, <sup>27</sup> incorporan el dilema que ésta implica entre la fidelidad y la traición, al buscar el decir de otro modo. De hecho, este tema no es muy sensible al tener profundas raíces históricas en nuestro país y en la fundación de la nación en el XIX desde el momento en que la traducción queda asociada a la traición simbolizada en la figura de La Malinche, *tradductora-traditora*. <sup>28</sup> Es decir, desde que se interpretó, en el siglo XIX, que la Conquista española de este territorio en el siglo XVI fue en parte consecuencia de la traición a su pueblo de una mujer indígena (Doña Marina o La Malinche) que tradujo a los españoles, y en especial a Hernán Cortés, las claves culturales y las lenguas (al menos dos) de este territorio.

Sin embargo, más allá de la pareja fidelidad y traición, Ricœur propone la idea de la *hospitalidad lingüística* y dice: "... al igual que en el acto de narrar, se puede traducir de otra manera, sin esperanza de colmar la brecha entre equivalencia y adecuación total. Hospitalidad lingüística, pues, donde el placer de habitar la lengua del otro es compensado por el placer de recibir en la propia casa la palabra del extranjero" (Ricœur, *idem*:28). Pienso que en el caso del libro para preescolar, la hospitalidad entre lenguas oficiales y lenguas académicas fue mutua, no sin conflicto por los términos y las brechas entre ellos, pero finalmente logramos una especie de adecuación. Cabe subrayar que los conceptos propios del lenguaje de los estudios de género (femenino, masculino, estereotipos, etcétera) permitieron que la traducción fuera posible, ya que se pudo hablar de ello de varias maneras sin traición y no siempre concediendo el sentido al lenguaje oficial.

---

<sup>27</sup> Como por ejemplo, el ya clásico libro en nuestro medio *El arte de la traición o los problemas de la traducción*, compilado por Elsa Cecilia Frost (1992), México, UNAM, Coordinación de Humanidades, Dirección General de Fomento Editorial (Biblioteca del Editor).

<sup>28</sup> Un artículo sumamente interesante al respecto es el de Norma Alarcón (1993) [2006], "Tradductora, traditora: una figura paradigmática del feminismo de las chicanas", trad. Ceclilia Olivares, en Marisa Belausteguigoitia y Martha Leñero (coords.) (2006), *Fronteras y cruces: cartografías de escenarios culturales latinoamericanos*, México, UNAM, PUEG, 123-151.

Entre las publicaciones recientes localizadas sobre la traducción de interés para los estudios de género, destaca *Traducción/Género/Poscolonialismo* (Calefato y Godayol, 2008), en donde se entiende a la traducción “en el sentido de procedimiento de transformación y pasaje, y de composición y encuentro entre textos culturales” (Calefato, 2008:12). Cruce constante entre fronteras culturales y sus lenguajes, desafío, encuentro, hospedaje fueron necesarios para decir a las maestras de preescolar cómo reproducimos estereotipos de género y cómo podemos empezar a dejar de hacerlo.

Volviendo a los ejemplos de traducción que hubo que hacer entre varios lenguajes para la elaboración del libro de preescolar, en el tema de la feminización del magisterio señalada en las revisiones “extranjeras” (las de la SEP) como contraria a la perspectiva de género, ubicamos un problema de lectura, una grieta que se abrió entre leer esa expresión como propuesta y leerla como realidad. Por su parte, las repetidas peticiones sobre incluir —siempre que se hablara de ejemplos de situaciones de mujeres o de niñas— ejemplos similares en el caso de los hombres y los niños, nos parece una interpretación extraña sobre los discursos de equidad e igualdad entre los sexos, o una confusión generada por lo que se conoce como “el feminismo de la igualdad” y “el feminismo de la diferencia” cuya solución casi dialéctica se expresa en la fórmula “la igualdad en la diferencia”. Estos momentos se presentaron, sobre todo en el tema de violencia, cuando nos pedían que buscáramos datos de violencia de mujeres contra hombres. Aquí resolvimos responder que eso era imposible porque tales datos no existen, pero que lo que sí se podía era hablar de los efectos de la violencia en cualquiera de sus formas.

En cuanto a no usar la palabra tolerancia en su sentido negativo, como el que se da cuando se dice “tolerancia a la violencia” como un mal que hay que erradicar, me parece que revela la problemática misma del término. Al pretender fijar el significado de tolerancia como un término (o valor incluso) “en” positivo, es decir, la tolerancia siempre es deseable, es un “valor” de la democracia, es incuestionable, etcétera, se cancela el potencial crítico que adquiere cuando se le asocia con la violencia. Un uso de este tipo puede verse en la siguiente proposición

de Slavoj Žižek: "... el multiculturalista liberal puede llegar a tolerar las más brutales violaciones de los derechos humanos o, cuando menos, no acabar de condenarlas por temor a imponer así sus propios valores al Otro" (Žižek, 2007:60).

Estas primeras traducciones a las observaciones recibidas, fueron acotando el texto que debía decir, sacrificando algunos términos pero recuperando sus significados en otras construcciones. Así el feminismo quedó en efecto representado pero "disimulado" en expresiones como "lucha política por la igualdad", "movimientos sociales de mujeres", etcétera. Queda la esperanza de que alguna lectora vaya más allá del texto y se interese en averiguar más de lo que ahí se pudo decir. No obstante, esta situación también me confirmó como acierto la estructura y la orientación decididas por nuestra parte para el libro. Aunque la SEP quería un libro "sencillo", lleno de ejemplos de la vida escolar cotidiana de las educadoras de preescolar, me pareció pertinente dar un lugar predominante a la parte conceptual, por lo menos como un aviso de que para adentrarse en el discurso de género se necesita un vocabulario mínimo, que por supuesto puede enriquecerse, cuestionarse y transformarse, pero que es a la fecha con el que contamos.

El segundo tipo de traducciones se puede constatar en cómo finalmente se "dijo" sobre los conceptos más importantes del campo de los estudios de género. Traté de cambiar la fórmula autoritaria que yo percibía en algunos manuales de género, buscando encontrar, más que la eficacia del discurso, el tono adecuado para "hablar" con las educadoras, el cual consistió en adoptar una forma explicativa, pausada, sin prisa por decir la verdad de las verdades, y un estilo que consistió en "ir llegando" a los conceptos pero sin ceder a la simpleza que supusimos se nos estaba requiriendo a través de las observaciones. Las partes más prácticas de cada unidad temática del libro, requirieron un gran esfuerzo imaginativo para traducir los conceptos expuestos en las primeras partes a situaciones cotidianas, en donde precisamente se manifiesta la apropiación o no apropiación del discurso, incluso en las maneras singulares y creativas en las que ocurre la apropiación.

Fue en las secciones sobre actividades didácticas para las alumnas y alumnos de preescolar, donde la SEP se mostró mucho más “directiva” en sus observaciones. Ahí el lenguaje tenía que ser como de “instructivo”, había que decirle a las docentes todos y cada uno de los pasos que, en cada momento de la actividad didáctica, tenían que dar. Rehusando un poco esta forma, traté sí, de decir en qué consistía la actividad y para qué *podría* ser útil, pero imaginando que las educadoras podían hacer adaptaciones de acuerdo con sus contextos escolares y situaciones materiales.

Pensar actividades didácticas para niñas y niños de preescolar, exigió la lectura de múltiples trabajos sobre esta población y nivel educativo, los cuales se citan en las referencias bibliográficas del libro mismo. El criterio aquí utilizado fue proponer actividades que ayudaran a crear un clima más equitativo en el aula empezando por facilitar la expresión de diversas emociones y sentimientos de niñas y niños, incluyendo a los de la propia educadora de manera que se evitaran los juicios y prejuicios frente a estas expresiones. Se trató, en general, de evitar dogmatismos e imposiciones de género, es decir, favorables a la erradicación de estereotipos, ya que sabemos que éstos están arraigados y completamente justificados, aunque la mayoría de las veces de manera inconsciente. Por lo mismo, una recepción positiva y útil de este libro estará en, al menos, que las educadoras y todo el público que tenga acceso a la lectura de este libro, tomen de conciencia de la problemática y los efectos nocivos de la reproducción y perpetuación de tales estereotipos y la violencia que implican.

Otro tipo de traducción se llevó a cabo entre lenguajes pedagógicos: el de la SEP y el nuestro. Para quienes revisaban en la SEP, este tipo de libros tienen que incluir de manera obligatorio en la introducción, el subtítulo “Forma de uso” (que indica cómo debe usarse el libro en cuestión, cosa por lo demás absurda desde mi punto de vista). Esto llamó mucho mi atención porque va en contra de toda la perspectiva de los estudios sobre la lectura que, en general, han descubierto que cada lectura, aún a pesar de los protocolos de lectura subyacentes en cada texto, es

singular como lo es también la apropiación que de ella se realice. Sin embargo, no pudimos quitar este subtítulo por normativa de la SEP. También insistían en que cada unidad temática debía tener escrita la palabra "Propósito" en el lugar y en el texto que yo había destinado para el resumen o *abstract* de cada unidad. Para mí todas las unidades tenían el mismo propósito, sólo variaban en sus contenidos y por este motivo no vimos la pertinencia de atender tal solicitud. Esta insistencia me pareció una "costumbre" pedagógica arraigada en la historia de la escolarización oficial que tiene su máxima expresión en la noción de "objetivos", cuya investigación histórica se aprecia interesante. Lo mismo sucedió con la insistente petición respecto de incluir "cuadros", "mapas conceptuales", "esquemas", etcétera, es decir, se trataba de evitar la escritura de párrafos largos y de ser posible sintetizarlos en esquemas, como si los párrafos largos impidieran la transmisión de lo esencial y, por el contrario, los esquemas por sí mismos transmitieran una especie de transparencia conceptual y relacional.

Por último, me parece que queda abierta y vigente la crítica ya iniciada desde hace tiempo sobre la noción de "competencias", que a pesar de lo bien definida en el Programa de preescolar, no resiste, en la forma en que ahí se usa, la homonimia con otras nociones anteriores (es decir, antes usadas en esos contextos) tales como "habilidades", "capacidades", "destrezas", etcétera, sólo que esta vez se encuentra en el término competencias, una noción que las aglutina a todas. Esa es su única diferencia con las otras nociones. Por ejemplo, dice el Programa en el punto tres de su introducción:

"3. El programa está organizado a partir de competencias

A diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir, este programa está centrado en competencias. Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos".

Valdría la pena averiguar para la pedagogía si la adquisición de este término es por razones de su potencial aglutinador o responde a otras razones o motivos relacionados quizá con un lenguaje pedagógico mundializante y homologador proveniente de organismos internacionales de todo tipo cuyo análisis crítico siempre es necesario.

Como cierre de este apartado, puedo decir que para narrar esta experiencia fue necesario ubicar, en primer término, el lugar de la escritura —como un cruce entre la institución que me constituye y me compromete y el que he ocupado en otras experiencias similares—, y en segundo término, el lugar de la traducción como hospitalidad. A su vez, esta experiencia también me llevó a buscar entender el lugar que en ella ocupa el relato. Si como dice Pimentel (2002), suscribiendo a Roland Barthes, que los relatos del mundo son innumerables, y no sólo los “*del mundo sino aquellos que hacen el mundo*”<sup>29</sup> (Pimentel:7), éstos implican una “selección orientada de nuestra experiencia, para llevar a cabo una ‘composición’<sup>30</sup> que signifique y/o resignifique esa experiencia” (Pimentel, *ídem.*) De manera que lo que aquí se cuenta es una composición sobre esa experiencia que la resignifica como válida para el análisis y autoanálisis.

Por último, fue necesario preguntarse junto con Dominick LaCapra “¿Qué no es experiencia o al menos no está circundado por cierta concepción de la experiencia?” (LaCapra, 2006:42). Más allá de la indefinición y complejidad del concepto de experiencia analizado en profundidad en el libro de este autor, asumo con él que es “esencial tomar en cuenta el proceso de ‘pasar por algo’<sup>31</sup> para cualquier definición aceptable de experiencia” (LaCapra:68). Este pasaje, que involucra conocimientos y afectos, es quizá lo que aquí se trata de narrar.

---

<sup>29</sup> Cursivas de la autora.

<sup>30</sup> Comillas de la autora.

<sup>31</sup> Comillas del autor.

### III. Hallazgos pedagógicos como conclusiones y puntos de partida para investigaciones educativas que se abren

- a) En la consulta de diversos *Estados de conocimiento* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), descubrí que la investigación sobre “libros para el maestro” es significativamente menor que la emprendida para “los libros de texto”, es decir, para los libros escolares destinados a las alumnas y los alumnos. Esta indagación forma parte del campo de Historiografía de la educación que se conecta con la historia del libro en general y con la de los manuales escolares en particular, a través de los cuales se pueden leer y trazar las trayectorias de los discursos pedagógicos en el tiempo, es decir, en ellos se “expresan” los lenguajes para referirse a lo que considera el conocimiento legitimado, las representaciones sobre las y los educandos, y las y los docentes, las ideas sobre lo educativo, los objetos para la enseñanza, las concepciones sobre los métodos de enseñanza, etcétera. En este sentido, es de llamar la atención que, aún hoy en día, un libro para el maestro se designe indistintamente como “material educativo”, “material didáctico”, “manual para el maestro”, o “guía didáctica”. Más aún, incluso cuando se le designa como “libro”, si es para el maestro, se traduce y se entiende de inmediato que su contenido se va a orientar hacia la práctica docente, que estará conformado por una serie de recomendaciones que traducen, a su vez, lo que se entiende por los métodos pedagógicos en un momento específico. Se le asimila al concepto de “material”, como formando parte del mismo conjunto de objetos y recursos a los que se ha denominado como “materiales escolares o educativos o para la enseñanza”. Si se trata entonces de un libro-material, lo más seguro es que no se conciba como un libro-libro. Y si no es libro como otros libros, me pregunto si esta diferencia también implica o casi exige un modo distinto de leerlo, ¿Cuál?, ¿Cómo interpretan las y los docentes lo que ahí se dice?, ¿Qué tan lejos o qué tan cerca de la posibilidad de apropiación están estos textos?, ¿Por qué se piensa que el personal docente necesita “guías? Me parece que éstas y otras

preguntas, que irían surgiendo en el transcurso de una investigación, podrían enriquecer la indagación pedagógica respecto del uso y la escritura de estos textos pensados específicamente para el personal docente.

- b) También descubrí el desequilibrio que existe entre la investigación educativa dedicada a la lectura y la correspondiente a la escritura. No ignoro en esta aseveración la línea inaugurada, hace ya más de dos décadas, por Emilia Ferreiro respecto de los procesos evolutivos en la adquisición de la escritura. Me refiero más bien a la indagación sobre la escritura actual del propio personal docente, a la escritura directamente relacionada con la propia experiencia docente y a los problemas de escritura del alumnado una vez que dominan el código. Conozco algunos trabajos que han indagado en las escrituras de maestras y maestros del pasado, que han sido utilizadas como fuentes primarias y huellas del quehacer y del pensar escolar más cotidiano, que sin esta investigación, se nos escapa. Sin embargo, hace falta indagar por qué es tan problemático escribir, incluso en niveles superiores del sistema educativo.
- c) Del mismo modo que en el caso de la escritura, detecté muy pocos trabajos de investigación educativa dedicados al preescolar, en comparación con la realizada para otros niveles educativos. Destacan en este línea, las historias sobre este nivel que explican, de alguna manera, la difícil situación que han tenido que recorrer las educadoras desde ser concebidas como “madres-jardineras” (de ahí el nombre de “jardines de niños”) <sup>32</sup> a profesionales de la educación.
- d) El lenguaje utilizado en el Programa de Educación Preescolar vigente, puede investigarse del mismo modo en que se han estudiado históricamente las

---

<sup>32</sup> Delgado Ballesteros, Gabriela (coord.) (2003), *Estado de Conocimiento Género y Educación*, (COMIE) p. 560, disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/sitio/portal.php?sec=SC03&pub=6>

trayectorias y los entramados conceptuales de la educación y la escolarización. En este sentido, llama la atención la adquisición del término “competencias” cuya crítica académica está señalada en el libro que nos ocupa.

- e) La triada “experiencia-escritura-traducción”, quedó aquí apenas descubierta, pero anuncia una veta productiva para analizar dentro del campo educativo porque éste está también constituido por múltiples y subjetivas experiencias. En la última década, se aprecia un incremento de investigaciones educativas de tipo etnográfico que recuperan “las voces” individuales y colectivas de quienes participan en los procesos educativos. Lo que muchas veces se recupera es precisamente “la experiencia”, el haber vivido o el haber pasado por algo, de manera que la reflexión sobre este concepto se vuelve primordial para el campo pedagógico. Del mismo modo asistimos a la proliferación del testimonio, la autobiografía y el relato como modos del decir “una verdad” y contar una experiencia. En el caso magisterial en nuestro país, son cada vez más las y los maestros de educación básica que escriben sus experiencias escolares en revistas como *El Correo del Maestro*, entre otras. Al respecto, se abren varias líneas de investigación que podrían armar nuevos entramados para la comprensión, explicación y posibilidades de la educación.
- f) Será necesario e interesante indagar cómo es la recepción de este libro entre sus destinatarias buscando el diálogo con ellas y con los pocos docentes hombres que atienden este nivel educativo sobre todo en su modalidad rural e indígena. La última parte de cada unidad temática del libro de preescolar sugiere intervenciones de género en el aula, que no ignoran las dificultades y resistencias que pueden surgir frente a las propuestas, y si no siempre entre los niños y las niñas de preescolar, sí pueden ocurrir entre las propias educadoras y entre las madres y los padres de familia. Como es imposible encargar a una institución como la nuestra (el PUEG) dar cursos presenciales de sensibilización en género a todo el personal docente del país o a todas las

comunidades educativas, quizá la SEP podría abrir canales de comunicación que permitieran expresar a las docentes sus dudas e inquietudes. Un libro como este plantea una intervención en un cierto nivel que atraviesa por la lectura y el convencimiento sobre lo que ahí se plantea, pero no puede suplir la transformación cultural y estructural que se necesitaría en todo el sistema educativo nacional para que las escuelas públicas sean y funcionen lo más cerca de la utopía tantas veces en la historia construida y soñada para ella. Utopía que no es más que una escuela democrática, gratuita, laica, incluyente, no generadora de nuevas exclusiones, interesante para todos.

- g) Tanto en el libro de preescolar como en esta reflexión están ausentes (y lo resiento), aunque presentes en las múltiples traducciones y transmisiones que de sus discursos han hecho académicas más cercanas a nosotras como Marta Lamas, algunas de las autoras académicas feministas más recientes y reconocidas internacionalmente como Judith Butler, Donna Haraway, Teresita De Lauretis, Gloria Anzaldúa, Mary Louise Pratt, Jean Franco, Celia Amorós, Mary Nash, Gloria Bonder, Chandra Mohnaty, Nancy Fraser, Luce Irigaray, Gayle Rubin, Iris Young, y tantas otras. Esta ausencia se debe principalmente a que su discurso se ha sofisticado teóricamente de tal forma que decirlas en un lenguaje sencillo resultaría apropiado para una publicación de otro tipo que tuviera esa específica intención.

## Referencias bibliográficas

- Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Mingo (1999), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, UNAM, Paidós, PUEG, CESU, Colegio de la Paz Vizcaínas (Género y sociedad, 2).
- Belausteguigoitia, Marisa (2005), "Las mujeres zapatistas: las luchas desde el lugar y la búsqueda de la autonomía", en Wendy Harcourt y Arturo Escobar, *Las mujeres y las políticas del lugar*, México, UNAM, PUEG, 207-220.
- Bourdieu, Pierre (1997) (4ª ed. 2001), *Sobre la televisión*, trad. Thomas Kauf, Barcelona, Anagrama (Argumentos, 197).
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1994), *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*, México, Departamento de Investigación Educativa, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN, 8.
- Calefato, Patrizia y Pilar Godayol (coords.) (2008), *Traducción/Género/Poscolonialismo*, Buenos Aires, La Crujía (deSignis, 12)
- Cruz Pineda, Ofelia P. (2008), "El tiempo de pensar los usos conceptuales en el campo de la pedagogía: una aproximación", en Da Porta, Eva y Daniel Saur (coords.), *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*, Córdoba, Argentina, Comunicarte, 269-278.
- Derrida, Jacques (1989), *La escritura y la diferencia*, trad. Patricio Peñalver, Anthropos, Barcelona (Pensamiento crítico/Pensamiento utópico, 38), 20.
- Derrida, Jacques (1998), *La Universidad sin condición*, Conferencia impartida en 1998 en la Universidad de Standford California, disponible en [http://caosmosis.acracia.net/wp2pdf/texto\\_de\\_caosmosis.pdf](http://caosmosis.acracia.net/wp2pdf/texto_de_caosmosis.pdf) (consultado en julio de 2009).
- Fraise, Geneviève y Michelle Perrot (1993) "Introducción", en George Duby y Michelle Perrot (dirs.), *Historia de las mujeres. El siglo XIX*, vol. 4, 2ª ed., Madrid, Santillana (Taurus minor)
- Granja Castro, Josefina (1998), *Formaciones conceptuales en educación*, México, Universidad Iberoamericana.

- (2004), *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX. Imaginarios y saberes populares*, Barcelona, Pomares (Horizontes educativos mexicanos).
- (2009), "Contar y clasificar en la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, enero-marzo, vol. 14, núm. 40, pp. 217-254.
- INMUJERES-SEP (2003), *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria. Curso general de actualización*, México, INMUJERES-SEP (Banco Nacional de Cursos de Actualización, 2002-2003).
- INMUJERES-SEP (2005a), *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, México, INMUJERES, SEP, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- INMUJERES-SEP (2005b), *El enfoque de género en la educación preescolar*, México, INMUJERES, SEP, disponible en [http://www.emujeres.gob.mx/wb2/eMex/eMex\\_El\\_enfoque\\_de\\_genero\\_en\\_la\\_educacion\\_preescol](http://www.emujeres.gob.mx/wb2/eMex/eMex_El_enfoque_de_genero_en_la_educacion_preescol) (consultado en abril de 2009).
- INMUJERES-SEP (2006); *Curso-Taller Equidad de género en la educación media superior*, México, INMUJERES, SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior.
- INMUJERES-Valenzuela, Ma. de Lourdes (2004), *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*, México, INMUJERES, disponible en [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100606.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100606.pdf) (consultado en julio de 2009).
- LaCapra, Dominick (2006), *Historia en tránsito: experiencia, identidad, teoría crítica*, trad. Teresa Arijón, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (Historia).
- López Hernández, Guadalupe, Julia Pérez Cervera y Norma Amerena Casao (1998), *Mujeres y hombres en la escuela y la familia. Estereotipos y perspectiva de género. Guía*, México, SEP (Guía para talleres breves).

- Loría Saviñón, Cecilia (1998), *Mujeres y hombres en la escuela y la familia. Estereotipos y perspectiva de género. Lecturas*, 2ª ed., México, Programa Vida Cotidiana y Participación Política de las Mujeres del Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM), SEP (Guía para talleres breves).
- Medina Melgarejo, Patricia (2000), *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario?: la docencia cuestionada*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdés.
- Pimentel, Luz aurora (2002), *El relato en perspectiva: estudio de la teoría narrativa*, 2ª ed., México, Siglo XXI Editores, UNAM, FFYL.
- Ricœur, Paul (2005), *Sobre la traducción*, trad. Patricia Willson, Buenos Aires, Paidós (Espacios del saber, 74044).
- Scott, Joan W. (1996) [2000], "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM, PUEG, Miguel Ángel Porrúa.
- SEP-CONAFE (2005 y 2007), *Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares, propuestas didácticas y proyectos escolares*, México, SEP, CONAFE, PRONAP.
- Žižek, Slavoj (2007), *En defensa de la intolerancia*, trad. Javier E. Ceballos y Antonio Antón, Madrid, Sequitur.

Segunda parte: El libro de preescolar  
Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar

Secretaría de Educación Pública  
Alonso Lujambio Irazábal

Subsecretaría de Educación Básica  
José Fernando González Sánchez

Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas  
Jorge Santibáñez Romellón

Dirección General de Materiales Educativos (SEB)  
María Edith Bernáldez Reyes

Coordinación del proyecto  
Juliette Bonnafé  
Mayi Barreneche

Coordinación Académica/DGME  
María Cristina Martínez Mercado,  
Claudia Elín Garduño Nestor

Revisión técnico-pedagógica/DGME  
Montserrat Sifuentes Mar  
Karolina Grissel Lara Ramírez  
Martha Liliana Huerta Ortega  
Silvia Jessica Mejía Romano  
Angélica Montealegre Oropeza  
Rosaura Sánchez Cervantes  
Leticia Araceli Martínez Zárate

Revisión perspectiva de género  
Adriana Silvia García Flores  
Citlalli Vidal Otero

Universidad Nacional Autónoma de México  
Coordinación de Humanidades  
Programa Universitario de Estudios de Género

Directora  
Marisa Belausteguigoitia Rius

Autora  
Martha Isabel Leñero Llaca

Revisión de contenidos de género en el PUEG  
Alma Patricia Piñones Vázquez  
Lucía Melgar Palacios  
Claudia Ivonne Guerrero  
Claudia Itzel Figueroa

Primera edición, 2009  
D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2009  
Argentina 28, Centro,  
06020, México, D.F.  
ISBN:  
Impreso en México  
Distribución gratuita-Prohibida su venta

## Presentación

Con base en la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* firmada por el presidente, licenciado Felipe Calderón Hinojosa, y publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 2 de febrero de 2007, la Secretaría de Educación Pública se ha dado a la tarea de realizar una serie de programas y acciones con el objetivo de impulsar la equidad de género y la no violencia en el sistema educativo nacional.

Entre las múltiples acciones emprendidas por la SEP destacan las siguientes: la formación continua del personal docente en el tema de la equidad de género y prevención de la violencia, la difusión de campañas públicas a través de diversos medios para sensibilizar a la sociedad, la realización de estudios y diagnósticos sobre la violencia de género en las instituciones educativas, la revisión de contenidos de los libros de texto, así como la elaboración de materiales para el profesorado frente a grupo.

En tal virtud, la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas y la Subsecretaría de Educación Básica, convencidas de la necesidad de impulsar un cambio cultural basado en el respeto de los derechos de niñas, niños y adolescentes para lograr las mismas oportunidades de acceso, permanencia y calidad en la educación, firmaron un convenio con el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM para la elaboración del libro *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*.

El propósito de este material es proveer a las educadoras y a los educadores de la información y los conocimientos que les permitan desarrollar las capacidades necesarias para impartir una educación que favorezca la equidad entre hombres y mujeres y elimine todas las formas de violencia de género en nuestra sociedad.

Para la Secretaría de Educación Pública la construcción de un México más justo, más incluyente, más respetuoso es tarea de todos y de todas, y de todos los días.

Secretaría de Educación Pública.

## Introducción

El libro *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar* ofrece orientaciones conceptuales y prácticas que serán de gran ayuda para que educadoras y educadores establezcan y generen relaciones de género equitativas y trabajen desde los primeros grados de la educación básica por una vida sin violencia. Ambos fines corresponden con los lineamientos de los tratados internacionales firmados por nuestro país y con el marco que provee la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV, publicada en 2007).

La violencia contra las mujeres es un grave problema social y de salud pública en el mundo,<sup>33</sup> que afecta a 67% de las mujeres mexicanas mayores de 15 años, y, en su manifestación como violencia de pareja, a 47% de las mujeres unidas con alguien en matrimonio o bajo otra modalidad (ENDIREH 2006). El Estado mexicano ha firmado instrumentos como la Convención para Eliminar todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW, por sus siglas en inglés), que incluye recomendaciones para prevenir, sancionar y erradicar la discriminación y la violencia contra niñas y mujeres.<sup>34</sup> Con ello se busca favorecer el desarrollo equitativo y proteger y respetar los derechos humanos de las mujeres. En este mismo sentido, el sistema que se deriva de la LGAMVLV, señala que la Secretaría de

---

<sup>33</sup> En enero de 2007, en su informe "Acceso a la justicia para las mujeres víctimas de violencia en las Américas", la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de la Organización de Estados Americanos (OEA), afirmó que las mujeres en América Latina sufren una "grave situación de violencia y discriminación" (enero 2007).

<sup>34</sup> Entre las recomendaciones del Comité CEDAW a los Estados Parte, cabe mencionar: la obligación de garantizar *que no haya discriminación directa ni indirecta contra la mujer en las leyes y que, en el ámbito público y el privado, la mujer esté protegida contra la discriminación*. También se recomienda mejorar la situación de facto mediante políticas y programas concretos y eficaces (Convención CEDAW 1979, partes I y II).

Educación Pública (SEP) es una de las instituciones encargadas de promover una vida sin violencia en las escuelas.

Todavía la violencia y la discriminación afectan sobre todo a las niñas y a las mujeres, como lo demuestra el hecho de que 14.5 % de la población considera que no se debe invertir lo mismo en la educación de las niñas que en la de los niños,<sup>35</sup> o que se mantengan diferencias salariales por el mismo trabajo (de 13% a 20%). De ahí que promover la equidad entre mujeres y hombres y prevenir la violencia de género sean dos prioridades para conseguir una disminución general de la violencia en la escuela.

La violencia, en efecto, no es un fenómeno aislado y obedece a múltiples factores, pero se intensifica cuando el contexto sociocultural la justifica, promueve o tolera. La violencia prospera gracias a la desigualdad, que tanto en nuestra sociedad como en muchas otras marca las relaciones entre mujeres y hombres. La falta de igualdad se traduce en creencias, ideas y prácticas que se ostentan como verdades, con las cuales se *justifica* la tendencia a devaluar a niñas y mujeres y a aceptar como *normal* la discriminación hacia ellas. Cuando esta violencia se normaliza, esto es, cuando se vuelve cotidiana y casi una regla, puede potenciarse y alcanzar –sobre todo en un contexto desigual o discriminatorio– niveles destructivos o adquirir un carácter endémico.

Contra la naturalización, intensificación o extensión de la violencia, la educación para la equidad, la no discriminación y la no violencia son factores de cambio crucial. El proceso educativo abre la oportunidad de des-aprender prejuicios y conductas agresivas y da la pauta para aprender no sólo a tolerar sino a valorar la diferencia, no sólo a evitar la violencia sino a resolver los conflictos mediante el diálogo y la negociación. De ahí la importancia del compromiso que la

---

<sup>35</sup> Estadística de Violencia de Género en México, 2007. Elaborada por la Coordinación General de Asuntos Internacionales y Relaciones Parlamentarias con información del Instituto Nacional de las Mujeres y la Secretaría de Desarrollo Social.

SEP adquiere para atajar y prevenir la violencia de género en todos los niveles educativos. De ahí también el valor de sus iniciativas para apoyar a maestras y maestros en la adquisición de prácticas educativas que promuevan la equidad y enseñen a evitar la violencia, sea del tipo que sea, pero en primer término la asociada al género.

Para el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM constituye una distinción colaborar con la SEP en la búsqueda de soluciones que impulsen prácticas no violentas y no discriminatorias en los espacios educativos; más aún por tratarse de la etapa más temprana, la de preescolar, cuando las niñas y los niños comienzan su educación formal. Mediante conceptos, ejemplos y propuestas provenientes del campo de los estudios de género se busca propiciar la reflexión de las y los docentes, así como movilizar capacidades, habilidades y actitudes que les faciliten capitalizar su propia experiencia. Analizar, preguntar y abordar las diferentes aristas de la equidad entre mujeres y hombres, y de la resolución no violenta de conflictos en la práctica educativa cotidiana, sin duda contribuirá a la construcción de una sociedad democrática, diversa e igualitaria donde vivir sin discriminación y sin violencia sea una realidad.

Específicamente, el libro persigue los siguientes propósitos:

- Mostrar y explicar cómo se da y cómo se puede analizar la construcción sociocultural del género que convierte las diferencias biológicas entre los sexos en desigualdades sociales que limitan el acceso equitativo de mujeres y hombres al control de los recursos económicos, políticos y culturales.
- Desnaturalizar las explicaciones sobre las diferencias entre mujeres y hombres basadas en aspectos biológicos.
- Ofrecer lineamientos para promover la equidad entre mujeres y hombres, entre niñas y niños.
- Brindar orientaciones para contribuir a la prevención y erradicación de la violencia en general y de la violencia de género en particular en la vida cotidiana y en los espacios escolares.

El libro consta de siete unidades, cada una dedicada a un tema que favorece la comprensión y el análisis de la violencia desde la perspectiva de género. Todas las unidades incorporan y definen conceptos clave para identificar las prácticas sexistas, discriminatorias y violentas dentro del ámbito educativo, particularmente en lo que respecta a actitudes y comportamientos, actividades escolares, interacciones y relaciones interpersonales.

Por otra parte, los cinco apartados que organizan los contenidos básicos en cada unidad sintetizan los principales conceptos teóricos relacionados con el tema en cuestión, presentan ejemplos para observar el funcionamiento de dichos conceptos en la vida escolar cotidiana, se plantean sugerencias para modificar prácticas estereotipadas o discriminatorias en el aula y se dan *pistas* tanto para la reflexión personal de las y los docentes como para la aplicación de actividades didácticas en los espacios de preescolar.

En los apartados que llevan por título “Pistas para la reflexión” se incluyen fragmentos literarios sugerentes que invitan al análisis de género, así como ejercicios dirigidos a que el personal docente tome conciencia de sus propias ideas y concepciones respecto de los temas abordados. Enseguida, en el apartado “Pistas para actuar en el aula”, se sugieren actividades didácticas (una por cada unidad), con variantes para los tres grados de educación preescolar. También se propone la lectura y revisión de algunos títulos de las bibliotecas de aula y escolar con los que se pueden trabajar temas de género en clase.

Para un óptimo aprovechamiento del material, se sugiere dedicar el primer mes del ciclo escolar a leer el libro completo. Posteriormente conviene emprender un diagnóstico del grupo aprovechando el instrumento “Algunas claves para aplicar la perspectiva de género en una indagación sobre desigualdades de género en el aula preescolar” (véase la quinta unidad). Una vez detectadas las necesidades que en materia de género presenta el grupo, habrá que retomar el libro empezando por la unidad que se ajuste más a la problemática descubierta. Lo más conveniente es realizar al menos una actividad por semana para que las niñas y los niños

desarrollen sus habilidades de convivencia pacífica, tal como lo establece el Programa de Educación Preescolar 2004.

En el siguiente cuadro se resume el contenido y la organización de este libro para facilitar la selección de las actividades y la definición de un plan de trabajo.

U	TEMA	CONCEPTOS CLAVE	ACTIVIDAD	VINCULACIÓN CON EL PEP (CAMPOS FORMATIVOS)
1	Identifiquemos qué es el género	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo</li> <li>• Género</li> <li>• Estereotipos de género</li> <li>• Rol de género</li> <li>• Sexismo</li> <li>• Sesgos de género</li> </ul>	1. Disfraz al azar, disfrazar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo personal y social: relaciones interpersonales</li> <li>• Lenguaje y comunicación: lenguaje oral</li> <li>• Expresión y apreciación artística: expresión dramática y apreciación teatral</li> </ul>
2	Lo público y lo privado: espacios, actividades y tareas ¿Para quién?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema sexo-género</li> <li>• Violencia familiar</li> </ul>	2. Más pistas y canchas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo personal y social: Identidad personal y autonomía</li> <li>• Lenguaje y comunicación: lenguaje oral</li> <li>• Expresión y apreciación artística: Expresión corporal y apreciación de la danza</li> <li>• desarrollo físico y salud: coordinación, fuerza y equilibrio.</li> </ul>
3	¿Cómo aprendimos a ver el mundo como lo vemos?/ ¿cómo participa la cultura en nuestra visión del mundo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura</li> <li>• Prácticas culturales</li> </ul>	3. Mirarte (ensayos de miradas al arte)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión y apreciación artística: expresión y apreciación plástica</li> <li>• Lenguaje y comunicación: lenguaje oral</li> <li>• Exploración y conocimiento del mundo: cultura y vida social</li> <li>• Desarrollo personal y social: relaciones interpersonales</li> </ul>
4	¿Qué es y cómo se genera la violencia hacia los niños y las niñas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violencia</li> <li>• Violencia de género</li> <li>• Violencia contra las mujeres</li> <li>• Patriarcado</li> <li>• Relaciones de poder</li> <li>• Violencia escolar</li> <li>• Violencia entre pares o bullying.</li> </ul>	4. Expresión de sentimientos y emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo personal y social: identidad y autonomía</li> <li>• Lenguaje y comunicación: lenguaje oral</li> </ul>

U	TEMA	CONCEPTOS CLAVE	ACTIVIDAD	VINCULACIÓN CON EL PEP (CAMPOS FORMATIVOS)
5	¿Qué podemos ver con los lentes de género?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva</li> <li>• Perspectiva de género</li> <li>• Institucionalización de la perspectiva de género.</li> <li>• Transversalización de la perspectiva de género</li> <li>• Indicadores de género.</li> </ul>	5. Vistiendo a mamá y a papá	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo personal y social: identidad personal y autonomía</li> <li>• Lenguaje y comunicación: lenguaje oral</li> <li>• Exploración y conocimiento del mundo: cultura y vida social</li> </ul>
6	¿Cómo crear condiciones de igualdad para niñas y niños?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igualdad</li> <li>• Igualdad y diferencia</li> <li>• Igualdad de género</li> <li>• Equidad de género</li> <li>• No discriminación</li> </ul>	6. La orquesta (construyendo juguetes de la igualdad)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión y apreciación artística: expresión y apreciación musical</li> <li>• Desarrollo personal y social: relaciones interpersonales</li> </ul>
7	Resolución de conflictos y negociación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La paz</li> <li>• No violencia</li> <li>• Conflicto</li> <li>• Empatía</li> <li>• Autoestima</li> <li>• Aprecio por la diversidad</li> <li>• Pensamiento creativo</li> <li>• Pensamiento crítico</li> <li>• Comunicación asertiva</li> </ul>	7. El gis (nuevas formas de convivir)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo personal y social: relaciones interpersonales</li> </ul>

Esperamos que los contenidos y las propuestas de este libro contribuyan a la construcción de una escuela libre de estereotipos y violencia de género.

PUEG-UNAM  
julio 2009

# Unidad temática 1

## Identifiquemos qué es el Género

Se aborda el tema de la construcción social y cultural de la feminidad y la masculinidad como principal proceso mediante el cual se crean los estereotipos y los roles de género que se convierten en los principales ejes organizadores del ser *hombre* y ser *mujer*.

### 1.1 Conceptos clave

¿Por qué cuando nace una niña se espera que los padres la vistan de rosa y al niño de azul? ¿Por qué hay más maestras y menos maestros? ¿Por qué hay más ingenieros y menos ingenieras? ¿Por qué hay gente que cree que las matemáticas no son para las niñas o que los niños no deben aprender a cocinar? Estas y otras preguntas tienen que ver con dos palabras clave: **sexo** y **género**. ¿Cuál es la diferencia entre ellas?

**Sexo:** "Variante biológica que diferencia a miembros de una misma especie en machos y hembras. En el caso de la especie humana, en varones y mujeres" (IDEEI, 1998, 9).

**Género:** Término para hacer referencia a la fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino, la cual se define como "conjunto de prácticas, ideas y discursos relativos a la feminidad y la masculinidad, que determinan el tipo de características consideradas socialmente como masculinas (adjudicadas a los hombres) y como femeninas (adjudicadas a las mujeres), lo mismo que una serie de comportamientos asociados a tales categorías, y da cuenta de las atribuciones sociales que se hacen a uno y otro sexo, involucrando relaciones de poder y desigualdad" (Piñones, 2005, 127).

El Programa de Educación Preescolar vigente de la Secretaría de Educación Pública reconoce que las definiciones de lo femenino y lo masculino son construcciones sociales. Esto significa que están determinadas históricamente y que no son *naturales*, es decir, que no tienen nada que ver con el sexo de las personas. Dice así el programa:

En el proceso de construcción de su identidad, las niñas y los niños aprenden y asumen formas de ser, de sentir y de actuar que son consideradas como femeninas y masculinas en una sociedad. [...] La educación preescolar como espacio de socialización y aprendizaje juega un importante papel en la formación de actitudes positivas, de reconocimiento a las capacidades de niñas y niños, independientemente de su sexo (Programa de Educación Preescolar, 2004, 39).

Estas formas de sentir y de actuar que son consideradas como femeninas y masculinas en una sociedad, dividen lo femenino y lo masculino en mundos opuestos y desiguales; por eso, para poder reconocer las capacidades de niñas y niños independientemente de su sexo, es importante empezar a plantearse algunas preguntas como docente: ¿Respondo o reacciono de manera diferente con las niñas y con los niños? ¿Considero a los niños más inteligentes que a las niñas? ¿Asigno tareas diferenciadas para las niñas y los niños, como, por ejemplo, “las niñas traerán sus muñecas y los niños sus cochecitos” o “las niñas van a recitar y los niños jugarán fútbol? ¿Divido al grupo en niñas y niños cuando hay que formarse o hacer filas? ¿Creo que las niñas son más dóciles que los niños? ¿Creo que los niños son más peleoneros que las niñas? ¿Cómo puedo ayudar a unas y a otros a descubrir capacidades no exclusivas de niñas o niños?

Una de las intenciones de esta unidad temática consiste en ayudar a la educadora o maestro de preescolar a plantearse estas y otras preguntas con el fin de reflexionar sobre sus propias ideas de género, las cuales se manifiestan e influyen en su práctica docente cotidiana y en su vida personal. Para ello, se trazarán algunos recorridos históricos y se presentarán diversas definiciones e ideas que contribuyan a tal fin.

En el comienzo del siglo XXI se ha vuelto común hablar del género como término clave para entender, explicar y demostrar que tener un sexo biológico y

anatómico no determina *naturalmente* nuestros cuerpos, ni basta para definir las maneras de ser y actuar en los términos con los que en una sociedad se ha considerado lo femenino y lo masculino. A primera vista, esto parece fácil de entender e incluso se puede revisar la historia para comprobarlo: no es lo mismo ser una mujer o un hombre del siglo XIX o de principios del XX o del XXI, aunque haya rasgos que permanecen y otros que han cambiado.



A principios de 1900 en nuestro país y, aunque también aprendía nociones básicas de aritmética y conteo y nociones de ciencias, “una niña escuchaba desde muy pequeña que debía aprender a coser, a bordar, a cocinar, a ser servicial y maternal, etcétera, etcétera. Éstas y no otras eran las actitudes valoradas y propias de las chicas ‘bien educadas’” (López, 2006, 48).

Las ideas sobre el género se modifican a lo largo del tiempo y del espacio, pero ya sea que hablemos del presente o del pasado, llama la atención la dificultad que enfrentamos para separar el cuerpo biológico de un *deber ser* masculino o femenino. Pensemos, por ejemplo, en el dicho “los hombres no lloran” o en la idea de que las niñas no deben treparse a los árboles. Si ambos sienten y ambos tienen piernas y brazos, ¿por qué en unos el llanto se ve mal y en otras lo que se ve mal es subirse a un árbol?

Desde hace tiempo, en especial en las últimas décadas, dentro de la antropología, la filosofía, la psicología y otras disciplinas, se ha pensado y discutido mucho acerca de la diferencia entre el sexo y el género y, de manera más general, la

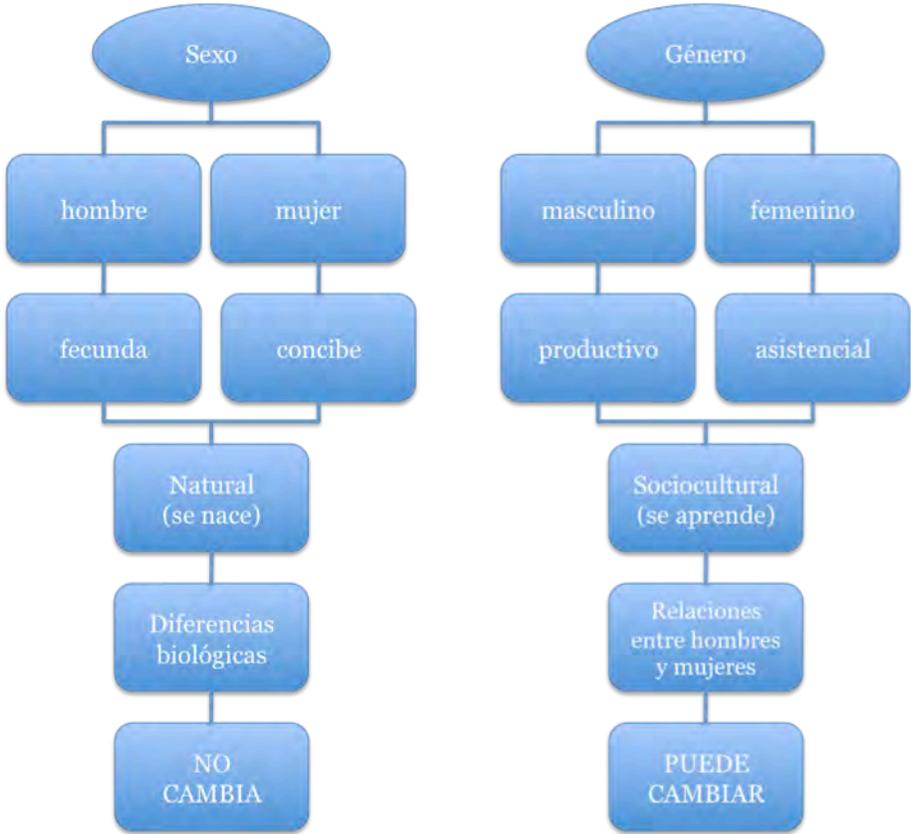
---

<sup>36</sup> Esta imagen no se reprodujo en la versión editada del libro porque no se realizaron los trámites de reproducción correspondientes con los titulares de los derechos de autor.

diferencia sexual. Estos discursos de género nos hablan de las formas en que se ha pensado lo masculino y lo femenino, y cómo han cambiado estas ideas y comportamientos.

Los discursos de género actuales han propiciado ciertas confusiones porque, según explica Marta Lamas, *género* se ha convertido en un término con numerosos significados, que a la vez incluye distintos aspectos de las relaciones entre los sexos y de las pautas culturales. Por eso hay quienes creen que tratar “una cuestión de género” quiere decir ocuparse de las mujeres o de asuntos de las mujeres, como si el género sólo fuera una *marca* femenina. Además, como también dice la especialista, ciertas confusiones se deben a que en español se distingue entre hombres y mujeres con las denominaciones género masculino y género femenino (Lamas, 2008).

Diagrama de las diferencias entre sexo y género



Fuente: INMUJERES, "Conceptos básicos sobre la teoría de género", en *Carpetas de Capacitación*, México, INMUJERES, s/f.

El siguiente ejemplo indica claramente cómo empezar a distinguir cuándo se está hablando de género y cuándo de sexo:

[...] si se dice "la menstruación es una cuestión de género", hay que reflexionar: ¿es algo construido o biológico? Obviamente en este caso se trata de algo biológico, de modo que es una cuestión relativa al sexo y no al género. En cambio, la afirmación "las mujeres con menstruación no pueden bañarse" nos hace pensar que esa idea no tiene que ver con cuestiones biológicas, sino con una valoración cultural, y por lo tanto es una afirmación de género. Así, cuando alguien define una cuestión como un problema de género, vale la pena tratar de averiguar si se refiere a aspectos relativos al sexo biológico, a las mujeres o al conjunto de prácticas y representaciones sociales sobre la feminidad y la masculinidad (Lamas, 2008, 5).

Prácticas y representaciones sociales: Términos que utilizan las ciencias sociales para referirse a lo que las personas hacen y a sus modos de hacerlo (prácticas) y a los significados, muchas veces compartidos por un grupo social, que esas acciones tienen para las personas. Estos significados son representados de muchos modos: en el arte, en lo que se considera como un símbolo, en las celebraciones, en los rituales, en las costumbres, en las creencias, en las ideas sobre lo que deben ser las mujeres y los hombres (entre otros).

Todas las definiciones de género tienen en común o comparten la idea de que al decir *género* nos estamos refiriendo a la fabricación cultural e histórica de lo que entendemos por **femenino** y por **masculino**. La primera consecuencia de esta definición es que si lo femenino y lo masculino como atributos y cualidades son una fabricación a lo largo de las diferentes épocas y sociedad, entonces esos atributos no son **naturales**, es decir, no vienen inscritos de antemano en los cuerpos sexuados. En otras palabras, al nacer, una niña o un niño no cuentan *por naturaleza* con las cualidades supuestamente propias de la feminidad o masculinidad estereotipadas, atributos que luego se supone las harán y los harán comportarse y asumirse de cierta forma y no de otra (véase el cuadro de atributos).

Atributos que se asignan a niñas y niños	
niña	niño
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dócil</li> <li>• dependiente</li> <li>• insegura</li> <li>• sensible</li> <li>• hogareña</li> <li>• comprensiva</li> <li>• delicada</li> <li>• tierna</li> <li>• afectiva</li> <li>• intuitiva</li> <li>• temerosa</li> <li>• sumisa</li> <li>• pasiva</li> <li>• (y muchos más)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valiente</li> <li>• independiente</li> <li>• seguro de sí</li> <li>• razonable</li> <li>• inquieto</li> <li>• aventurero</li> <li>• tenaz</li> <li>• fuerte</li> <li>• brusco</li> <li>• práctico</li> <li>• temerario</li> <li>• desobediente</li> <li>• activo</li> <li>• (y muchos etcéteras más)</li> </ul>

Diariamente atestiguamos que estos atributos o cualidades, que se asignan de manera diferenciada y desigual a hombres y mujeres, se han constituido en estereotipos de género, es decir, se han  *fijado* como si fueran  *una esencia*, algo inherente, inmutable y  *eterno* que determina nuestros cuerpos, aun cuando la experiencia nos diga que las mujeres y los hombres podemos compartir características de ambos  *modelos*.

Estereotipos de género: Estereotipo es un término compuesto que proviene de dos palabras griegas. La primera significa sólido y la segunda (tipos) significa molde o modelo. El uso figurativo de esta palabra se extiende para significar una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable y que actúa como modelo. En la teoría de género, los estereotipos funcionan como concepciones preconcebidas y modelos sobre cómo son y cómo deben comportarse la mujer y el hombre.

Hoy sabemos, por ejemplo, que el sexo no impide a las mujeres ser inteligentes, razonables, independientes, autónomas y valientes, ni a los hombres ser sensibles, cariñosos, dependientes y hogareños. Nuestra experiencia directa, por tanto, contradice los estereotipos. Esta sería una de las pruebas de que esos modelos fijos están fabricados o son construidos social y culturalmente, por lo que tenemos que cambiarlos, en particular, cuando impliquen desigualdad y desventaja.

Estereotipos de género	
Mujeres	Hombres
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deben comportarse pasivamente en las relaciones con los hombres.</li> <li>• Sensibles.</li> <li>• Tiernas.</li> <li>• Débiles.</li> <li>• Abnegadas.</li> <li>• Responsables de las tareas domésticas.</li> <li>• Dóciles.</li> <li>• Pacíficas.</li> <li>• Recatadas.</li> <li>• Introversas</li> <li>• Fieles</li> <li>• Pasivas</li> <li>• Responsables</li> <li>• Dependientes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deben tener la iniciativa para empezar una relación amorosa con las mujeres.</li> <li>• Racionales.</li> <li>• Rudos.</li> <li>• Fuertes.</li> <li>• Interesados.</li> <li>• Responsables de proveer el gasto familiar.</li> <li>• Rebeldes.</li> <li>• Violentos.</li> <li>• Expresivos.</li> <li>• Extrovertidos.</li> <li>• Infieles</li> <li>• Activos</li> <li>• Irresponsables</li> <li>• Independientes</li> </ul>
<p>La lista podría continuar al infinito, sin embargo lo que proponemos es imaginar otros modos de ser para todas y todos que no restrinjan a nadie por el hecho de ser hombre o mujer.</p>	

“Leticia fue mi alumna en la escuela Justo Sierra, en plena sierra tapaneca. Tenía 11 años de edad. Once años conociendo las carencias y la mugre de la vida. Siempre con la misma ropa, heredada por una tradicional necesidad familiar. Once años batallando con los bichos de día y de noche. Con una nariz que como vela escurría todo el tiempo [...] Aún así, era de las primeras en llegar a la escuela [...] A la hora del trabajo en equipo, nadie la quería. No le dieron la oportunidad para demostrar qué tan inteligente era: el repudio fue lo que Leticia conoció [...]En [una] ocasión, pregunté a mis alumnas y alumnos ¿qué quieren ser cuando sean grandes? [...]Cuando le tocó el turno a Leticia, se levantó y con voz firme dijo: “¡Yo quiero ser doctora!”. Y una carcajada insolente

se escuchó en el salón. [...]Mi labor en esa escuela terminó junto con el año escolar. La vida siguió su curso. Después de 15 años, regresé por esos rumbos, ya con mi nombramiento de base. Las buenas noticias me abordaron en el autobús, antes de llegar al cruce donde trasbordan los pasajeros que van al otro poblado. Llegaron en la presencia de una señorita vestida de blanco. [...]—¿No me recuerda, maestro? —preguntó, y continuó diciendo con la misma voz firme de otro tiempo—. Yo soy Leticia... y soy doctora...” (Cruz C., 2005, 45-48).

Un testimonio como el del maestro de Leticia nos deja ver cómo la pobreza afecta la vida de las comunidades y, en particular, la vida de las mujeres. Es tan evidente que en contextos de pobreza las mujeres son más pobres que los hombres pobres, que a esta situación se le ha denominado feminización de la pobreza. En el caso de Leticia, ser pobre y ser mujer parecía clausurar su futuro: no se esperaba que llegara a ser profesionista. Pero ella lo logra a pesar de su *situación* (la pobreza y ser mujer). ¿Cuántas mujeres no han roto con lo que parecía un destino incambiable? Obviamente, los compañeros de Leticia también tuvieron que luchar contra la adversidad, pero es probable que por ser hombres no se les negara de antemano la posibilidad de ser profesionistas.

Otro ejemplo de que el género es una construcción sociocultural puede verse en los cambios de las nociones de femenino y masculino a través del tiempo y de las diversas culturas y sociedades. Hoy, muy poca gente en nuestro país pensaría que una mujer es muy masculina porque usa pantalones, maneja un coche, trabaja fuera del hogar y recibe un salario por ello. O bien, que un hombre es afeminado si carga a su bebé, va a hacer el mandado o lleva a sus hijas e hijos a la escuela. Sin embargo, hace dos siglos, incluso hasta hace algunas décadas, la mayoría de la gente criticaba estas simples tareas y formas de ser. Aunque también es cierto que todavía hay gente en algunas regiones de nuestro país que ve mal a las mujeres que no usan siempre falda o trabajan por un salario, o a los hombres que cuidan a sus hijos e hijas.

Entonces, si sabemos que las ideas de lo femenino y lo masculino se han construido a través del tiempo y de las diferentes culturas, y a esto hoy lo llamamos género, ¿por qué se sigue pensando que sexo es igual a género? Es decir, ¿por qué hay quien cree que nacer mujer u hombre predestina a ser de tal o cual manera, de acuerdo con los estereotipos de lo femenino y lo masculino establecidos en nuestra

sociedad? Vistos de esta forma, ¿no parecen los estereotipos camisas de fuerza y obstáculos para el crecimiento, el desarrollo y el logro de proyectos de vida? ¿Qué sucede cuando ya no pensamos, ni somos, ni actuamos de ciertas formas estereotipadas que se construyeron hace mucho tiempo?

Entre las posibles respuestas a estas preguntas, podemos pensar en algunas explicaciones acerca de la persistencia de estos estereotipos. Por ejemplo, podríamos decir que el trabajo asalariado de la mujer está ampliamente aceptado y se considera necesario y positivo en comparación con otras épocas. Sin embargo, si esa mujer es madre de familia rápidamente caen sobre ella opiniones desfavorables porque se tiende a suponer que descuida la atención de los hijos, del hogar o un sinnúmero de otros aspectos. Lo que aquí está sucediendo, entre otras cosas, es que, para quienes ven desde fuera a esa madre trabajadora, su actividad laboral pone en duda su apego al estereotipo femenino. Y lo pone en duda porque este estereotipo coloca a la mujer-madre en el espacio doméstico como el principal lugar donde debe estar y le asigna el papel o rol de género de cuidadora del hogar como su principal función. Entonces, para quienes la juzgan desde los estereotipos de género, salir del hogar a trabajar por un salario significa que no está cumpliendo con el estereotipo mencionado, es decir, se está alejando de la norma. Y los hombres se salen de la norma del estereotipo masculino cuando no trabajan y se dedican al hogar.

<p><u>Rol de género</u>: Funciones y papeles sociales que se cumplen cuando se actúa de acuerdo con definiciones de lo que debe ser femenino o masculino. Este deber está definido socioculturalmente de manera jerarquizada, desigual y no equitativa.</p>
---

Así, un estereotipo de género no sólo nos obligaría —a los ojos de otros y en función de un modelo social— a ser de alguna manera femenina o masculina, sino que también nos asigna un lugar, una función y un papel que desempeñar. La alteración, a veces mínima, de los lugares, las funciones y los papeles designados provoca reacciones negativas porque quizá lo que se está alterando sea un orden preestablecido, aun cuando esté demostrado que ese orden no es benéfico para

nadie. De igual forma, cuando un estereotipo no puede cumplirse a cabalidad, lo cual es de esperarse y es lo más común, muchas veces se genera una reacción en cadena que va desde el señalamiento hasta la sanción social, la discriminación, el sexismo, los sesgos de género, la inequidad y la violencia.

Sexismo: Conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados para mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado.

Sesgos de género: Sesgo significa torcimiento de una cosa hacia un lado, por lo que un sesgo de género implicaría el forzamiento de discursos, prácticas y representaciones para favorecer, en detrimento del otro, ora lo masculino ora lo femenino.

“Del billón de personas más pobres que hay en el mundo, tres quintas partes, es decir, el 60%, son mujeres y niñas”. (FNUAP, *Estado de la Población Mundial*, 2008, 28). Esto se debe a que las mujeres tienen menos acceso a los recursos y al trabajo asalariado y que se les paga menos por el mismo trabajo, por eso se dice que la pobreza se ha feminizado; tiene “rostro de mujer”, lo cual no quiere decir que no haya un 40% de pobres que son hombres.

Esto podría transformarse más fácilmente si las concepciones de los estereotipos de género no implicaran cierta desigualdad y diferencia jerarquizada que valoran como positivos, centrales y más importantes ciertos atributos (los relativos a las ideas sobre lo masculino) y colocan a otros atributos del lado negativo, marginal y menos importante (los que se refieren a las concepciones sobre lo femenino).

Esta polarización se agrava cuando las ideas sobre lo femenino (adjudicadas a las mujeres) y las correspondientes a lo masculino (adjudicadas a los hombres) están sostenidas por principios de dominación y subordinación. De esta forma, en el sistema de expectativas sociales, al polo masculino positivo y activo de este binomio (femenino-masculino) le corresponde dominar, y al otro polo, el femenino negativo y pasivo, ser subordinado. Por ejemplo, si se considera que las mujeres son débiles (rasgo negativo) y que los hombres son fuertes y deben demostrarlo, no

se permitirá que un hombre muestre o exprese su debilidad y se considerará que si los hombres son superiores a las mujeres es porque son más fuertes y controlan mejor u ocultan sus debilidades. A estas ideas subyace la valoración de la fuerza física como característica positiva asociada al poder.

Aun cuando hay variaciones históricas y culturales con respecto a esta relación de dominación-subordinación, es importante tener en cuenta que para liberarnos de ella y construir proyectos equitativos será necesario tener una concepción de lo femenino y el ser mujer distinta de la que se basa en la devaluación de lo femenino y la subordinación de las mujeres. No se trata solamente de intercambiar papeles y funciones como formas de *reivindicación*, en donde las mujeres, por ejemplo, asumen papeles activos, muy valorados socialmente, sino que el género nos ayude a pensar en la posibilidad de la completa eliminación de cualquier relación de dominación-subordinación. Retomando el ejemplo anterior, se puede valorar la fuerza física sin que se piense que no tenerla implica debilidad o inutilidad; o se puede tomar en cuenta que en hombres y mujeres el grado de fuerza varía en general y no puede considerarse insuficiente sólo *porque sí*.

Para transformar las relaciones de género desiguales es indispensable continuar examinando, reflexionando y modificando el ordenamiento social y cultural que coloca, atribuye y dicta de manera arbitraria a las mujeres y a los hombres comportamientos, posiciones, trabajos, capacidades, habilidades, sentimientos, lugares y espacios, deseos, expectativas, derechos y obligaciones, privilegios e injusticias, reconocimientos y desconocimientos.

Todo esto conforma un ordenamiento muy poderoso, diferenciado y desigual, sustentado en las diferencias sexuales y los mandatos de género. Si en el pasado se educó con base en este orden, hoy podemos pensar/imaginar un mundo más plural y diverso: distinto del mundo en blanco y negro que se ve y se vive a partir de una división binaria y antagónica entre femenino y masculino.

## 1.2) Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y el ámbito escolar

Si la escuela como institución forma parte del tejido social y cultural de la sociedad a la que pertenece, no es extraño pensar que comparte los elementos complejos que conforman a esa sociedad.

No obstante, lejos de constituirse sólo como reproductora mecánica de estos componentes, la escuela representa un espacio formativo privilegiado para el cambio. Los estereotipos, roles y sesgos de género así como las prácticas sexistas se repiten, transmiten y refuerzan de manera variable en la escuela —muchas veces inconscientemente—; por ejemplo, a través del lenguaje no incluyente cuando se habla de *maestros*, *alumnos* y *padres* de familia omitiendo las palabras *maestras*, *alumnas* y *madres* de familia. También se refuerzan, casi sin que las personas se den cuenta, en las actividades didácticas, las actitudes y comportamientos, las interacciones y relaciones interpersonales. No obstante, la escuela es el lugar idóneo para entrar en contacto con los debates actuales, con el intercambio de opiniones y el estudio; abordar desde la escuela los estereotipos, roles y sesgos de género contribuirá a tomar conciencia de la problemática y a emprender acciones que modifiquen los patrones actuales.

Al igual que las madres y los padres, también [las maestras y los maestros] se constituyen en modelos de referencia para las niñas y los niños. Su imagen viene conformada no sólo por el trato diferencial que tienen hacia cada uno de los sexos, sino que con los roles que reproducen y con las asignaturas que imparten también contribuyen a la transmisión de [los estereotipos de género].  
(Moreno, 2000, 26)

Es recomendable consultar los diversos estudios que se han realizado en algunas de las escuelas de nuestro país (p. ej. Parga, 2004) y del extranjero en los que se analizan estos procesos de transmisión. Entre los hallazgos comunes a todos ellos destaca la certeza de las y los docentes entrevistados de que ni ellas ni ellos propician desigualdades o discriminaciones en función del género. Sin embargo, el registro detallado de las observaciones que las y los investigadores realizan de la vida escolar con fines de análisis revela lo contrario.

Para responder la pregunta y empezar a tomar conciencia acerca de cómo funcionan, se transmiten y refuerzan los estereotipos de género en la escuela, bastará con enunciar aquí algunos ejemplos.

Ejemplos de transmisión, reforzamiento y funcionamiento de los estereotipos de género en la escuela		
En actitudes y comportamientos	En actividades escolares o secuencias didácticas	En interacciones y relaciones interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando se opina de los niños como más agresivos y de las niñas como más tranquilas y se reacciona en concordancia con estas ideas.</li> <li>- Cuando se evaden preguntas de las niñas y los niños respecto de sus diferencias sexuales.</li> <li>- Cuando se tiende a favorecer que los niños y no las niñas dirijan las discusiones o juegos.</li> <li>- Cuando se premia el silencio de las niñas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando se separan actividades de todo tipo diferenciadas para niñas y niños.</li> <li>- Cuando se señala explícitamente que esa actividad o juego no es propia de una niña o niño.</li> <li>- Cuando se evalúa con base en comparaciones sexistas: (tal niña) "corre como niño", o (tal niño) "es débil como una niña".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando la o el docente utilizan tonos distintos para dirigirse a las niñas o a los niños.</li> <li>- Cuando las intervenciones en clase de los niños son más numerosas que las de las niñas.</li> <li>- Cuando se motiva menos a las niñas que a los niños.</li> <li>- Cuando se amonesta más a los niños que a las niñas.</li> <li>- Cuando en el habla y la escritura predomina el género masculino para referirse a ambos sexos.</li> </ul>
<p>Estos ejemplos, ¿reflejan algo de su práctica docente? ¿Está de acuerdo en la importancia y necesidad de cambiar este tipo de prácticas? ¿Qué ventajas encuentra con el cambio?</p>		

Comprender qué son, cómo actúan, cómo hemos interiorizado los estereotipos de género, es decir, cómo los hemos incorporado a nuestra subjetividad, permitirá a las y los docentes de educación preescolar descubrirlos, detectarlos y modificarlos en las diversas situaciones que se viven en este nivel educativo.

Subjetividad: Pertenciente o relativo a nuestro modo personal de pensar o de sentir.

### 1.3) Algunas recomendaciones para el cambio

Aun cuando los conceptos clave de esta unidad temática están interrelacionados entre sí, es necesario separarlos en sus definiciones particulares para efectos de estudio y análisis. A continuación se muestran recomendaciones generales para integrar en la práctica docente la visión crítica respecto de los conceptos principales.

Concepto	Recomendación
Frente a la fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insistir en que la ternura, la tranquilidad, la docilidad, la debilidad, la belleza, la intuición, la sumisión, la coquetería, el silencio, la abnegación, el sacrificio, la pasividad, etcétera, son atributos que equivocadamente se han adjudicado a <i>todas</i> las mujeres, como si ellas fueran todas iguales y como si estos rasgos forzosamente fueran parte de sus cuerpos.</li> <li>• Igualmente habrá que insistir en que nada nos obliga a asignar a los hombres en forma casi exclusiva la valentía, la actividad, la aventura, la inteligencia, la seguridad, la racionalidad, la fuerza, etcétera.</li> <li>• Señalar que ninguno de los atributos anteriores se puede negar anticipadamente a hombres o mujeres, porque unas y otros son seres humanos que, actúan, piensan, reflexionan y experimentan sentimientos, emociones, etcétera.</li> </ul>
Frente a los estereotipos de género:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subrayar que el hogar y el espacio público son espacios para todas y todos; es insostenible pensar, de acuerdo con los roles tradicionales de género, que los lugares públicos</li> </ul>

Concepto	Recomendación
	<p>deben ser ocupados sobre todo por hombres o que a las mujeres les corresponde sólo cierto espacio y no otro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminar las valoraciones de inferioridad o superioridad que dependen del espacio que se ocupa y de las funciones que se desempeñan, aun cuando tales valoraciones se asocien a ciertas tradiciones.</li> </ul>
Frente al sexismo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar juicios de valor que coloquen en posiciones inferioridad o superioridad a las personas y a sus actividades en función de su sexo.</li> <li>• Detectar y denunciar las relaciones de dominación, subordinación y explotación basadas en la diferencia sexual.</li> </ul>
Frente a los sesgos de género:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impedir que se otorguen privilegios de cualquier tipo en función de la pertenencia a uno u otro sexo.</li> <li>• Procurar que los argumentos relacionados con las desventajas que enfrentan las mujeres por ser mujeres, no se traduzcan en actitudes de revancha o privilegio.</li> </ul>
Frente a los roles de género estereotipados y restrictivos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntarse hasta qué punto la función implícita en el rol es reforzada por el contexto donde se actúa. Por ejemplo, en una familia donde hay un enfermo, ¿está obligada una mujer a cuidarlo? La primera consideración es que no por ser mujer se está obligada a cuidar de quien enferma y que otros pueden o deben participar.</li> <li>• Preguntarse hasta qué punto todos los integrantes de una familia deben someterse a las decisiones del hombre que suministra el sustento sólo por su papel de proveedor masculino . Y también preguntarse si se espera lo mismo cuando es una mujer la que provee a la familia.</li> </ul>

## 1.4) Pistas para reflexionar

Contradicciones ideológicas al lavar un plato

“Contradicciones ideológicas al lavar un plato

¿No?

Y también quisiera explicar

por qué me maquillo y por qué uso perfume.

Por qué quiero cantar la belleza del cuerpo masculino.

Quiero aclararme bien ese racismo que existe  
entre los hombres y las mujeres.

Aclararme por qué cuando lavo un plato  
o coso un botón

él no ha de estar haciendo lo mismo (...).”

Kyra Galván

Todas y todos tenemos una historia de género que pocas veces nos detenemos a examinar, principalmente porque la hemos *naturalizado*. Una reflexión de este tipo requiere distanciarnos de las propias ideas y aplicar a nuestras vidas las herramientas conceptuales que los discursos y las teorías de género nos aportan.

### Recuerde e imagine

- En su historia personal

Haga un recuento de las situaciones en que los estereotipos de género le impidieron, obstaculizaron o complicaron la realización o el cumplimiento de algún deseo, proyecto o actividad. Imagine qué tendría que haber sido diferente para que eso no sucediera. Piense si en la actualidad eso ha cambiado y en qué sentido.

Escriba y conserve sus reflexiones personales. Después podrán servirle para elaborar su propio relato de género, que podría tener muchas formas: memorias, cartas, poemas, ensayos, álbumes fotográficos, artículos para publicar, etcétera, y que podrá compartir o guardarlos para usted.

Algunos ejemplos:

<p>Recuerde</p> <p>Situaciones y deseos</p>	<p>Imagine</p> <p>Lo que tendría que haber sido diferente</p>	<p>¿Cambios?</p> <p>¿Es distinto ahora?</p>
<p><i>Cuando entré a 1º de primaria yo quería seguir en una escuela mixta como en el kinder, pero me pusieron en una escuela sólo de niñas...</i></p>	<p><i>Que las mamás y los papás no pensarán que había que separarnos por sexos en escuelas distintas... y me pregunto ¿por qué lo hacían?</i></p>	<p><i>No, porque aunque la mayoría de las escuelas son mixtas, en su interior se siguen separando actividades para niñas y niños...</i></p>
<p><i>Cuando tuve mi primera menstruación fue un drama porque yo creía que dejaría de andar en bici o en patines...</i></p>	<p><i>Que la menstruación no se viera como un impedimento...</i></p>	<p><i>Sí, porque ya se da más información en la escuela y en las casas...</i></p>
<p><i>Yo hubiera querido ser corredora de autos... pero eso era imposible, inimaginable...</i></p>	<p><i>No pensar que las mujeres, por serlo, no podemos soñar y llevar a cabo actividades que se han pensado como exclusivas para los hombres ...</i></p>	<p><i>Sí y no, porque a veces parece que ya se acepta el intercambio de actividades, pero de todos modos persiste la crítica ...</i></p>
<p><i>Mi madre nunca me dejó entrar a la cocina ni ayudarme en la elaboración de la comida y luego tuve problemas para prepararme mis propios alimentos cuando viví solo y luego cuando tuve a mi pareja.</i></p>	<p><i>Que cocinar no se viera como una tarea exclusiva de las mujeres sino como una habilidad que incluso puede servirte para sobrevivir...</i></p>	<p><i>Más o menos, depende del lugar, pero me he fijado que se acepta socialmente que los hombres cocinen cuando son chefs, pero quién sabe cómo será en sus casas.</i></p>
<p><i>Mi madre tenía muchas habilidades sociales y más estudios que mi padre. Él era tímido y se sentía mejor</i></p>	<p><i>Que no se cargara toda la responsabilidad del trabajo asalariado a los hombres</i></p>	<p><i>Un poco y también depende en qué lugar. En muchas</i></p>

*haciendo trabajos manuales en la casa. Pero como él tenía que ser el proveedor principal, siempre tuvo que salir a buscar trabajos en los que no duraba mucho tiempo y como se pensaba que mi madre debía quedarse en la casa, pues nunca salió a buscar trabajo. El resultado fueron muchos pleitos, una insatisfacción de mi madre y la frustración de mi padre.*

*para mantener a sus familias.*

*partes no se han dado cuenta de la enorme presión que genera en los hombres el hecho de quedarse sin trabajo o no tenerlo; además, ese peso les acarrea un montón de problemas de salud y estados de ánimo negativos.*

- En su vida profesional

Iniciar la escritura de una autobiografía profesional, considerando los conceptos clave de esta unidad temática (femenino, masculino, estereotipos, género, sexo, roles de género, sexismo, subjetividad), podrá servirle de apoyo para reflexionar por qué eligió dedicarse a la docencia en preescolar, cómo ha sido para usted desempeñarse como docente de este nivel, cómo fueron las relaciones de género en el ámbito laboral, cómo influyó su historia de género en las relaciones que ha establecido con las alumnas y los alumnos.

- Diario de género <sup>37</sup>

Para registrar los sucesos de género del día a día, puede también escribirse un breve diario en el que se anoten:

- Cuestiones de su vida presente sobre cómo se siente en sus relaciones con los demás.
- Cuestiones de género que aparecen en los medios de comunicación que le hayan llamado la atención o parecido interesantes.
- Cuestiones relacionadas con su labor docente que le impulsen a proponer proyectos de género en el aula.

## 1.5) Pistas y actividades para actuar en el aula

### ACTIVIDAD 1 / DISFRAZ AL AZAR, DISFRAZAR <sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Basado en el propuesto por Rohrmann (2008, 9).

## Descripción

- Se requiere una breve introducción a la actividad, en la cual, mediante preguntas, las y los integrantes del grupo expresarán lo que para ellas y ellos significa ser niña o niño. Se pueden plantear cuestiones como las siguientes: ¿Les gusta ser niñas o niños? ¿Por qué? ¿Les han dicho en su casa que no está bien jugar con las muñecas o a la comidita (para los niños)? ¿Les han dicho en su casa que no está bien jugar con cochecitos (para las niñas)? ¿Les gusta o les disgusta que les digan eso? ¿Por qué? ¿Quién se los dice? ¿Ustedes están de acuerdo? ¿Les parece justo?
- Para concluir este ejercicio introductorio invite al grupo a disfrazarse; no habrá personajes de niñas o de niños sino que cada quien puede disfrazarse de lo que desee para descubrir si les gusta o no lo que pueden hacer.
- Enseguida se invita al grupo a personificar distintos papeles, los cuales estarán relacionados con oficios y profesiones que puedan identificarse con características femeninas o masculinas (en otras actividades se podrá trabajar con roles de género que se aprenden en el hogar).
- Se reunirán objetos, utensilios, ropas, adornos, antifaces y máscaras para formar disfraces sencillos de enfermeras, policías, bomberos, carteros, costureras o modistas, tejedoras, carpinteros, médicos, médicas, cocineras y cocineros, panaderos, arquitectas, dentistas (mujeres y hombres), peinadoras, astronautas, veterinarios, etcétera.
- Tendrá que haber tantos disfraces como niñas y niños del grupo, procurando disponer la misma cantidad de personajes caracterizados socialmente como femeninos y masculinos. Si no se cuenta con disfraces, se puede pedir a cada quien que elija un personaje de una lista, que elabore una tarjetita con el nombre o el dibujo del personaje y se la pegue en la ropa para actuar ese papel.
- Al plantearse como una actividad de juego libre que las y los docentes podrán adaptar a sus propias planeaciones didácticas y circunstancias, las

---

<sup>38</sup> Actividad basada en la propuesta en Abril y Alfons (eds., 2008, 30).

niñas y niños se pondrán el disfraz que les toque al azar para vivir durante un rato la experiencia de representar a un personaje que puede estar o no relacionado con su pertenencia a un sexo y con los atributos de género masculino o femenino.

- Se puede aprovechar la actividad "Ahora soy..." que se encuentra en *Juego y aprendo con mi material de preescolar* elaborado por la SEP. Esta actividad consta de ocho máscaras recortables y de doble vista con las que se pueden armar 64 personajes al combinar el antifaz con diferentes aditamentos.

### Relevancia

Esta actividad permite experimentar actitudes y comportamientos que normalmente no se elegirían por temor a la crítica o por considerarlos inapropiados o inadecuados de acuerdo con la identidad de género que las niñas y los niños se están construyendo. También ofrece a la o el docente una oportunidad para conocer más a su grupo desde la perspectiva de género.

### Temas de género que se abordan

Intercambio de roles de género / Todas y todos podemos realizar multitud de actividades sin restricciones de género / Reflexión sobre las propias potencialidades y preferencias

### Campos formativos y aspectos relacionados

Desarrollo personal y social: relaciones interpersonales / Lenguaje y comunicación: lenguaje oral / Expresión y apreciación artística: expresión dramática y apreciación teatral

### Competencias que se favorecen

Desempeño de distintos roles independientes de su sexo / Comprensión del desempeño de papeles específicos de acuerdo con el personaje que se actúa / Interiorización de normas de relación, equidad y respeto / Comunicación de sentimientos y emociones / Representación de personajes mediante el juego y la expresión dramática

### ¿Qué se pretende con esta actividad?

- Experimentar la actuación de personajes que no se asignan ni se eligen.
- Descubrir afinidades o incomodidades con las características de los personajes.
- Impulsar la reflexión sobre la diversidad de actitudes y comportamientos disponibles para todas y todos.

### Consejos prácticos

- No se trata de juzgar bueno o malo el hecho de ser niña o niño, sino de jugar a ser de otro modo y averiguar cómo nos sentimos al respecto.
- Como en todos los juegos, habrá quien quiera y quien no quiera participar, por lo que habrá que permitir la elección. Si la actividad resulta interesante, cada vez más niñas o niños querrán participar.
- Insista en que dentro de las reglas del juego también está la de respetarse y apreciar la diversidad.
- Mantenga una actitud flexible, comprensiva y respetuosa frente a las actividades que las niñas y los niños realicen al personificar los oficios y profesiones.

Para 1er. grado de preescolar

### Procedimiento

1. Elabore tarjetas con los personajes del juego (oficios y profesiones). Por un lado la tarjeta llevará el dibujo del personaje (o alguno de sus objetos representativos) y se acompañará de la palabra que lo denomina. Se necesita una tarjeta para cada niña y niño y otra idéntica que se colocará en el disfraz correspondiente.
2. Coloque un juego de las tarjetas en una caja; las tarjetas de este juego deberán doblarse por la mitad, de modo que el dibujo y su palabra queden hacia adentro.

3. Invite al grupo a jugar; indique que cada quien pasará a sacar una tarjeta y que representará el personaje que la tarjeta muestra; señale que no se vale cambiar.
4. Pida que localicen el disfraz que les tocó guiándose por las tarjetas.
5. Comente que cada quien puede jugar libremente un rato con su personaje.
6. Para finalizar el juego, comience una sesión en grupo para que cada quien exprese si le gustó o no su personaje y por qué.

Para 2° grado de preescolar

### Procedimiento

1. Elija varios cuentos cortos o libros informativos sobre oficios y profesiones, hasta reunir la cantidad de personajes que se necesitan para ser representados por cada niña y niño del grupo.
2. Asigne cada disfraz con el cuento o el libro que le corresponda.
3. Elabore una tarjeta por cada disfraz. Por un lado la tarjeta llevará el dibujo del personaje (o alguno de sus objetos representativos), la palabra que lo denomina y el título del cuento o libro al que corresponde.
4. Coloque las tarjetas en una caja; deberán doblarse por la mitad, de modo que el dibujo, el nombre del oficio y el título del libro queden hacia adentro.
5. Invite al grupo a jugar. Indique que cada quien pasará a sacar una tarjeta y que representará el personaje que le toque. Explique que para representar el personaje se basarán en el cuento o libro que también se indica en la tarjeta; señale que no se vale cambiar. Ayude a las niñas y niños a leer sus tarjetas y comente que usted leerá en voz alta el libro o cuento para ellos.
6. Organice la representación de cada cuento o libro por turnos mientras el resto del grupo es espectador.
7. Al final de las representaciones, pregunte a cada equipo, en sesión de grupo, cómo se sintieron con sus personajes.

Para 3er. grado de preescolar

### Procedimiento

1. Junto con el grupo, invente un cuento u obra de teatro en el que haya tantos personajes de oficios y profesiones como niñas y niños del grupo.
2. Escriba en el pizarrón los nombres de oficios y profesiones que se vayan mencionando.
3. Pida a las niñas y niños que copien en una hoja suelta los nombres que usted anotó en el pizarrón. Ayúdeles con la escritura si es necesario.
4. Doble las hojas de modo que la palabra quede hacia adentro y colóquenlas en una caja.
5. Invite a cada quien a sacar de la caja una hoja; cada niña y niño buscará los objetos que le ayuden a representar el oficio o profesión que le tocó. Pueden usarse máscaras y antifaces ya hechos o bien se pueden elaborar de manera sencilla en ese momento.
6. Invite al grupo a representar el cuento u la obra de teatro que prepararon al principio de la sesión.
7. Al final de la representación, comience una conversación para que cada quien exprese cómo se sintió con su personajes. Reflexiones con el grupo sobre las características que todas y todos podemos tener sin importar si somos niñas o niños.

### Ideas para variantes de la actividad 1

- Cambiar los roles de género que actúen o muestren los personajes de algún cuento.
- Cambiar los roles de género que interpreten los personajes de películas infantiles.

### Conclusiones

#### Para la reflexión docente

1. Anote sus propias observaciones, impresiones y valoraciones respecto de las actividades llevadas a cabo en clase. La idea es registrar los avances propios y del grupo con respecto a la percepción de los estereotipos de género, los

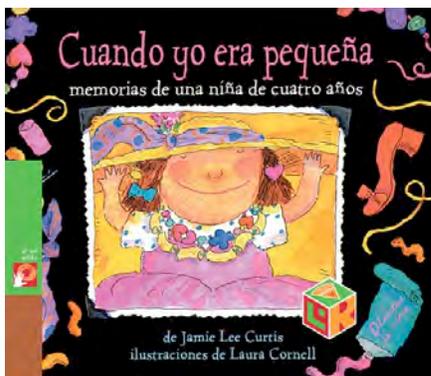
roles femeninos y masculinos, y con respecto a la incorporación de los demás conceptos clave de esta unidad temática. Considere sobre todo los aspectos que personalmente le resultaron más significativos.

Me pareció que ...	
Yo he ...	El grupo ha ...

2. Plántese preguntas como las siguientes:

- ¿Qué tipo de actitudes con respecto al género identifiqué en el grupo?
- ¿Qué factores posiblemente influyen en estas actitudes del grupo?
- ¿Qué puedo hacer para modificar estas actitudes en el grupo?
- ¿Cómo me sentí con la actividad?

1.6 Libros para preescolar que ayudarán a complementar estas actividades y que se encuentran en las Bibliotecas de Aula y Escolar de las escuelas públicas del país



Jamie Lee Curtis, *Cuando yo era pequeña. Memorias de una niña de cuatro años*, México, SEP, Ediciones Serres, 2005 (Biblioteca Escolar).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

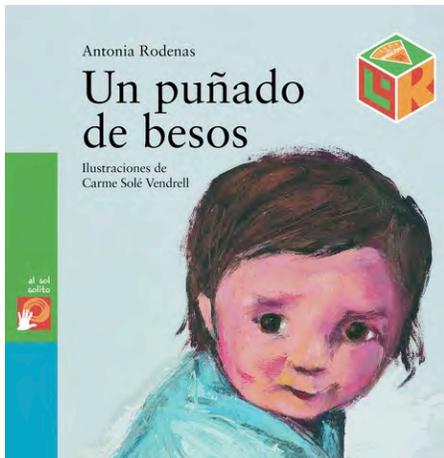
- A las niñas: ¿Les gustaría participar en juegos en los que sólo intervienen niños? ¿En cuáles? ¿Por qué sí o por qué no? / A los niños: ¿Les gustaría participar en juegos en los que sólo intervienen las niñas? ¿En cuáles? ¿Por qué sí o por qué no?
- A niñas y niños: ¿Qué ropas les encantan de las niñas y de los niños? ¿Les gustaría que todas y todos pudieran usar todas las ropas? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Qué es lo más bonito que les ha pasado desde que nacieron?



Verónica Murguía, *Lo que sí y lo que no*, México, SEP, Ediciones Castillo, 2005 (Biblioteca Escolar).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

- Cuando le decimos a alguien “eres tonto como un burro”, o “comes como un pajarito”, resulta que nos equivocamos porque los burros en realidad no son tontos y los colibríes, por ejemplo, toman diariamente la mitad de su peso en néctar. Cuando decimos que los niños “son muy traviesos” y las niñas “son muy calladitas”, ¿es siempre cierto?
- ¿Ustedes han visto niñas traviesas y niños calladitos?
- ¿Podemos todas y todos ser de muchos modos?



Antonia Ródenas, *Un puñado de besos*, México, SEP, Anaya Infantil y Juvenil, 2005 (Biblioteca Escolar).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

- Así como Kati siempre lleva a la escuela una cajita llena de besos dulces para darle a alguien, como por ejemplo a César, cuando llora porque se va su mamá:
- ¿Les gustaría traer a la escuela una cajita como ésta?
- ¿A quién les gustaría regalarle besos dulces y por qué o cuándo?

## Unidad temática 2

### Lo público y lo privado: espacios, actividades y tareas ¿para quién?

Se desarrolla el tema de la división sexual de lo público y lo privado con el fin de reconocer cómo las diferencias sexuales se convierten en desigualdades sociales que colocan a las mujeres en una situación de vulnerabilidad y en espacios sociales específicos.

#### 2.1 Conceptos clave

¿Cómo se reproduce la división sexual del espacio en la escuela? ¿Es *normal* que los niños ocupen preferentemente las canchas o los patios para los juegos como el fútbol? ¿Piensa que las niñas están mejor lejos de las canchas, practicando juegos más tranquilos o menos peligrosos? ¿Cuántas veces han sido elegidas las niñas para representar a su grupo o escuela en comparación con los niños? ¿Sabe cómo usan el espacio del hogar sus alumnas y alumnos? ¿Le gustaría saber cuáles son los sitios a los que los niños y las niñas de su salón de clases van con el permiso de sus papás y mamás y a cuáles les prohíben asistir?

En un grupo de niños y niñas de cinco años de edad de uno de los centros de educación infantil en donde llevamos a cabo nuestras observaciones, los niños se mostraban claramente más *presentes* que las niñas. Los niños monopolizaban el espacio, eran más vocales y activos en respuesta a las preguntas y a las nuevas actividades. En esta clase había más niños que niñas, por lo que al principio nos preguntamos si la mayor presencia de los niños se debía a su superioridad numérica. En general, las niñas intervenían con menos frecuencia y más tímidamente (Abril y Alfons, 2008, 29).

En esta unidad se examinarán algunas de las razones socioculturales por las que los espacios se han delimitado conforme a ideas estereotipadas sobre lo femenino y lo masculino; también observaremos por qué nos cuesta trabajo darnos cuenta de que repetimos estos estereotipos en nuestra vida diaria y cómo ha cambiado la situación en favor de la equidad de género.

**Público y privado** son dos palabras que generalmente usamos como opuestas para referirnos a espacios o ámbitos exteriores o interiores. Designan la división entre el afuera y el adentro. Se relacionan directamente con la distinción entre lo masculino y lo femenino porque tal diferenciación también se basa en la separación entre lo público y lo privado. Desde una visión rígida de estas dos separaciones se deduce y se plantea que lo más adecuado es que sobre todo los hombres ocupen los espacios públicos y exteriores, mientras que los espacios privados, interiores, serían los lugares más apropiados para las mujeres. Así tenemos que la limpieza de la casa, el cuidado de personas enfermas o de la tercera edad o la atención de los bebés son espacios y tareas que se consideran apropiados y exclusivos de las mujeres porque suelen realizarse en ámbitos más privados, mientras que la oficina o el taller, el trabajo remunerado o la representación política se asumen como espacios y tareas propias de los hombres porque suelen ejercerse en ámbitos públicos.

La explicación de lo anterior se basa en la idea de que los espacios públicos —expuestos al escrutinio, al debate o a la confrontación— exigen personalidades fuertes, decididas e independientes, rasgos que, entre muchos otros, se han atribuido históricamente a los hombres, mientras que los espacios privados —vistos como lugares de resguardo y protección del exterior y que se asocian con la casa, lo doméstico, lo familiar—requieren personalidades cuidadosas, afectuosas y dedicadas, puesto que se trata de conservarlos y administrarlos. Estos rasgos, entre otros, se atribuyen principalmente a las mujeres.

La atribución de cualidades a uno y otro sexo, y la distribución de espacios y actividades que de ella se deriva, funcionan en la sociedad a través del **sistema sexo-género** y de los estereotipos de género que se analizaron en la primera unidad de este libro.

<p><b>Sistema sexo-género:</b> Conjunto de disposiciones (prácticas, modos de pensar, normas, valores, creencias, representaciones, símbolos) históricamente variables mediante las cuales las sociedades asignan espacios, actividades y tareas diferenciadas para cada uno</p>
--

de los sexos, de tal modo que propician desigualdad social con base en las concepciones de lo femenino y lo masculino.

La realidad y la experiencia, sin embargo, nos muestran las variaciones socioculturales entre el pasado y el presente respecto de la forma en que se habitan y se ocupan los espacios. A lo largo del tiempo, las mujeres han ido ocupando espacios públicos gracias al trabajo extra-doméstico remunerado, es decir, el trabajo en puestos que antes eran exclusivos para los hombres (médicas, ingenieras, ahora pilotos de avión), pero que las circunstancias o las acciones reivindicativas abrieron para las mujeres. La participación actual de las mujeres en movimientos sociales donde su opinión es muy importante, la práctica de deportes que antes sólo admitían hombres (como el box o el alpinismo, por ejemplo), demuestra algunos cambios positivos, generados por la acción de las mujeres.

Aunque el ingreso en el espacio público constituye un avance, por sí mismo no equilibra la relación entre mujeres y hombres. Cuando se analizan de cerca las circunstancias en que ellas realizan muchas de sus *nuevas* tareas, se pueden observar desigualdades de género, lo que sugiere que los cambios son incompletos y los logros parciales.

“En todo el mundo, las mujeres generalmente ... están ubicadas en trabajos de menor paga y se les paga menos por el mismo trabajo” (Estado de la Población Mundial, 2008, 28).

La división tajante entre lo público y lo privado es entonces esquemática y rígida. Por otro lado, esta división se modifica desde el momento en que lo privado entra en la esfera de lo público a través de regulaciones y normas que buscan extender los beneficios de las garantías individuales y los derechos humanos en todos los espacios sociales.

Si quisiéramos leer las transformaciones familiares respecto de las nuevas nociones y representaciones sociales que van apareciendo, nos encontraríamos con ciertas claves para descifrar los cambios en la vida privada, entre ellas el que la violencia haya salido del secreto privado para transformarse en un problema público; de un hábito extendido e impune para

convertirse en un hecho judicial y penalizado (Valdés, 2006, 231).

De esta forma, el espacio privado deja de ser un ámbito cerrado donde los derechos podrían ser vulnerados con impunidad. Esto atañe especialmente a las mujeres porque, por ejemplo, si se les ha asignado el espacio doméstico como su lugar principal y éste se considera privado —esto es, separado o alejado de las regulaciones públicas—, cualquier arbitrariedad o abuso que ahí suceda quedaría fuera del arbitrio de la ley y su denuncia carecería de canales para ser atendida. Aun cuando dentro de los hogares se cometen abusos contra los hombres, los estudios señalan que la mayoría de los actos violentos en el ámbito privado son cometidos por hombres contra las mujeres.

En el fenómeno de la violencia de género prevalece el ejercicio del poder del hombre sobre la mujer por medio de agresiones psicológicas, económicas, físicas o sexuales en contra de ella por el sólo hecho de ser mujer. Al interior de los hogares, esta violencia se asocia también con relaciones de poder que pueden ser a la vez causa y efecto del acceso y uso desigual de los recursos del hogar entre sus integrantes, específicamente entre las parejas (INMUJERES, 2008, 1).

Así, no es difícil observar que tras la idea de que el espacio privado es *el* lugar del aún mal llamado *sexo débil* se oculta una desventaja social y legal que pone en riesgo permanente a las mujeres. Por eso son tan importantes las normas jurídicas que buscan prevenir y castigar la [violencia familiar](#) y la violencia contra las mujeres, las adolescentes y las niñas.

Aunque se dedicará una unidad temática a la violencia que se comete contra niñas y niños, se adelanta aquí una definición de la que afecta en particular a las mujeres dentro de la familia; por lo demás, no se debe perder de vista que los tipos y modalidades de la violencia son amplios y que entre ellos la violencia familiar es una más a las que están expuestas las mujeres.

[Violencia familiar](#): Es el acto abusivo de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar, o agredir de manera física, verbal, psicológica, patrimonial, económica y sexual a las mujeres, dentro o

fuera del domicilio familiar, cuyo agresor tenga o haya tenido relación de parentesco por consanguinidad o afinidad, de matrimonio, concubinato o mantengan o hayan mantenido una relación de hecho.

(Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LAMVLV, ARTÍCULO 7).

Antes de la promulgación en México de la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, las leyes que juzgaban la violencia intrafamiliar no contemplaban cuestiones específicas de género. Por esta razón, contamos ahora con una ley específica que sanciona todos los actos de violencia dirigidos contra las mujeres, considerando todos los espacios que ellas ocupan y sin restringirse a los que ocurren dentro de la familia.

Durante su ciclo de vida, mujeres y hombres están expuestos a situaciones de violencia que varían según su entorno familiar y social y, en particular, por su sexo. La principal característica de la violencia de género es que se trata de violencia ejercida por hombres hacia las mujeres ante situaciones de desigualdad o subordinación femenina. De aquí que la violencia que padecen los hombres proviene generalmente de otros hombres; por lo que ésta no tiene una acepción de género (INMUJERES, 2008, 3)

Un paso más en la conquista de los espacios públicos por parte de las mujeres, es que ellas mismas se consideren como integrantes de la esfera pública, en particular de la política, donde pueden expresar problemas y necesidades. Gracias a esta conciencia hoy se pueden plantear —sin abandonar el espacio privado y desde él— necesidades, demandas y problemas cuya atención y solución requieren la participación de las mujeres y los hombres, junto con la intervención de instituciones públicas, y cuya solución beneficia la vida privada, la vida cotidiana y local de comunidades específicas. Por ejemplo, la falta de acceso fácil y seguro al agua de buena calidad no sólo afecta a las mujeres, se trata de un problema que amerita la atención de la comunidad y la intervención del Estado para solucionarlo; sin embargo, son ellas quienes gestionan las demandas públicas para obtener el servicio o quienes proveen de agua a las familias.

Principalmente nosotras las mujeres somos triplemente explotadas. Uno, por ser mujeres indígenas, y porque somos indígenas no sabemos hablar y somos despreciadas. Dos, por ser mujeres dicen que no sabemos hablar, nos dicen que somos tontas, que no sabemos pensar. No tenemos las mismas oportunidades de los hombres. Tres, por ser mujeres pobres, porque no tenemos buena alimentación, vivienda digna, educación, no tenemos salud". (Comandanta Esther, 2001)

La búsqueda de alternativas locales para el cuidado del medio ambiente, la convivencia, la salud, etcétera, adquiere formas particulares de acuerdo con las personas que asumen la tarea. Las participaciones de este tipo se caracterizan por enunciarse en las propias palabras de quienes participan y por atender problemas muy particulares que sin embargo conciernen a un colectivo. De esta forma, lo privado no sólo se vuelve público, más visible, sino también se vuelve político en la medida en que *habla* por las y los demás y construye estrategias de acción.

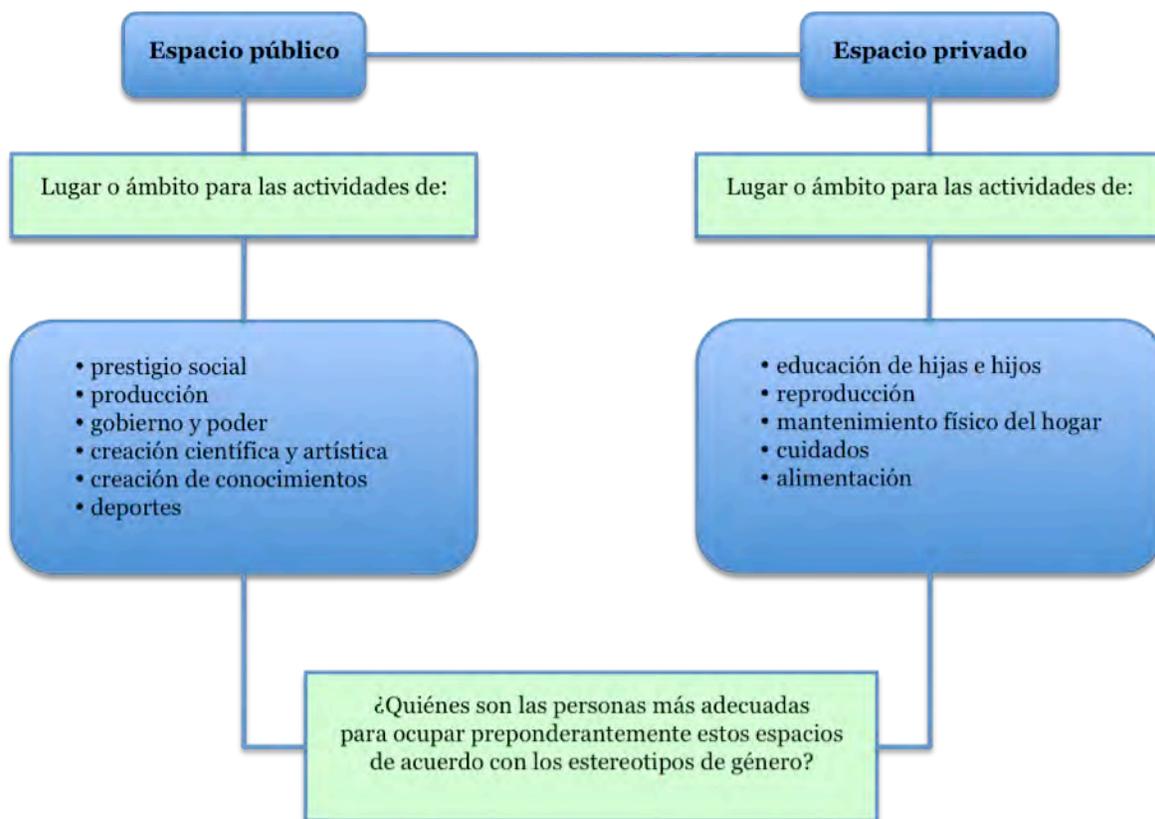
No obstante, a pesar de que se han abierto y ampliado los espacios y las actividades para las mujeres, la oposición rígida entre lo público y lo privado se mantiene; la asignación de áreas exclusivas de hombres o mujeres y, en consecuencia, la valoración positiva de los espacios públicos y la devaluación de las tareas que se realizan en el espacio privado contribuyen a que el trabajo doméstico, el cuidado y la atención de la familia y del hogar, por ejemplo, no tengan el reconocimiento que merecen (en tanto trabajo) ni se aprecie su valor para la vida personal, familiar y comunitaria.

Aunque a nivel mundial las mujeres destinan cerca del 70% de su tiempo no remunerado o no laboral al cuidado de su familia, esta contribución a la economía global permanece invisible (Estado de la Población Mundial, 2008).

Cuando se emprende un análisis de género de los espacios y las actividades que en ellos se realizan, vemos con claridad la persistencia de los estereotipos de género, aun cuando hombres y mujeres, niñas, niños y adolescentes compartan los lugares

y tareas. Un esquema inicial para comprender por qué se asignan de este modo los espacios y sus actividades, se muestra a continuación.

### División del espacio social desde los estereotipos de género



Responder la pregunta que se plantea en el esquema no parece dificultarse. La explicación se localiza en los estereotipos de género, esto es, los rasgos, cualidades, atributos, espacios y tareas que se asignan a las mujeres y a los hombres dependiendo de lo que se entiende socioculturalmente por femenino y masculino. Y aunque la realidad actual ha perdido rigidez, conviene reconocer la aplicación de estereotipos en los espacios que habitamos y que también condicionan nuestros modos de ser.

## 2.2 Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y el ámbito escolar

Aunque la escuela es un ámbito público abierto para hombres y mujeres, reproduce la división sexual del espacio cuando no modifica el uso y la ocupación preferente de ciertos ámbitos en función de la pertenencia a uno u otro sexo. Si se observa, por ejemplo, que las niñas se apartan de los juegos de los niños en el recreo, se puede conversar sobre esta situación en el aula, con el fin de llegar a acuerdos sobre el uso de los patios y la participación de las niñas que así lo deseen en los juegos *de* los niños; y esto vale también si se observa que las niñas excluyen a los niños de sus juegos.

En las actividades escolares dentro del aula también puede suceder que la o el docente asigne espacios y tareas divididas según los estereotipos de género; por ejemplo, cuando en las actividades o espacios para construir torres, armar objetos o pasar al pizarrón a resolver una operación aritmética no considera a las niñas o cuando no incluye ni invita a los niños a participar en los espacios y tareas relacionadas con el hogar, las muñecas, la costura, el bordado o la recitación de algún poema.

En el cuadro se presentan algunos ejemplos de situaciones que pueden presentarse en la escuela y en las que se manifiesta la reproducción de los estereotipos de género en el uso de los espacios y la asignación de tareas diferenciadas.

Ejemplos de la división sexual y genérica de los espacios en la escuela		
En actitudes y comportamientos	En actividades escolares o secuencias didácticas	En interacciones y relaciones interpersonales
- Cuando se permite que los patios principales o de deportes sean ocupados generalmente para los juegos deportivos de los niños varones.	- Cuando se divide o distribuye físicamente al grupo en niñas y niños para llevar a cabo ciertas actividades.  - Cuando se favorecen actividades de competencia que	- Cuando se desapruueba, verbalmente o con lenguaje corporal, la preferencia de los niños varones por actividades como el baile.  - Cuando no se hace nada por

<p>- Cuando no se invita a los niños varones a jugar con objetos o tareas del hogar.</p> <p>- Cuando se descalifica o desaprueba a las niñas por jugar con cochecitos o pelotas.</p>	<p>oponen equipos de niñas contra equipos de niños presuponiendo que unos u otras tendrán más probabilidades de ganar sólo en función de su sexo.</p> <p>- Cuando no se invita a las niñas a ser representantes de grupo, por ejemplo.</p> <p>- Cuando se forman filas separadas de niñas y niños.</p>	<p>incentivar la asistencia y presencia de los padres de familia varones (o figuras masculinas importantes para las niñas y niños) a reuniones y actividades escolares.</p>
<p>¿Se presentan en su escuela este tipo de divisiones de los espacios y las actividades? ¿Qué acciones se pueden emprender para modificarlas?</p>		

### 2.3 Algunas recomendaciones para el cambio

Concepto	Recomendación
<p>Frente al estereotipo de género que asigna los espacios públicos a los hombres:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subrayar que todas y todos tenemos el mismo derecho de ocupar el espacio público, esto es, de gobernarlo, con el mismo nivel de responsabilidad, ocupaciones y decisiones, y la misma posibilidad de ser escuchadas y escuchados como ciudadanas y ciudadanos. En el ámbito escolar esto significa que tanto niñas como niños tienen voz y voto en sus actividades diarias.</li> <li>• Denunciar cuando en la propia escuela y la comunidad se remunera más a los hombres que a las mujeres por la misma actividad laboral. En el ámbito del aula lo que se propone es elogiar, premiar, motivar del mismo modo a niñas y niños cuando resuelven exitosamente sus tareas o actividades.</li> <li>• Invitar a madres y padres de familia y personas conocidas a platicar con los grupos escolares sobre sus experiencias en actividades y lugares que no corresponden con los estereotipos de género: los hombres que gustan de</li> </ul>

Concepto	Recomendación
	<p>cocinar asistirán, por ejemplo, para enseñar a las niñas y niños alguna receta; las mujeres que conduzcan trailers o autobuses contarán en qué consiste su trabajo, y lo mismo pueden hacer los hombres bailarines, las mujeres mecánicas o que se dediquen a la ciencia o tengan un puesto de responsabilidad política, etcétera.</p>
<p>Frente al estereotipo de género que asigna los espacios privados a las mujeres:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar actividades escolares de cambio de roles de género dentro de la escuela y reflexionar sobre las experiencias vividas en dichas actividades.</li> <li>• Insistir en que todos y todas compartimos la responsabilidad de cuidar nuestro entorno y, en particular, la casa y el espacio privado: limpiar, ordenar, lavar la ropa, regar las plantas, cocinar son expresiones de cuidado del mundo y de los espacios en que vivimos.</li> <li>• Favorecer exploraciones, investigaciones, entrevistas, recopilación de noticias que informen sobre mujeres (del pasado y el presente y de distintas edades) que han aportado sus conocimientos para el avance de la ciencia y la tecnología, y el enriquecimiento del arte, la cultura, las ideas, los proyectos, las organizaciones.</li> <li>• Aprovechar el espacio del aula para analizar los estereotipos de género que promueven o muestran los programas de televisión y los anuncios publicitarios (de juguetes, dulces, juegos y ambientes familiares), o bien los que aparecen en películas y en los anuncios espectaculares.</li> </ul>

## 2.4 Pistas para reflexionar

Tras las persianas  
Tras las persianas  
recargada en el mimbres roto de una silla se asoma  
una mujer.  
Ve la calle sin asombro  
recuerda a su abuela  
teme la epidemia de un destino familiar.  
Una niña llora a su lado.  
La calma al poner sus ojos  
en los ojos oscuros de la niña.  
Apaga las luces.  
Se interna en las sábanas y espera  
con la misma obstinación  
transformar el esqueleto  
que rompe el equilibrio.

Myriam Moscona

Generalmente pensamos que somos nosotras y nosotros quienes ocupamos o habitamos los espacios sin importar cómo es que éstos están dispuestos. Por eso, a veces no percibimos, aunque lo sintamos, cómo nos condicionan, nos moldean, nos imponen toda una serie de comportamientos, posturas corporales, movimientos, normas, actividades, tareas, etcétera. Recordar nuestra propia historia vivida en los diferentes espacios nos ayuda a comprender mejor la división entre el espacio público y el espacio privado y por qué se considera que corresponden de manera preferencial a mujeres o a hombres.

### Recuerdos agradables y desagradables de su adolescencia

Agradables	Desagradables
<ul style="list-style-type: none"><li>¿Qué actividades y tareas le gustaba realizar en su casa y por qué?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>¿Qué actividades y tareas le molestaba realizar en su casa y por qué?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>¿A qué lugares le permitían salir?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>¿A qué lugares le prohibían salir?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>¿Dónde estaba y qué hacía generalmente en el recreo?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>¿Recuerda un lugar donde nunca haya estado a la hora del recreo?</li></ul>

	¿Cuál?
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Alguna vez le eligieron como representante de su salón o de su escuela? ¿Cómo vivió esa experiencia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Alguna vez le castigaron o reprendieron públicamente en su salón o en su escuela? ¿Cómo vivió esa experiencia?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿A qué lugares la dejaban ir sola? ¿Y con amigas de su edad?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿A qué lugares no le dejaban ir sola? ¿A qué hora tenía que llegar a su casa en la tarde o noche?</li> <li>¿Alguna vez llegó más tarde? ¿Qué pasó?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Le dejaban ir a fiestas y bailes?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Le obligaban a acompañar a sus hermanas por ser hombre?</li> <li>¿Tenía que ir con algún hermano, primo o pariente hombre?</li> </ul>

Si es mujer, compare sus respuestas con las de algún docente o con lo que vivían sus hermanos, primos, amigos o vecinos hombres de la misma edad; si es hombre compare sus respuestas con sus compañeras de trabajo o con lo que vivían sus hermanas, primas, amigas, vecinas, etcétera, de la misma edad. ¿Nota alguna diferencia? ¿Cuál?

## 2.5 Pistas para actuar en el aula

### ACTIVIDAD 2 / MÁS PISTAS Y CANCHAS

#### Descripción

- Por un momento, las niñas y los niños ocuparán simultáneamente espacios que no frecuentan debido a los estereotipos de género que ya desde temprana edad han incorporado en sus comportamientos y actividades.
- La actividad puede complementarse invitando a todo el grupo a salir del salón para jugar o realizar acciones que son consideradas para niños (como jugar con pelotas o balones); luego se convocará a todas y todos a permanecer en el aula para realizar actividades consideradas sólo para niñas (cocinar, bordar o bailar).
- Se platicará con el grupo acerca de la necesidad de explorar cómo se siente cada quien y qué descubre cuando se encuentra en lugares que supuestamente no les corresponden por ser niñas o niños.

- Si se opta por dividir al grupo en niñas y niños, *se les explicará que sólo para esta actividad el grupo se va a dividir de esto modo*, con el fin de que descubran si les gusta o no este cambio. En este caso:
  - Se dispondrá el patio o un espacio exterior central para que sólo las niñas jueguen con pelotas, corran o anden en triciclos, mientras se reserva el interior del aula sólo para los niños.
  - Después se reunirá el grupo completo para que niñas y niños hablen de lo que hicieron, esto es, las niñas contarán a los niños cómo les fue afuera y si les gustó ocupar el espacio exterior, mientras que los niños contarán a las niñas cómo se sintieron dentro del salón.

### Relevancia

Esta actividad ofrece la oportunidad de compensar y contrarrestar la ocupación desigual de los espacios escolares en función del género. Favorece, a su vez, que las niñas y los niños descubran habilidades, destrezas y aptitudes que se desconocen cuando los espacios escolares y sus actividades están dominados por los estereotipos de género.

### Temas de género que se abordan

Espacios públicos y privados para todas y todos sin distinción de quehaceres ni funciones por razones de sexo y de género / Espacio privado: no cerrado ni exclusivo para las mujeres / Reconocimiento de las propias potencialidades y preferencias.

### Campos formativos y aspectos relacionados

Desarrollo personal y social: identidad personal y autonomía / Lenguaje y comunicación: lenguaje oral / Expresión y apreciación artística: expresión corporal y apreciación de la danza / Desarrollo físico y salud: coordinación, fuerza y equilibrio.

### Competencias que se favorecen

Reconocimiento de las cualidades y capacidades propias y de las de sus compañeras y compañeros / Adquisición gradual de mayor autonomía / Comunicación y escucha de sentimientos, emociones y puntos de vista / Expresión corporal a través de la danza con música / Mantenimiento del equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso.

### ¿Qué se pretende con esta actividad?

- Experimentar con juegos, habilidades y destrezas que generalmente no se propician debido a fuertes esquemas estereotipados de género en la ocupación de los espacios.
- Compartir entre todas y todos los sentimientos que se generan al realizar actividades que de otro modo no hubieran encontrado lugar.

### Consejos prácticos

- Analice con anticipación la problemática particular del grupo y si el patio central o las canchas, por ejemplo, son siempre usadas por los niños; si las niñas siempre quedan al margen de las actividades en exteriores, habrá que intentar una intervención que modifique el uso de los espacios.
- Es probable que invitar a las niñas para que jueguen *juegos de niños* y a los niños para que jueguen *juegos de niñas*, cause cierta extrañeza entre docentes o entre madres y padres de familia, puesto que se reactivan sus temores respecto de propiciar la feminización de los niños o la masculinización de las niñas. En este caso, se recomienda aclarar que la actividad busca ofrecer oportunidades para que niñas y niños descubran sus capacidades, preferencias en juegos y roles, y mejoren su autoestima. Conviene insistir también en que no pasa nada grave cuando niños y niñas intervienen en juegos de los que *la costumbre* los excluye.
- Evite que se produzcan burlas y faltas de respeto entre niñas y niños. Si la actitud de la o el docente es flexible y abierta a los descubrimientos, es más probable que el grupo se comporte de esta forma.

- Cuando todas y todos emprendan la misma tarea como parte de la actividad, se recomienda mantenerse pendiente para que no se reproduzcan estereotipos de género, ya que puede suceder que, aun cuando todo el grupo realice *tareas de tipo femenino* (como planchar o cocinar), algunos niños varones adopten actitudes típicamente *masculinas*, tales como decidir o mandar. Asimismo, las niñas podrían elegir el *papel femenino* de cuidar a otros cuando el grupo se encuentre practicando juegos *típicamente masculinos* como el fútbol o como treparse a los changueros.
- En ambos casos habrá que animar a las niñas y a los niños a participar en igualdad de condiciones.
- El tiempo dedicado a cada grado escolar para esta actividad, será estimado por cada docente.

En caso de elegir la opción de separar al grupo en niñas y niños, puede proceder como se indica en los siguientes apartados.

Para 1er. grado de preescolar

### Procedimiento

1. Lleve a cabo la actividad en colaboración con alguna compañera o compañero docente; así alguien se ocupará del grupo de niñas y la otra o el otro del grupo de niños.
2. Organicen varias actividades físicas al aire libre para las niñas: juegos con pelotas o triciclos, retos que consistan en caminar sobre una línea, efectuar carreras entre ellas, trepar a algunos juegos (aptos para su edad), participar en carreras con cochecitos de juguete, atinar a algún blanco al lanzar una pelota, etcétera.
3. Inviten a las niñas a salir al patio para jugar con cualquiera de las opciones que les ofrezca. Entre más opciones, mejor, porque así todas podrán experimentar varios juegos durante el tiempo que se destine a la actividad.
4. Graben con antelación en un disco compacto o en un *cassette*, varias piezas musicales infantiles sin letra para bailar distintos ritmos. Calculen el tiempo de grabación de acuerdo con el lapso que se destine a la actividad.

5. Cuando las niñas salgan al patio , habrá que explicarle a los niños que van bailar libremente siguiendo los ritmos de la música (si usted acompaña a las niñas en la actividad, su compañera o compañero docente acompañará a los niños, o viceversa).
6. La actividad debe durar lo mismo para las niñas que para los niños.
7. Al terminar el tiempo que se destine al juego y el baile, reúnan a niñas y niños en el salón y solicite que ellas les cuenten a los niños lo que más les gustó y lo que menos; luego los niños deben hacer lo mismo. Ayúdeles con preguntas directas.

Para 2° grado de preescolar

### Procedimiento

1. Introduzca la actividad con una explicación sobre los juegos y actividades que por lo común realizan los niños y las niñas. Diríjase a una de las alumnas directamente y, con base en lo que ha observado, pregunte si a ella le gustaría jugar con el balón a lanzarlo a la portería; luego diríjase a uno de los niños y pregunte si a él le gustaría bailar o jugar con muñecas. Si ella responde que no le gusta el futbol y él que no le gustan las muñecas, comente que vale la pena darse la oportunidad de saber si son buenas en el deporte o buenos para inventar historias al jugar con muñecas. En cambio, si desde el principio aceptan la propuesta, afirme positivamente su decisión.
2. Siga los pasos 2 al 7 para descritos para el primer grado de preescolar. Adapte lo que considere necesario de acuerdo con la edad de quienes integran el grupo; por ejemplo, en lugar de disponer triciclos para las niñas use bicis con rueditas traseras de soporte o plantee juegos de destreza y fuerza apropiados para la edad (como jalar la cuerda). Para el baile de los niños, elija piezas musicales no infantiles, como rock, salsa, merengue, sones jarochos, etcétera; o bien, póngalos a jugar con muñecas si eso deciden y observe qué tipo de historias o papeles inventan (pueden hacer *actuar* a las muñecas para que vayan al mercado o a la tlapalería, a la escuela, etcétera).

Para 3er. grado de preescolar

### Procedimiento

1. Introduzca la actividad como se indica en el primer paso descrito para segundo grado de preescolar, pero ahora plantee preguntas acerca de por qué piensan que los niños y las niñas juegan a cosas distintas y si les gustaría hacer cosas que se suponen le corresponden al otro sexo. Pregúnteles qué piensan al respecto.
2. Proponga la actividad como una oportunidad para descubrir otras habilidades.
3. Permita que las niñas elijan y se pongan de acuerdo sobre lo que quieren jugar en el patio principal, insistiendo en que tendrán que ser juegos que generalmente juegan los niños y a ellas generalmente o a veces no las dejan. Dé algunos ejemplos con base en lo que usted ha observado.
4. Dé la opción para que los niños elijan uno de los juegos colectivos o individuales que generalmente realizan las niñas, pero que en los que ellos no participan por miedo a ser criticados. Proporcione algunos ejemplos con base en lo que ha observado y, si no se deciden por ninguno, proponga el baile tal como se explica en los pasos 4 a 6 descritos para primer grado de preescolar (también tome en cuenta la variante que se menciona en el paso 2 correspondiente a segundo grado de preescolar).
5. Al terminar el lapso destinado para la actividad, solicite a niñas y niños que expresen mediante dibujos cómo se sintieron, qué les gustó y qué les disgustó de la experiencia. Las niñas entregarán sus dibujos a los niños y los niños a las niñas; una vez que los observen invítelos a conversar para también comuniquen verbalmente sus impresiones.

### Ideas para variantes de la actividad 2

- **¿Dónde están?** Identificar los espacios que ocupan los personajes femeninos y masculinos de los cuentos (aun cuando estén representados en personajes no humanos) y preguntar al grupo si les gustaría que unos y otros cambiaran de sitio y dónde los pondrían.

- **¿Qué hacen?** Cambiar a los personajes de sitios estereotipados de género y ver cómo se modifica el cuento.
- **¿Adónde van?** Propiciar la imaginación y creación de historias y cuentos de aventuras y viajes de exploración donde *las* personajes sean las protagonistas y donde *los* personajes puedan hacerse cargo de cuidar a otras personas.

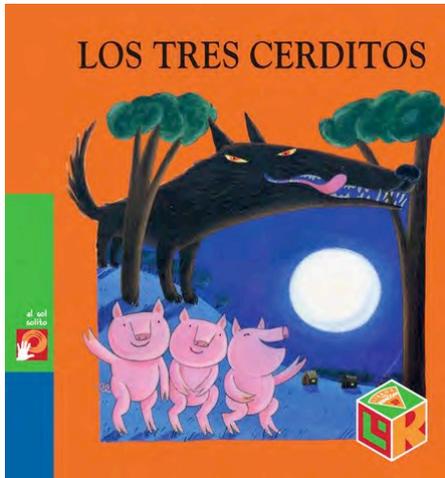
### Para la reflexión docente

1. Anote sus observaciones, impresiones y valoraciones personales a propósito de las actividades llevadas a cabo con el grupo; registre en qué se avanzó o qué cambió en la ocupación de los espacios interiores por los niños y de los exteriores por las niñas, así como las acciones que unas y otros realizaron.

Me pareció que ...	
Yo he ...	El grupo ha ...

2. Plantéese preguntas como las siguientes:
  - ¿Cómo se comportaron las niñas y los niños frente a las actividades propuestas?
  - ¿Se logró que las niñas se sintieran a gusto al pasear en bicis y al jugar con pelotas mientras los niños bailaban o cocinaban?
  - ¿Qué otras actividades puedo proponer para fomentar el uso equitativo de los espacios y la aceptación de que niños y niñas pueden interactuar en las tareas que realizan?
  - ¿Cómo me sentí con las actividades?

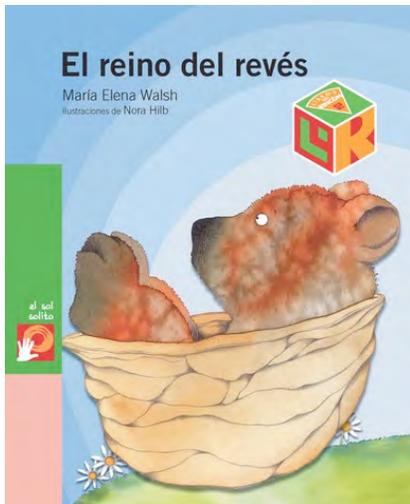
2.6 Libros para preescolar que ayudarán a complementar estas actividades y que se encuentran en las Bibliotecas de Aula o en las Bibliotecas Escolares de las escuelas públicas del país:



Teresa Novoa, *Los tres cerditos*, México, SEP, SM de Ediciones, 2005 (Biblioteca Escolar).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

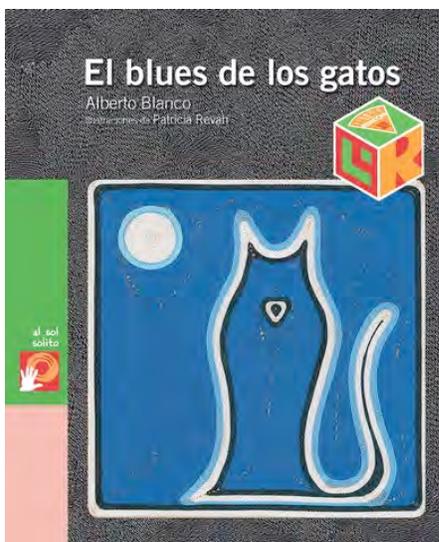
- Si los cerditos fueran niñas, ¿adónde creen que irían? ¿Irían a recorrer el mundo?
- Si el lobo fuera loba ¿qué pasaría?
- ¿Te gusta o te disgusta que no haya niñas ni lobas en este cuento? ¿Por qué?



María Elena Walsh, *El reino del revés*, México, SEP, Alfaguara Infantil, 2005 (Biblioteca Escolar).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

- ¿Qué otras cosas de niñas y de niños podríamos cambiar en un reino al revés?
- ¿Cómo sería tu casa si tu mamá hiciera lo que hace tu papá y al revés?
- ¿Te gustarían esos cambios? ¿Por qué sí o por qué no?



Alberto Blanco, *El blues de los gatos*, México, SEP, Alfaguara Infantil, 2005 (Biblioteca Escolar).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

- ¿Adónde irían ustedes si fueran independientes como los gatos de este cuento?
- ¿Serían diferentes los lugares a los que irían las niñas y los niños? ¿A cuáles irían ellas y a cuáles ellos?
- ¿Les gustaría que eso cambiara? ¿Por qué?

## Unidad temática 3

¿Cómo aprendimos a ver el mundo como lo vemos y cómo participa la cultura en nuestra visión del mundo?

Dada la interrelación que existe entre el concepto de género y el de cultura, esta unidad temática presenta la manera en que la feminidad y la masculinidad se transmiten a través de la lengua, las imágenes, las tradiciones y un conjunto de prácticas y representaciones culturales que conforman relaciones desiguales entre hombres y mujeres y que son susceptibles de modificarse.

### 3.1 Conceptos clave

¿Se festejan en su escuela del mismo modo o con la misma importancia el día de la madre y el día del padre? ¿Qué juguetes preferimos para niñas y para niños? ¿Por qué será? ¿Quiénes son los personajes más importantes en las caricaturas o programas infantiles de la televisión? ¿Cómo mirar escenas en obras de arte donde la mayoría de las figuras representadas son mujeres o maestras? ¿Qué preguntas de género pueden formularse frente a estas representaciones?



*Maestra y alumnos*

Anna Kirstine Brondum Ancher (1859-1935) <sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Anna Kirstine Brondum Ancher. Pintora danesa que nació en la ciudad de Skagen, Dinamarca. Esta imagen no se reprodujo en la versión editada de este libro porque no se tramitaron los derechos de autor correspondientes.



*En el estudio*

María Konstantinovna Bashkirtseva (1858-1884) <sup>40</sup>

Así como el arte en todas sus expresiones y manifestaciones es parte de la dimensión cultural de las sociedades, así también las ideas, las creencias, los mitos, las costumbres, las tradiciones, las normas y un sinnúmero de aspectos conforman lo que identificamos hoy como [cultura](#). Podemos decir que la cultura es *una* dimensión de varias capas que se manifiestan en la vida humana, tanto en los momentos extraordinarios como en la existencia cotidiana de cada persona y grupo social (véase Echeverría, 2001, 187-197).

**Cultura:** Conjunto de formas de vida y expresiones sociales, económicas y políticas de una sociedad determinada, que incluye todas las prácticas y representaciones, tales como creencias, ideas, mitos, símbolos, costumbres, conocimientos, normas, valores, actitudes, comportamientos y relaciones humanas (INMUJERES, 2007, 34).

La equidad de género y la prevención de la violencia inciden positivamente en los comportamientos y actitudes de las personas y contribuyen a la construcción de

---

<sup>40</sup> María Konstantinovna Bashkirtseva. Pintora de origen ruso nacida en Gavrontsy, Ucrania. Es conocida como Marie Bashkirtseff. Esta imagen no se reprodujo en la versión editada de este libro porque no se tramitaron los derechos de autor correspondientes.

una nueva cultura donde no quepa, ni en la vida práctica ni en las ideas, el trato desigual por razones de pertenencia a un sexo, a una clase social o una etnia y donde se cultiven modos de ser y visiones del mundo incluyentes.

El término *cultura* significaba en su origen latino, cuidado del campo o del ganado. Este significado se amplió con el tiempo para aplicarlo a todo aquello que pudiera *cultivarse* y que implicara cierto proceso susceptible de transmitirse de generación en generación. Por eso podemos hoy decir que *se cultiva* una facultad, un talento, las ideas o las prácticas culturales.

El concepto de **prácticas culturales** (De Certeau, 2007) nos permite hablar del conjunto de “formas” y “maneras” de pensar y de *hacer* que se cultivan y se transmiten a través del tiempo en cada sociedad. En los estudios de género se plantea que la feminidad y la masculinidad son productos culturales; esto quiere decir que los significados, representaciones y prácticas asociadas con lo femenino y lo masculino no son *naturales* sino que se han *cultivado*. Puesto que se producen cultural e históricamente pueden modificarse, aunque nos hayan sido transmitidos en la familia, la escuela y la mayoría de las instituciones con las que nos relacionamos. Esta transmisión se lleva a cabo por medio de normas, creencias, costumbres y prácticas sociales que van conformando modelos de vida y visiones del mundo sólo en apariencia inmutables.

Aprendemos a formar parte de la feminidad o masculinidad y a distinguir entre ambas desde el nacimiento, en la familia y en los distintos espacios de convivencia social. Se transmiten y las incorporamos a través de las historias que nos cuentan, de los juegos, los arrullos, las canciones que escuchamos en la radio, los programas de televisión, lo que leemos, los consejos de nuestras abuelas o los elogios y críticas a nuestros antepasados. La lista podría extenderse mucho más, sin embargo, sirvan estos cuantos ejemplos para decir que la transmisión cultural ocurre en todos los momentos de nuestra vida y que a fin de cuentas lo que se nos transmite son significados. Así, con palabras, actitudes, normas o imágenes, vamos aprendiendo qué y cómo debe ser un hombre y una mujer.

“Tortillitas de manteca  
para mamá que está contenta;  
tortillitas de salvado  
para papá que está enojado.  
Papas y papas para papá,  
papas y papas para mamá;  
las calentitas para papá,  
las quemaditas para mamá”.

(Canción de juego, México,  
Fernández Poncela, 2006, 13)

En la canción de las “tortillitas de manteca” —que cantamos a las niñas y los niños en sus primeros meses de vida—, por ejemplo, la cultura popular reconoce y postula una imagen de lo femenino y lo masculino, y de la familia, a partir del reparto de un producto tan importante como las tortillas. Algunas personas estarán de acuerdo y otras no con lo que la canción parece proponer, pero podemos preguntarnos varias cosas: ¿Qué es lo que se nos está diciendo? ¿En verdad las mamás siempre están contentas y los papás siempre enojados? ¿Por qué razón las tortillas calentitas deban ser para papá y las quemaditas para mamá? Este ejemplo nos deja ver cómo, aunque esté en todas partes de la vida humana, la forma en que nos apropiamos y usamos la cultura de nuestra sociedad y los muy diversos productos culturales que circulan en el lenguaje, en los medios de comunicación, en las calles, etcétera, varía. También varía el grado en que aceptamos o rechazamos lo que hemos aprendido culturalmente y siempre —o casi siempre— hay un margen de libertad para ver críticamente esas formas de actuar, sentir y pensar que se nos han enseñado; es decir, hay un margen en el que podemos preguntarnos por qué son así ciertas ideas, costumbres o creencias.

Al identificar las relaciones de desigualdad entre mujeres y hombres como productos sociales y culturales, podemos localizar la situación vulnerable en que han sido colocadas las mujeres en el lenguaje, las tradiciones, las artes, los valores, las creencias, las maneras de vivir y ver el mundo.

Podemos determinar también que esta vulnerabilidad —que se nos transmite en la familia, la escuela, la televisión, etcétera— no es *natural*, innata o inmodificable, sino que ha sido construida, se puede poner en duda y debemos modificarla. Basta recordar cómo pensaban y vivían las mujeres en el siglo XIX y cómo vivimos muchas ahora, o cómo en un pueblo y en una ciudad la imagen ideal de la mujer es distinta. Si se comparan entre sí algunas canciones de antes y de ahora, por ejemplo, se apreciarán algunos cambios de perspectiva en la forma de concebir a la mujer y el lugar tradicional que ocupa el hombre como marido.

Antes	Ahora
<p>Por las orillas del mar me dio un consejo Cupido: “La mujer que sabe amar y quiere bien al marido le debe de perdonar las faltas que haya tenido”.</p> <p>Copla del son jarocho <i>El pájaro carpintero</i></p>	<p>Mujer, si te han crecido las ideas , de ti van a decir cositas muy feas...</p> <p>Cuando no quieras ser incubadora dirán, no sirven estas mujeres de ahora...</p> <p>Fragmentos de la canción <i>Mujer</i> de Amparo Ochoa</p>

En la educación preescolar, la transmisión cultural opera a través del lenguaje oral, las actitudes y el comportamiento de las maestras y maestros, de la intervención de los adultos en la escuela, de la interacción entre niñas y niños, de las normas que permiten o prohíben o de las actividades que se promueven o no. Si se considera que “hablar es hacer y que lo que se hace al hablar es construir el mundo” (Moreno, 2006, 97), se puede comprender mejor la importancia de las interacciones verbales en el aula y del lenguaje con el que se transmite, se refuerza o se cuestiona una cultura determinada o formas culturales diversas.

¿Qué tipo de cultura o formas culturales se transmiten en la realización de una actividad escolar como la que se muestra en el siguiente ejemplo?

## Actividad escolar supuesta en un salón de clases de preescolar



Se puede responder que tanto la tarea como el lugar y las normas que se muestran en el esquema anterior transmiten significados positivos acerca del trabajo colectivo de niñas y niños sin distinciones ni desigualdades, de la importancia del cuidado del agua para todas y todos, de la necesidad del orden para poder realizar la tarea, del respeto a la contribución de cada quien en la realización de la misma, etcétera. Así, los significados, a su vez, transmiten una cultura en donde se valoran y se aprecian estos modos de ser y comportarse.

Al ser de los primeros espacios institucionales de socialización para las niñas y los niños, el aula de preescolar ofrece y propone experiencias sociales sistemáticas y distintas a las que se han vivido en el hogar. En las jornadas diarias y rutinas escolares de este nivel educativo se va configurando un "nuevo orden

normativo y relacional" (Tomasini, 2008, 10). Así, las canciones, juegos y rondas que transmiten ciertas reglas, la organización del día en función de momentos y espacios, las formas en que se resuelven los conflictos, etcétera, son todas ellas maneras de transmitir lo que consideramos como conocimientos y aprendizajes significativos y una forma de vivir en sociedad.

Por tanto, si nuestra visión del mundo está muy influida por estereotipos y sesgos de género, difícilmente podremos identificarlos en las canciones y rondas, en las imágenes y los cuentos o en las actividades didácticas propuestas. Si no identificamos estos estereotipos, corremos el riesgo de reforzarlos, reproducirlos y avalarlos. Con ello estaríamos negando la oportunidad de que las niñas y los niños conozcan formas más equitativas de convivencia y contenidos que propongan y promuevan la igualdad entre mujeres y hombres.

Dado que en los cuentos y canciones o en los juegos se reproducen estereotipos de género muy comunes y aceptados, habrá que empezar por llamar la atención sobre éstos en el aula mediante una estrategia sencilla que consiste en el cambio de roles y actividades de los personajes. En las canciones infantiles tradicionales, por ejemplo, se encuentra mucho material que podría modificarse en un juego de creatividad lingüística.

Canción-juego tradicional	Nueva canción-juego
<p>“Arroz con leche, me quiero casar con una señorita de este lugar. Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a jugar. Con ésta, sí. Con ésta, no. Con esta señorita me caso yo”.</p>	<p>“Arroz con leche, me quiero ..... con una o un ..... de este lugar. Que sepa ....., que sepa ....., que sepa abrir la puerta para ir a jugar. Con ésta o éste, sí. Con ésta o éste, no. Con esta o este ..... me ..... yo”.</p>

Introducir cambios en las canciones tiene como propósito dar a entender a las niñas y los niños que el destino de las mujeres (“señoritas” en la canción “Arroz con leche”) no tiene por qué siempre terminar con el casamiento y que sus habilidades principales no tienen por qué ser domésticas. En esta canción sólo bastaría con que la cantaran nada más las niñas para modificar el mensaje cultural tradicional, es decir, ellas tendrían que cambiar “señorita” por “señorito” y tendrían que cambiar también lo que supone que ellos saben hacer.

Otra forma de hacer conciencia entre las niñas y los niños sobre los estereotipos de género que debemos modificar para vivir en igualdad consiste en comparar canciones, unas muy estereotipadas y las otras no, y preguntar al grupo cuál les gusta o disgusta más y por qué razón. Por ejemplo, se pueden comparar algunas canciones de Cri-Cri con otras canciones infantiles más actuales para apreciar un cambio de perspectiva.

Canción infantil más antigua	Canción infantil más actual
<p>Escondida por los rincones.            Temerosa de que alguien la vea.            Platicaba con los ratones            la pobre muñeca fea.            Un bracito ya se le rompió.            Su carita está llena de hollín.            Y al sentirse olvidada lloró            Lagrimitas de aserrín.            Muñequita le dijo el ratón            ya no llores tontita            no tienes razón.            Tus amigos no son los del mundo            porque te olvidaron en este rincón.            Nosotros no somos así.  <i>Te quiere la escoba y el recogedor.</i>  <i>Te quiere el plumero y el sacudidor.</i>  <i>Te quiere la araña y el viejo veliz.</i>  <i>También yo te quiero, y te quiero feliz.</i></p>	<p>Me hallaste allá en el campo            cuando tu corazón            volaba entre las voces            en medio del salón            abriste tú las puertas            de la imaginación            y aquí me tienes Cynthia            Cantando en tu canción.  <i>Yo soy teja la coneja</i>  <i>y a todas partes voy</i>  <i>donde haya niños niñas</i>  <i>que quieran compartir</i>  <i>un poco de alegría</i>  <i>de hacer la nueva vida</i>  <i>para que todos puedan</i>  <i>volver a sonreír.</i></p>
<p style="text-align: right;"><i>La muñeca fea</i> Cri-Cri</p>	<p style="text-align: right;">Fragmento de <i>Teja La Coneja</i> Pepe Frank</p>

Las comparaciones entre canciones o juegos no deben llevarnos a descalificar o echar en el olvido las canciones tradicionales o más antiguas; éstas forman parte de nuestro acervo cultural, todavía se cantan y escuchan, aunque menos, pero nos permiten percibir precisamente algunos cambios significativos entre el pasado y la actualidad en términos de valores, imágenes e ideas sobre lo femenino y lo masculino. En el caso de *La muñeca fea*, por ejemplo, ella está abandonada porque es fea, no por otra razón. ¿Qué significaba ser fea en esa época? ¿Cómo podemos entender qué es lo que se rechaza en ella? Sabemos que en cualquier época se considera fea a quien no se ajusta al estereotipo de belleza femenina, que generalmente va acompañado de un estereotipo masculino. En cambio, en *Teja La Coneja*, se transmite un mensaje incluyente para niñas y niños, sean como sean, y se invita a la alegría y a la imaginación.

Como se observa, en nuestra vida diaria o en los días de fiesta o conmemoraciones, las **representaciones culturales** (cuentos, novelas, películas, programas de radio o televisión, artes en general, donde se pinta la vida misma pero modificada en algún aspecto, es decir, donde se representa la realidad o un aspecto de ésta o un mundo imaginario) y las **prácticas culturales** (modos diferenciados de ser y de *hacer* las cosas, de vestirnos si somos hombres o mujeres, etcétera) nos acompañan e influyen para fraguar nuestra visión del mundo y de género.

### 3.2 Cómo funcionan estos conceptos en la práctica-ámbito escolar

Ejemplos de transmisión cultural de los estereotipos de género		
En actitudes y comportamientos	En actividades escolares o secuencias didácticas	En interacciones y relaciones interpersonales
- Cuando las y los docentes no intervienen para solucionar conflictos en los que niñas y niños se rechazan por razones	- Cuando en la narración de cuentos, en juegos y en cantos sólo se enseñan y transmiten ideas que reproducen	- Cuando se califica de manera explícita y abierta una obra de arte, una película, un cuento, etc., con adjetivos

Ejemplos de transmisión cultural de los estereotipos de género		
En actitudes y comportamientos	En actividades escolares o secuencias didácticas	En interacciones y relaciones interpersonales
<p>de género o por otras razones, como la clase social o la etnia.</p> <p>- Cuando no se interviene en momentos en que las niñas o los niños son rechazados por hablar de sus tradiciones culturales.</p> <p>- Cuando no se explica que de un modelo cultural a otro pueden encontrarse variaciones (en cómo vestirse, peinarse y comportarse niñas y niños).</p>	<p>estereotipos de género.</p> <p>- Cuando no se aprovecha la oportunidad de señalar las diferencias desiguales entre los géneros en ciertos tipos de textos.</p> <p>- Cuando no se abordan en el aula contenidos relacionados con el cuerpo, la diferencia sexual y la igualdad de derechos de niñas y niños.</p>	<p>estereotipados: ¡Qué feo y malo este personaje! o ¡Qué bonita y buena es ella!, como si existiera un solo criterio de belleza y valor.</p> <p>- Cuando sólo se elogian conductas apegadas a los estereotipos de género y se critican los comportamientos que no se ajustan o que se alejan de ellos.</p> <p>- Cuando se dice a las niñas que no se vistan como niños o a los niños que parecen muy afeminados.</p>
<p>En su trabajo cotidiano en el aula, ¿qué comentarios, actitudes o actividades escolares piensa que transmiten estereotipos de género?</p> <p>¿Qué cambios empezaría a introducir para modificar estereotipos de género y actitudes que los fomentan en el aula?</p>		

### 3.3 Algunas recomendaciones para el cambio

Concepto	Recomendación
Frente a representaciones culturales de género estereotipadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proponer a las niñas y niños que imaginen cambios de género y nuevas combinaciones en las tramas de los cuentos, las películas, las canciones o en las pinturas, las obras escultóricas, etcétera. Junto el ejercicio de sustitución conviene emprender breves reflexiones sobre lo que sucede con los cambios y los sentimientos que eso genera en ellas y ellos. Por ejemplo: ¿Cómo sería el</li> </ul>

	<p>cuento de Caperucita si ella fuera niño? ¿Pasaría lo mismo? ¿Habría que introducir otros cambios para que el relato funcionara? Como docentes verán y podrán hacer notar que en realidad no pasa nada grave cuando se crean otros escenarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear a los grupos que el cambio de personajes o de roles y tipos de conducta en cuentos, canciones, etcétera, es algo más que un juego divertido, pues, aunque no pasa nada grave, al replantear las historias o las imágenes nos damos cuenta de los casos en que las relaciones entre mujeres y hombres están afectadas por la desigualdad.</li> </ul>
<p>Frente a prácticas culturales de género estereotipadas y combinadas con valoraciones basadas en la adscripción a una etnia y clase social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener cuidado con los juicios de valor negativos o positivos respecto de tradiciones culturales que asignan lugares y tareas específicas a mujeres y hombres, niñas y niños, etcétera. La clave para tener y expresar respeto es ofrecer a las niñas y los niños elementos para descubrir en sus tradiciones aquello que afecta los derechos humanos, la igualdad de oportunidades o propicia la discriminación.</li> <li>• Ofrecer una amplia gama de ejemplos sobre oficios, profesiones, costumbres, maneras de vivir que han ido cambiando y se han alejado de los prejuicios de género.</li> </ul>

### 3.4 Pistas para reflexionar

De preferencia  
 II  
 "Se solicita señorita  
 para trabajo fácil.  
 No importa que ignore el lenguaje académico  
 y quiera comprarse televisión a colores.  
 Lo que importa es que no exija  
 un lugar en la historia,  
 que no ponga en crisis el servicio ..."

Aunque los refranes se utilizaron más en otras épocas, aún es común escuchar algunos de ellos. Muchos refranes muestran concepciones estereotipadas sobre lo que son y deben ser las mujeres y los hombres y los modos de comportarse que les dicta la sociedad.

<b>Refranes</b> (recopilados en Pérez Martínez, 2008)	
<b>Sobre las mujeres ...</b>	<b>Sobre los hombres ...</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a la mujer y a los charcos, no hay que andarles con rodeos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• con el hombre callado, ¡mucho cuidado!</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a la mujer y al ladrón, quitarles la ocasión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• el hombre no ha de ser de dichos, sino de hechos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a la mujer, ni todo el amor ni todo el dinero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• el hombre que sabe, pronto sobresale.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• el que presta la mujer para bailar o el caballo para torear, no tiene que reclamar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• el que de veras es hombre, no le busca pico al jarro.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• entre la mujer y el gato, ni a cuál ir de más ingrato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hombre casado, hombre acabado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• la tortilla y la mujer, se han de comer en caliente, pues si las dejas enfriar, ni el diablo les mete el diente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hombre envuelto o cobijado, o es muy flojo o trae algo robado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• la vergüenza en la mujer se conoce en el vestido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hombre prevenido, no se ve nunca abatido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• mujer sin aretes, altar sin ramilletes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• los hombres y las gallinas, poco tiempo en las cocinas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• mujeres juntas, sólo difuntas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• naípe, tabaco, vino y mujer, echan al hombre a perder</li> </ul>

- ¿Qué piensa usted de estos refranes?
- ¿Cómo se concibe a las mujeres y a los hombres en estos refranes?
- ¿Ha utilizado usted alguno de ellos? ¿En qué situación?

- ¿Está usted o no de acuerdo con ellos?
- Elija uno que le disguste y trate de explicarlo.
- Elija uno que le guste o le haga reír y explique por qué.
- Comparta sus reflexiones con otras compañeras y otros compañeros docentes.

### 3.5 Pistas para actuar en el aula

#### ACTIVIDAD 3 / MIRARTE (ENSAYOS DE MIRADAS AL ARTE)

##### Descripción y procedimientos

- Añadiendo la cuestiones de género que aquí se han revisado, se aprovechará la actividad “El arte a mi alrededor” incluida en *Juego y aprendo con mi material de preescolar*, material didáctico elaborado por la SEP, así como las sugerencias pedagógicas que para dicha actividad se ofrecen en la *Guía para la educadora. Tercer grado. Educación preescolar..*
- En el material didáctico de la SEP se reproducen ocho obras de arte de diferentes etapas de la historia de México; del total, cada docente elegirá una o dos que le parezcan las más adecuadas para el grado escolar que atiende, o bien la que aquí se sugiere para cada grado.
- Las niñas y los niños observarán y describirán a la vez un mismo cuadro a partir de las preguntas sugeridas para la actividad “El arte a mi alrededor” en la Guía para educadoras (si se juzga oportuno pueden plantearse otras preguntas, similares a las que propone la guía).
- Del mismo modo, se invitará al grupo a expresar las sensaciones y opiniones que les despierta la imagen, con base también en las preguntas sugeridas en el mismo material.
- Esta actividad puede aprovecharse como complemento de otras para promover la equidad de género con sólo incorporar algunas preguntas como las siguientes:
  - ¿Cómo son las mujeres que aparecen en el cuadro? (O la mujer)
  - ¿Cómo son los hombres? (O el hombre)

- ¿En qué son diferentes los hombres y las mujeres del cuadro?
  - ¿Cómo te verías a ti misma o a ti mismo si aparecieras en ese cuadro?
  - ¿Cómo te sentirías si estuvieras en el cuadro?
  - ¿Quién pinta el cuadro? ¿Un hombre o una mujer?
  - ¿Conoces a gente que dibuja o pinta? ¿Quiénes son?
  - Si fueras pintor o pintora, ¿qué pintarías?
  - ¿Qué están haciendo las mujeres (u hombres) de la pintura?
  - ¿Creen que eso sea lo único que pueden hacer? ¿En tu casa alguna persona hace algo parecido? ¿Quién? ¿Y tú, estás de acuerdo con ello?
- Al final, las niñas y los niños realizarán sus propias creaciones pictóricas para responder la siguiente pregunta: ¿Quién más te gustaría que estuviera ahí (en la obra plástica observada)?
  - Después podrá montarse una exposición con los cuadros realizados a la que se podrá poner como título "Otra versión de ... (nombre de la obra y el autor o autora)" o "Versión del siglo XXI de (nombre de la obra y el autor o autora)".

### Relevancia

Esta actividad contribuye a que las niñas y los niños desarrollen habilidades para interpretar obras artísticas, tomando en cuenta las diferencias o desigualdades de género que en ellas se reproducen. Éste puede ser un buen comienzo para aprender a *leer* la cultura desde la perspectiva de género. En las variantes propuestas para esta actividad, se propone el análisis de otras manifestaciones culturales que también se pueden interpretar desde esta perspectiva.

### Temas de género que se abordan

Representaciones de modelos de vida basados en estereotipos de género culturales  
 / Estereotipos de género en el arte como producción cultural en un contexto social  
 / Historia del género, sus representaciones, sus cambios a través de las

representaciones culturales / Propuestas alternativas de género mediante expresiones artísticas y otras manifestaciones culturales.

### Campos formativos y aspectos relacionados

Expresión y apreciación artística : expresión y apreciación plástica / Lenguaje y comunicación : lenguaje oral / Exploración y conocimiento del mundo : cultura y vida social / Desarrollo personal y social : relaciones interpersonales.

### Competencias que se favorecen

Comunicar sentimientos e ideas que surgen al contemplar obras pictóricas / Comunicar y expresar creativamente ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas / Comunicar sentimientos y vivencias a través del lenguaje oral / Establecer relaciones entre el presente y el pasado a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales / Comprender que las personas tienen diferentes puntos de vista, culturas y creencias que debe ser tratadas con respeto.

### ¿Qué se pretende con esta actividad?

- Que las niñas y los niños expresen sus propias emociones, sensaciones y opiniones acerca de las representaciones culturales de género en algunas obras de arte de la plástica mexicana o en otras manifestaciones culturales.
- Animar al grupo a dibujar o representar sus propios deseos de equidad de género.
- Ayudar a las niñas y niños a disfrutar los colores, las formas, los personajes y las historias que las obras plásticas invitan a imaginar, fomentando la imaginación de formas distintas de actuar y pensar a través de la creación de imágenes alternativas.

### Consejos prácticos

- En estos ejercicios no se busca que las alumnas y los alumnos lleguen a una *respuesta correcta*. Se trata de que las niñas y los niños expresen su opinión sobre los temas que se abordan.

- Las diferencias de opinión o las resistencias que surjan en el grupo deben respetarse, siempre y cuando no impliquen violencia hacia las y los demás. En todo caso habrá que ofrecer elementos para que las actitudes o comportamientos sean comprendidos y, si son violentos, se modifiquen.

Para 1er. grado de preescolar

**Obra sugerida:** *Sin título*, de Jacobo Gálvez (siglo XIX)

**Descripción de la obra:** Escena del campo con una familia integrada por un papá, una mamá y un hijo pequeño. La mamá ordeña una vaca, que tiene al lado su becerrito. Un cuarto personaje está de espaldas al espectador mirando al grupo familiar. Al fondo está una casita.

**Preguntas de género sugeridas:**

- ¿Por qué que la mamá está ordeñando la vaca?
- ¿Por qué el papá no estará ordeñando la vaca?
- ¿Quién es el papá?
- ¿Es una niña o un niño quien está cerca de la mamá?
- Si fuera una niña, ¿estaría vestida igual que el personaje? ¿Ayudaría a la mamá a ordeñar?
- ¿Dónde viven?
- ¿Te gustan las ropas del la personaje infantil? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Conoces a alguien que se parezca a la mamá?
- ¿Conoces a alguien que se parezca al papá?

Para 2º grado de preescolar

**Obra sugerida:** *El circo*, de María Izquierdo (siglo XX)

**Descripción:** Seis trapevistas en la pista del circo hacen malabares y muestran una gran actividad. Al fondo se ve un niño trapevista de la mano de un adulto que podría ser mujer, pero cuyo sexo no se alcanza a distinguir. A la izquierda de

dicho personaje está un payaso.

Preguntas de

género sugeridas:

- ¿Cuántos hombres y cuántas mujeres hay?
- ¿Cómo sabemos quiénes son hombres y quiénes mujeres?
- ¿Por qué podríamos decir que quien va de la mano con un niño es una mujer?
- ¿Por qué sabemos que el niño es hombre?
- ¿Los trapevistas son siempre hombres o existen trapevistas mujeres?
- ¿Las mujeres pueden trabajar en lo que quieran?
- ¿Te gustaría trabajar en un circo? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿De qué te gustaría trabajar en el circo? ¿Por qué?

Para 3er. grado de preescolar

Obra sugerida:

*Retrato de Laura*, de J. Arellano Fisher (Siglo XX)

Descripción:

Retrato de una niña como de 9 o 10 años de edad; se encuentra de frente al espectador, tiene las manos entrelazadas y la rodea un paisaje que parece salido de sueño: lo componen barcos, caminos, un caballito, un sol, el mar y una montaña al fondo. Los objetos son muy pequeños en relación la figura de la niña.

Preguntas de

género sugeridas:

- ¿Dónde creen que está Laura?
- ¿Les parece que estos objetos pertenecen a un sueño de Laura?
- ¿Por qué estarán esas cosas ahí?
- ¿Serán sus juguetes? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Serán sus deseos? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Qué expresa su cara?
- ¿Qué querrán decir los caminos?
- ¿Si fuera un niño, qué cosas le pondrías?

- Y tú, ¿con qué cosas juegas?
- ¿Y con cuáles sueñas?
- ¿Por qué niñas y niños no sueñan con las mismas cosas?
- ¿Con qué cosas juegan ustedes (niñas y niños)?

### Ideas para variantes de la actividad 3

- **¿Qué nos dicen?** Pida al grupo que mencione algunos de los juguetes que se anuncian por televisión. Dígales que señalen cuáles se anuncian para niñas y cuáles para niños. Pida que describan los unos y los otros y a qué se puede jugar con ellos. Pregunte con cuáles les gustaría jugar aunque se diga que son para niñas o para niños.
- **¿Cómo son?** Invite al grupo a decir cómo son los hombres y las mujeres que salen en la televisión (en programas o en anuncios), qué están haciendo, quién les gusta y quién no; ayúdeles a interpretar esas imágenes desde una perspectiva de género con preguntas como éstas: ¿Por qué creen que el señor siempre anuncia coches y la señora siempre anuncia jabón para lavar la ropa? ¿Les parece que eso está bien o no? ¿Cómo les gustaría que salieran las familias en la tele?
- **¿Adónde van?** Invite al grupo a cambiar los finales de los cuentos clásicos de príncipes y princesas, ensayando finales diferentes en los cuales las mujeres tengan otros destinos.

### Conclusiones

#### Para la reflexión docente

1. Anote sus observaciones, impresiones y valoraciones personales respecto de las actividades realizadas, con el fin de registrar los avances del grupo a propósito de la identificación de los estereotipos de género en las manifestaciones culturales.

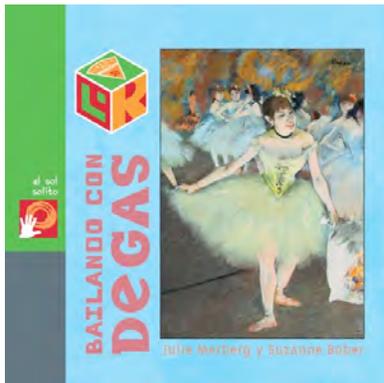
Me pareció que ...	
Yo he ...	El grupo ha ...

--	--

2. Platéese preguntas como las siguientes:

- ¿Pudieron las niñas y los niños identificar diferencias de roles y estereotipos de género en las obras de arte y productos culturales examinados?
- ¿Cuál de las actividades propuestas funcionó mejor en mi grupo?
- ¿Cómo me sentí con la o las actividades?

3.6 Libros para preescolar que ayudarán a complementar estas actividades y que se encuentran en las Bibliotecas de Aula y Escolar de las escuelas públicas del país:

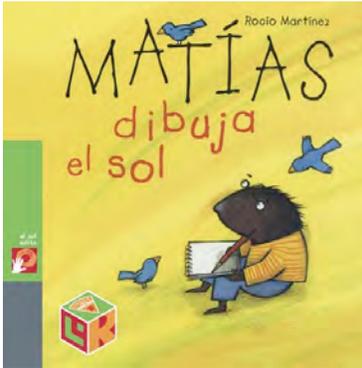


Julie Merberg, *Bailando con Degas*, México, SEP, Ediciones Serres, 2005 (Biblioteca de Aula).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

- ¿En cuántas pinturas de este pintor hay hombres bailarines?
- ¿Por qué crees que la mayoría de las bailarinas son mujeres?
- ¿Cuántos bailarines hombres conoces? ¿Te gusta cómo bailan? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los colores que más te gustan de estas pinturas? ¿Crees que hay colores para niñas y para niños? ¿Te gusta eso o no?

- ¿Cuál de todas las bailarinas te gusta más? ¿Por qué?



Rocío, Martínez, *Matías dibuja el sol*, México, SEP, Ediciones Ekaré, 2005 (Biblioteca de Aula).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

- ¿Qué es lo que más te gusta dibujar? ¿Por qué?
- ¿A quién le gustan más tus dibujos?
- ¿Cuáles son tus dibujos preferidos? ¿Por qué?
- Tema del dibujo: lo que no me gusta de mi salón de clases.



Jutta, Bauer, *La reina de los colores*, México, SEP, Loguez Ediciones, 2005 (Biblioteca Escolar).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

- ¿Si fueras niña (a los niños) o niño (a las niñas) cómo te dibujarías?
- Tema del dibujo: cómo te gustaría que fuera tu papá o tu mamá.
- Tema del dibujo: cómo te gustaría que fuera tu escuela.

## Unidad temática 4

### ¿Qué es y cómo se genera la violencia hacia los niños y las niñas?

Se exponen los distintos tipos de violencia entendidos como formas específicas de ejercicio de poder, entre las que se encuentra el maltrato infantil diferenciado según se trate de niñas o niños. Asimismo, se enuncian las condiciones que posibilitan la reproducción de distintas formas de violencia en el contexto familiar y escolar, así como los estereotipos y las construcciones de género que es necesario modificar para lograr relaciones más equitativas entre hombres y mujeres.

#### 4.1 Conceptos clave

¿Qué entendemos por violencia? ¿Cómo afecta la violencia entre adultos a las niñas y niños? ¿Cómo reaccionamos ante la violencia entre niñas y niños? ¿Es diferente la violencia ejercida sobre mujeres y hombres, según quién la ejerza y en dónde? ¿Cuáles son los tipos, modalidades y formas de la violencia? ¿Cómo podemos detectar la violencia y qué podemos hacer para erradicarla? ¿Las y los docentes ejercen algún tipo de violencia contra sus alumnas y alumnos en la escuela? ¿De qué tipo?

Un primer paso para prevenir y combatir la violencia consiste en identificar las formas en que se le define y se le entiende en una sociedad o en un contexto social y cultural determinado. Esto es importante porque al reconocer la violencia como tal, comenzamos a desarticular los argumentos con los que se fomenta o justifica, tanto en la vida cotidiana como en contextos amplios de la sociedad y con ello nos encaminamos hacia la construcción de un mundo sin violencia.

En la última década, es posible encontrar constantes y coincidencias entre las diversas definiciones de **violencia**. Todas ellas la describen como “un ejercicio de poder injusto o abusivo, particularmente cuando es repetido y sistemático”. También apuntan que, en primer lugar, “la violencia causa algún tipo de daño — físico, psicológico, material [entre otros]— o al menos amenaza con causarlo y, en segundo lugar, que la violencia es intencionada y por lo tanto no está relacionada con el daño accidental” (Muñoz, 2008, 1199). Una definición como ésta funciona como plataforma básica para que, a partir de ella, se amplíen y desarrollen

conceptos que den cuenta de la variedad de tipos, modalidades y formas de la violencia, se elaboren leyes específicas que las sancionen y se conciba tanto un lenguaje común como una cultura que desnaturalice y desaprobe cualquier tipo de violencia.

**Violencia:** Es el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2003, p. 5, citado en Monclús E., 2005, 29).

Entre la amplísima gama de estudios sobre la violencia de las últimas décadas destacan los del sociólogo noruego Johan Galtung (Espinar, 2006, 24), quien propuso, en los años noventa del siglo pasado, la distinción de tres formas de violencia: la directa, la estructural y la cultural. Su esquema es el siguiente:

Triángulo de la violencia



Violencia directa	Es visible y se refiere a la violencia física, verbal o ambas; se manifiesta en forma de conductas en las que la persona causante es fácilmente identificada, ya que se trata de un tipo de violencia que se vive cara a cara.
Violencia estructural	Se genera en condiciones de explotación, discriminación, marginación, dominación e injusticia social dentro de sociedades donde impera un poder desigual que otorga oportunidades de vida diferenciadas y distribución desigual de los recursos. A veces no es fácil identificar quién ejerce esta violencia. La pobreza es un ejemplo de este tipo de violencia.
Violencia cultural	Es un ataque contra rasgos culturales e identidades colectivas de una comunidad. Está presente también cada vez que se fomenta y justifica la violencia directa y estructural en cualquiera de sus formas. Si bien no es obvia, puede deducirse cuando en las prácticas o representaciones culturales la explotación o la represión se perciben como normales y naturales o simplemente no se captan como tales.
Estas tres formas de violencia están estrechamente interrelacionadas; la violencia puede empezar en cualquiera de las esquinas del triángulo y, por ello, para prevenirla, enfrentarla y eliminarla, se deberá actuar simultáneamente sobre los tres ángulos.	
(Espinar, 2006, 25-26)	

Es importante señalar que la violencia cobra forma en todo aquello que impide u obstaculiza el desarrollo de las personas y la vigencia de los derechos humanos, por ello habremos de insistir en que no se produce exclusivamente cuando se emplea la fuerza física. Ésta última, como se aprecia en el triángulo, es, por decirlo coloquialmente, la punta de un iceberg, la porción que sobresale y por ello se divisa, pero que tan sólo es parte de una base enorme de razones y motivos profundos. La violencia invisible, que no se nota porque no deja moretones ni heridas físicas, se advierte en cambio por sus consecuencias emocionales, en las dificultades para aprender (en el caso de las niñas y los niños de la escuela), en los obstáculos para emprender y construir proyectos de vida positivos, en la afectación de la autoestima de quienes la padecen y, con toda probabilidad, en la reproducción de relaciones humanas violentas. El problema de esta violencia es que resulta ampliamente aceptada, tolerada y muchas veces incluso se le exalta.

La violencia de género es un tipo específico de violencia que se ejerce en contra de las personas (sean adultas o infantes), por el simple hecho de ser mujer u hombre. Ocurre cuando, por ejemplo, a alguien se le niega o se le prohíbe el acceso a la educación sólo por tratarse de una mujer, o cuando, nos parece normal o hasta alentamos el que un hombre agrede físicamente a cualquier persona para resolver un conflicto.

Violencia de género: Es la forma de violencia que se fundamenta en relaciones de dominación y discriminación por razón de género y en definiciones culturales donde lo femenino y lo masculino se entienden de manera desigual y jerárquica. "Incluye maltrato físico, amenazas, coerción o privación de la libertad, de ser y de actuar. Tiene como consecuencia un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer o el hombre, por el sólo hecho de serlo" (INMUJERES, PNUD, 2006, 98).

La violencia de género se manifiesta de tantos modos que podemos ubicarla en los tres vértices del triángulo, ya que un solo acto violento puede mostrar a la vez su carácter directo y estructural cuando, por ejemplo, se trata de golpes e insultos que se producen bajo la dinámica de relaciones de dominación: los golpes e insultos — los cuales varían según sean hombres o mujeres quienes los reciban o los causen— (violencia directa) son infligidos por personas que se sienten superiores y ejercen violencia sobre aquellas otras que consideran inferiores (violencia estructural). En estos casos, por lo general son los hombres quienes dominan a las mujeres, y los padres y madres de familia quienes dominan a sus hijas e hijos.

Por su parte, la violencia contra las mujeres permanece, en tanto se asumen como *normales* ciertas prácticas represivas propias de contextos culturales donde ellas son consideradas inferiores o débiles (violencia cultural) y bastan esas caracterizaciones para justificar el maltrato.

Violencia contra la mujeres: Cualquier acción u omisión, basada en su género, que cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la

muerte tanto en el ámbito privado como en el público (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Cap. I, Art. 5, Fracc. IV, última reforma 200209).

Si colocamos los golpes e insultos hacia una mujer en el esquema del triángulo de la violencia, quedarían ubicados de este modo:

### Violencia de género dentro del triángulo de la violencia



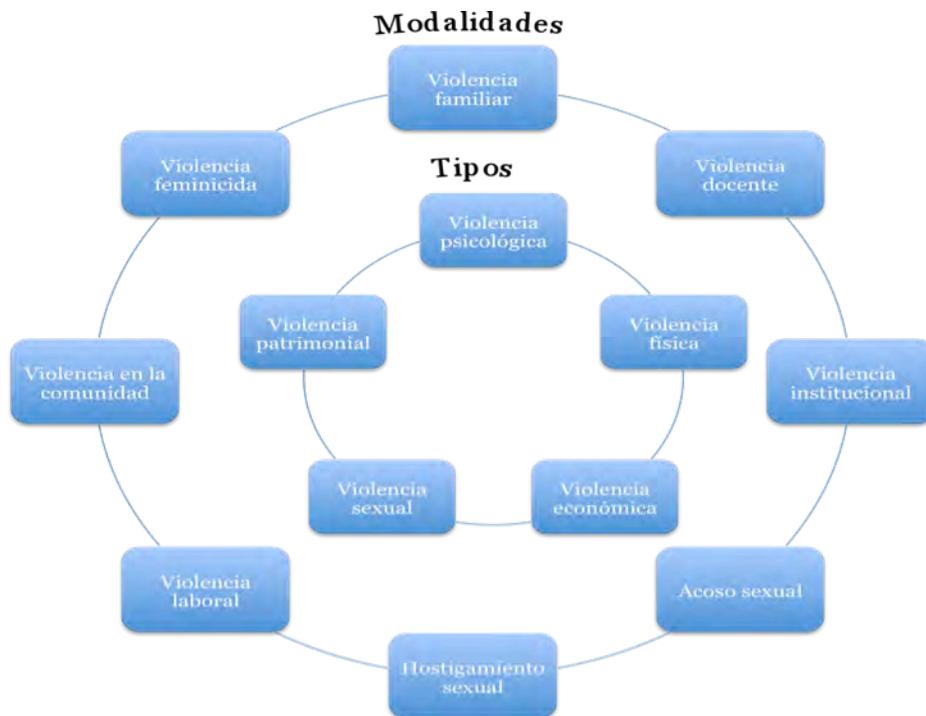
Si reconocemos en el género el factor que determina formas diferentes de violencia que se ejercen contra mujeres u hombres, independientemente de la edad, se podrá visualizar mejor una construcción *genérica* de la violencia. Esto equivale a afirmar que la violencia es diferente cuando se dirige contra las mujeres que cuando se dirige contra los hombres. Gracias a la construcción de esta perspectiva se ha identificado una serie de tipos y modalidades de violencia que antes pasaban desapercibidos o apenas se cuestionaban, sobre todo en los casos específicos en los que el acto violento se dirigía contra las mujeres. Esta invisibilidad y opacidad de la violencia se da en mayor medida en sociedades sustentadas en el [patriarcado](#).

patriarcado: Término utilizado para referirse al predominio en posiciones de poder de los miembros masculinos de una sociedad.

Se puede añadir a la definición del patriarcado que las mujeres han sido sometidas históricamente a la tutela de los varones y a relaciones de poder que ellos establecen con ellas.

Relaciones de poder: Desde la perspectiva de género y particularmente desde el punto de vista de las mujeres, estas relaciones son aquellas que están basadas en mecanismos (leyes, supresión de sus bienes, violencia) que sirven para controlar, dirigir, evaluar y discriminar a las mujeres.

La persistencia y la abundancia de casos de violencia contra las mujeres en nuestro país, así como las disposiciones internacionales en materia de derechos humanos de las mujeres que en México se han acatado, favorecieron la promulgación de la *Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (LGAMVLV) el 1º de febrero de 2007, cuyas disposiciones son de observancia general en toda la República Mexicana. La importancia de esta ley radica en que detalla y clasifica con mayor precisión que en textos jurídicos anteriores las formas, tipos y modalidades de violencia contra las mujeres. Dicha clasificación es la siguiente:

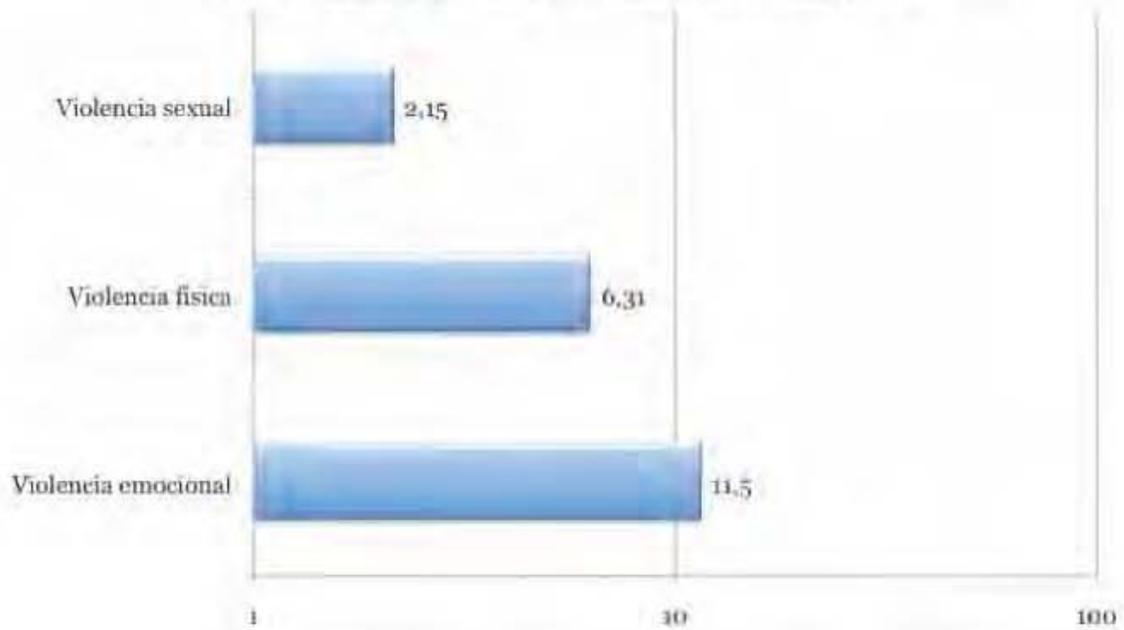


Entre los estudios estadísticos que se llevan a cabo regularmente en nuestro país para obtener datos reales acerca de las percepciones sobre el tipo de relaciones que las personas establecen entre sí, se encuentra la *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares* (ENDIREH), la cual está a cargo del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). La última de estas encuestas se aplicó en 2006, y en ella se pueden consultar datos muy significativos sobre las prácticas de violencia contra las mujeres. A continuación se muestran algunos de ellos: <sup>41</sup>

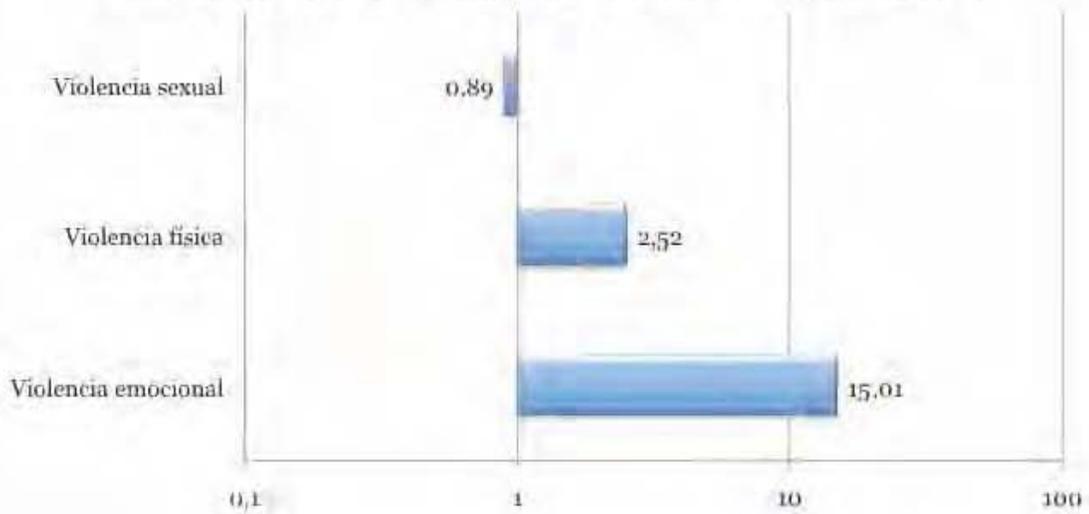
---

<sup>41</sup> En las gráficas que se presentan la prevalencia es la unidad mediante la que se cuantifica la proporción de individuos de una población que padecen una enfermedad o se encuentran en una situación específica en un momento o periodo de tiempo determinado. Su cálculo se estima mediante la expresión:  $\frac{\text{núm. de casos (durante el periodo de seguimiento)}}{\text{entre) el total de población en ese momento}}$ . Fuente: SSA. Glosario de términos <http://www.salud.gob.mx/>

**Prevalencia de violencia emocional, física y sexual a mujeres unidas o casadas durante su vida de estudiante ENDIREH 2006**



**Prevalencia de violencia emocional, física y sexual a mujeres unidas o casadas por parte de familiares durante el último año, ENDIREH 2006**



Como puede observarse en ambas gráficas, la violencia psicológica es el tipo de violencia que predomina entre todos los ejercidos contra las mujeres dentro del hogar y en su vida como estudiantes. Esto significa que por lo menos hoy en día ya se identifican como violentos ciertos actos y comportamientos o vivencias que no se notan a primera vista como los golpes o las agresiones físicas, pero que también tienen secuelas graves: los insultos, los menosprecios, las amenazas, entre otros.

Todavía no se entiende plenamente que en la vida práctica, por ejemplo, quien busca controlar el ingreso o limitar las percepciones económicas de su pareja —o de uno o más de los integrantes de la familia— ejerce violencia económica y emocional; o bien, que el control y limitación del tiempo libre de la mujer también configura un tipo de violencia. Cuando se percibe que ciertos actos u omisiones implican violencia o en sí mismos son violentos, se abre la posibilidad de construir estrategias para evitarlos y remediarlos.

Las distintas formas de violencia también afectan a las niñas y los niños de manera directa e indirecta. Por afectación directa se entiende todo tipo de violencia y maltrato infantil que haga de ellas y ellos su objetivo (golpes, castigos, amenazas, insultos, descuido, entre otros) y por afectación indirecta se entienden las consecuencias que tiene para el desarrollo integral de niñas y niños tiene atestiguar violencia en su hogar o en su entorno.

La [violencia contra las niñas y los niños](#) “existe en todos los países del mundo, independientemente de las culturas, clases sociales, niveles educativos, ingresos y origen étnico” (ONU, 2006, 5). Así lo comprobó el “Estudio de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños” que la ONU emprendió en 2002 junto con otros organismos internacionales y especialistas independientes, y cuyos resultados se presentaron en agosto de 2006 en la Asamblea General de la ONU.

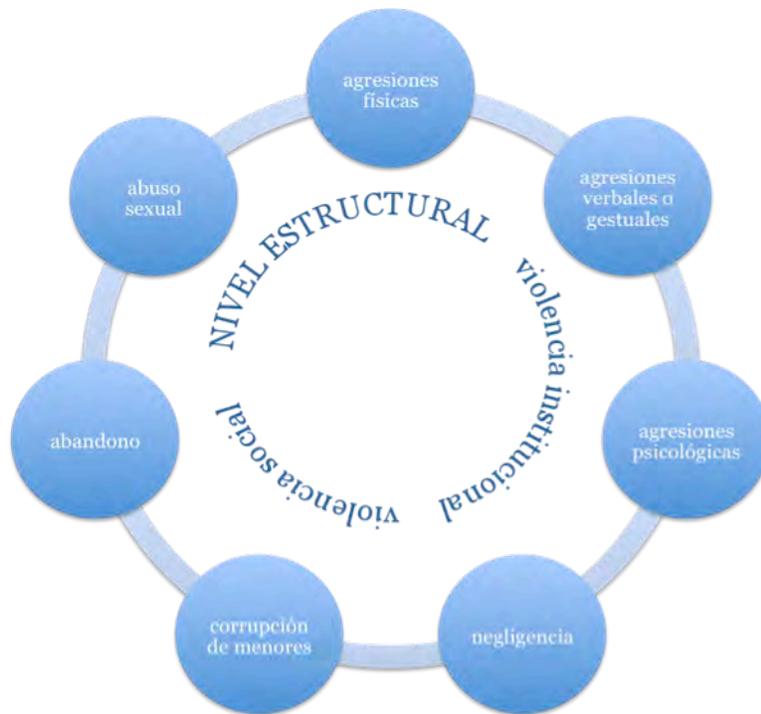
<p><a href="#">Violencia contra las niñas y los niños</a> : Uso deliberado de la fuerza física o el poder, real o en forma de amenaza contra una niña o un niño por parte de una persona o grupo, que tenga, o pueda tener como resultado, lesiones, daños psicológicos, un desarrollo deficiente, privaciones o incluso la muerte, perjuicio efectivo o potencial a su salud, a su supervivencia, desarrollo o dignidad (definiciones</p>
--

retomadas de la Convención de los Derechos del Niño (1989) y de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Para proteger de la violencia específicamente a la población infantil, se cuenta con otros instrumentos legales internacionales y nacionales como los siguientes:

<b>Leyes para la protección de los derechos de la infancia</b>	
<p>Convención de los Derechos del Niño</p> <p>Adoptada en Nueva York, Estados Unidos, el 20 de noviembre de 1989. Ratificada y aprobada por México el 19 de junio de 1990. Entró en vigor el 21 de octubre de 1990.</p>	<p>Obliga a los Estados a armonizar sus normas legales con los principios y disposiciones de este tratado internacional.</p>
<p>Reforma y adición al artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para incluir la noción de los derechos de la infancia en 1999. Aprobación de la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas y Niños en México en abril de 2000.</p>	<p>Con la ratificación de la Ley para la Protección de los Derechos de niñas y niños de México, el Estado se comprometió a proteger a niños y niñas de toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño o la niña en cuestión se encuentra bajo custodia de sus padres, de un representante legal o de cualquier persona que lo tenga a su cargo.</p>
<p>Fuente: INMUJERES-PNUD, 2006, 110-111.</p>	

Cuando las niñas y los niños son expuestos a la violencia desde temprana edad, ya sea en forma constante o temporal, se afectan sus capacidades cognoscitivas, emocionales y sociales. Según sea el caso, pueden manifestar síntomas psicossomáticos, estados depresivos y psicóticos. Otras consecuencias posibles de la exposición a la violencia son las siguientes: bajo rendimiento escolar, problemas de conducta, mayor vulnerabilidad a las adicciones y, en casos extremos, la niña o el niño puede recurrir a la violencia y volverse infractores (INMUJERES-PNUD, 2006, 94). En términos generales, el maltrato infantil se clasifica de la siguiente forma (INMUJERES-PNUD, 2006, 99-102):



En el nivel estructural

- Violencia institucional: Violencia o negligencia grave en el seno de las instituciones que apoyan a la familia en los cuidados o en la educación (centros educativos, de salud o sociales, familias adoptivas, etcétera).
- Violencia social: Hambre, desnutrición, explotación laboral, cárcel, torturas, enrolamiento en guerras y guerrillas.

De acuerdo con las derivaciones del maltrato infantil

- Agresiones físicas: Rasguños, hematomas, alopecia (zonas de cabellera arrancada o sin cabello), lesiones, quemaduras, hemorragias, fracturas, muerte.
- Agresiones verbales o gestuales: Insultos, burlas, engaños, humillaciones, chantajes, amenazas.

- Agresiones psicológicas: Rechazo, castigo excesivo, sadismo, privación de la libertad, de juego.
- Negligencia: Indiferencia, falta de cuidado, atención y cercanía, nula manifestación amorosa, indolencia frente a los logros o el desarrollo físico de la niña o el niño, privación de afecto, de comida, de cuidados, de sueño.
- Corrupción de menores: Obligarlos a realizar conductas antisociales e irracionales: vender o ingerir drogas, robar; prostituirlos, venderlos, etcétera.
- Abandono: Aislar a la niña o niño, ignorarlo o ignorarla, privarles de la libertad, amarrarles, desprenderse físicamente o desentenderse de él o ella.
- Abuso sexual: Contacto e interacción entre una persona joven o niña o niño, dependiente e inmadura en su desarrollo, y una persona de mayor edad que realiza con la niña o el niño actividades sexuales, utilizando para sus fines la persuasión, la autoridad o la fuerza física. Fluctúa desde el exhibicionismo hasta la penetración genital o anal, actividad que realizan por la fuerza o por presiones de cualquier tipo.

Respecto del abuso sexual contra niñas y niños, es importante aclarar que en algunos códigos penales estatales de nuestro país se establece una diferencia entre abuso sexual y violación. No obstante, aunque “no exista una definición universal para el acto de abusar sexualmente de las niñas y los niños”, se puede afirmar que se ha llegado a un consenso mundial “al considerar que todas las formas de abuso se caracterizan por la posición de dominación desde la cual una mujer adulta o un hombre adulto fuerzan u obligan a niñas o niños a la actividad sexual mediante caricias en los genitales de niñas y niños, masturbación, contacto oral-genital, penetración manual y coito vaginal o anal. No se limita al contacto físico; también se abusa sin contacto por medio del exhibicionismo, el voyerismo <sup>42</sup> y la pornografía infantil. El abuso puede ocurrir asimismo entre pares” (APA, 2001).

---

<sup>42</sup> Esta palabra proviene del término francés *voyeur* y designa a una persona que disfruta contemplando actitudes íntimas o eróticas de otras personas (Diccionario de la Real Academia Española, en <http://buscon.rae.es>).

A su vez, los indicadores del maltrato infantil pueden dividirse en manifestaciones físicas o en comportamientos como los siguientes:



Entre las posibles causas del maltrato infantil que se origina en la familia, pueden encontrarse las siguientes:

---

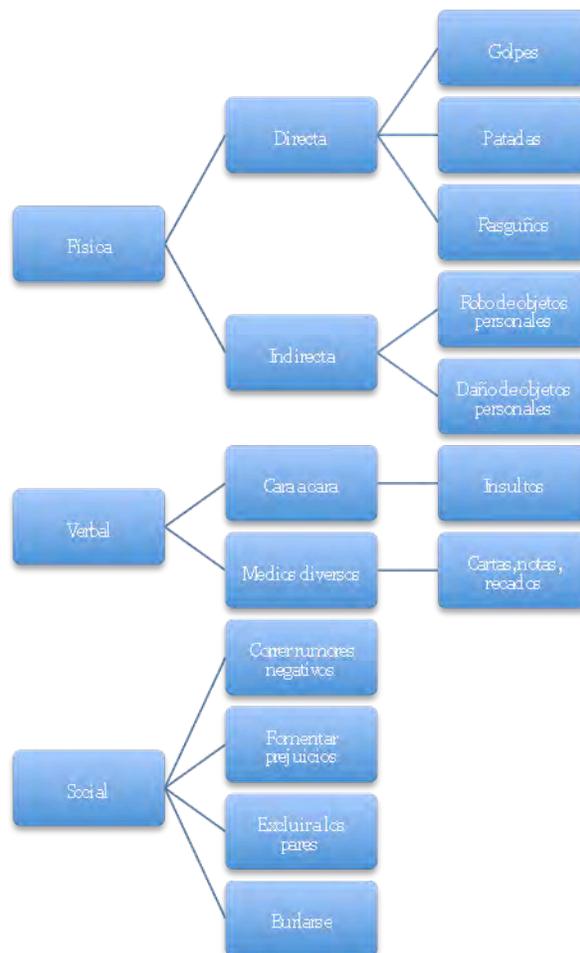


Por todo lo anterior, se puede decir que la violencia es un complejo conjunto de mecanismos que operan en distintos niveles, que se retroalimentan y dinamizan entre sí, y tienen lugar en distintos ámbitos, con distintas manifestaciones y grados de intensidad. Por ello, la violencia contra las mujeres, las niñas y los niños se relaciona con el grado de violencia social, política y económica, es decir, con la violencia estructural de una sociedad (PUEG, 2008, 2). Esta armazón produce las condiciones para que la violencia se reproduzca en distintos contextos como, por ejemplo, el familiar y el escolar.

En la familia, la violencia física y emocional dirigida hacia las niñas y los niños prevalece gracias a un alto grado de aceptación de las prácticas violentas, las cuales se justifican como medidas que sirven para educar. En algunas escuelas también se puede constatar la comisión de actos de violencia ([violencia escolar](#)), así como el efecto negativo de la violencia familiar y social en el comportamiento y en el desarrollo integral de niñas y niños .

Violencia escolar: "La violencia dentro de la escuela puede ocurrir entre un individuo y otro, entre grupos, o implicar a un conjunto escolar y aún a la institución en su totalidad. [Algunos especialistas] han expuesto que la violencia en un grupo escolar se presenta con mayor probabilidad cuando en éste predominan las sanciones o las formas disciplinarias rígidas como principales formas de control del maestro o la maestra sobre sus estudiantes, y cuando el profesor o la profesora no son capaces de lograr un liderazgo basado en el fomento del trabajo en equipos" (Ortega, 2005).

Entre las alumnas y los alumnos, en general, la violencia en la escuela puede expresarse del siguiente modo:



La violencia entre pares (*bullying*, en inglés) se manifiesta de distintos modos de acuerdo con la edad del alumnado. En preescolar se traduce en pleitos infantiles, que pueden consistir en golpearse, forcejear, arrebatar, insultar, poner apodos, excluir o no hablarse entre sí. En un estudio reciente sobre el aula de preescolar (Tomasini, 2008), se observó que los niños tienden a participar en enfrentamientos más abiertos y explícitos mientras que las niñas tienden más a solicitar la intervención docente para resolver los conflictos.

Violencia entre pares o bullying: "Comportamiento prolongado de insultos, rechazo social, intimidación y/o agresión física de unos alumnos/as contra otros/as que se convierten en víctimas de sus compañeros/as. Es un fenómeno de grupo donde la mayoría desempeña papeles tales como el de agresor/a —que funge como cabecilla—, el seguidor/a, los y las observadores/as —quienes asumen papeles pasivos, defensores de la víctima o alentadores del agresor/a—; y por último, la víctima misma, ya sea pasiva o provocadora" (Prieto, 2005, 1032).

La clasificación de la violencia en formas, tipos y modalidades, tal como hemos visto, parte de considerar acciones muy localizables que evidencian la vía por la cual se ejerce la violencia o el lugar, institución o medio en que ésta ocurre. Así, será *física* si se trata de golpes, o *económica*, si consiste en controlar el ingreso o las percepciones; en ambos casos se toma en cuenta la vía de la violencia; en cambio, si se habla de violencia social, familiar o escolar, estaremos poniendo el énfasis en su localización o medio. Aunque éstos son indicadores muy útiles para distinguir los tipos de violencia, no bastan para evaluar su impacto, porque, al centrarse sólo en acciones, se pierden de vista los diferentes significados que desde el punto de vista de género toman las modalidades de la violencia a partir de los contextos donde ésta se produce.

En la medida en que se deje de justificar el ejercicio de la violencia por parte de los hombres, los jóvenes y los niños, sólo porque son hombres, y las mujeres dejen de aceptarla, sólo por ser mujeres, niñas o adolescentes, y conforme respondamos activamente como sociedad contra la violencia que vemos en las calles o en otros espacios públicos y privados se podrá eliminar la violencia basada

en el género, es decir, en las diferencias jerárquicas y desiguales que se producen al vivir bajo el predominio de los estereotipos de género.

Modificar dichos estereotipos nos conducirá a eliminar toda forma de violencia, en particular, la que se tolera, promueve, favorece y justifica en razón de la pertenencia a un sexo o a una identidad de género. Conviene recordar lo que se demanda en la *Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Violencia contra la Mujer*,<sup>43</sup> y que está relacionado con la educación:

“Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todos los niveles del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo tipo de prácticas que se basen en la premisa de superioridad o inferioridad de cualquiera de los géneros, o de los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitimizan o exacerban la violencia contra la mujer” (Artículo 8).

Claramente, resulta indispensable analizar y cambiar los estereotipos de género como primera gran medida para prevenir y suprimir la violencia.

#### 4.2 Cómo funcionan estos conceptos en la práctica-ámbito escolar

En actitudes y comportamientos	En actividades escolares	En interacciones y relaciones interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando el castigo es diferenciado para unas y para otros.</li> <li>- Cuando los niños excluyen o marginan a las niñas de sus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando como docente no se tiene una actitud de escucha ni se promueve la negociación de los problemas que se suscitan en el grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando se permiten los pleitos entre pares (niñas y niños) sin que como docentes se intervenga para solucionarlos de manera no</li> </ul>

---

<sup>43</sup> Llevada a cabo en la ciudad de Belém do Pará, Brasil, y suscrita en el XXIV Periodo Ordinario de Sesiones de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos (OEA), junio 6-10 1994. Fue firmada y ratificada por México el 12 de noviembre de 1998. El texto de la Convención se puede consultar en <http://www.unifem.org.mx/un/documents/cendoc/convenciones/conv02.pdf>

<p>juegos y viceversa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando se pasan por alto situaciones concretas de violencia o discriminación en la escuela.</li> <li>- Cuando se permite cierto <i>clima</i> de violencia dentro de la escuela.</li> <li>- Cuando se ridiculiza a alguien (sea alumna o alumno), y más grave, si esto ocurre frente a todo el grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando no se promueven espacios para hablar pacíficamente sobre situaciones de violencia que se presentan mientras se realizan actividades escolares.</li> <li>- Cuando se favorecen ejercicios de competencia entre niñas y niños.</li> <li>- Cuando no se proponen actividades colaborativas ni lecturas que ayuden a niñas y niños a superar diversos tipos de discriminación.</li> </ul>	<p>violenta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando entre las y los adultos de la escuela (docentes, autoridades, personal administrativo, etcétera) se tiende a resolver los conflictos mediante alguna forma de violencia.</li> <li>- Cuando las actividades de las y los adultos de la escuela están muy marcadas por diferencias de género.</li> <li>- Cuando se ponen apodos.</li> <li>- Cuando las y los docentes hacen muecas descalificadoras ante los errores del alumnado.</li> <li>- Cuando se impone la voluntad del personal directivo en detrimento del personal docente o viceversa.</li> </ul>
<p>Se le sugiere hacer una reflexión personal para identificar y reconocer si usted lleva a cabo prácticas violentas en el salón de clases, o si de alguna manera (aun involuntaria) las fomenta.</p>		

### 4.3 Algunas recomendaciones para el cambio

Concepto	Recomendaciones
<p>Prevenir, erradicar y eliminar distintas formas de violencia en la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar estudios de violencia dentro de la escuela mediante encuestas, entrevistas, etcétera, para conocer grados, intensidades, formas y significaciones de la violencia, con el fin de elaborar estrategias de acción para erradicarla y prevenirla (los estudios pueden ser llevados a cabo con la participación del personal docente y directivo).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invitar a personas especializadas en el tema a dar pláticas o conferencias dirigidas a toda la comunidad educativa, incluyendo a madres y padres de familia.</li> <li>- Crear estrategias escolares (como asambleas, talleres, conferencias, etcétera) donde, en un ambiente colaborativo, las y los docentes, las niñas y los niños puedan hablar de las situaciones de violencia que viven tanto en la escuela como fuera de ella, sin miedo al regaño o castigo, o a reacciones violentas por parte de las y los adultos de la escuela.</li> <li>- Construir colectivamente reglas disciplinarias que incluyan el respeto a los derechos humanos y a los de las niñas y los niños.</li> </ul>
--	---

#### 4.4 Pistas para reflexionar

<p>Tal por cual</p> <p><i>Tal por cual</i> era un insulto atroz en mi infancia. Jamás he vuelto a escucharlo. Pero suena bien, llena de espuma la boca ...</p> <p>José Emilio Pacheco</p>
---

Durante nuestro crecimiento, enfrentamos episodios de violencia que nos marcan y de alguna manera influyen en la conformación de nuestra identidad, personalidad y autoestima. Como no podemos regresar al pasado y cambiarlo, lo importante es encontrar las formas de superar o sanar los sentimientos negativos y resentimientos que esas experiencias dolorosas nos generaron y que muchas veces nos impiden realizar proyectos positivos. Un primer paso consiste en reconocer que esos actos o episodios estuvieron relacionados con formas de violencia, que no merecíamos por ningún motivo y que no son ni fueron acciones *normales* en ningún sentido. Un segundo paso podría ser empezar a escribir sobre esas experiencias. Aquí se proponen algunas preguntas como guía para comenzar la reflexión.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué ideas erróneas o equivocadas le han quedado sobre sí misma o sí mismo a consecuencia de esos episodios de violencia?</li> <li>• ¿Ha tenido oportunidad de mostrarse que los insultos o apodosos que le infligieron en su infancia no le definen en realidad de manera alguna?</li> </ul> |
|--|

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué le diría ahora a la persona que ejerció violencia contra usted cuando era niña o niño sin recurrir a su vez a una acción violenta?</li> <li>• ¿En qué contexto se dio este acto de violencia y de qué tipo fue?</li> <li>• En su vida actual, tomando en cuenta su desempeño docente o ámbito profesional, ¿qué incidentes de violencia ha padecido por parte de sus compañeras, compañeros, autoridades o madres y padres de familia? ¿En qué tipo de violencia los clasificaría? Ahora, una vez aceptado que por ningún motivo se justifica la violencia, ¿qué acciones piensa que pueden llevarse a cabo para resarcir el daño sufrido? ¿A qué institución acudiría para pedir orientación al respecto?</li> </ul>	
--	---	--

#### 4.5 Pistas para actuar en el aula

#### ACTIVIDAD 4 / EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES <sup>44</sup>

##### Descripción

- Las niñas y los niños expresarán los sentimientos y emociones que les sugieren los rostros o caritas que el docente les muestre (debe dibujarlos previamente) y después completarán una serie de enunciados, también sugeridos por la o el docente sobre cómo se sienten en la escuela cuando... o cada vez que...
- Se invitará al grupo a observar una serie de rostros o caritas que muestren tristeza, alegría, cansancio, enfado, fastidio, sorpresa, reflexión, etcétera; enseguida, se les pedirá que indiquen el sentimiento, emoción o actitud que muestran las caritas y la posible razón que provoca ese estado (las alumnas y alumnos pueden sugerir más de una respuesta; las caritas pueden dibujarse en el pizarrón, en una cartulina, recortarse o de la manera que la o el docente consideren la mejor para que todo el grupo las vea).
- Enseguida se les invitará a recordar, mediante preguntas, en qué ocasiones han experimentado estos sentimientos y emociones durante el tiempo que pasan en la escuela.

---

<sup>44</sup> Actividad basada en la que se presenta en Valenzuela *et al.*, 2001, 109.

- Después se solicitará que cada quién haga un dibujo sobre lo que recordaron.

### Relevancia

Esta actividad ayuda a las niñas y los niños a reconocer cómo se manejan y expresan sentimientos y emociones como el enojo, el coraje, la ira y la agresión así como sus opuestos, el gusto, la calma, la alegría y la paz, los cuales no tienen por qué estar asociados a características de hombres o mujeres, ni a manifestaciones de violencia. Este reconocimiento facilita una mejor convivencia social.

### Temas de género que se abordan

Relación entre violencia y sentimientos y emociones que los estereotipos atribuyen a hombres o mujeres / Aceptación de sentimientos sin recurrir a la violencia de género / Eliminación de la violencia de género como forma de dominación y ejercicio de poder de unas personas sobre otras.

### Campos formativos y aspectos relacionados

Desarrollo personal y social: identidad y autonomía / Lenguaje y comunicación: lenguaje oral.

### Competencias que se favorecen y manifestaciones de dichas competencias

Adquirir conciencia de las necesidades, puntos de vista y sentimientos propios, y desarrollo de la sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros a través de la expresión de los sentimientos y el control gradual de conductas impulsivas que afectan a los demás. Evitar la agresión, cuidarse y apoyar a quien percibe que lo necesita / Comunicar y expresar creativamente ideas, sentimientos y fantasías.

### ¿Qué se pretende con esta actividad?

Construir nuevas formas de relacionarse con las y los demás mediante la expresión verbal de sentimientos y emociones que no siempre son positivos, pero que nada

justifica que se externen de manera violenta, sea con palabras o actos. A su vez, se pretende ayudar a comprender los sentimientos de las y los demás, descubriendo que niñas y niños, con independencia de su género, pueden experimentar los mismos sentimientos y emociones. También se puede constatar que mediante una estrategia como ésta las niñas y los niños practican de manera inmediata formas de relacionarse exentas de violencia que derivan en una convivencia pacífica y previenen la resolución violenta de los conflictos.

### Consejos prácticos

- Ayude a niñas y niños a comprender los sentimientos y emociones que expresan. El hablar de esto disminuye las reacciones violentas.
- Analice junto con el grupo las razones que las niñas o los niños aducen para justificar actos de violencia entre ellas y ellos.
- Evite juzgar con adjetivos peyorativos, aplicar apodosos o pronunciar cualquier expresión verbal que pueda generar sentimientos de inferioridad entre las niñas o los niños.

Para 1er. grado de preescolar

### Procedimientos

1. Después de preguntar a las niñas y los niños qué sentimientos, emociones o actitudes representan las caritas de la cartulina y por qué, proponga al grupo en general frases como éstas para que las completen:
  - En la escuela estoy alegre si...
  - En el salón me enojo cuando...
  - En la escuela estoy triste cuando...
  - En el recreo, me molesta que...
2. Enseguida, solicite que ilustren los enunciados anteriores con lo que recordaron.
3. Pregunte al final si les gustó o no la actividad y por qué.

Para 2º grado de preescolar

### Procedimientos

1. Siga el paso 1 de la actividad para primer grado y proponga enseguida frases para completar como las siguientes:

- Me molesta mucho cuando en el salón...
- Cuando no entiendo algo que explica la maestra, me siento...
- Me pongo muy triste cuando mis amigas y amigos...
- Me encanta cuando la maestra...

2. Después, pida a las alumnas y los alumno que tracen un dibujo doble en una hoja: por un lado dibujarán situaciones que les provocan alegría en la escuela o en el salón de clases y en el otro lado dibujarán las que les provocan enojo.

Para 3er. grado de preescolar

### Procedimientos

1. Siga el paso 1 de la actividad para primer grado y proponga enseguida frases para completar como éstas:

- Cuando me pegan (otros niños o niñas de la escuela)...
- Cuando me felicitan en la escuela, me siento...
- Me da mucho coraje cuando...
- Me canso mucho cuando...
- Tengo miedo cuando...

2. Luego, solicite al grupo que todos juntos inventen una historieta (o una secuencia de acciones de principio a fin) sobre cómo les gustaría que terminara un conflicto dentro de la escuela sin violencia y sin resentimientos. También puede contarles un conflicto escolar del pasado y pedirles que en secuencias sencillas dibujen cómo empezó y cómo se hubiera solucionado sin violencia ni resentimientos.

3. Para realizar la historieta puede organizar al grupo en equipos y pedir a cada equipo que dibuje una parte de la historieta o la secuencia.

### Ideas para variantes de la actividad 4

- **¿Cómo se sienten?** Utilice libros y materiales educativos para jugar a adivinar cómo se sienten los personajes que en ellos aparecen y cómo podrían resolverse sus conflictos (en caso de que los haya).
- **¿Es o no es?** También en cuentos, relatos o canciones, se pueden analizar situaciones violentas y organizar debates en el aula sobre si esas situaciones son o no son violentas y por qué lo son o no.
- **¿Cómo hablar?** Organice una asamblea con todo el grupo para que las niñas y los niños se feliciten entre sí por alguna acción positiva y digan también qué acciones les han molestado y qué acciones no violentas pueden acordarse para quienes ejercen violencia.

### Conclusiones

#### Para la reflexión docente

2. Anote las observaciones, impresiones y valoraciones propias respecto de las actividades llevadas a cabo con el grupo, con el fin de registrar los avances que se lograron en cuanto a la expresión de sentimientos y emociones positivas y negativas.

Me pareció que ...	
Yo he ...	El grupo ha ...

2. Plantéese preguntas como las siguientes:

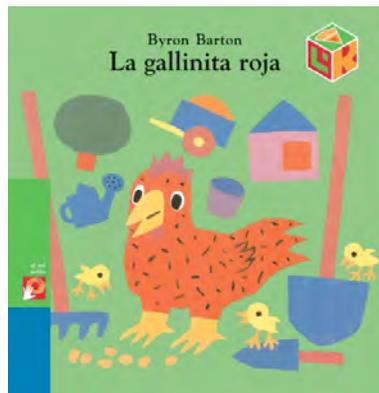
- ¿Cómo me sentí con las actividades?
- ¿Qué actividades se pueden plantear para toda la comunidad escolar con la idea de mejorar el clima o conservar un ambiente de no violencia.

4.6 Libros para preescolar que ayudarán a complementar estas actividades y que se encuentran en las Bibliotecas de Aula y Escolar de las escuelas públicas del país



Didier Lévy, *El imaginario de los sentimientos*, México, SEP, SM de Ediciones. 2005  
Algunas preguntas o sugerencias para trabajar contenidos de género en el aula:

- ¿En qué te pareces al personaje o los personajes de este libro?
- ¿Se enojan distinto las niñas y los niños? ¿Por qué crees que eso ocurra?



Byron Barton, *La gallinita roja*, México, SEP, Editorial Corimbo, 2005.  
Algunas preguntas o sugerencias para trabajar contenidos de género en el aula:

- ¿A quién del grupo le quisieras ayudar a hacer alguna tarea?
- En tu casa, ¿quién hace la comida y quién le ayuda?



Gustavo Roldán, *¡Poc! ¡Poc! ¡Poc!*, México, SEP, Ediciones del Eclipse, 2005.

Algunas preguntas o sugerencias para trabajar contenidos de género en el aula:

- ¿Te gusta lo que hace el personaje para que nadie se le suba encima?
- ¿Cómo te sientes cuando alguien te agrade o te molesta?

§



(Pie de foto original: Sabreen, de 9 años, ayuda a su padre a vender fruta en Irak. No va a la escuela, el conflicto de su país dificulta el acceso a la educación), en [http://www.enredate.org/enredate/reportajes/historico\\_de\\_reportajes/emi/emifotos/imagen7\\_1/](http://www.enredate.org/enredate/reportajes/historico_de_reportajes/emi/emifotos/imagen7_1/), consultado en enero de 2007. No reproducida porque no se gestionaron derechos de autor).

## Unidad temática 5

### ¿Qué podemos ver con los lentes de género?

A manera de lentes, la perspectiva de género potencia la mirada analítica para captar y explicar cómo es que las sociedades construyen reglas, valores, prácticas y subjetividades referidas a las relaciones entre las mujeres y los hombres, de modo tal que convierten la diferencia sexual en el fundamento de la desigualdad de género.

#### 5.1 Conceptos clave

Podemos decir que las situaciones no se miran con lentes de género cuando, por ejemplo, en la escuela o en el salón de clases no llama nuestra atención que sólo las niñas juegan con muñecas y trastecitos, mientras que los niños se ocupan de la construcción de torres y casas; tampoco se emplean esos lentes cuando resulta irrelevante que en vez de llamar al grupo mediante los sustantivos “niñas y niños” sólo hablemos de “niños”, o bien cuando a ellos se les tolera cierto grado de agresividad y a ellas se les premia por su silencio obediente. En todos estos casos la realidad no se mira con lentes de género, es decir, aún no se ha adoptado la perspectiva de género.

En un principio se llamó *perspectiva* a la técnica del dibujo que permitió dar la impresión de profundidad y volumen a los objetos representados. También mostraba, la posición desde la que se reproducía la escena, es decir, el lugar desde el que se había mirado lo que finalmente quedaba sobre la superficie pintada. Con el tiempo, la palabra perspectiva se extendió para aludir al punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto.

Perspectiva: Tomado del latín tardío *perspectivus* “relativo a lo que se mira”, y derivado de *perspicere* “mirar atentamente o a través de algo”. (Corominas, 1983, 454).

La palabra *lentes* de inmediato evoca instrumentos para corregir o potenciar la visión. De este modo, plantear el símil entre perspectiva y lentes nos ayuda a

mostrar que las realidades en las que vivimos pueden analizarse o verse desde diferentes puntos de vista y con diversos grados o medidas de aproximación. Así, las conclusiones a las que llegamos dependen de la perspectiva, de los lentes utilizados.

La perspectiva de género, por lo tanto, aporta una forma distinta de ver y analizar situaciones diversas, revelando las desigualdades sociales y culturales entre mujeres y hombres que de otra forma pasarían inadvertidas. A esta perspectiva, también se le conoce como “enfoque de género”.

Perspectiva de género: Es una forma de análisis utilizada para mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres están no sólo en su determinación biológica, sino también en las diferencias culturales asignadas a los seres humanos, las cuales han generado desigualdades de trato, acceso y oportunidades. Esta perspectiva ayuda a comprender más profundamente tanto la vida de las mujeres como la de los hombres y las relaciones que se dan entre ellos (INMUJERES 2007; PUEG, 2008).

Antes de que se aplicara el análisis con perspectiva o enfoque de género, la violencia en la escuela, por ejemplo, se estudiaba como un fenómeno que reproducía en el ámbito escolar la violencia estructural de un sistema social, económico y político determinado. Las causas de tal violencia se buscaban en esos sistemas, pero no se distinguía a quiénes la ejercían de quiénes la padecían, tampoco se observaba qué mecanismos de poder estaban en juego, qué tipo de violencia se presentaba en cada circunstancia y cómo afectaba de distinto modo a mujeres y hombres. La perspectiva de género aplicada a este problema ha revelado, entre otras cosas, que las mujeres y las niñas son las destinatarias principales de diversos tipos de violencia, ejercida, la mayoría de las veces, por hombres.

Así, la posibilidad de detectar, revelar, agregar, analizar, entender, explicar y cuestionar situaciones múltiples donde se presenta la desigualdad confirió a la perspectiva de género su valor como herramienta de análisis y su potencialidad para cuestionar, modificar y solucionar los desequilibrios que existen entre mujeres

y hombres. También se da el caso de que los hombres son violentados por otros hombres. La mayoría de las veces, la violencia entre los hombres tiene la intención de demostrar a otros, o demostrarse entre sí, quién es el más fuerte o el más capaz de someter a quien se le ponga enfrente. Este comportamiento es también una construcción cultural relacionada con el género que favorece, tolera y justifica la expresión de la violencia física por parte de los hombres. Cabe añadir que, independientemente de quién ejerza violencia contra quién, la exposición de las niñas y los niños a cualquier forma de violencia, afecta su desarrollo integral.

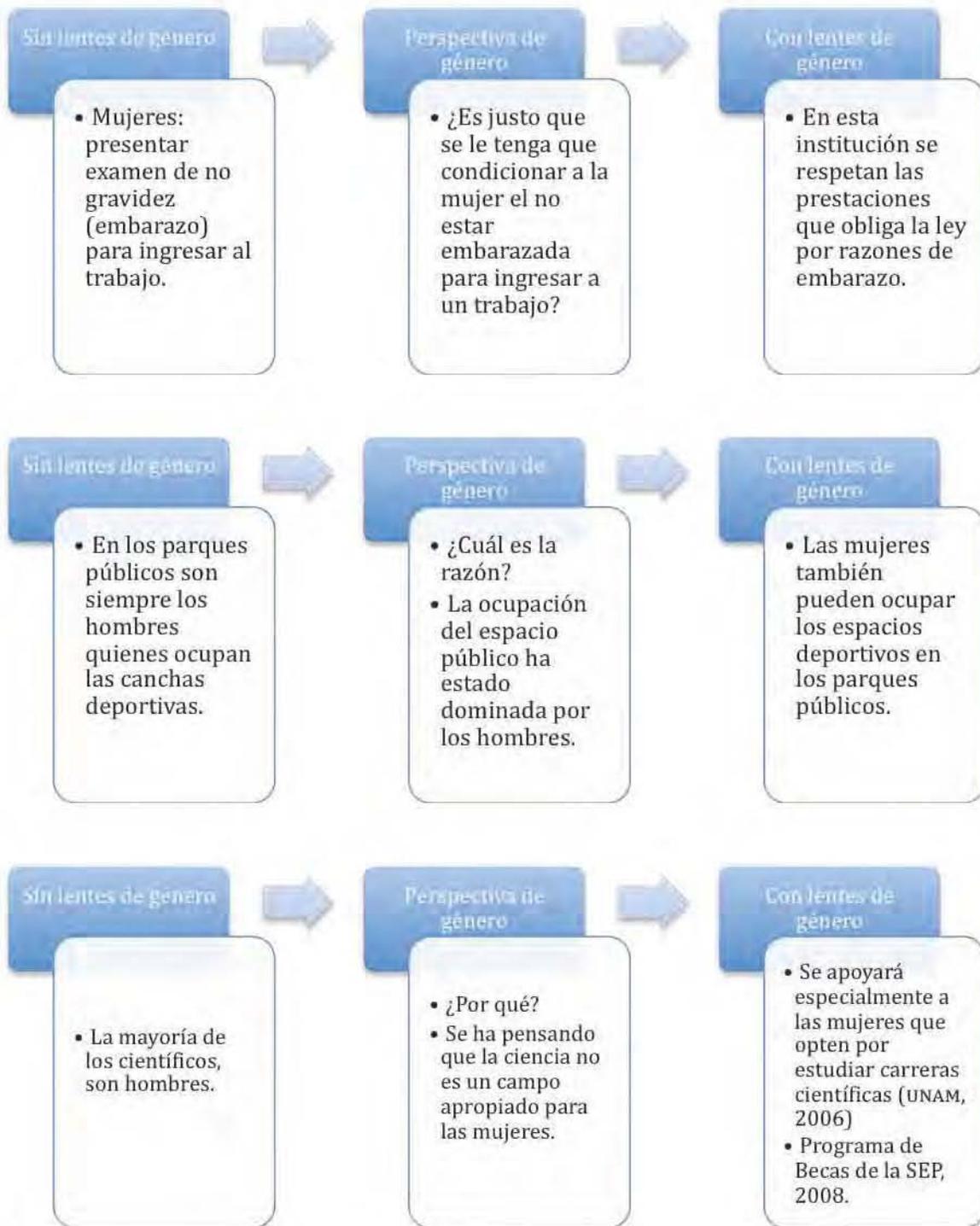
Las relaciones de desigualdad entre los géneros adquieren expresiones concretas en todos los ámbitos de la vida en sociedad, ya se trate de la política, la historia, la economía, el arte, la ciencia, las empresas, las organizaciones, el trabajo, la educación, la salud, familia, la sexualidad, la vida en pareja, etcétera (Gamba, 2008). La perspectiva de género busca entender, mostrar y plantear soluciones a tales desigualdades, en cualquiera de los ámbitos en que se presentan. Veamos algunos ejemplos de lo que aporta esta perspectiva cuando se observan ciertas situaciones, datos o campos de conocimiento.

#### Ver sin lentes y con lentes de género <sup>45</sup>



---

<sup>45</sup> En la versión final editada se modificaron en este esquema los conceptos que encabezan las dos columnas finales para evitar confusiones ya que a lo largo del capítulo "perspectiva de género" es lo mismo que "lentes de género". En la segunda columna se quitó "Perspectiva de género" y se cambió por "Con lentes de género" y en la tercera columna el encabezado fue "Nueva visión".



Podríamos encontrar muchos más casos para ejemplificar cómo los lentes favorecen el análisis, sin embargo lo que importa destacar es que se *mira* desde una perspectiva de género cuando se pregunta por qué, cuando se cuestionan los

datos, cuando se examinan las relaciones de poder entre mujeres y hombres y se interpretan las situaciones para postular el o los comportamientos o prácticas sociales que operan soterradamente (Cinterfor/OIT, 2003, 15).

¿Por qué es indispensable una perspectiva de género?

"(...) La prolongada situación de marginación de las mujeres, la valoración inferior de los trabajos femeninos, su responsabilidad sobre el trabajo doméstico, su constante abandono del mercado de trabajo en años esenciales del ciclo de vida, su insuficiente formación profesional, la introyección de un modelo único de feminidad y el hecho de que, en muchos casos, ellas mismas no reconozcan su estatuto de víctimas de la discriminación, (...) requiere una perspectiva de análisis que explique la existencia de la injusticia, su persistencia y la complicidad de las propias víctimas en su perpetuación. No se puede gobernar ni impulsar una buena administración pública simplemente respondiendo con una normatividad jurídica que consagre la igualdad entre hombres y mujeres; se necesitan medidas proactivas, afirmativas, que detecten y corrijan los persistentes, sutiles y ocultos factores que ponen a las mujeres en desventaja frente a los hombres, provocando que quienes las evalúan y contratan tengan dudas sobre sus capacidades políticas o laborales" (Lamas, 1996).<sup>46</sup>

Una vez que se reconoce que la desigualdad de género tiene un carácter sistémico y heterogéneo (Arriola, 2006), es, decir, que atraviesa la totalidad de un sistema social y tiene diversas formas, la incorporación de la perspectiva o el enfoque de género puede llevarse a cabo en distintos niveles y ámbitos de un sistema social. En algunos casos relacionados con políticas públicas específicas, esta incorporación se ha denominado institucionalización de la perspectiva de género, y en otros, transversalización de dicha perspectiva.

Institucionalización de la perspectiva de género: Se refiere a que las políticas y programas de equidad de género propuestas por las instituciones "no sean simplemente el producto de la voluntad pasajera de una autoridad sensible, sino que tengan una institucionalidad que asegure su reproducción y su generalización" (Guzmán, 19).

---

<sup>46</sup> Aún cuando esta cita de la autora Marta Lamas no es muy reciente, se reproduce aquí por considerar que su contenido es plenamente vigente y significativo en nuestros días.

Transversalización de la perspectiva de género: Es un principio según el cual la integración de la perspectiva de género debe aplicarse a todos los niveles y 'atravesar' todas las políticas, programas y proyectos programáticos de las instituciones. Se origina en el supuesto de que para lograr la equidad entre hombres y mujeres es imprescindible modificar las metodologías, los análisis y líneas de acción desde una perspectiva de género (PUEG, 2008, 46-47). Una política de transversalización implica tener en cuenta las cuestiones de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres de forma transversal en todas las acciones, y no abordar este tema únicamente bajo un enfoque de acciones directas y específicas a favor de la mujer. (Cinterfor/OIT, 2003, 13).

La incorporación de la perspectiva de género de forma transversal en todos los programas sociales quedó establecida como estrategia global hacia la equidad en la Plataforma de Acción adoptada en la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas (ONU) sobre la Mujer, celebrada en Beijing, en 1995. "Dicha plataforma resaltó la necesidad de garantizar que la igualdad entre los géneros sea un objetivo primario en todas las áreas del desarrollo social" (Cinterfor/OIT, 2003, 13). El origen de esta Conferencia fue la primera Conferencia Mundial de la Mujer auspiciada por la ONU y celebrada en México, en 1975.

Cabe señalar que la "mayoría de los países [entre los que se encuentra México], que suscribió y ratificó la primera Conferencia [y la Plataforma de Beijing], promulgó leyes o hizo reformas a sus constituciones para garantizar la igualdad de derechos y obligaciones entre hombres y mujeres", y reconoció, a su vez, que "una sociedad desigual tiende a repetir la desigualdad en todas sus instituciones, por más que la igualdad esté consagrada constitucional y legalmente" (Arriola, 2006, 14). Entre la primera Conferencia Mundial, la reunión de Beijing de 1995 y la celebrada en Nueva York en 2005 (conocida como Beijing + 10), se han celebrado numerosas reuniones internacionales en las que siempre se considera y se sigue analizando el tema de la desigualdad de géneros y el adelanto de las mujeres. Dichas reuniones se presentarán con más detalle en la unidad temática de este libro referida al tema de la equidad y la igualdad de género.

Para empezar a medir y analizar la desigualdad de género, se hace necesario que las encuestas incorporen indicadores de género entre sus instrumentos de medición. En México, por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en colaboración con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), ha confeccionado y aplicado ya diversas encuestas que reúnen datos sobre la situación comparativa entre mujeres y hombres en diversos ámbitos. En particular, la encuesta *Mujeres y Hombres en México 2008*, "proporciona un amplio conjunto de información estadística que muestra la situación demográfica, social, cultural, económica y política de hombres y mujeres, y los avances que se han logrado en México para alcanzar la equidad de género" (INEGI-INMUJERES, 2008, 1).

Indicadores de género: Son medidas numéricas o valores que describen la situación o condición de desigualdad o brechas entre mujeres y hombres. Muestran los cambios en la condición social de las mujeres y los hombres en un contexto social y en ciertos periodos.

Los estudios de género y su correspondiente perspectiva así como los movimientos sociales de mujeres han aportado las bases y los conceptos clave para la elaboración de indicadores de género en todos los ámbitos de la vida en sociedad, con el fin de acentuar la búsqueda y el análisis de las desigualdades de género. Desglosar los indicadores de género reviste gran importancia, ya que, por ejemplo, no basta saber cuántos hombres y mujeres comparten un hogar o institución; hoy debemos conocer cuánto ganan, tanto ella como él; de qué se han enfermado, una y otro, si han sufrido violencia y de qué tipo, cómo perciben su realidad, si han migrado y cómo les ha ido en el viaje y en el lugar al que llegaron, cómo viven la diferencia de género en sus hogares, en sus escuelas, etcétera. Estos detalles son los que se toman en cuenta para elaborar indicadores más precisos a la hora de realizar investigaciones y encuestas de género.

En el aula de preescolar, las y los docentes estarán aplicando la perspectiva de género si llevan a cabo sus propias indagaciones para saber cómo viven y ven el género las niñas y los niños. Desde luego habrá que adaptar a las edades y circunstancias del grupo los indicadores incorporados al método de observación o a

las entrevistas. La información que se recabe mediante esta exploración, ayudará a las y los docentes a detectar problemáticas o situaciones de desigualdad de género en su escuela y en su aula; con este diagnóstico, podrán planear y aplicar estrategias didácticas que paulatinamente eliminen las desigualdades de género en su grupo. Los instrumentos de observación o entrevista pueden ser muy sencillos, de manera que las niñas y los niños sólo contesten sí o no. Una propuesta al respecto es la siguiente:

Algunas claves para aplicar la perspectiva de género en una indagación sobre desigualdades de género en el aula de preescolar							
Nombre		Sexo	M	H	Edad	Fecha	
Indicador	Preguntas					Sí	No
Estereotipos de género en los juegos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Te gusta jugar a cuidar muñecas o muñecos bebés?</li> <li>• ¿Te gusta subirte a los árboles?</li> <li>• ¿Te gusta jugar a la comidita?</li> <li>• ¿Te gusta jugar futbol?</li> <li>• ¿Te gusta jugar a las luchas?</li> <li>• ¿Te gusta andar en patineta?</li> </ul>						
Ocupación genérica de los espacios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Te dejan salir a jugar al parque?</li> <li>• ¿Te prohíben salir a jugar al parque?</li> <li>• ¿Juegas en algún equipo deportivo fuera de la escuela?</li> <li>• ¿Tomas clases de baile fuera de la escuela?</li> <li>• ¿Tomas clases de música fuera de la escuela?</li> <li>• ¿Te llevan a las fiestas de la comunidad?</li> </ul>						
Contraste de respuestas con otras manifestaciones y/ o expresiones							
Estereotipos de género en los juegos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dibuja tus juguetes preferidos.</li> <li>• Dibuja los juguetes que te gustaría tener.</li> <li>• Dibuja aquello a lo que más te gusta jugar.</li> </ul>						
Ocupación genérica de los espacios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dibuja tu lugar preferido, aquel en donde más te gusta estar.</li> <li>• Dibuja lo que más te gusta hacer en tu casa.</li> </ul>						

Otra forma de aplicar la perspectiva de género tiene que ver con el lenguaje. Es importante aprender a usar siempre juntos, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, los artículos *las* y *los* siempre que se haga referencia a niñas y niños,

señoras y señores, maestras y maestros, etcétera); pero para evitar que este recurso se multiplique al grado de resultar inoperante, conviene poner en juego otras palabras de carácter colectivo que eviten el uso exclusivo de lo que podríamos llamar *masculino universal*, el cual excluye la mención a las mujeres. A cambio, habremos de usar sustantivos colectivos incluyentes. Un ejemplo de usos comunes y usos propuestos del lenguaje, se encuentra en el siguiente cuadro:

Ejemplos de la aplicación de la perspectiva de género en el lenguaje	
Uso común (excluyente)	Uso propuesto (incluyente)
<ul style="list-style-type: none"> <li>La evolución <b>del hombre</b> a lo largo de la historia...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La evolución <b>del ser humano</b> a lo largo de la historia...</li> <li>La evolución <b>de la humanidad</b> a lo largo de la historia...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Los maestros, profesores y alumnos</b>, están <b>invitados</b> a...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Toda la comunidad escolar</b>, está <b>invitada</b> a...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Los maestros</b> de esta escuela...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>El profesorado</b> de esta escuela...</li> <li><b>El personal docente</b> de esta escuela...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Todos los alumnos</b> traerán para mañana...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Todo el alumnado</b> traerá para mañana...</li> <li><b>Las alumnas y los alumnos</b>, traerán para mañana...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Los médicos</b> estarán disponibles...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>El personal médico</b> estará disponible...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Los ancianos</b> de esta comunidad...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Las personas mayores</b> de esta comunidad...</li> <li><b>Las personas de la tercera edad</b> en esta comunidad...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Los adolescentes</b> pasan por etapas críticas...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Las y los adolescentes</b> pasan por etapas críticas...</li> <li><b>En la adolescencia</b> se pasa por etapas críticas...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Los jóvenes</b> inscritos...</li> <li><b>Todos los jóvenes</b> son...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Las y los jóvenes</b> que se hayan inscrito...</li> <li>La juventud es...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Los niños</b> recibirán a sus <b>padres</b>...</li> <li><b>Los niños</b> pasan por diversas etapas de desarrollo...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Las niñas y los niños</b>, recibirán a sus <b>madres y a sus padres</b> ...</li> <li><b>En la infancia</b> se pasa por diversas etapas de desarrollo.</li> </ul>

Ejemplos de la aplicación de la perspectiva de género en el lenguaje	
Uso común (excluyente)	Uso propuesto (incluyente)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La niñez</b> atraviesa diversas etapas de desarrollo...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Los electores</b> tienen hasta junio para tramitar su credencial...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El electorado</b> tiene hasta junio para tramitar su credencial...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Los coordinadores</b> se encargarán...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Las coordinaciones</b> se encargará</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Los mexicanos</b> son muy fiesteros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La población mexicana</b> es muy fiestera.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Todos</b> están incluidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Todas las personas</b> están incluidas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Los empleados</b> deberán presentarse en el auditorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El personal</b> deberá presentarse en el auditorio.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Los interesados</b> en el curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quienes tengan</b> interés en el curso.</li> </ul>
(Piñones, 2008, 3)	

Las aportaciones de la perspectiva de género a distintos ámbitos de la sociedad, pueden resumirse como sigue:





El empleo y la aplicación de la perspectiva de género, por lo tanto, es indispensable para cualquier estudio, análisis o propuesta de intervención y acción en los ámbitos en los que se busca solucionar problemas derivados de desigualdades y actitudes discriminatorias basadas en estereotipos sobre lo femenino y lo masculino.

## 5.2 Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y en el ámbito escolar

Ejemplos de situaciones o consideraciones sin perspectiva de género		
En actitudes y comportamientos	En actividades escolares o secuencias didácticas	En interacciones y relaciones interpersonales
- Cuando se actúa (consciente o inconscientemente) a favor de perpetuar desigualdades de género dentro del aula o de la escuela (por ejemplo, cuando se promueve que las niñas realicen	- Cuando se elude introducir reflexiones con los grupos escolares sobre las desigualdades de género.  - Cuando se favorece la	- Cuando se pide a los niños que sean ellos quienes protejan a las niñas, y a las niñas que cuiden a los niños.  - Cuando se permite que los

Ejemplos de situaciones o consideraciones sin perspectiva de género		
En actitudes y comportamientos	En actividades escolares o secuencias didácticas	En interacciones y relaciones interpersonales
<p>siempre actividades <i>hogareñas</i> como jugar a la casita y que los niños siempre jueguen con cochecitos o herramientas).</p> <p>- Cuando no se intenta aplicar la perspectiva de género en el lenguaje que se usa cotidianamente.</p> <p>- Cuando no se explora cómo perciben las niñas y los niños las diferencias y desigualdades de género.</p>	<p>competencia entre niñas y niños basada en características estereotipadas de género.</p> <p>- Cuando las tareas escolares para hacer en casa no prevén la participación tanto del padre como de la madre.</p>	<p>maestros o directivos tengan actitudes discriminatorias hacia las maestras.</p> <p>- Cuando las o los docentes se expresan de las mamás o los papás con frases estereotipadas como: "él sí sabe lo que hace" o , "por trabajar , ella descuida a sus hijos".</p>
<p>¿Ha detectado en su aula o escuela situaciones de este tipo?</p> <p>¿Qué pasos piensa que puede empezar a dar para adquirir una mirada de género?</p>		

### 5.3 Algunas recomendaciones para el cambio

Concepto	Recomendación
<p>Emplear la perspectiva de género o mirar con lentes de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Practicar el uso cotidiano de lenguaje no sexista.</li> <li>- Expresarse respecto de las situaciones de desigualdad de género que se susciten en el aula y en la escuela.</li> <li>- Comprender que algunas actitudes y comportamientos derivan de estereotipos de género y no son debilidades ni fortalezas individuales.</li> <li>- Indagar cómo se perciben y valoran las diferencias y desigualdades de género dentro del aula y de la escuela.</li> <li>- Promover actividades colectivas en las que las funciones y tareas no se dividan tajantemente entre lo que <i>deben</i> hacer las mujeres y lo que <i>les toca</i> a los hombres. Por</li> </ul>

Concepto	Recomendación
	<p>ejemplo, las tareas no deben distribuirse de tal forma que a las mamás se les encarguen los puestos de comida y a las maestras los adornos, mientras que a los papás se les asigne repartir los boletos para entrar a algún juego y a los maestros se les encomiende fungir como directores de ceremonias; tampoco tienen que ser las niñas quienes bailen mientras que los niños participan en tablas gimnásticas o juegos de destreza. En resumen, cada tarea habrá de asignarse independientemente de los roles tradicionales e incluso invirtiéndolos en algunos casos: las mamás se encargarán de repartir los boletos, las maestras actuarán como directoras de ceremonias, los papás atenderán los puestos de comida, los maestros pondrán los adornos, las niñas ejercitarán su destreza y los niños serán quienes preparen y ejecuten los bailes, etcétera.</p>

#### 5.4 Pistas para reflexionar

Selva a la distancia  
 La distancia  
 le da a la selva  
 un lugar.  
 La confronta con el cielo,  
 la aísla, rompe y alumbra  
 su malla espesa, su verde  
 múltiple,  
 inextricable ...  
 Coral Bracho

Ponerse lentes de género implica desarrollar una actitud crítica frente a situaciones que en otras condiciones de análisis veríamos como *normales*. Colóquese ahora estos lentes y dirija la mirada hacia las situaciones que a continuación se describen. Anote lo que descubra gracias a los lentes de género; después podrá enfocarlos a situaciones reales de su propia vida o entorno.

Situación supuesta		Situación revelada
--------------------	--	--------------------

<p>María está agotada. Es madre de tres hijos hombres (de 10, 8 y 4 años de edad), tiene 36 años de edad, trabaja ocho horas diarias y piensa que no debe descansar nunca para no darles mal ejemplo a sus hijos.</p>	<p>Los lentes de género me revelan que:</p>	
<p>Juan está enfermo. Es pareja de María y padre de dos de los hijos de esta pareja. Trabaja ocho horas diarias y se aguanta sus dolores porque así ha aprendido que deben ser los hombres.</p>	<p>Los lentes de género me revelan que:</p>	

- Comparta sus respuestas con otras u otros docentes para reflexionar sobre varias posibilidades de lo que revelan los lentes de género con respecto al ambiente que se vive en esta familia.

## 5.5 Pistas para actuar en el aula

### ACTIVIDAD 5 / ¿QUIÉN SERÍA LA MAMÁ Y QUIÉN EL PAPÁ?

#### Descripción

- Las niñas y los niños colocarán libremente recortes de objetos sobre dos siluetas sin atributos de género; se debe permitir que tanto ellas como ellos decidan en cuál de las dos siluetas desean colocar los recortes, sin dirigirlos de ninguna forma. Dependiendo de la edad promedio en los grupos, las siluetas pueden ser de oso para primer grado de preescolar, de elefante para segundo y de persona para tercero de preescolar.
- Conviene preparar previamente las siluetas: habrá que trazarlas en una cartulina grande, recortarlas y pegarlas en el pizarrón. En caso de dibujar ojos, orejas, bocas, etcétera, resulta indispensable que sean exactamente

iguales en ambas figuras. Si se añaden ropas, accesorios o expresiones habrá que evitar que correspondan con atributos de género.

- De igual forma, habrá que trazar y recortar previamente los objetos que se colocarán sobre las figuras. Debe contarse con tantos accesorios como niñas y niños integren el grupo, de manera que cada quien tenga por lo menos un accesorio para colocar en las figuras. Entre otros accesorios, se pueden incluir los siguientes: un delantal, unos lentes, una sombrilla, un portafolio, una bolsa de mandado, un collar, un periódico, unos tenis, una cacerola, unos huaraches, un sofá, una silla de comedor, una televisión, herramientas (martillo, desarmador, serrucho, etcétera), instrumentos para trabajar en el campo, una plancha, una escoba, una máquina de escribir, etcétera.
- Después de repartir los accesorios al azar, se invitará al grupo a colocarlos uno por uno sobre las siluetas. Al concluir la actividad la suma de elementos sobre las siluetas puede resultar en una figura femenina (mamá) y otra masculina (papá) o bien en un par de personajes no estereotipados.

### Relevancia

Esta actividad introduce la posibilidad de mirar situaciones de género desde una perspectiva incluyente, lo cual permite adjudicar atributos *femeninos*, *masculinos* y combinados a mujeres y hombres.

### Temas de género que se abordan

La perspectiva de género como lente que revela desigualdades / La mirada de género incluyente / La necesidad de evaluar o diagnosticar situaciones de desigualdades de género para corregirlas.

### Campos formativos y aspectos relacionados

Desarrollo personal y social: identidad personal y autonomía / Lenguaje y comunicación: lenguaje oral / Exploración y conocimiento del mundo: cultura y vida social.

### Competencias que se favorecen

Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa / Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral / Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas.

### ¿Qué se pretende con esta actividad?

Que las niñas y los niños reflexionen sobre la diversidad de roles, prácticas y tareas que pueden ser compartidas por mujeres y hombres.

### Consejos prácticos

- Evite corregir o sugerir dónde colocar los accesorios.
- Si las niñas y los niños intentan corregir a quien pasa a colocar el accesorio que le tocó, comente que cada quien debe decidir en qué figura ponerlo, según lo que ha vivido y lo que le gustaría que sucediera. Además, habrá que insistir en respetar el trabajo de las compañeras y los compañeros. En este caso, el respeto consistirá en no interferir o juzgar que alguien *está mal* por colocar el accesorio en una y no en otra de las siluetas.

Para 1er. grado de preescolar

### Procedimientos

1. Introduzca la actividad comentando que van a colocar herramientas, accesorios y aparatos sobre dos figuras (de oso) y que luego van a inventar un cuento con los personajes que resulten.
2. Pegue las siluetas en el pizarrón y reparta los recortes de accesorios, herramientas, etcétera. Indique que por turnos pasarán a colocar los objetos sobre las figuras de acuerdo con lo que les gustaría o que los personajes hicieran.
3. Cuando todo el grupo haya pasado, pregunte quién de los dos personajes podría ser *la mamá* y quién *el papá*, y si les gusta o no cómo quedaron.
4. Dé tiempo a que cada quien exprese su parecer.

5. Para cerrar la actividad, invite al grupo a elaborar un cuento colectivo (que usted irá escribiendo en el pizarrón), usando los dos personajes resultantes. Deje que las niñas y los niños decidan si una silueta es *la mamá* y la otra *el papá* oso o si prefieren que las siluetas sean otro tipo de personajes. Comente al final, que ahora las mamás y los papás, y las mujeres y los hombres en general, pueden dedicarse a muchas más cosas que antes. Si hace falta, señale que antes las mamás sólo podían estar en la casa y los papás eran quienes debían salir a trabajar.

Para 2º grado de preescolar

### Procedimientos

1. Introduzca la actividad siguiendo las instrucciones del primer paso descrito para primero de preescolar, pero en lugar de trazar figuras de osos dibuje elefantes.
2. Proceda como se indica en los pasos dos, tres y cuatro sugeridos para primer grado de preescolar.
3. Para cerrar la actividad, formule preguntas sobre lo que gusta y les disgusta de sus mamás y de sus papás. Las preguntas podrían ser como éstas: ¿Les gusta cómo es su papá (o su mamá) en casa? ¿Qué les gustaría que hiciera su papá en casa que casi nunca hace? ¿Qué les gustaría que hiciera su mamá en casa que casi no hace? ¿Qué les disgusta de lo que hace su papá en casa? ¿Qué les disgusta de lo que hace su mamá en casa?
4. Forme equipos e invítelos a dramatizar una historia sobre *la mamá* y *el papá* elefantes que resultaron de las siluetas terminadas
5. Para finalizar, puede pedir que, de manera individual, cada quien haga un dibujo para su mamá y otro para su papás o uno solo para ambos (cada quien elegirá entre estas opciones) cuyo tema central será: "El día que he sido más feliz contigo (o con ustedes)".

Para 3er. grado de preescolar

### Procedimientos

1. Proceda como se indica en el procedimiento descrito para primer grado, desde el paso uno hasta el cuatro; sólo cambie las figuras de osos por las de personas.
2. Forme equipos para que cada uno de ellos invente una historia o cuento sobre los personajes que finalmente resultaron.
3. Oriente al grupo, sobre la historia que van a crear; plantee preguntas que ayuden a definir quiénes son los personajes: ¿Dónde viven? ¿Cómo se llaman? ¿Qué hacen? Sugiera que empleen frases para introducir una acción o suceso (“y... de repente”) y otra para cerrar la historia (“y entonces...”).
4. Pida que cada equipo escoja un representante para contar a todo el grupo la historia que imaginaron cooperativamente.
5. Cierre la actividad comentando que hoy en día las mujeres enfrentan menos problemas cuando ocupan puestos o trabajos que en el pasado sólo desempeñaban los hombres.

### Ideas para variantes de la actividad 5

- **¿Cómo son?** Comente con el grupo algún programa infantil de la televisión en donde los estereotipos de género de los personajes sean evidentes y para los cuales podrían inventarse otros roles y funciones equitativos.
- **¿Es justo o injusto?** Introduzca recurrentemente en el aula reflexiones de género respecto de si es justo o injusto que las mujeres o los hombres hagan sólo tales o cuales cosas.
- **¿Cómo quiero ser?** Para dirigir las preguntas hacia situaciones más concretas de las niñas y los niños, puede preguntarles: ¿Cómo actuarían a partir del día de hoy en su casa y en la escuela, sabiendo que *se vale* y tienen derecho a ser de muy distintos modos, siempre y cuando se respeten a sí mismos y a las demás personas.

## Conclusiones

### Para la reflexión docente

3. Anote sus observaciones, impresiones y valoraciones respecto de las actividades llevadas a cabo con el grupo, con el fin de registrar los aportes de la perspectiva de género a diferentes realidades como las aquí propuestas para roles y funciones dentro del hogar.

Me pareció que ...	
Yo he ...	El grupo ha ...

4. Con el propósito de tomar más conciencia aún de lo aprendido en la unidad, lo observado en el aula y los cambios que habrá que implementar, plantéese preguntas como las siguientes:
  - ¿Qué tan estereotipados resultaron los juicios de las niñas y los niños cuando asignaron o describieron las características de mujeres y hombres?
  - ¿Qué puedo cambiar de mí misma o de mí mismo como docente para aprender a mirar con lentes de género?
  - ¿Cómo me sentí con la o las actividades?

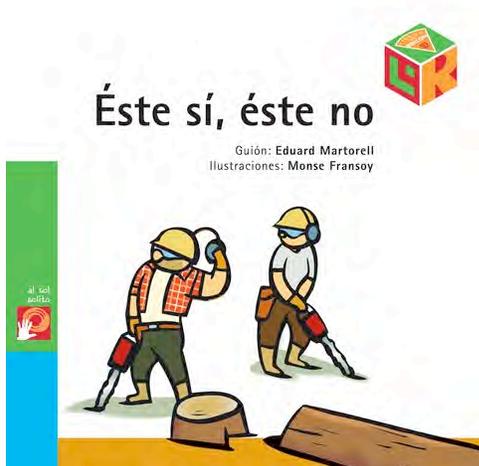
5.6 Libros para preescolar que ayudarán a complementar estas actividades y que se encuentran en las Bibliotecas de Aula y Escolar de las escuelas públicas del país



Anthony Browne, *En el bosque*, México, SEP, Fondo de Cultura Económica, 2005 (Biblioteca Escolar).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

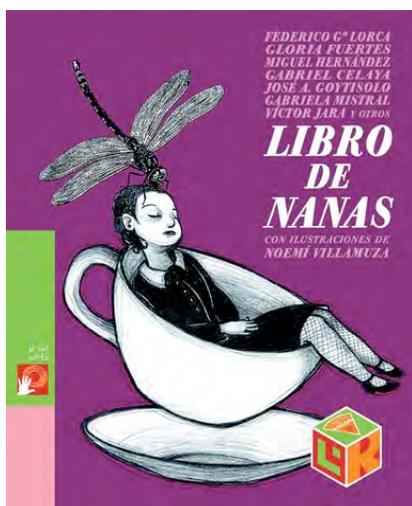
- Si les pidieran llevar panes a su abuelita y les dijeran que no se fueran por el bosque, ¿a qué cuentos les gustaría entrar para encontrar un camino seguro?
- ¿Han ido a algún bosque? ¿Cómo se han sentido ahí? ¿Es diferente lo que les dejan hacer en el bosque a las niñas y a los niños o es igual? ¿Les gustaría que todas y todos pudieran hacer las mismas cosas en el bosque? ¿Por qué sí o porque no?
- ¿Dónde se imaginan que está la mamá del niño de este cuento? ¿Creen que se siente contento o triste con su papá? ¿Por qué?



Eduard Martorell, *Éste sí, éste no*, México, SEP, La Galera, 2005 (Biblioteca Escolar).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

- ¿Les gustó la propuesta de la mujer de este libro para solucionar el problema de la tala de árboles? ¿Qué hubieran propuesto ustedes?
- ¿Conocen a alguna mujer que haya solucionado un problema parecido en su comunidad (o en su cuadra, su colonia, su edificio, etcétera)? ¿Quién es y qué problema solucionó?
- ¿Podrían también las mujeres talar árboles?
- ¿Por qué serán hombres quienes talan los árboles?



*Libro de nanas (Antología)*, México, SEP, Media Vaca, 2005 (Biblioteca Escolar).

Revise el libro en grupo, lea en voz alta algunas nanas y plantee preguntas de género como las siguientes:

- ¿Cuál de todas estas canciones escogerían para hacer un dibujo dedicado a su hermano, primo, o vecino chiquito? ¿Cuál les escogerían para dedicarle el dibujo a su hermana, prima o vecina chiquita?

## Unidad temática 6

### ¿Cómo crear condiciones de igualdad para niñas y niños?

Se definen y desarrollan los conceptos de *igualdad y equidad de género* como aspectos fundamentales en la generación de condiciones para que mujeres y hombres tengan acceso a las mismas oportunidades desde la infancia. Se mencionan además varios tratados internacionales que fundamentan la igualdad y la equidad de género y establecen la obligación que tiene el Estado Mexicano de procurarlas.

#### 6.1 Conceptos clave

“(…) Hubo una vez un tiempo en el que la igualdad de género no formaba parte del catálogo internacional de discriminaciones prohibidas; la igualdad era entendida sólo respecto de los “hombres blancos, ricos y propietarios”. (...) Pero, ¿es cierto que hoy habitamos un mundo igualitario? ¿Qué todos y todas tienen las mismas oportunidades políticas y laborales? ¿Es verdad que no [hay] diferencia [al] ser mujer y estar embarazada para conseguir empleo?” (Beltrán y Puga, 2007, 298-299).

¿Se da el mismo trato a niñas y a niños en la escuela? ¿Realmente se les ofrece el mismo tipo de oportunidades de participación y aprendizaje en el quehacer escolar cotidiano? Como se ha sugerido en las unidades temáticas precedentes, la creación de un ambiente propicio para que las actitudes, comportamientos, aprendizajes y prácticas escolares rompan con estereotipos y sesgos de género contribuye a que las relaciones humanas se establezcan en condiciones de igualdad y equidad de género.

Una de las consideraciones básicas de la perspectiva de género respecto de la igualdad entre mujeres y hombres, plantea que “las personas somos iguales en tanto seres humanos pero distintas en tanto sexos” (INMUJERES, 2007, 81). Aunque parece sencillo comprenderla, esta frase incorpora cierta complejidad al mencionar junto a la igualdad la diferencia, demostrando que para hablar de la primera se necesitan otros conceptos que la complementan y le clarifiquen.

En otras épocas, por ejemplo, el ser hombre o mujer (es decir, distintos en cuanto a sexos) bastaba para que se creyera que no éramos iguales como seres humanos y, en consecuencia, no se nos reconocían los mismos derechos. *Eso significaba que ser diferente era lo mismo que ser desigual*. Afortunadamente, desde que el principio de igualdad quedó establecido en la mayoría de las constituciones democráticas del mundo, se ha avanzado en la comprensión de que *la diferencia no implica desigualdad ni es su sinónimo*. En nuestro país, la igualdad ha quedado establecida en el artículo cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; sin embargo, se han preparado y promulgado leyes complementarias y específicas sobre este artículo para establecer con mucha más precisión qué se entiende por igualdad de derechos. Desde una perspectiva de género, por lo tanto, importa sobremanera explicar lo que se entiende por [igualdad y diferencia](#) en relación con las mujeres y los hombres.

[Igualdad](#): “El principio de que todos los seres humanos son iguales, es el fundamento ético y político de una sociedad democrática”. Este principio implica la igualdad de ciudadanía democrática y la igualdad de condición o de expectativas de vida. La primera indica que a cada miembro de la sociedad le debe ser asegurado, de modo igualitario, un cierto catálogo de derechos básicos. La segunda apunta a una igualdad real que garantice a cada ser humano el goce de un mínimo común de beneficios sociales y económicos. El principio de igualdad implica la igual dignidad de todo individuo, la igual participación, igualdad ante la ley e igualdad de oportunidades (INMUJERES, 2007, 78). Por lo tanto, cualquier exclusión o trato desigual (por ejemplo, impedir o negar a las mujeres acceso a ciertos beneficios sólo por ser mujeres), violaría este principio.

[Igualdad y diferencia](#): “En relación con las mujeres y los hombres (...) la diferencia [sexual] se produce sola, mientras que la igualdad se construye, es un ideal ético. En la teoría política de los derechos (...) la igualdad significa ignorar las diferencias entre los individuos para un propósito particular o en un contexto específico. Esto supone un acuerdo social que considera a las personas diferentes como equivalentes para un propósito dado” (INMUJERES, 2007, 81). En otras palabras, la diferencia sexual entre hombres y mujeres está dada; en cambio, la igualdad constituye una aspiración social que ha

tomado importancia como valor positivo con el cual regirse, aunque no siempre haya estado presente en la historia de la humanidad. Para el “derecho”, entonces, la igualdad implica tratar y considerar como iguales a todas las personas aun cuando éstas se diferencien entre sí por sexo, edad, condición social, condición étnica, preferencias sexuales, adscripción religiosa, etcétera.

Las consideraciones teóricas formuladas a propósito de los conceptos de igualdad y diferencia han sido retomadas por la perspectiva de género para construir una concepción propia respecto del significado de la igualdad de género. Esta concepción condujo posteriormente al concepto de equidad de género, el cual conjuga la idea de la igualdad y el reconocimiento de la diversidad y las diferencias sociales.

Igualdad de género: Parte del postulado de que, tanto hombres como mujeres, tienen libertad para desarrollar sus habilidades, conocimientos, aptitudes y capacidades personales, sin que nada de ello le sea limitado por estereotipos, roles de género rígidos o prejuicios. Vivir en igualdad de género implica que se han considerado los comportamientos, aspiraciones y necesidades específicas, tanto de las mujeres como de los hombres, y que éstas han sido valoradas y favorecidas de la misma manera según sus diferencias. No significa que hombres y mujeres tengan que convertirse en un ente similar, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependerán del hecho de haber nacido hombre o mujer (PUEG, 2008, 21).

Equidad de género: Equidad significa dar a cada cual lo que le pertenece. Implica que las personas puedan realizarse en sus propósitos de vida según sus diferencias. Incluye el respeto y garantía de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades (PUEG, 2008, 21). La equidad de género y la igualdad “están unidas, pero es incorrecto reemplazar una con la otra, ya que la igualdad es un valor superior que apela al estatuto jurídico de las mujeres y el principio de no discriminación basada en la diferencia sexual. En tanto que la equidad es una medida más bien dirigida a cubrir los déficit históricos y sociales de las desigualdades por razón de género” (INMUJERES, 2007, 60). Por ejemplo, cubrir los déficit históricos, significa que a pesar de que el principio de igualdad esté considerado como un valor y una norma, las desigualdades (de acceso y de oportunidades) por razón de sexo pueden seguir existiendo tal

como en otras épocas y en muchas de las costumbres culturales, que aún hoy en día obstaculizan los estudios de las niñas o la participación política de las mujeres.

Aún cuando los conceptos de igualdad y equidad de género van unidos, para comprenderlos mejor puede decirse de manera resumida que la igualdad consiste en dar las mismas condiciones, trato y oportunidades a mujeres y hombres, y la equidad, estriba en dar las mismas condiciones, trato y oportunidades a mujeres y hombres, pero *ajustándose a las especiales características o situaciones de los diferentes grupos* (formados por sexo, género, clase, etnia, edad, religión, ideología, etcétera), de tal manera que se pueda garantizar el acceso a todos los recursos (Amorós, 1994). Por ejemplo, es importante asegurar un salario igual para hombres y mujeres por el mismo trabajo y hacer valer el derecho de las mujeres a obtener su licencia de maternidad; se puede decir que los estudios de género han avanzado tanto en propuestas de igualdad que incluso han propuesto cambios en las leyes laborales para que los hombres, padres de familia, también gocen de licencias por cuestiones de paternidad.

Los párrafos y definiciones anteriores muestran que para hablar de igualdad es necesario referirse a otros conceptos o términos tales como *equidad, ciudadanía, derechos, diferencia, desigualdad, acceso, oportunidades*, etcétera, que amplían el significado mismo de la igualdad y orientan concepciones más completas sobre el ejercicio de la justicia.

De ahí la riqueza que guarda la palabra igualdad; es como el primer eslabón de muchos otros que se concatenan y sin los cuales esta primera palabra no tendría mucho sentido. Sin embargo, frente a la persistencia de creencias y prácticas culturales que justifican, favorecen y toleran la violencia, la exclusión o la discriminación hacia las mujeres y las niñas por considerarlas inferiores, la perspectiva de género ha dirigido sus esfuerzos a precisar aún más los términos y las acciones que deben plantearse, ejecutarse y convertirse paulatinamente en *principios* que buscan asegurar una plataforma de equidad.

Entre esos principios fundamentales se encuentra la no discriminación, que “nace de prohibir desigualdades basadas en categorías que pueden surgir de

prejuicios o estereotipos en detrimento de ciertas personas o grupos sociales” (Beltrán y Puga, 2007, 301).

**No discriminación:** “Es el derecho de toda persona a ser tratada de manera homogénea, sin exclusión, distinción o restricción arbitraria, de tal modo que se le haga posible el aprovechamiento de sus derechos y libertades fundamentales y el libre acceso a las oportunidades socialmente disponibles; siempre y cuando un tratamiento preferencial temporal hacia ella o hacia su grupo de adscripción no sea necesario para reponer o compensar el daño histórico y la situación de debilidad y vulnerabilidad actuales causada por prácticas discriminatorias previas contra su grupo” (Rodríguez, 2006).

“Entre los males que aquejan a nuestra sociedad la discriminación es, acaso, el más dúctil, el más huidizo. Se confabula con la pobreza y la ignorancia, pero también lo encontramos, embozado, en los grupos económicos más poderosos y los círculos académicos del mayor nivel. Su tétrico fantasma vive a través de hábitos y tradiciones; diariamente, sin embargo, adopta nuevas formas y aparece con rostros inéditos. (...) Se desliza silenciosamente en el aula, en la charla cotidiana, en los discursos de Estado, en las cárceles, las fábricas, los medios masivos de comunicación o los asilos. (...) Por desgracia su carácter etéreo no le resta nada de ferocidad. (...) Este ladrón es, sobre todo, un terrorista de la vida personal de hombres y mujeres, que les impide crecer libremente en un medio justo y tolerante. De ahí que sea responsabilidad del Estado y de la sociedad prevenir y eliminar la discriminación; de ahí, también, que sea preciso abrir diversos frentes para el ataque directo a este cáncer social” (Rincón Gallardo, 2005, 5)

Los estudios de género, el feminismo y los movimientos sociales de mujeres han aportado al debate teórico y a la formulación de normas jurídicas y políticas públicas, términos, conceptos, respuestas y significados. En el cuadro se reúnen algunas de esas aportaciones que refuerzan los conceptos clave relacionados con la igualdad y la equidad. También se incluye aquellos conceptos que la perspectiva de género ha retomado para sustentar sus planteamientos.

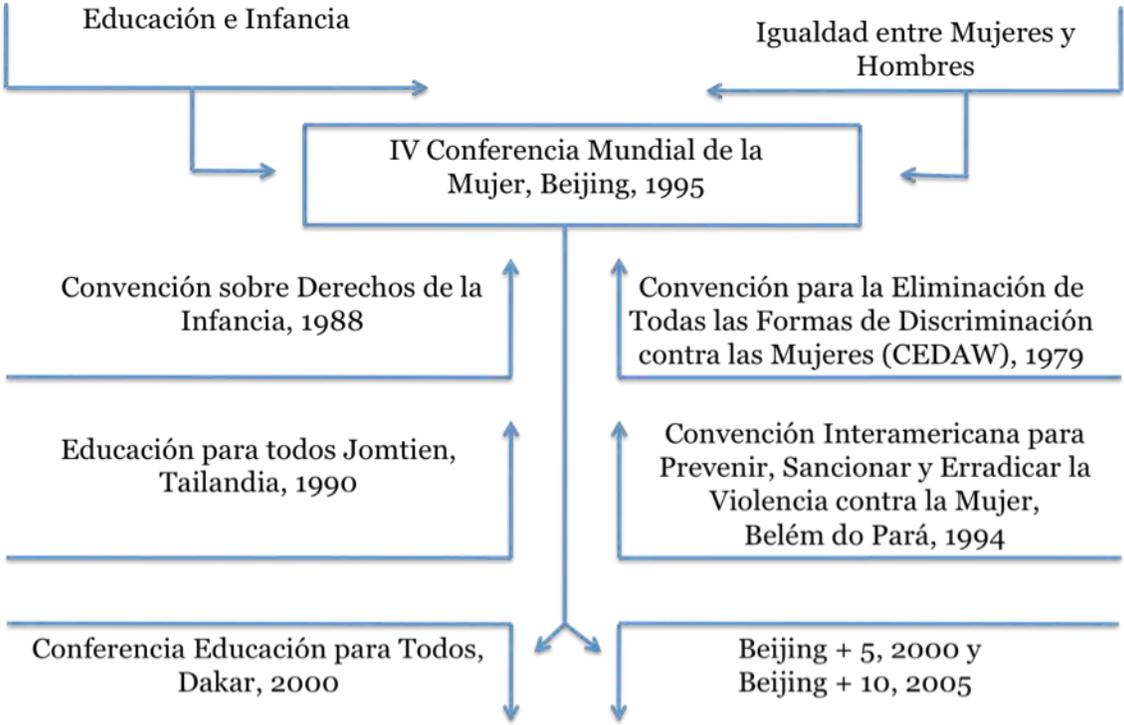
Conceptos relacionados con la igualdad y la equidad	
Conceptos clave	¿Cómo entenderlos o por qué retomarlos desde la perspectiva de género?
La igualdad de oportunidades	Como el reconocimiento de que hombres y mujeres tienen necesidades diferentes, mismas que las políticas públicas deben atender, estableciendo medidas de equidad que realmente propicien un acceso igualitario a los recursos y beneficios para superar las desventajas económicas y sociales.
La igualdad de trato	Como la exigencia básica de que a toda persona se le reconozca la titularidad de los derechos humanos para que nunca se le inflijan tratos desiguales por razones de sexo, etnia, edad, preferencia sexual, ideología o bajo cualquier otra condición o circunstancia.
Los derechos humanos	Como “exigencias elementales que puede plantear cualquier ser humano por el hecho de serlo, y que tienen que ser satisfechas porque se refieren a necesidades básicas indispensables para que puedan desarrollarse como seres humanos. Son derechos tan básicos que sin ellos resulta difícil llevar una vida digna. Son universales, prioritarios e innegociables” (Ramírez, 2007).
Los derechos humanos de las mujeres	Como una precisión especial de los derechos humanos que se “deriva de la desventaja histórica con que ha sido reconocido el estatuto jurídico y ontológico [es decir, del ser] de las mujeres (...)” (INMUJERES, 2007, 41). La especificidad de los derechos femeninos no implica que sean distintos de los que ejercen los hombres, más bien su enunciado enfatiza la garantía de que las mujeres deben contar con las condiciones para ejercer sus derechos humanos en términos de igualdad frente a cualquier otra persona y en cualquier circunstancia. Así, se protege el derecho de las mujeres a participar y encabezar organizaciones y movimientos sociales o a ser parte de la gestión del Estado, a votar y ser votadas en elecciones políticas, a decidir sobre la maternidad, etcétera. Fue necesaria esta precisión porque estos derechos no existían para las mujeres hace algún tiempo.
Los derechos sexuales y reproductivos	Como aquellos derechos que garantizan la libertad de todos los individuos a la autodeterminación de su vida sexual y reproductiva, sin sufrir discriminación, coacciones ni violencia, así como la atención de la salud reproductiva. “El reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos en la legislación internacional y

Conceptos relacionados con la igualdad y la equidad	
Conceptos clave	¿Cómo entenderlos o por qué retomarlos desde la perspectiva de género?
	nacional ha sido uno de los avances más relevantes en la lucha a favor de los derechos humanos de las mujeres" (INMUJERES, 2007, 48). Además en el artículo cuarto constitucional se señala que: "Toda persona tiene derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y el espaciamiento de sus hijos".
La ciudadanía	Como la igualdad de derechos ante la ley y de participación en una comunidad nacional. "Implica no sólo derechos y responsabilidades, sino también capacidad de participación. El goce de los derechos ciudadanos para las mujeres ha significado una conquista política no exenta de conflictos y contradicciones. Así, para las mujeres, los derechos civiles, el derecho a elegir y ser electas, el derecho a la educación, la libertad para organizarse, para trabajar en condiciones dignas, así como el derecho a vivir una vida libre de violencia entre otros, han sido reivindicaciones reconocidas con casi un siglo de rezago, y pese al reconocimiento formal sigue existiendo una brecha entre la ley y su aplicación." (INMUJERES, 2007, 28).
El prejuicio	Como las actitudes o los comportamientos que derivan de un juicio de valor erróneo y rígido sobre las personas. Los prejuicios son de todo tipo y se originan de los esquemas de pensamiento estereotipados, como por ejemplo, los raciales y étnicos o los que se dan entre clases sociales. Los estereotipos de género se basan en prejuicios socioculturales acerca de lo que debe ser femenino y masculino. El sexismo, que se asemeja al racismo, es una forma de prejuicio de género que considera superiores o inferiores a las personas en función de su sexo.
Los derechos humanos de las niñas y los niños	Como los derechos básicos que deben disfrutar los niños y las niñas en cualquier parte del mundo y que se basan en cuatro principios fundamentales: la no discriminación, la dedicación al interés superior de niñas y niños, el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y el respeto por los puntos de vista de niñas y niños. La perspectiva de género ha aportado a estos principios, el hecho de que la presencia de las niñas sea patente. Antes, sólo se hablaba de "los derechos de los niños".
	Como el "proceso mediante el cual los individuos o grupos son total

Conceptos relacionados con la igualdad y la equidad	
Conceptos clave	¿Cómo entenderlos o por qué retomarlos desde la perspectiva de género?
La exclusión social	o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven. Tal proceso, opuesto al de “integración social”, da lugar a una privación múltiple de derechos que se manifiesta en los planos económico, social, político y cultural. Para la perspectiva de género es imperativo comprender este concepto, ya que las mujeres han sido excluidas históricamente de la participación plena en la sociedad” (PUEG, 2008, 13).
La discriminación	Como “toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, referencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad de oportunidades de las personas” (artículo cuarto de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación [México]). La perspectiva de género ha aportado a esta definición jurídica: la discriminación por sexo.
La garantía de la equidad de género en la educación	Como la garantía de incorporación de niñas, jóvenes y mujeres adultas en los distintos niveles educativos, pero también como garantía de que en la escuela se habrá de erradicar toda manifestación de sexismo y violencia de género.
Acciones afirmativas	“Es el conjunto de medidas de carácter temporal encaminadas a acelerar la igualdad de hecho entre mujeres y hombres. El objetivo principal de estas medidas es lograr la igualdad efectiva y corregir la distribución desigual de oportunidades y beneficios en una sociedad determinada” (INMUJERES, 2007, 13)

Los conceptos reunidos en el cuadro han sido clave no sólo para la precisión teórica sino también para la formulación de políticas públicas, normativas jurídicas y para multitud de investigaciones y acciones afirmativas que relacionan dichos conceptos y los aplican a distintas realidades. Tal es el caso de la relación favorable que ha existido entre el ámbito de la educación y el de la igualdad entre mujeres y hombres. Al respecto, se pueden identificar influencias mutuas y positivas que en las principales convenciones y reuniones convocadas por organismos

internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de los Estados Americanos (OEA) (las más importantes se reúnen en el esquema).<sup>47</sup>



<sup>47</sup> Las reuniones de Beijing conservan este nombre para indicar que son derivaciones de la primera reunión de 1995, y que se llevó a cabo en la capital china. Aunque las subsiguientes reuniones se celebraron en Nueva York, se conocen como Plataformas de Acción Beijing + 5 y Beijing + 10, para indicar su periodicidad y para evaluar regularmente los avances y el cumplimiento de los compromisos que los países participantes (Estados parte) asumieron en la primera reunión de 1995. En el año 2000 la plataforma se denominó “Mujer 2000: Igualdad entre los géneros, desarrollo y paz para el siglo XXI, Periodo de Sesiones Extraordinarias de la Asamblea General” (del 5 al 9 de junio de 2000), y se puede consultar en <http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/beijing+5.htm>; la reunión de 2005 se llamó “Examen y evaluación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing” (del 28 de febrero al 11 de marzo de 2005), y se puede consultar en <http://www.un.org/spanish/events/beijing10/pages/background.htm>

El esquema anterior indica que en la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer (Beijing, 1995) también se incluyeron aspectos sobre educación y derechos de la infancia, considerados en reuniones anteriores, ya que, entre sus doce esferas de preocupación, la segunda fue: "El acceso desigual a la educación y la insuficiencia de las oportunidades educacionales".<sup>48</sup> A su vez, se retomaron aspectos relacionados con la igualdad entre mujeres y hombres, discutidos previamente en CEDAW y en Belém do Pará. El esquema indica asimismo que esta Cuarta Conferencia influyó tanto en las determinaciones que se tomaron sobre educación en reuniones posteriores como en la de Dakar (2000) y las sucesivas reuniones sobre el adelanto de las mujeres de Beijing + 5 y Beijing + 10. Esto significa que entre los compromisos adoptados para el campo educativo, la igualdad de trato entre mujeres y hombres ( en las escuelas y los sistemas educativos) y la de acceso igualitario a la educación, son obligatorios para los Estados que ratificaron dichas convenciones.

La importancia de estas convenciones o reuniones internacionales radica en que los Estados participantes generalmente ratifican los acuerdos que ahí se toman y se ven obligados a cumplirlas en sus respectivos países (cabe comentar que estas reuniones y convenciones reúnen esfuerzos de los Estados que integran la ONU y la OEA, llamados por ese hecho Estados Parte en los documentos y declaraciones que tales organizaciones publican oficialmente).

La Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW, por sus siglas en inglés) de 1994 "es el primer instrumento internacional de derechos humanos que, de manera explícita, establece la urgencia de actuar sobre los papeles tradicionales de mujeres y hombres en la sociedad y en la familia. Así, en su artículo 5.a), prevé la obligación de los Estados Parte de adoptar todas las medidas apropiadas para: 'Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con

---

<sup>48</sup> Ver el contenido de esta Conferencia en: <http://www.cinu.org.mx/temas/mujer/confmujer.htm>

miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basadas en la idea de inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres” (Pacheco, 2004, 134).

En 1994 se aprobó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (también conocida como Convención de Belém do Pará, Brasil), dentro del Sistema Interamericano de la Organización de los Estados Americanos (OEA). En esta Convención “los Estados Parte reconocen que ‘la violencia contra la mujer es una ofensa a la dignidad humana y una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres” (Pacheco, 2004, 148).

Como puede apreciarse en los comentarios que aparecen al margen sobre las dos Convenciones Internacionales más importantes en materia de igualdad y no discriminación, tanto la CEDAW como la Convención de Belém do Pará <sup>49</sup> constituyen hitos en la historia de derechos humanos, los cuales no se contemplaban en las leyes antes de que estas convenciones se hubieran celebrado. Por su carácter de avanzada, ambas revisten una enorme significación por las consecuencias jurídicas que sus acuerdos tienen para los países que los ratifican. Para México, que ha ratificado ambas reuniones tanto en su primera como en sus ediciones sucesivas, las consecuencias jurídicas se han traducido en la formulación de las siguientes leyes: la Ley Federal para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2000), la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006) y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia

---

<sup>49</sup> Entre los múltiples sitios de Internet en los que se puede consultar el texto de la Convención de la CEDAW se encuentra el siguiente : [http://www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/dh/c\\_elim\\_disc\\_mtxt.htm](http://www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/dh/c_elim_disc_mtxt.htm); y el de la Convención de Belém do Pará en: <http://www.unifem.org.mx/un/documents/cendoc/convenciones/conv02.pdf>, tal como se indicó en la Unidad temática 4 de este libro.

(2007).<sup>50</sup> Esta última es de suma importancia para nuestro país porque hasta “hace unos años, la violencia masculina contra las mujeres (especialmente si era entra cónyuges) no era reconocida como delito” (PNUD, América Latina Genera), y también porque incluye una distinción entre tipos y modalidades de violencia hacia las mujeres.

¿Por qué es importante tener en mente que estas leyes existen en nuestro país? ¿Para qué sirve saber que se llevan a cabo reuniones internacionales en las que México participa y en las cuales se discute y se formulan recomendaciones y políticas que protegen la vida y los derechos de las mujeres? ¿Qué relación tienen todo ello con el ámbito escolar?

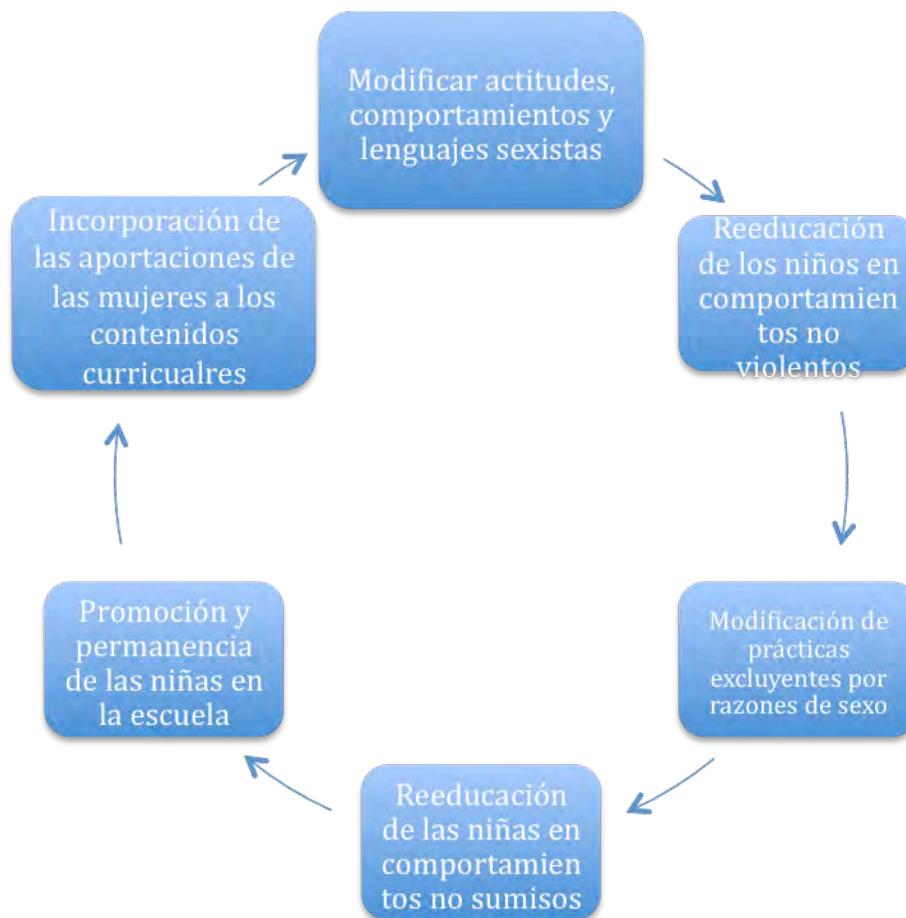
En primer lugar, importa mantenerse al tanto porque la desigualdad de género y la falta de equidad persisten en muchas de nuestras instituciones y se hacen patentes en el ámbito escolar bajo diversas formas de trato desigual y discriminatorio; en segundo lugar, porque la existencia de tantos instrumentos específicos para proteger los derechos humanos de niñas y niños, de mujeres y de hombres, proporciona una base (conceptual y práctica) para orientar las acciones que se emprenden en la escuela contra las numerosas formas bajo las que se producen la discriminación y las relaciones desiguales. A su vez, es importante mencionar que las y los docentes pueden valerse de estas leyes cuando se violen los derechos de las niñas y los niños; a la vez, estas leyes obligan al personal docente a evitar situaciones de discriminación.

La escuela es la institución idónea para construir una sociedad democrática e igualitaria. Todas las personas que diariamente conviven en los espacios escolares tienen la oportunidad de desmontar todo aquello que obstaculiza ese propósito y puede contribuir a crear prácticas y saberes acordes con una democracia fraguada por mujeres y hombres. Este proceso debe iniciarse desde Preescolar. La

---

<sup>50</sup> Para consultar el contenido de estas leyes, se recomienda ir al sitio web de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, en <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/>.

incorporación de la igualdad de género en la escuela implica intervenir en varios niveles y mediante múltiples estrategias, entre las que podrían estar las siguientes:



Otra estrategia fundamental para modificar relaciones desiguales en la escuela por razón de sexo, la encontramos en procurar la transformación de lo que en los estudios pedagógicos se ha denominado el “**currículum oculto**”, el cual “está constituido por todos los mensajes que se transmiten y se aprenden en la escuela sin que medie una pretensión explícita o intencional, y de cuya transmisión pueden ser conscientes o no los docentes y el alumnado [y] está formado, entre otros elementos, por creencias, mitos, principios, normas y rituales, que, de manera directa o indirecta, establecen modalidades de relación y de comportamiento de acuerdo con una escala de valores determinada” (Flores, 2005, 75). Si los comportamientos y las formas de interrelación entre todas las personas de la

comunidad escolar están dominados por estereotipos de género, entonces se puede decir que dichos estereotipos funcionan a través de un currículum oculto y sexista.

La escuela, por lo tanto, y la educación preescolar en particular, desempeñarán un papel crucial si utilizan un lenguaje incluyente, favorecen el respeto por las diferencias, proponen actividades didácticas, cantos y juegos sin distinciones de género, incrementan la participación de las niñas y los niños en ejercicios y actividades en las que históricamente se les ha excluido, trabajan, en fin, para prevenir, sancionar y erradicar todas las formas de violencia y discriminación. Las diversas actividades didácticas así como los conceptos clave que se han incluido a lo largo de las unidades temáticas de este libro, tienen la intención de sugerir pistas para que las y los docentes construyan experiencias didácticas y formativas que seguramente se verán enriquecidas con sus propias aportaciones.

## 6.2 Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y el ámbito escolar

Ejemplos de trato desigual y discriminatorio hacia las niñas y los niños en la escuela		
En actitudes y comportamientos	En actividades escolares o secuencias didácticas	En interacciones y relaciones interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando no se reflexiona con el grupo sobre las razones que tienen algunas niñas o niños para rechazar a sus pares por sus rasgos físicos, su apariencia, o alguna discapacidad.</li> <li>- Cuando se elige a las niñas consideradas como las <i>más bonitas</i> para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando no se llama la atención del grupo para analizar imágenes, relatos y cantos que denigran a ciertos personajes por sus atributos físicos o características diferenciadas.</li> <li>- Cuando nunca se incluyen actividades de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando no se impide que niñas y niños se pongan apodos a causa de ciertas características físicas ni se les explica el efecto violento (por ofensivo y denigratorio) que causan lo apodos.</li> </ul>

Ejemplos de trato desigual y discriminatorio hacia las niñas y los niños en la escuela		
En actitudes y comportamientos	En actividades escolares o secuencias didácticas	En interacciones y relaciones interpersonales
<p>representar papeles teatrales de <i>princesas</i> o <i>reinas</i> de alguna conmemoración y no por sus habilidades de expresión dramática. Si estas dos cuestiones están juntas en una misma persona, al grupo debe quedarle clara la decisión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando se hace algo similar para los niños considerados como los "más guapos".</li> </ul>	<p>aprecio por la diversidad cultural de nuestro país y del mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando como docente se tienen <i>preferidas</i> o <i>preferidos</i> para ciertas tareas escolares y no se deja al grupo hacer esa elección.</li> <li>- Cuando las y los docentes mantienen expectativas diferenciadas sobre el dominio de ciertos contenidos por parte de sus alumnas y alumnos, por ejemplo, esperar que los niños sean más hábiles en temas de matemáticas que las niñas, o esperar que las niñas sean más hábiles que los niños en temas relacionados con el lenguaje oral y escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando no se interviene para reflexionar en la escuela sobre juguetes o accesorios (como relojes, teléfonos celulares, etcétera) que las niñas y los niños llevan a la escuela para usarlos como signos de distinción social.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué acciones ha emprendido usted para fomentar un trato de igualdad entre quienes integran su grupo y entre usted y el grupo?</li> <li>- ¿Qué acciones le han dado resultado para mejorar el clima de igualdad en su grupo y cuáles no?</li> </ul>		

### 6.3 Algunas recomendaciones para el cambio

Concepto	Recomendaciones
<p>Crear condiciones de igualdad y equidad en la escuela y en el aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar materiales didácticos elaborados para niñas y niños por las organizaciones internacionales y nacionales de Derechos Humanos y de Educación para la Igualdad, con el fin de poner en práctica las sugerencias y actividades que proponen. En la página de Internet <a href="http://www.educarenigualdad.org/Dap_Materiales.aspx">http://www.educarenigualdad.org/Dap_Materiales.aspx</a>, se encuentra un directorio europeo de recursos didácticos para la igualdad, con actividades que se pueden adaptar para trabajar con ellas en el aula.</li> <li>• Analizar y reflexionar en el aula los sentimientos y las consecuencias que se generan cuando se vive el rechazo o la discriminación.</li> <li>• Proponer en el aula otros modos de relacionarse basadas en el intercambio y la cooperación (no en la competencia), en el apoyo mutuo y la convivencia.</li> <li>• Organizar jornadas escolares de <i>no discriminación</i> en las que se invite a grupos de teatro, de títeres, se hagan dibujos propositivos (sin concursos) y se ponga en práctica la igualdad de género en todas las tareas y actividades que se emprendan.</li> <li>• Propiciar una mayor inclusión de madres y padres de familia, no sólo para apoyar en los trabajos de mantenimiento de la escuela o para asistir a las juntas escolares, sino también para que propongan ideas y acciones en favor de la igualdad y la no discriminación.</li> </ul>

## 6.4 Pistas para reflexionar

### Mujer

Si yo fuera hombre, ¡qué hartazgo de luna,  
De sombra y silencio me había de dar!  
¡Cómo, noche a noche, sólo ambularía  
Por los campos quietos y por frente al mar!  
Si yo fuera hombre, ¡qué extraño, qué loco,  
Tenaz vagabundo que había de ser!  
¡Amigo de todos los largos caminos  
Que invitan a ir lejos para no volver!  
Cuando así me acosan ansias andariegas  
¡Qué pena tan honda me da ser mujer!

Juana de Ibarbourou

Poeta uruguaya nacida en 1895.

A principios del siglo xx muchas mujeres experimentaban una profunda tristeza por no poder hacer ciertas cosas que a los hombres sí se les permitían, por ejemplo, algo tan *simple* como viajar lejos y recorrer los caminos (véase el poema “Mujer” de Juana de Ibarbourou). Sin duda la desigualdad que en aquella época privaba entre mujeres y hombres hoy nos parece escandalosa. Sin embargo, el poema de Ibarbourou todavía nos impulsa a preguntarnos si actualmente la situación se aleja o no de la mostrada por la poeta.

“Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales en la escuela no es únicamente preparar para el futuro, es hacer el presente soportable y, si es posible, productivo. Ninguna víctima de prejuicios y discriminaciones puede aprender con serenidad. Si hacer una pregunta o responderla despierta burlas, la alumna o el alumno se callará. Si el trabajo en equipo las y los sitúa en el blanco de las segregaciones preferirán quedarse solas o solos en un rincón. Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión basadas en categorías sexuales, confesionales o étnicas, evitarán tener éxito. Y así podríamos seguir. En primer lugar, para poner a las alumnas y los alumnos en condiciones de aprender, hay que luchar contra las discriminaciones y los prejuicios” (Perrenoud, 2004, 127).

- ¿Cuándo usted fue alumna o alumno, vivió algo parecido a lo que se describe?
- ¿Atestiguó comportamientos de ese tipo en contra de alguna compañera o compañero de la escuela?
- ¿Cómo se sintió en uno u otro caso?
- ¿Le parece que las niñas y los niños de ahora sienten lo mismo frente a actitudes discriminatorias y prejuiciosas?

Comparta sus reflexiones y recuerdos con sus compañeras y compañeros docentes, con el propósito de imaginar escenarios favorables para la igualdad y la no discriminación.

## 6.5 Pistas para actuar en el aula

### ACTIVIDAD 6 / LA ORQUESTA (CONSTRUYENDO JUGUETES PARA LA IGUALDAD) <sup>51</sup>

#### Descripción

- En equipos, las niñas y los niños construirán instrumentos musicales con materiales que se encuentren en el entorno inmediato y que luego tocarán formando una orquesta que la o el docente dirigirá.
- La actividad se introduce formulando preguntas al grupo en torno a la igualdad, la colaboración y el respeto como valores necesarios para la convivencia armónica entre niñas y niños. Tales preguntas podrían ser: ¿Por qué creen que deben participar en las mismas actividades sin separarse en equipos de niñas para unas cosas y en equipos de niños para otras? ¿Por qué es importante colaborar todas y todos en una misma actividad? ¿En qué consisten las faltas de respeto? ¿Burlarse de alguien es una falta de respeto? ¿Por qué? ¿Escuchar a nuestras compañeras y compañeros es respetarles? ¿Por qué?
- Enseguida se propondrá la actividad para practicar la colaboración, la igualdad de oportunidades y el respeto mediante la construcción de instrumentos musicales con los cuales formar una orquesta.

---

<sup>51</sup> Actividad basada en el libro de Fernández Zapata, 2008.

## Relevancia

Las niñas y niños cooperan en igualdad de circunstancias para armar objetos lúdicos y útiles sin atributos de género estereotipados, ya que los instrumentos musicales no están destinados para uno u otro sexo, como sí lo están las muñecas o los cochecitos y otros juegos y juguetes que favorecen el sexismo. Aunque, como se ha visto en otras unidades temáticas, los juegos y los juguetes pueden utilizarse por todas y todos, esta actividad se adelanta al efecto de los estereotipos de género porque libera a las niñas y a los niños de la *obligación* de elegir juguetes u objetos *apropiados* a su sexo. A su vez, esta actividad puede motivar a las y los docentes a reemplazar actividades que propician la desigualdad por otras que busquen contrarrestarla.

## Temas de género que se abordan

Trabajo colaborativo sin distinción genérica / Rompimiento de barreras y brechas de género integradas en los objetos que se adjudican erróneamente a mujeres o a hombres / Acceso a condiciones de igualdad en general y de igualdad de trato en particular en la realización de una tarea que no implica estereotipos femeninos ni masculinos.

## Campos formativos y aspectos relacionados

Expresión y apreciación artística: expresión y apreciación musical / Desarrollo personal y social: relaciones interpersonales.

## Competencias que se favorecen (e indicadores de las competencias)

Crear música e instrumentos musicales / Seguir ritmos con instrumentos musicales / Seguir a quien dirige la orquesta / Comunicar sensaciones y sentimientos que la música les produce / Identificar diferentes fuentes sonoras / Reconocer el sonido de distintos instrumentos / Describir lo que imaginan cuando escuchan la música / Inventar historias a partir de una melodía / Aceptar a sus compañeras y compañeros como son y comprender que todas y todos tienen los mismos derechos y responsabilidades / Aprender que tanto niñas como niños pueden realizar todo

tipo de actividades / Aprender sobre la importancia de la colaboración en tareas compartidas sin distinciones de género.

### ¿Qué se pretende con esta actividad?

- Que las niñas y los niños se percaten y aprecien la diferencia entre los juguetes, los juegos y las actividades estereotipadas de género que dividen injustamente a los grupos, y las actividades que propician la eliminación de los estereotipos y la práctica de la igualdad de oportunidades en la realización de una tarea.
- Que aunque no todas y todos se ocupen de lo mismo, se percaten de que su participación cuenta.

### Consejos prácticos

- Insistir en que esta actividad busca propiciar la igualdad y trabajar colaborativamente, por lo que será importante que todas y todos tengan una tarea que cumplir en la construcción del instrumento. Por lo mismo, no cabe aceptar que alguien acapare la tarea ni que se apropie del instrumento. Todas y todos podrán tocarlo en cuanto acaben de construirlo.
- Acérquese a cada equipo para supervisar los objetivos del trabajo colaborativo: observe si se da oportunidad a todas y todos de participar en la construcción del instrumento, señale que la aportación de cada quién es valiosa y que el instrumento no sólo es para el disfrute del equipo sino para todo el grupo, etcétera.
- Ayude a las niñas y los niños a descubrir cómo pueden ser colaborativos dentro del ejercicio.

Para 1er. grado de preescolar / **Maraquitas**

#### Materiales para cada instrumento

- Dos botecitos de plástico de igual tamaño.
- Semillas (alpiste, linaza, lenteja, arroz, frijol, etcétera), piedritas, o sopa de pasta chica.

- Pegamento de contacto transparente.
- Cartón delgado o cartoncillo (puede aprovecharse el de alguna caja de cereales o galletas).
- Lápiz.
- Tijeras de punta redonda.
- Materiales para decorar los instrumentos que sean accesibles para esta edad como la pintura vegetal o pintura a base de agua.

## Procedimientos

1. Organice equipos de tres o cuatro integrantes, dependiendo de la cantidad de niñas y niños que haya en el grupo. Si el grupo es pequeño, los equipos pueden ser de menos integrantes.
2. Indique que con los botecitos se elaborarán en cada equipo dos o tres maracas con diferente relleno.
3. Diga al grupo que el juego consiste en que nadie se debe quedar sin hacer algo. Deje que entre las niñas y los niños vayan distribuyéndose las tareas de manera equitativa.
4. Para decorar las maraquitas, se aplica sobre los botes una capa de pintura. Se espera a que la pintura seque y luego se traza algún dibujo con el pincel. (Se pueden decorar con los elementos que la o el docente consideren pertinentes).
5. Después se dibuja y corta un círculo de cartón del tamaño de la boca de los botecitos.
6. Enseguida se colocan las semillas o las piedritas dentro de uno de los botes.
7. Luego se pega el círculo de cartón en la boca de uno de los dos botecitos; se presiona un poco y se espera a que seque.
8. Se repite el cuarto paso con el otro botecito y se pegan ambos botecitos por la boca, presionando un poco y esperando a que seque el pegamento.
9. Se pueden utilizar las maraquitas para acompañar rimas y canciones.
10. Pregunte al grupo cómo se sintieron en la elaboración de los instrumentos y si se pudo lograr el trabajo colaborativo.

## Para 2º grado de preescolar / Gallinitas

### Materiales para cada instrumento

- Un bote de plástico (de un cuarto o medio litro de los botes como los que contienen crema o yogurt).
- Medio metro de mecate o hilo de algodón.
- Un palito de madera o una varita de 4.5 cm.
- Un poco de agua, brea, resina de pino o copal.
- Tijeras con punta (deben ser manipuladas por la o el docente).
- Materiales para decorar los instrumentos (que sean apropiados para esta edad, como la pintura vegetal o pintura a base de agua).

### Procedimientos

1. Organice equipos de tres o cuatro integrantes, dependiendo de la cantidad de niñas y niños que haya en el grupo. Si el grupo es pequeño, los equipos pueden ser de menos integrantes.
2. Proponga que algunos equipos elaboren las maracas descritas para primer grado de preescolar, y que otros equipos construyan las gallinitas (este instrumento se llama así porque produce un sonido similar al cacareo de las gallinas).
3. Con la punta de las tijeras se hace un pequeño agujero en el fondo del bote (la o el docente será quien realice este paso para cada equipo).
4. Luego se ata un pedacito del palo de madera o varita en uno de los extremos del mecate o hilo.
5. Después se pasa el mecate por el agujero que se practicó, de manera que el pedacito de madera se detenga por dentro del bote.
6. Para terminar, se unta el hilo con un poco de agua, o brea o resina.
7. Los niños y las niñas pueden decorar el instrumento al final, cuando ya está armado, o al principio antes de armarlo (en este caso habrá que esperar a que la pintura seque antes de continuar).

8. Para tocar las gallinitas, se sujeta el bote con una mano y con la otra se toma el mecate entre los dedos índice y pulgar para jalarlo de arriba abajo; se procura que el hilo haga fricción con el bote para que el instrumento suene. Según qué tanto se jale el mecate, se producirá un sonido largo o entrecortado.
9. Invite al grupo a componer una pieza musical en la que participen las maracas y las gallinitas.
10. Pregunte al grupo cómo se sintieron durante la elaboración de los instrumentos y si se pudo lograr el trabajo colaborativo.

### Para 3er. grado de preescolar / Cítaras

#### Materiales para cada equipo

- Una caja de zapatos chica.
- Cinta adhesiva.
- Tijeras de punta redonda.
- La tapa de un recipiente (o algo que sirva de molde para dibujar un círculo sobre la tapa de la caja).
- Pegamento de contacto transparente.
- Cuatro ligas, cada una de diferente grosor.
- Pinzas de ropa (deben ser de madera).
- Abatelenguas o palito de madera plano (de los que se usan para las paletas de hielo).
- Materiales para decorar los instrumentos que sean accesibles para esta edad como la pintura vegetal o pintura a base de agua.

#### Procedimientos

1. Organice equipos de tres o cuatro integrantes, dependiendo de la cantidad de niñas y niños que haya en el grupo. Si el grupo es pequeño, los equipos pueden ser de menos integrantes.
2. Proponga que algunos equipos construyan las maracas descritas para primer grado, otros las gallinitas descritas para segundo y otros equipos las cítaras.

3. Previamente, debe preparar las tapas de las cajas de zapatos y las pinzas de ropa, o bien solicitar a las madres y padres de familias que las preparen. En las tapas se debe recortar un círculo en el centro; de las pinzas se deben separar las dos piezas que las forman (el alambre que las une no se ocupa en la actividad).
4. Los equipos que armen cítaras deben colocar la tapa en la caja y sellarla muy bien con cinta adhesiva.
5. Se toman las dos piezas de las pinzas de ropa y se pegan en la tapa de la caja, una en cada extremo; se debe tomar en cuenta lo largo de la caja para procurar que cada pieza de madera quede entre el borde del círculo que se recortó y el filo de la caja.
6. Para decorar, se aplica una mano de pintura de esmalte o pintura vegetal. Se espera a que se seque y se decora con pincel. Se espera de nuevo a que seque antes de seguir. Puede decorarse con otros materiales.
7. Se estiran un poco las ligas para que den de sí y después se colocan de modo que descansen sobre las ranuras de las pinzas y por la parte inferior de la caja. Las ligas se colocan una junto a otra, de la más gruesa a la más delgada.
8. Para tocar la cítara, se pulsan las ligas con los dedos o con el palito plano.
9. Pregunte a quienes integran el grupo cómo se sintieron durante la elaboración de los instrumentos y si lograron trabajar en colaboración.
10. Organice una orquesta con todos los instrumentos para musicalizar cuentos que los mismos alumnos inventen y dramaticen. Así habrá quienes narran, quienes actúan y quienes tocan los instrumentos.

### Ideas para variantes de la actividad 6

- Organice de otro modo las actividades de acuerdo con las condiciones materiales y el número de niñas y niños de su grupo.
- Sugiera al grupo inventar o dibujar cuentos que les sugieran los sonidos de sus instrumentos y en los que los personajes cambien e intercambien roles y estereotipos de género.
- Proponga al grupo otras actividades que no se encuentren marcadas por estereotipos de género o discriminaciones y que promuevan el trabajo

colaborativo. Piense para ello en tareas o funciones que generalmente pueden hacer mujeres y hombres en condiciones de igualdad.

## Conclusiones

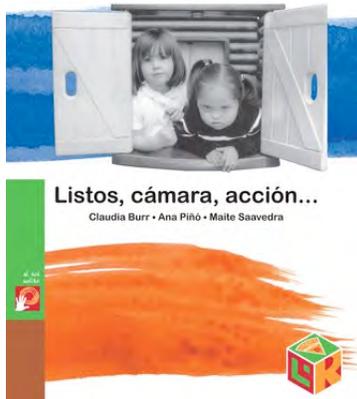
### Para la reflexión docente

5. Anote sus observaciones personales, impresiones y valoraciones respecto de las actividades llevadas a cabo con el grupo; registre cómo se logró crear las condiciones propicias para lograr la igualdad de género.

Me pareció que ...	
Yo he ...	El grupo ha ...

6. Con el propósito de tomar mayor conciencia respecto de lo aprendido en la unidad, lo observado en el aula y los cambios que habrá que implementar, plantéese preguntas como las siguientes:
  - ¿Están todas las tareas y funciones que realizamos impregnadas de estereotipos y prejuicios de género?
  - ¿Cómo mejorar la actividad para propiciar condiciones de igualdad de trato, de oportunidades, para considerar a los niños y niñas como sujetos de derecho y propiciar la negociación, el acuerdo y la construcción de relaciones equitativas entre niños y niñas?
  - De las tareas que realizamos en el aula, ¿cuáles ocultan o propician la permanencia de los estereotipos y prejuicios de género?
  - ¿Qué se necesita hacer para modificar esta situación?
  - ¿Cómo me sentí con la o las actividades?

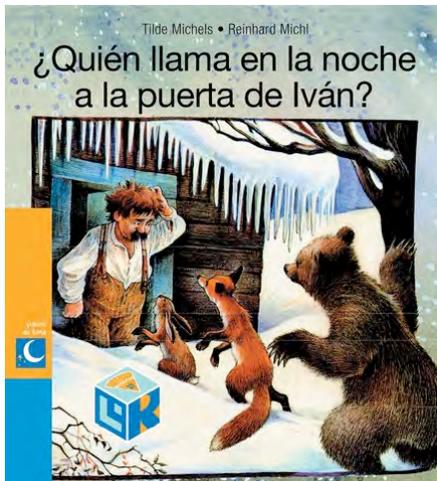
6.6 Libros para preescolar que ayudarán a complementar estas actividades y que se encuentran en las Bibliotecas de Aula y Escolar de las escuelas públicas del país



Claudia Burr y Ana Piñó, *Listos, cámara, acción*, México, SEP, Ediciones Tecolote, 2005 (Biblioteca Escolar).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

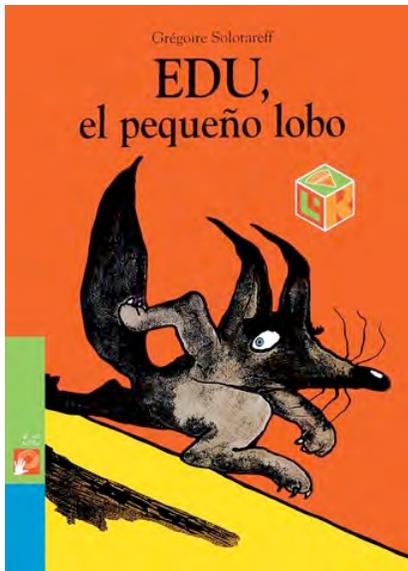
- ¿Qué sientes cuando ves a una niña o un niño con alguna discapacidad?
- ¿Tus sentimientos son distintos si son niñas o niños o sientes lo mismo por ellas y ellos? ¿Podrías decir por qué sientes diferente si son niñas o niños o por qué sientes lo mismo por ambos?
- ¿Te gustaría saber cómo se sienten ellas o ellos?
- ¿Cómo podrías expresarles amor y cariño?



Tilde Michels, *¿Quién llama en la noche a la puerta de Iván?*, México, SEP, Juventud, 2005 (Biblioteca de Aula).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

- ¿Por qué crees que la liebre, el zorro y el oso pudieron estar juntos, aunque fuera sólo por una noche, en la casa de Iván? ¿Cómo crees que hubiera cambiado el cuento si la liebre, el zorro y el oso fueran personajes femeninos?
- ¿Cómo se portarán estos animales tan diferentes afuera de la casa de Iván?
- ¿Crees que las diferencias provocan amigos o enemigos?



Grégoire Solotareff, *Edu el pequeño lobo*, México, SEP, Editorial Corimbo, 2005 (Biblioteca Escolar).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

- ¿Por qué crees que Edu, el pequeño lobo, pudo hacerse tan amigo del conejo?
- ¿De qué tenía miedo el conejo?
- ¿Por qué crees que dan miedo los lobos?
- ¿Cómo sería el cuento si Edu y el conejo fueran personajes femeninos?

## Unidad temática 7

### Resolución de conflictos y negociación

Se desarrolla la noción de *conflicto* o *conflictos*, sus diferentes formas de expresión y sus posibles estrategias de resolución. Se busca ayudar a encontrar formas positivas y constructivas de solucionar los conflictos, para así disminuir los riesgos de establecer relaciones violentas o de que la violencia de género se presente entre quienes diariamente conviven en la escuela.

#### 7.1 Conceptos clave

¿Qué se hace cuando en el salón de clases se suscitan disputas durante un juego, cuando se ponen apodos, cuando hay quienes se burlan de alguien por su aspecto físico o le quitan sus pertenencias, o bien, cuando se excluye a una niña o a un niño de algún juego? ¿Percibe usted diferencias de género en los conflictos que se dan dentro de su grupo? ¿Es la violencia de género un conflicto en sí o más bien constituye una *respuesta* a conflictos económico-sociales, culturales, étnicos o ideológicos?, ¿Es el conflicto un problema en sí o el problema radica en cómo solucionarlo? ¿Cómo definiría usted un conflicto en su salón de clases?

En esta unidad temática los conflictos se abordan como situaciones que, adecuadamente encaminadas, abren la oportunidad de transformar las causas que las originan. Desde la perspectiva de género (que, como se ha visto en anteriores unidades temáticas, señala las diferencias, las desigualdades y las prácticas discriminatorias que se producen en nuestras sociedades, a veces no reconocidas o inadvertidas) los conflictos se analizan en primer término para constatar si entre sus causas se encuentran estereotipos que impiden una convivencia pacífica e igualitaria. Por ejemplo, cuando una disputa surge en el salón de clases por la posesión de algún objeto, con el análisis quizá se descubra que el problema real no residía en la obtención sino en el supuesto de que ese objeto no *debían* tenerlo ellas o ellos por creer estereotipadamente que no es propio de unas u otros. En este caso, para encaminar al grupo a una solución habrá que trabajar en el aula para prevenir o desmontar tales estereotipos (que podrían ser la causa o una de las causas del conflicto), echando mano de reflexiones acerca de los derechos humanos

de todas y todos, los cuales deben ser considerados por las y los docentes "como valores, como acuerdos políticos y como normas jurídicas" (Guadarrama, 2008). De hecho, toda situación de desigualdad y discriminación, y en particular, de desigualdad y discriminación por género, constituye una expresión de violencia, que puede generar conflictos graves si no se resuelve de manera pacífica, buscando sus raíces y causas profundas.

Si bien hombres y mujeres pueden ser objeto de violencia de género, cabe afirmar que con mayor frecuencia las personas violentadas tienen rostro de mujer, no sólo porque "más del 90% de la violencia directa en todo el mundo sea ejercida por hombres" (Galtung citado en Alba, 2002, 6), sino porque esa violencia se relaciona con *mitos* "como el de que la realización masculina se produce mediante la violencia y la dominación" (Alba, 2002, 6). Tales mitos son fomentados cultural y socialmente a través de diversos mecanismos, entre los cuales habría que destacar los medios de comunicación, en particular " la televisión y el cine [que] se encargan de mostrar lo divertida que es la violencia o la hacen ver como un deporte, por lo que los niños muy pronto aprenden que la pelea, ya sea en el patio de la escuela o en la guerra, es parte de lo que debe hacer un hombre de verdad" (Alba, *idib.*, 6).

Pero también cabe agregar que la mujer experimenta violencia cuando se la hace pasar inadvertida (lo que no se nombra, no cobra existencia), cuando se le descalifica ("estás mal, así no es, tú no sabes, lo que dices no es cierto"), y al convertirse en un *ser para los otros* ("renuncio a mi vida y a pensar y percibir las cosas por mí misma, para pensar como los otros, como las otras, y para vivir beneficiando a otros y a otras"). Es por ello que bajo una perspectiva de género, no se puede ni se debe prescindir de un análisis que desmenuce las relaciones humanas para detectar los estereotipos (los mitos antes mencionados) que perpetúan las injusticias, la violación a los derechos humanos y los atentados contra la dignidad humana. Es así como esta perspectiva se une a los debates teóricos y políticos que desde diferentes ángulos y disciplinas se ocupan de los derechos humanos, la justicia, la paz, la democracia y la educación para la paz y la igualdad.

En las últimas décadas, la preocupación y la reflexión acerca del conflicto (o los conflictos) ha cobrado suma importancia en todo el mundo debido a que la

violencia en todas sus formas y modalidades ha proliferado como medio principal de enfrentar las disyuntivas y los desacuerdos. Por este motivo, se ha generado un amplio despliegue internacional e institucional en favor de [la paz](#) y de lo que se ha dado en llamar *cultura de paz*. Se abrió así todo un campo de estudios que forma parte del plan específico aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas que ha servido para promover infinidad de acciones a lo largo de todo el mundo con el propósito de sentar las bases de una cultura de paz. Al campo de estudios se le llamó Investigación para la Paz y el plan de la ONU lleva el título “Paz: 2000. Año Internacional de Cultura de Paz y [Noviolencia](#)”.

[La paz](#): Galtung ha señalado que “pocas palabras han sido usadas tan a menudo y de pocas se ha abusado tanto, debido, tal vez, a que la paz sirve de medio para obtener un consenso verbal: es difícil estar por completo en contra de la paz” (1985, 27). Hoy en día numerosos trabajos diferencian los conceptos de paz negativos (los que la definen como la ausencia de algo, como lo que no es) y positivos (los que la entienden como algo *que es*). “La paz negativa se entiende como ausencia de guerra; sin embargo, la educación para la paz y los derechos humanos trabaja por el concepto de paz positiva” que, más que un fin por alcanzar, “es un proceso permanente de construcción y transformación. Es el proceso de realización de la justicia en los distintos niveles de relación humana. Es un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver los conflictos de una forma no violenta y cuyo propósito es el logro de una armonía de la persona consigo misma, con la naturaleza y con las demás personas” (Sedupaz, 1990, 16) (citas en CDHDF, 2005, 22).

[Noviolencia](#): El concepto de *noviolencia* se relaciona estrechamente con el de paz positiva, aunque se propone ir todavía más allá. La *noviolencia* plantea una forma de vida, un estilo de lucha política y un modelo de sociedad, cuyo punto fundamental es la búsqueda de la coherencia entre los medios y los fines, lo cual implica aprender a resolver los conflictos sin violencia. Quienes emplean el término insisten en que *noviolencia* “no debe escribirse con el *no* delante [y separado] de la palabra violencia, sino como una sola palabra, con el fin de dotarlo de un sentido positivo y alejarlo de las concepciones negativas.”<sup>52</sup> El planteamiento no violento implica actividad y compromiso

---

<sup>52</sup> Quienes colaboramos en la escritura de este libro estamos conscientes de la dificultad semántica de dotar de un sentido positivo a la nueva expresión *noviolencia* en tanto permanece en ella el

transformador por hacer valer la justicia; significa trabajar tanto individual como colectivamente para descubrir formas de cambio social no violentas, como es la resolución [pacífica] de los conflictos" (CDHDF, 2005, 27).

Asimismo, la Conferencia General de la UNESCO aprobó en noviembre de 1997 el proyecto para declarar el derecho del ser humano a la paz, que en su primer artículo establece:

#### Artículo 1. La Paz como un Derecho Humano

- a) Todo ser humano tiene derecho a la paz que es inherente a su dignidad de persona humana. La guerra y todo conflicto armado, la violencia en todas sus formas, sea cual sea su origen, así como la inseguridad de las personas, son intrínsecamente incompatibles con el derecho humano a la paz.
- b) El derecho humano a la paz debe estar garantizado, respetado y puesto en práctica sin ninguna discriminación, tanto a nivel interno como internacional por todos los Estados y todos los miembros de la comunidad internacional.

La reflexión y los estudios *sobre* y *para* la paz plantean que los conflictos, la paz y la violencia forman una tríada que influye en gran parte de las conductas humanas. En esa tríada, los conflictos forman parte ineludible de nuestras vidas y la paz sería la óptima regulación de los mismos en lugar de la violencia, que supone el sufrimiento y el padecer de los seres humanos.

De acuerdo con esta manera de entender el problema, cabe afirmar que los conflictos forman parte de la vida individual y colectiva, siempre están presentes — de hecho o en potencia— en virtud de la diversidad y las diferencias de opiniones, necesidades e intereses que adoptan y defienden las personas, los grupos humanos y las naciones. Se puede plantear, por lo tanto, que el conflicto o los conflictos son

---

adverbio de negación. Sin embargo, la aceptamos provisionalmente mientras la crítica encuentra un mejor término.

situaciones tensas, generadas por oposiciones, desacuerdos, discrepancias y diferencias entre las personas y las sociedades. Se dice que hay conflicto cuando estas situaciones dificultan la resolución de un problema o la conciliación entre las partes enfrentadas.

Conflicto: de acuerdo con John P. Lederach (uno de los especialistas en el tema), "el conflicto es esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo" (citado en Alba, 2002, 8). Etimológicamente la palabra *conflicto* proviene del latín *conflictus*, que significa choque o situación permanente de oposición, desacuerdo, discrepancia o lucha entre personas o cosas. También se usa para referirse a una situación en que no se puede hacer lo que es necesario o no se sabe qué hacer. Sin embargo, como forma parte de la vida misma, puede ser un motor de crecimiento personal y social si se aprende a manejarlo positivamente.

Por lo anterior, una de las preguntas fundamentales que nos plantean los conflictos es cómo resolverlos sin violencia, ya que el problema no radica en su existencia sino en la forma de manejarlos y resolverlos.

"Los conflictos no suelen fundamentarse en las diferencia de criterios, de intereses, de formas culturales o nacionales, sino en los errores de método en la gestión de las tensiones y de la convivencia, en orígenes diversos relacionados con nuestra manera de comprender la vida y el mundo, con nuestra salud, con las formas organizativas de las que nos hemos dotado, con errores que cometemos y a los que no acertamos a dar solución" (Vinyamata, 2003, 17).

Regresando a la escuela, a veces se piensa que, por ejemplo, un castigo o una suspensión escolar que no se discuten resuelven con eficacia diversos problemas interpersonales o de indisciplina. Sin embargo, al actuar de este modo, no se aplica de ninguna manera la mejor solución, ya que castigar y suspender son medidas autoritarias y, por ende, violentas; de hecho, si se analiza un poco, se verá que con estas medidas el conflicto no se soluciona, sino que se encubre o se evade, pues no se tratan las causas que lo originaron ni se revisan las posibles opciones para solucionar efectivamente la situación; por el contrario con mucha probabilidad se

generará un efecto negativo que desencadene más violencia. Por ello, y para fomentar relaciones interpersonales armónicas, es indispensable buscar soluciones efectivas y aprender a resolver conflictos de manera pacífica, creativa, constructiva y respetuosa.

Un primer paso en esta tarea consiste en abordar las razones, raíces y causas del conflicto y no sólo actuar en función de sus síntomas más evidentes, ya que “un aspecto fundamental para lograr transformar una cultura de violencia en cultura de paz –entendida la paz en su sentido amplio y positivo– es comprender el conflicto y aprender a enfrentarlo de forma *noviolenta*” (Alba, *idib.*, 7).

Con el fin de ilustrar lo anterior, veamos un caso<sup>53</sup> del tipo de conflictos frecuentes en la escuela y que se dan entre el alumnado:

Julia ha sido objeto de burlas y maltratos por parte de tres niñas de su salón de clases. Su mamá y su papá han observado en casa que no duerme bien, que come poco y que está más inquieta de lo normal. Pero Julia no dice nada sobre las agresiones de todo tipo que recibe. La madre y el padre de Julia, muy preocupados por su hija, solicitan hablar con la directora para comunicarle que piensan cambiarla de escuela. La directora les pide que esperen un tiempo antes de cambiar a su hija, ya que analizará la situación e intentará buscar una solución. Al cabo de unos días, una de las niñas que molestaban a Julia, le deshizo su mochila. Se actuó de inmediato expulsando dos días de la escuela al conjunto de las niñas que la molestaban. Después de esos dos días, la situación continuó igual o peor, porque a su regreso las niñas actuaron con más odio y agresividad contra Julia, hasta que por fin se decidió hablar con las partes implicadas en el conflicto. En las entrevistas que una persona mediadora tuvo con las niñas por separado, Julia pudo decir que se sentía muy triste porque las otras niñas no querían jugar con ella, que siempre le decían “cosas feas” y que no quería dejar la escuela; las otras niñas dijeron que Julia no las ayudaba nunca, que la maestra les llamaba mucho la atención porque no podían hacer las tareas escolares tan bien como Julia y que la maestra siempre la elogiaba porque nunca se equivocaba en nada. Al final de este proceso, se reunieron la mediadora, Julia y las niñas que la agredían; escucharon los puntos de vista de cada quien y entre las niñas acordaron trabajar juntas y tratarse mejor.

En este caso (ya que no se puede generalizar), el castigo que se impuso al principio no funcionó para remediar el conflicto entre las niñas; al contrario, sirvió para

---

<sup>53</sup> Basado en un caso real presentado en Dantí (2003, 83-86), y adaptado para esta ocasión.

aumentar los sentimientos negativos de todas. Las entrevistas, en cambio, revelaron los puntos de vista de las partes enfrentadas, sus necesidades y deseos. Al escucharse y descubrir que Julia deseaba ser aceptada en el grupo de las otras niñas (ser su amiga), y que ellas querían que Julia les ayudara o participara con ellas en algunas tareas, las cuatro pudieron sentirse más tranquilas, llegar a acuerdos favorables para todas y la maestra encontró un buen motivo para alentar con más frecuencia el trabajo escolar colaborativo.

Este ejemplo, aunque sencillo en su estructura, muestra algunas cuestiones importantes que han de tenerse en cuenta para la resolución no violenta de conflictos. En primer lugar, una tercera persona no implicada en la situación puede funcionar como mediadora; en segundo lugar, se hace necesario reconocer los sentimientos que están en juego dentro del conflicto —en este caso la envidia y los celos de las tres niñas, así como la soledad y la necesidad de aceptación por parte de Julia—; en tercer lugar, la disposición al diálogo y a la escucha activa, facilitan la comprensión de los sentimientos y emociones de las personas enfrentadas (lo cual muchas veces implica ponerse en lugar de las y los demás) y, por último, quienes se hallan implicados en el conflicto pueden aportar opciones para solucionar la situación.

Las formas de solucionar sin violencia los conflictos en la escuela pueden variar, dependiendo de factores como la edad de las personas involucradas: la situación cambia si la confrontación ocurre entre el alumnado, entre el profesorado, entre un maestro y sus alumnas y alumnos o entre el personal docente y las autoridades. También influyen las circunstancias generales que favorecen o impiden una apertura del diálogo, o bien, la voluntad de cambiar estilos de interacción que generan violencia. La idea es evitar los supuestos que están sustentados en estereotipos y prejuicios sobre las personas y los comportamientos.

Ya se ha analizado en otras partes de este libro cómo los estereotipos de género, es decir, las ideas preconcebidas y estereotipadas de lo femenino y lo masculino, en muchas ocasiones funcionan como factor determinante para que las diversas personas de la comunidad escolar establezcan relaciones desiguales y trato también desigual (ya se trate de hombres y mujeres, niñas y niños en sus diferentes

papeles de docentes, autoridades, alumnado, madres y padres de familia, y personal administrativo). Se vio también que las relaciones desiguales y las prácticas sin equidad —sustentadas en estereotipos de género y presentes en muchas instituciones—, generan, fomentan y justifican actos de violencia, discriminaciones y exclusiones que violan los derechos humanos de todas y todos.

De esta manera, se puede plantear que las manifestaciones de violencia revelan conflictos no resueltos y que estos últimos se fundan por lo común en prácticas desiguales e inequitativas, generadas por estereotipos de género o la pertenencia a tal o cual etnia, edad, o clase social, entre otras *razones*.

Por lo anterior, cuando se procura solucionar conflictos que se manifiestan bajo diversas formas de violencia, habrá que considerar si entre sus causas se encuentran las desigualdades y los estereotipos de género, bien sea que representen el motivo principal o secundario del problema o de la respuesta violenta. Un ejemplo de lo anterior, <sup>54</sup> podría esquematizarse como sigue:

---

<sup>54</sup> Basado en un ejemplo que se presenta en Valenzuela (2001, 3).



En este ejemplo, cabe imaginar el desarrollo de un proceso de diálogo entre quienes entraron en conflicto, con la intervención de una persona que funja como mediadora; convendría que en el proceso también estuviera presente el papá de Andrés, ya que interviene en esta historia reforzando una actitud violenta y se vería beneficiado al aprender a dar consejos de otro tipo a su hijo. Durante el diálogo cada quien podría explicar lo que motivó sus acciones y lo que realmente siente y desea; enseguida, tendrían que buscar alternativas que ellos mismos consideren las más adecuadas para solucionar el problema, pero tomando en cuenta también la opinión del grupo escolar del que son parte Juan y Andrés. Así, en un ambiente de diálogo y respeto, se decidiría colectivamente lo que puede hacerse para resolver la situación presente y para evitar en adelante este tipo de enfrentamientos.

Podríamos imaginar, a su vez, que la o el docente aprovecha lo ocurrido para reflexionar con el grupo sobre los sentimientos que se generan respecto de lo que unas y otros tienen; habría que insistir en que las pertenencias (o las características físicas, si fuera el caso) no añaden nada a nuestra condición de

personas ni tiene por qué servir para devaluarnos. Es importante señalar también que un ambiente desigual o discriminatorio favorece la violencia, y que por eso es preciso asumir y promover actitudes favorables a la equidad y la aceptación de la diversidad.

Por lo anterior, junto con los factores (edades, personas involucradas, tipo de problemas, etcétera) que debemos tomar en cuenta para solucionar sin violencia diversos conflictos, es importante mencionar que también son necesarias ciertas condiciones básicas que permiten dicha resolución. Éstas son:

1. La promoción de un ambiente (o contexto) cooperativo y sin discriminación.
2. El respeto a la diversidad.
3. La equidad de género.
4. El desarrollo de habilidades psicosociales.
5. La capacidad de aprender sobre el valor del conflicto.

La interrelación entre estas condiciones puede representarse de la siguiente manera:



En un ambiente cooperativo y sin discriminación, las personas se comprometen a alcanzar metas comunes a largo plazo; las soluciones benefician a todas las personas que forman parte de la colectividad; se practica una comunicación “frecuente, franca, precisa y veraz” (Valenzuela, *ibid.*), y se perciben las necesidades de las demás personas. Su contrario es un ambiente competitivo, desigual y discriminatorio en el que se establecen valoraciones desiguales y se rivaliza por recompensas y calificaciones, o en donde el alumnado compite por ganar la atención de las y los docentes.

Las habilidades psicosociales son llamadas así porque implican tanto aspectos afectivo-emocionales (psicológicos) como aspectos de interrelación entre las personas (sociales). Desarrollarlas implica el aprendizaje y la adquisición paulatina de destrezas que facilitan una comunicación sensible respecto de las demás personas. Dentro de estas habilidades, que también pueden considerarse competencias,<sup>55</sup> la [autoestima](#) destaca porque de ella depende la capacidad para establecer interrelaciones positivas con las y los demás. Gracias a ella, se generan y fortalecen otras habilidades, como la [empatía](#), el [aprecio por la diversidad](#), la [comunicación asertiva](#), el [pensamiento creativo](#) y el [pensamiento crítico](#). Aunque estas dos últimas habilidades estén vinculadas con procesos intelectuales, se incluyen en esta serie por considerar que los procesos intelectuales o cognitivos no están desligados de los afectivo-emocionales.

<p><a href="#">Autoestima</a>: Implica confianza y respeto por sí misma o por sí mismo. Refleja el juicio que cada persona tiene acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida, es decir, para comprender y superar problemas. Implica también que las</p>
--

---

<sup>55</sup> Es necesario señalar que el término o concepto *competencias* recientemente se ha convertido en objeto de análisis crítico por parte de especialistas en el campo de la investigación pedagógica en general y en el campo de estudios del currículum en particular; por este motivo se prefiere aquí hablar de “habilidades” en lugar de “competencias”. Véase al respecto del análisis crítico “Competencias y currículum: una relación tensa y compleja” (Orozco, 2009).

personas sean conscientes de su derecho a ser felices, lo cual les permite respetar y defender sus intereses, necesidades y formas de pensar y de vivir (Valenzuela, 2001, 29).

Empatía: Es la capacidad para ver los problemas o situaciones de las otras personas tal y como suponemos que ellas los ven. Implica imaginar cómo es su vida, sus sentimientos y sus motivos, aunque esa vida sea muy diferente a la nuestra. Implica también una apertura a la escucha activa y el respeto por lo que las otras personas expresan. La empatía nos ayuda a aceptar a las personas y nos permite fomentar comportamientos solidarios y de apoyo hacia las otras u otros cuando necesitan de nuestros cuidados, asistencia o aceptación.

Aprecio por la diversidad: Es la capacidad de reconocer que los seres humanos son únicos e irrepetibles. Implica valorar las diferencias de género, de ideología, de creencias religiosas, de preferencias sexuales, y aquellas referidas a la discapacidad o a la pertenencia étnica como factores de crecimiento y enriquecimiento permanente, tanto individual como colectivo (Valenzuela, 2001, 30).

Comunicación asertiva: Es la capacidad de expresarse, ya sea de manera verbal o no verbal. Implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a alcanzar objetivos personales en un ambiente de convivencia social. También se relaciona con la capacidad de pedir ayuda en momentos de necesidad (Valenzuela 2001, 30).

Pensamiento creativo: Es la capacidad de explorar alternativas disponibles frente a ciertas ideas, conceptos y acciones. Como habilidad psicosocial consiste en considerar diferentes consecuencias de nuestras acciones u omisiones y las de otras personas. En la toma de decisiones y en la resolución de conflictos nos ayuda a ver más allá de nuestra experiencia, lo cual contribuye a que respondamos de manera flexible ante diversas situaciones y desarrollemos habilidades

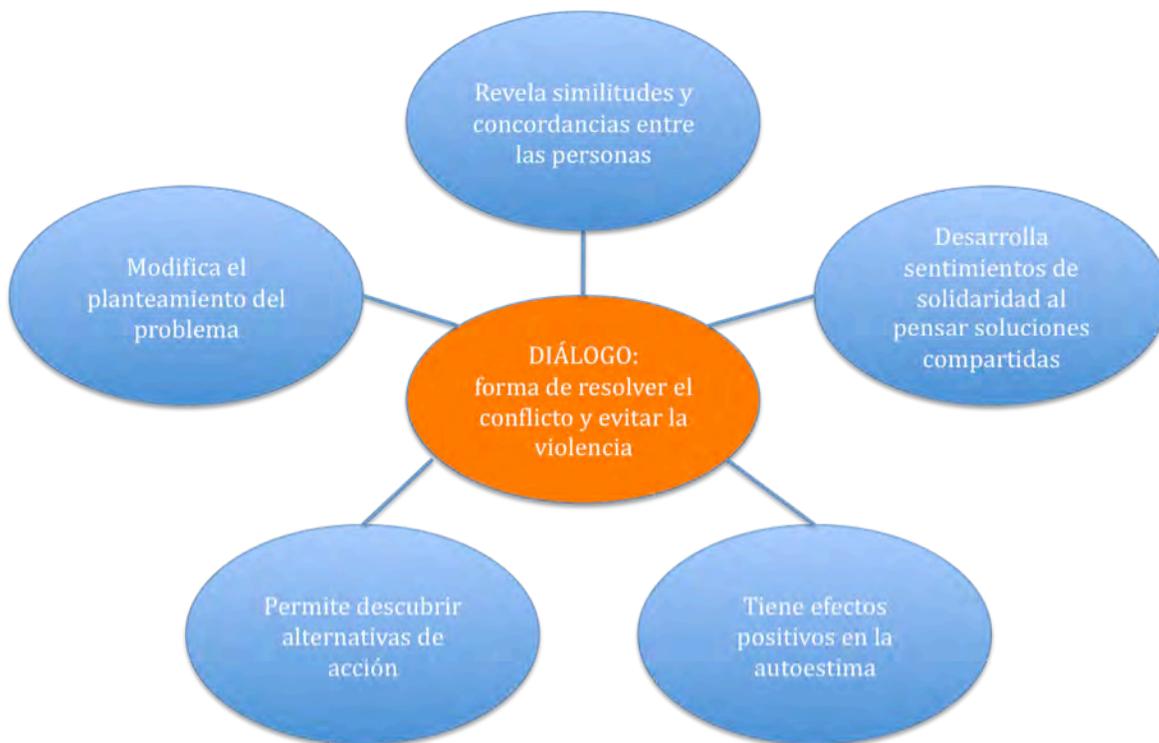
de mediación y negociación.

Pensamiento crítico: Es la capacidad de analizar información y experiencias desde diversos puntos de vista. Implica una actitud interrogativa que busca evidencias, razones y suposiciones, con lo cual se favorece el cuestionamiento de estereotipos, mitos, creencias, prejuicios, valores y comportamientos.

Estas habilidades psicosociales se construyen y se aprenden paulatinamente, pero requieren un ambiente propicio, y su adquisición por parte de las y los docente es más eficaz si ocurre como parte de experiencias formativas específicas y vivenciales.. En este libro se presentan con la idea que las y los docentes los tengan en cuenta para crear nuevas formas de resolver conflictos. Sin embargo, es primordial que toda la comunidad escolar (niñas, niños, docentes, madres y padres de familia) las adquieran para enfrentar exitosamente las exigencias y desafíos de la vida diaria.

Aprender sobre el valor del conflicto, por su parte, significa dar la vuelta a la idea de que todo encuentro de tendencias opuestas es negativo. Al invertir tal apreciación, hacemos que la situación de conflicto se torne positiva y se abra la posibilidad de entender lo que sucede para actuar comprensivamente y sin violencia; se trata, pues de ver y examinar nuestras necesidades, sentimientos y emociones y las que experimentan los demás. El valor negativo del conflicto se encuentra muy arraigado porque ha sido común enfrentar los dilemas de manera autoritaria, violenta o negligente (cuando se le deja crecer hasta que estalla). Ésta respuesta es la menos adecuada porque agudiza la violencia.

El diálogo, como estrategia para encaminarnos hacia la resolución de los conflictos, revela más similitudes y concordancias entre las personas enfrentadas que diferencias (y aunque no siempre es así, porque el conflicto generalmente se da por divergencias, se pueden buscar las coincidencias cuando, por ejemplo, las personas en conflicto descubren que sus sentimientos se parecen, aún cuando mantengan las divergencias que las han enfrentado). Estas y otras de las ventajas del diálogo se consignan en el siguiente esquema.



Como vimos en los casos comentados, Julia y sus compañeras, Andrés, su papá y Juan, descubrieron al dialogar que sus sentimientos se parecían y que la violencia puede terminar o evitarse si se habla del problema y no se atacan sólo los síntomas.

Entre las formas recomendadas para instaurar el diálogo e intervenir en la búsqueda de una solución pacífica a los conflictos se encuentran el arbitraje, la mediación y la negociación. Sus características generales se muestran en el cuadro:

Arbitraje	Mediación	Negociación
Intervención de una tercera persona de mayor autoridad que dicta una solución inmediata para restablecer la comunicación y detener los enfrentamientos violentos. Esta solución debe ser aceptada y acatada por las partes en conflicto. Evita dar la	Intervención de una tercera persona neutral que no ejerce poder sobre las personas en conflicto. La mediadora o el mediador propone un acuerdo, no dice lo que las personas enfrentadas deben hacer ni decide quién tiene la razón y quién no. Se ayuda a definir	Intervención necesaria cuando las personas tratan de llegar a una conciliación porque tienen tanto intereses comunes como opuestos y desean llegar a un acuerdo. En esta intervención importa mucho ayudar a las personas a decir: "necesito...", "me siento...", "me interesa

Arbitraje	Mediación	Negociación
razón a alguna de las partes involucradas. Se usa cuando el conflicto ha estallado y se manifiesta con violencia.	claramente el conflicto, a ver las razones y a comprender las diferencias. Se proponen opciones con beneficios mutuos y se busca lograr un acuerdo razonable.	participar, porque..."
Ejemplos		
Cuando niños o niñas se pelean por un juguete. En este caso la o el docente detiene la violencia y promueve la comunicación efectiva entre quienes tienen el conflicto.	Cuando diversos conflictos son permanentes y persistentes. En este caso es posible que haya una causa que los genera y que no se está atendiendo. La o el docente ayuda a definir el problema, las causas y las diferencias entre las personas involucradas. También propone diferentes opciones de solución que beneficien a quienes participan del conflicto.	Cuando las personas no encuentran un equilibrio entre sus similitudes y divergencias, pero están interesadas en llegar a un acuerdo. La o el docente favorecen la expresión de los sentimientos y acuden a la empatía como recurso para la comprensión entre las partes.

Algunos especialistas en conflictos, como J. Galtung, afirman que generalmente se dan las siguientes maneras de regular o de dar salida a un conflicto: competir, acomodarse o someterse, evadir o evitar, negociar y colaborar o cooperar. En el siguiente cuadro se menciona cuándo se actúa de estas formas y qué posturas se asumen en cada caso:

Maneras de regular o dar salida a un conflicto	Situación	Postura que se asume	Ejemplificaciones
Competir hasta lograr imponer la propia solución	Cuando la relación con la otra parte en conflicto no tiene importancia o la tiene en menor grado que el logro de los propios objetivos. Lo que importa es imponer.	"Yo gano-tú pierdes"	Buscar la eliminación de la otra persona a través de la exclusión, la discriminación o la expulsión del salón de clases o de la escuela. También ocurriría cuando se impide, como castigo,

Maneras de regular o dar salida a un conflicto	Situación	Postura que se asume	Ejemplificaciones
			la salida al recreo de alguna niña o algún niño.
Acomodarse o someterse	Si la relación con la otra parte es muy importante y hay la disposición a dejar de lado el logro de los propios objetivos en aras de mantener la relación.	"Yo pierdo-tú ganas"	Esta es una postura muy común que se asume pensando que así se evitan los problemas. A menudo se confunde con el respeto y la buena educación o con no renunciar a nuestros derechos para no provocar tensión o malestar. Se puede ver cuando el profesorado prefiere no decir nada frente a un problema y el alumnado se siente con ello triunfante.
Evitar o evadir el conflicto	En las situaciones en las que tanto la relación con la otra parte, como el logro de los objetivos son poco o nada importantes.	"Yo pierdo-tú pierdes"	Con esta actitud no se consiguen ni los objetivos personales ni se entabla relación alguna entre las personas. Se puede dar cuando se abandona un proyecto colectivo en el aula porque no se pueden resolver las divergencias.
Negociación, colaboración o cooperación	Cuando se enfrenta un conflicto en el que es importante la relación con la otra parte y también lo es el logro de los propios objetivos.	"Yo gano-tú ganas"	Cuando nadie queda excluida o excluido de alguna actividad o decisión; cuando no se permite el rechazo de nadie y se llevan a cabo actividades de integración de todas y todas sin sexismo, ni racismo u otras formas de exclusión; cuando se atacan los problemas y no a las personas; cuando en lugar de hablar de problemas de disciplina, se habla de problemas de convivencia o de relación entre las personas.

Estas maneras de regular los conflictos se dan en dos posibles contextos: el competitivo y el cooperativo.

Contexto competitivo	Contexto cooperativo
<p data-bbox="241 233 773 262">En este contexto, las personas que compiten:</p> <ul data-bbox="272 306 792 1003" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="272 306 792 411">• Tienen como objetivo primordial ganar y vencer a las y los demás en un corto plazo.</li> <li data-bbox="272 417 792 485">• No les interesa mantener buenas relaciones.</li> <li data-bbox="272 491 792 520">• Evitan comunicarse.</li> <li data-bbox="272 527 792 594">• Tratan de imponer en forma autoritaria sus puntos de vista.</li> <li data-bbox="272 600 792 779">• Perciben equivocada o parcialmente las posiciones y motivaciones de sus compañeras y compañeros, de sus hijas o hijos, de sus parejas, vecinos o vecinas.</li> <li data-bbox="272 785 792 814">• Desconfían de ellas y ellos.</li> <li data-bbox="272 821 792 1003">• Niegan la legitimidad de las necesidades y sentimientos de las y los demás (de esta manera sólo ven los problemas y situaciones desde su propia perspectiva).</li> </ul>	<p data-bbox="821 233 1336 262">En este contexto, las personas involucradas:</p> <ul data-bbox="865 306 1385 1150" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="865 306 1385 373">• Se comprometen a alcanzar metas comunes a largo plazo.</li> <li data-bbox="865 380 1385 447">• Tienden a mantener buenas relaciones con quienes las rodean.</li> <li data-bbox="865 453 1385 520">• Buscan soluciones que benefician a todas y todos.</li> <li data-bbox="865 527 1385 556">• La comunicación es efectiva.</li> <li data-bbox="865 562 1385 630">• Se interesan en informar y estar informadas.</li> <li data-bbox="865 636 1385 741">• Perciben las posiciones y motivaciones de las otras y de los otros porque saben escuchar.</li> <li data-bbox="865 747 1385 852">• Hay confianza y disposición para responder a los deseos, necesidades y requerimientos de las y los demás.</li> <li data-bbox="865 858 1385 963">• Reconocen, de igual forma, la legitimidad de los intereses de las personas involucradas.</li> <li data-bbox="865 970 1385 1150">• Otorgan la autoridad a quienes tienen la capacidad de dirigir, orientar procesos, transmitir conocimientos y proponer soluciones adecuadas para todas las partes.</li> </ul>
<p data-bbox="224 1161 1385 1304">En suma, un contexto competitivo obstaculiza o impide dialogar y establecer un clima de confianza para que las partes en conflicto encuentren una solución satisfactoria. Más aún, en donde priva el abuso del poder, la inequidad de género y la discriminación no puede haber solución a los conflictos.</p>	
<p data-bbox="1105 1310 1385 1339" style="text-align: right;">(Valenzuela, 2008, 8-9)</p>	

La práctica permanente del diálogo y la búsqueda de formas participativas en la resolución de conflictos en la escuela y en el aula implican establecer nuevas formas de convivencia, a la vez que superar el trato desigual entre las personas y los valores que privilegian la competencia sobre la colaboración, entre muchas otras cuestiones.

“El compromiso de educar y consolidar una cultura para la paz es entonces asumir una forma de vida en la que el respeto, la tolerancia y la equidad sean el motor de las acciones que realizamos todos los días para que haya nuevas formas de convivencia democrática en la familia, en el trabajo,

en la escuela, en la comunidad, en la ciudad, en el campo, en el país, entre los pueblos y entre las naciones” (Valenzuela, 2008, 5).

La perspectiva de género ha aportado a esta línea de pensamiento y acción los conocimientos necesarios para subrayar que mientras las desigualdades de género —y todo lo que en ellas subyace y lo que implican— permanezcan sin ser cuestionadas, difícilmente arribaremos a una sociedad más justa, incluyente y solidaria, y a duras penas adquiriremos una actitud comprensiva “ante el dolor de los demás” (Sontag, 2004).

## 7.2 Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y el ámbito escolar

Ejemplos de solución no violenta de conflictos en el aula		
En actitudes y comportamientos	En actividades escolares o secuencias didácticas	En interacciones y relaciones interpersonales
<p>- Cuando se aplica la distribución equitativa del protagonismo en el aula y en la escuela, dando oportunidad a que todas y todos muestren sus capacidades por diversas que estas sean.</p> <p>- Cuando nos hacemos cargo de los efectos de las propias conductas. Aunque quizás no se haya deseado lastimar a una persona, pero esa persona se sintió afectada, tiene que evaluarse si la agresión estuvo implícita en la intención.</p> <p>- Cuando reconocemos nuestros propios estereotipos y prejuicios que impiden una convivencia armónica y sin violencia.</p>	<p>- Cuando se proponen en el aula actividades para reflexionar sobre los sentimientos que se generan frente a comportamientos opuestos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• insulto/apreciación;</li> <li>• amenaza/demanda;</li> <li>• amenaza / derecho a pedir;</li> <li>• abuso/apoyo.</li> </ul> <p>- Cuando se diseñan actividades para trabajar sentimientos difíciles. Entre ellas podría pensarse en algunas en las que cada quien se pregunte, por ejemplo: ¿qué puedo hacer con mi tristeza, mi miedo, mi rabia, para resolver pacíficamente un problema?</p> <p>- Cuando se multiplican las</p>	<p>- Cuando en la escuela se estimula el <i>expresar</i> lo que se siente y <i>pedir</i> lo que se quiere. Por ejemplo: entre niños y niñas o entre docentes: “no quiero que me insultes, me siento muy triste cuando lo haces”. Ésta es una forma adecuada de resolver situaciones y de que un agresor no nos vea como víctimas-objeto. Esta actitud se ha denominado <i>asertividad</i> en el campo de la psicología social.</p> <p>- Cuando se deja de recriminar a las niñas y a los niños por su personalidad. Es necesario aceptarlos como son, lejos de las ideas que se tienen sobre la alumna o el alumno <i>ideal</i>.</p> <p>- Cuando se eliminan las comparaciones explícitas entre</p>

	<p>experiencias de colaboración entre alumnas y alumnos para lograr objetivos compartidos desde un estatus de igualdad. Los procedimientos de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos (de género, rendimiento, etnia, nivel de integración en el aula, etc.), aplicados en cualquier materia educativa, son de gran utilidad para conseguirlo.</p>	<p>alumnos y alumnas <i>ejemplares</i> y quienes aparentemente no lo son.</p>
<p>¿Ha practicado alguna de estas propuestas en su aula?</p> <p>¿Qué resultados ha obtenido?</p> <p>¿Reconocer sus propios estereotipos y prejuicios le ha ayudado a comprender mejor a las demás personas?</p>		

### 7.3 Algunas recomendaciones para el cambio

Concepto	Recomendación
Solución no violenta de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No esperar a que el conflicto estalle, trabajar desde sus primeros estadios e incluso antes de que se presente, con el fin de buscar soluciones no violentas (por ejemplo, cuando se perciben hostilidades en el aula que aún no llegan a enfrentamientos violentos).</li> <li>• Analizar los cambios que ayudarían a eliminar causas de conflictos. Por ejemplo, si usted percibe que en su grupo las niñas y niños compiten demasiado entre sí, o que los juegos que prefieren están altamente estereotipados, será oportuno introducir actividades de reflexión y acción sobre estereotipos de género, con la idea de prevenir conflictos basados en las diferencias de género.</li> <li>• Propiciar condiciones para crear un clima de respeto a las diferencias y a la diversidad, que favorezca relaciones equitativas y cooperativas y prevengan nuevos conflictos o estallidos de violencia. Una sugerencia al respecto podría ser la participación de todo el grupo en la</li> </ul>

	<p>elaboración de las reglas del salón de clases, basadas en los derechos humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poner en marcha un proceso que establezca las bases para enfrentar cualquier conflicto o divergencia en el momento en que se produzca. Esto se puede lograr cuando se tiene en la escuela un grupo de docentes a quienes se les facilitan las funciones de mediación, negociación y arbitraje, basadas en los principios de la educación para la paz.</li> <li>• Crear en los grupos escolares ambientes de respeto, aprecio y confianza. Para esto es necesario poner en práctica y transmitir al alumnado las habilidades psicosociales mencionadas en esta unidad. Crear grupos de autoaprendizaje entre docentes que se retroalimenten entre sí para la adquisición de estas habilidades podría ser un primer paso en este sentido.</li> <li>• Favorecer la comunicación y el diálogo acerca de emociones y sentimientos mediante juegos y dinámicas de grupo que permitan desarrollar la habilidad de la escucha activa y empática.<sup>56</sup></li> <li>• Practicar en el grupo la toma de decisiones por consenso.</li> <li>• Realizar actividades o dinámicas de grupo para tranquilizar a las niñas y a los niños cuando estén inquietos, excitados o tensos, y enseñarles a escuchar el silencio. Para ello se pueden suspender por un rato las actividades escolares y hacer ejercicios de respiración.</li> </ul>
--	--

---

<sup>56</sup> En diversas publicaciones sobre la educación para la paz, se encuentran múltiples ideas que ayudan a trabajar estos contenidos en el aula. Se recomienda el sitio de Internet: <http://www.escolapau.org/castellano/programas/educacion.htm>, creado por la Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona.

## 7.4 Pistas para reflexionar

Dame la mano

Dame la mano y danzaremos;  
dame la mano y me amarás.

Como una flor seremos,  
como una flor, y nada más.

El mismo verso cantaremos,  
al mismo paso bailarás.

Como una espiga ondularemos,  
como una espiga, y nada más (...)

Gabriela Mistral

Pocas veces tenemos oportunidad de experimentar la mediación como forma no violenta de resolver un conflicto, ya que, en general, tendemos a reaccionar con exabruptos o pasar de largo frente a los problemas. En esta sección se sugiere ejercitar algunas habilidades necesarias para llevar a cabo la mediación de conflictos, empezando por la propia práctica. Para ello se requiere que recuerde algún problema o situación de conflicto que haya vivido y cuya solución no haya sido satisfactoria. Enseguida, trate de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué ocurrió?
- ¿Quiénes estaban involucradas o involucrados en esa situación?
- ¿Qué dificultades encontró durante ese tiempo?
- ¿Cómo actuó o intervino para darle solución?
- ¿Cuál fue el resultado de su actuación?
- ¿Cuál cree que hubiera sido la mejor manera de solucionarlo?
- ¿Qué sentimientos tuvo en ese momento?
- ¿Intervinieron factores de género en el origen del conflicto?
- ¿Cuál sería la versión de la otra o las otras personas involucradas en el conflicto?
- ¿Qué otras preguntas puede ahora plantearse respecto de esa situación?
- ¿Estas nuevas preguntas le proporcionan mayor tranquilidad?

## 7.5 Pistas para actuar en el aula

### ACTIVIDAD 7 / EL GIS (O NUEVAS FORMAS DE CONVIVIR)

#### Descripción

- En el centro del grupo se pone un gis; se le asigna a una de las niñas diciendo, por ejemplo, "este gis es de Ana". Enseguida, se indica: "Ahora cada quien, por turnos, debe pedirle el gis a Ana". Cuando cada quien haya formulado su petición, "Ana" le entregará el gis a quien lo haya solicitado más amablemente. En esta actividad conviene usar un gis o cualquier otro objeto pequeño que las niñas y los niños no consideren demasiado importante. Ya que se hizo el ejercicio de entregar el gis, se plantea la actividad contraria: negarse a ceder el objeto. En este caso, quien posee el gis debe negarse a entregarlo a quienes se lo pidan, usando para ello un señalamiento directo y amable: "Ya sé que quieres el gis, pero yo también lo quiero y prefiero quedármelo".
- Es importante exponer claramente las reglas del juego porque es más fácil lograr la participación cuando se tienen reglas claras y se facilita la resolución de un conflicto de manera creativa.
- En ocasiones convendrá ofrecer el papel de posesión del gis a quienes muestren un comportamiento inhibido o problemas de lenguaje. La entonación desempeña un papel importante a la hora de convencer a alguien.

#### Relevancia

Cuando en esta actividad la acción consiste en entregar el gis o el objeto elegido, quien lo da tiene la experiencia de tomar parte de una decisión. En cambio, cuando se trata de negarlo, quien pide experimenta la negativa de quien posee, sin que la situación resulte dolorosa, ya que por tratarse de un juego se desvía el sentimiento de frustración. Una actividad como ésta abre la posibilidad de hablar de lo sufrido a quienes se han sentido ofendidas u ofendidos alguna vez.

### Temas de género que se abordan

Apertura hacia el diálogo y la escucha independientemente del género de quienes participan / Toma de decisiones y expresión de sentimientos sin violencia / Participación igualitaria en una tarea / Ensayo de nuevas formas de comunicar razones y motivos

### Campos formativos y aspectos relacionados

Desarrollo personal y social: relaciones interpersonales

### Competencias que se favorecen

Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo / Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto / Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos y responsabilidades / Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.

### ¿Qué se pretende con esta actividad?

Ayudar a las niñas y los niños a tomar decisiones en situaciones conflictivas. Con frecuencia a unas y otros (e incluso a muchos adultos) se les dificulta formular peticiones razonadas o fundamentadas y en cambio plantean condiciones y hasta chantajes. A su vez, recibir una petición se convierte en un conflicto, porque ante la solicitud las personas se sienten desvalidas o expuestas. Decir *no* muchas veces se relaciona con miedo al rechazo posterior, o bien con el sentimiento de culpa. En lugar de solucionar el conflicto negándose directamente, la gente se disculpa o plantea una mentira. Esto es lo que se trata de evitar, y en su lugar se busca que las niñas y los niños aprendan a decidir sin violencia y en términos empáticos.

### Consejos prácticos

- Trate de desempeñar un papel neutral, ayudando a que las niñas y los niños vayan descubriendo el objetivo de las actividades.

- Permita que expresen sus sentimientos sin juzgarlos.
- Ayúdeles a expresar tales sentimientos de formas amables.

Para 1er. grado de preescolar

### Procedimientos

1. Introduzca la actividad diciendo que van a jugar al "gis".
2. Distribuya a las niñas y los niños en círculo y coloque un gis en el centro del círculo.
3. Pida a una de las niñas o de los niños que tome el gis y permanezca en el centro del círculo.
4. Comente que ahora la niña (o el niño) es dueña del gis y que cada quien deberá formular una petición para que ella decida a quién se lo quiere dar.
5. Explique al grupo que la niña (o niño) entregará el gis a quien formule la petición en forma más amable.
6. Una vez que todo el grupo ha formulado su petición y el gis ha sido entregado, pida que quien lo recibió pase al centro del círculo.
7. La niña (o el niño) que estaba en el centro deberá integrarse al círculo.
8. Explique que ahora se trata de que cada quien formule nuevamente una petición, pero quien está en el centro deberá negarse de manera amable a entregar el gis. Quien está en el centro deberá dar una explicación diferente de por qué no se lo quiere dar cada vez que se lo pidan, por ejemplo: "no te lo doy, porque quiero dibujar con él", "no te lo doy, porque quiero escribir con él", "no te lo doy porque se lo quiero dar a mi papá".
9. Cuando el niño o niña que está en el centro ya no puede argumentar la negación, deberá ceder su lugar a aquél a quien ya no le ofreció una respuesta, o bien en este caso deberá terminar el juego, dependiendo del entusiasmo del grupo.

Concluya la actividad con una reflexión para que niñas y niños comenten cómo se sintieron en los papeles que desempeñaron.

Para 2º grado de preescolar

### Procedimientos

1. Repita los pasos indicados en los procedimientos para primero de preescolar, pero sustituya el gis por un objeto que pudiera ser más atractivo, por ejemplo, una golosina, un juguete, etcétera.

Para 3er. grado de preescolar

### Procedimientos

1. Plantee la siguiente situación ante el grupo: "Piensen en algo que no le prestarían a nadie". Insista en que sólo deben pensar en ello sin decirlo.
2. Pregunte si todas y todos saben ya qué cosas no prestarían y cuando respondan afirmativamente pídale que formen un círculo.
3. Ahora indique que por turnos cada quien deberá mencionar aquello que no prestaría. El grupo deberá prestar atención a lo que cada quien dice.
4. Señale a una (o a uno) de los integrantes del círculo y diga: "levante la mano quien recuerde lo que su compañera o compañero no prestaría".
5. A quien primero levante la mano indíquele que formule una solicitud amable a su compañera (o compañero) pidiendo el objeto mencionado.
6. Quien recibe la petición debe explicar por qué no quiere prestar el objeto; deberá procederse como se indica en el paso ocho del procedimiento para primero de preescolar.
7. Concluya la actividad con una reflexión para que alumnas y alumnos comenten cómo se sintieron con este tipo de negación.

### Ideas para variantes de la actividad 7

Las siguientes actividades no están dirigidas explícitamente a trabajar cierto tipo de conflictos, sino que se proponen como estrategias para prevenirlos, ya que sugieren juegos colaborativos, no competitivos, con los cuales se favorece la expresión de sentimientos; así, en caso de presentarse un conflicto, el propio juego ayuda a resolverlo de manera tranquila y pacífica.

- **Globos:** Se reparte entre quienes integran el grupo una gran cantidad de globos inflados y se les dice: "Vamos a ver todo lo que pueden hacer con los globos". Todo el grupo participa. Si hay quienes que no juegan enseguida, se les entregan más globos. Se les dice que está permitido tronarlos, conservarlos, jugar con ellos individualmente o en equipo. Si sucede que cada vez estallan más globos (lo cual es de esperarse, porque se les da una instrucción al respecto), éstos serán cada vez más escasos. Habrá quienes traten su último globo con mucho cuidado y entonces empezará un verdadero juego en común. La tarea debe realizarse sin ningún comentario. Se trata de que las niñas y los niños experimenten con toda libertad. Si truenan sus globos demasiado pronto, puede suceder que se presenten comportamientos agresivos y molesten a quienes sí quieren jugar. Al terminar el juego, se puede platicar con el grupo con el fin de hacer conciencia sobre las consecuencias de los comportamientos que permitieron o impidieron el juego colaborativo. Las preguntas al respecto podrían ser: ¿Cuándo jugaron en conjunto, compartiendo los globos, cómo se sintieron? ¿Y cómo se sintieron cuando alguien no quiso compartir sus globos y quedárselos sólo para él o ella? ¿Cuál de las dos formas de actuar les gustó más y por qué?
- **El escondite solidario:** Al contrario de lo que ocurre normalmente en el juego del escondite, en este caso, alguien se esconde, mientras el resto del grupo cuenta hasta 30. Después todas y todos salen en busca de quien se escondió. Lo hacen individualmente y cuando encuentran a quien se escondió se quedan con ella o con él en el escondite. El juego termina cuando la última o el último encuentra a todo el grupo escondido. Este juego favorece la colaboración, la complicidad y el contacto corporal. A su vez, permite que niñas y niños jueguen juntos sin divisiones ni desigualdades de género.

## Conclusiones

### Para la reflexión docente

7. Anote sus observaciones, impresiones y valoraciones respecto de las actividades llevadas a cabo con el grupo; registre los avances que se lograron respecto del aprendizaje de formas no violentas de expresar pensamientos y emociones, mismas que preparan un ambiente colaborativo y propicio para la resolución de conflictos.

Me pareció que ...	
Yo he ...	El grupo ha ...

2. Platéese preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo me sentí con las actividades?
- ¿Qué aprendí con las actividades?
- ¿Qué temores disminuyeron?

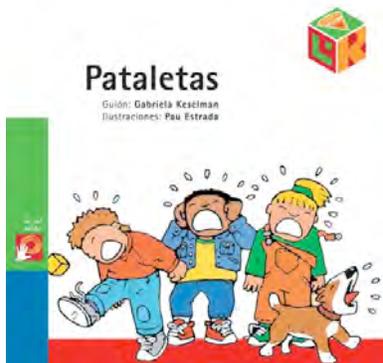
7.6 Libros para preescolar que ayudarán a complementar estas actividades y que se encuentran en las Bibliotecas de Aula y Escolar de las escuelas públicas del país



Edson Luiz Kozminski, *Las tres partes*, México, SEP, Ediciones Castillo, 2005 (Biblioteca Escolar).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

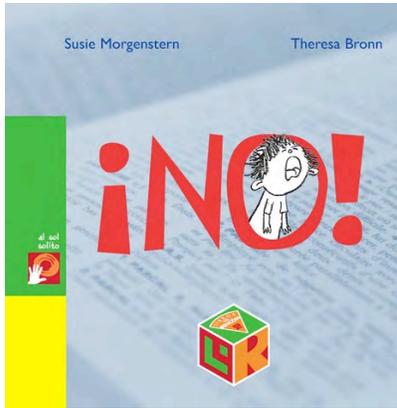
- ¿Cuántas cosas más pudieron formar las tres partes cuando se pusieron de acuerdo en que ya no querían formar casas?
- ¿Qué te ha gustado de lo que hemos hecho en el salón de clases cuando todas y todos han estado de acuerdo en actuar juntos?
- ¿Crees que las niñas y los niños de tu grupo pueden jugar a otros juegos en el que todas y todos participen? ¿A cuáles? ¿Cómo te gustaría que se jugara?



Gabriela Keselman, *Pataletas*, México, SEP, La Galera, 2005 (Biblioteca de Aula).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

- ¿Crees que se enojan igual las niñas y los niños? ¿Cómo se enojan ellas? ¿Y ellos?
- ¿Recuerdas algún berrinche muy fuerte que hayas hecho? ¿Cómo te gustaría expresar ahora lo que querías decir con ese berrinche, pero de una forma más tranquila?
- ¿Te parece que todas y todos podemos sentir las mismas cosas? ¿Por qué lo crees así?



Susie Morgenstern, *¡No!*, México, SEP, SM de Ediciones, 2005 (Biblioteca de Aula).

Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:

- ¿Te ha pasado lo mismo que a Lino que a todo le dice que no? ¿Cuándo?
- ¿Qué pasaría si en lugar de decir no, Lino dijera que sí?
- ¿Qué crees que pasaría si en lugar de enojarte o de decir que no, dijeras que sí?

## Referencias bibliográficas

- Abril, Paco y Alfons Romero (eds.) (2008), *Gender loops. Recursos para la implementación del género en la educación infantil*, Comisión Europea, Programa Leonardo Da Vinci, Jens Krabel: Dissens e.V. Berlín, Universitat de Girona, 30, 29, en <http://www.genderloops.eu> (consultado el 1º de abril de 2009).
- Alba Olvera, Ma. de los Ángeles (2002), "Educación para la paz y sus implicaciones", Trabajo presentado en el Curso y Talleres de Educación para la Paz, Derechos Humanos y Equidad de Género, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes celebrado en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Pátzcuaro, Michoacán, 6, 7, 8.
- American Psychological Association (APA) (2001), "Understanding Child Sexual Abuse", en *Education, Prevention, and Recovery*, en <http://www.apa.org/releases/sexabuse/> (consultado el 21 de mayo de 2009).
- Amorós, Celia (1994), *Feminismo: igualdad y diferencia*, México, PUEG, UNAM.
- Arriola Medellín, Silvia (2006), *Políticas públicas de equidad de género en la educación en México (1995-2005)*, México, Fundación para la Cultura del Maestro, 6, 14.
- Beltrán y Puga, Alma Luz (2007), "Miradas sobre la igualdad de género", en *Debate Feminista*, México, vol. 36, año 18, 298-299, 301.
- Bracho, Coral (1994), "Selva a la distancia", en *Huellas de luz*, México, CONACULTA, (Lecturas Mexicanas, Tercera Serie, 92), 105.
- Cascón Soriano, Paco (1997), "Qué es bueno saber sobre el conflicto", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 287, Barcelona.
- Cascón Soriano, Paco (s/f), "Educar en y para el conflicto", en *El Busgosu Revista de Investigación e Innovación Educativa*, Asturias.
- Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT) (2003), *Seminario interactivo de inducción sobre "Políticas de formación para el mejoramiento de la empleabilidad y la equidad de*

- género*", Montevideo, 13, 15, documento interno del PUEG, UNAM.
- Comandanta Esther (2001), "Nosotras las mujeres somos triplemente explotadas", en Padierna J., Pilar (2008), *Educación y ciudadanía en los movimientos sociales: mujeres zapatistas*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Tesis de Doctorado en Pedagogía, 191.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) (2005), *Marco conceptual de la estrategia educativa de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, México, (Serie Documentos Oficiales, 7), 22.
- Conde, Rosina (2008), *Mujeres poetas de México 1940-1965*, en <http://mujerespoetasdemexico.blogspot.com/search/label/rosina%20conde>, (consultado el 15 de abril de 2009).
- Corominas, Joan (1983), *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos, 454.
- Cruz Castañón, Víctor Manuel (2005), "Leticia, los piojos y los cuentos", en *Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares y propuestas didácticas*, México, SEP, CONAFE, 45-48.
- Dantí, Fina (2003), "Vida y conflicto. Narración de una experiencia en resolución de conflictos y mediación en un centro de educación secundaria", en Vinyamata, E. (coord.), *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*, Barcelona, Graó, 83-86.
- De Certeau, Michel (2007), *La invención de lo cotidiano*, v. 1 *Artes de hacer*, México, UIA, ITESO, (El Oficio de la Historia).
- Díaz-Aguado, María José (2006), "Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia", en *Revista de Estudios de Juventud*, Madrid, junio 06, núm. 73, en [http://www.educarenigualdad.org/upload/Doc\\_175\\_revista\\_juventud.pdf](http://www.educarenigualdad.org/upload/Doc_175_revista_juventud.pdf) (consultado el 19 de mayo de 2009).
- Echeverría, Bolívar (2001), *Definición de la cultura*, México, UNAM, FFYL, 187-197.
- Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006*, en Castro, Roberto e Irene Casique (coords.) (2008), *Violencia de género en las parejas mexicanas. Análisis de la ENDIREH*, México, INMUJERES, 143 y 153.
- Espinar Ruiz, Eva (2006), *Violencia de género y procesos de empobrecimiento*,

- Córdoba, Servicios de Publicaciones, Universidad de Córdoba, 24.
- Fernández Poncela, Anna M. (2006), "Género y canción infantil", en *Revista Política y cultura*, México, UAM-Xochimilco, no. 26, 35-68, en <http://scielo.unam.mx/pdf/polcul/n26/n26a3.pdf>, 13, (consultado el 15 de abril de 2009).
- Fernández Zapata, Soledad (2008), *Con la música en las manos*, México, Ediciones Castillo (Colección esonósé), 52, 67, 79.
- Flores Bernal, Raquel (2005), "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, Santiago de Chile, 75.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP) (2008), *Estado de la Población Mundial 2008*, capítulo 3 "Promoting Gender Equality and Empowering Women", 28, en [http://www.unfpa.org/swp/2008/includes/images/pdf\\_swp/03\\_promoting\\_gender.pdf](http://www.unfpa.org/swp/2008/includes/images/pdf_swp/03_promoting_gender.pdf) (consultado el 19 de marzo de 2009).
- Galván, Kyira, *Mujeres poetas de México 1940-1965*, en <http://mujerespoetasdemexico.blogspot.com/search/label/kyra%20galván> (consultado el 19 de marzo de 2009).
- Gamba, Susana (2008), "¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?", en *Entrevista a Susana Gamba*, en <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395> (consultado en abril de 2009). Artículo publicado en *Diccionario de estudios de Género y Feminismos* (2008), Buenos Aires, Biblos.
- Guadarrama, Roberto Andrés (2008), "Educación para la paz y los derechos humanos", en Ciclo de Conferencias de Equidad de Género y Cultura de Paz, México, PUEG-UNAM, documento interno.
- Guzmán, Virginia (s/f), "Conferencia magistral: El proceso de construcción de la institucionalización de género", en Hevia, Teresa (coord.), *Memoria del primer seminario Latinoamericano de metodologías de capacitación en género*, México, Instituto Nacional de las Mujeres, 11-25.
- Hernández Morales, Graciela y Concepción Jaramillo G. (2002), "Tratar los conflictos en la escuela sin violencia", en *Conflictos en la escuela sin*

- violencia*, Madrid, Educar en igualdad (Serie Cuadernos de Educación no Sexista, 14).
- Ibarbourou, Juana de (1987), "Mujer", en *Juana de Ibarbourou. Poesía*, 2ª ed., México, Editores Mexicanos Unidos, 42.
- Instituto de Estudios sobre el Desarrollo y la Economía Internacional "De Norte a Sur" (IIEDEI) (1998), *Vidas paralelas de las mujeres*, Bilbao, España, Hegoa, 1998, citado en Secretaría de Educación Pública (SEP) (1998), *Mujeres y hombres en la escuela y la familia. Estereotipos y perspectiva de género. Guía para talleres breves*, México, SEP, 9.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) e INMUJERES (2008), *Mujeres y Hombres en México 2008*, México, 12ª ed., 1, en [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100916.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100916.pdf)
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2007), *Glosario de género*, México, 34, 104-105, 81, 78, 60, 41, 48, 13.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2007), *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. ¡Conócela!*, México, 12-14.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2008), *Violencia en las relaciones de pareja. Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006*, México, INMUJERES, 1 y 3, en [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100924.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100924.pdf) (consultado el 22 de abril de 2009).
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2006), *Prevención de la violencia desde la infancia. Curso-Taller*, México, INMUJERES, PNUD, 98, 99-102, 110, 111.
- Jiménez Aragonés, Pilar (2006), "Prevención de la violencia", en: *Materiales Didácticos para la Prevención de la Violencia de Género. Unidad Didáctica para Educación Primaria*, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, en [http://www.educarenigualdad.org/Upload/Mat\\_121\\_genero\\_primaria.pdf](http://www.educarenigualdad.org/Upload/Mat_121_genero_primaria.pdf) (consultado el 20 de mayo de 2009).
- Lamas, Marta (1996), "La perspectiva de género", en *La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, México, núm. 8, en

- <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>, (consultado en mayo de 2009).
- Lamas, Marta (2008), "¿Qué es eso de *género*?", texto de la conferencia impartida por la autora en el marco del Ciclo de Conferencias Género y Cultura de Paz, México, PUEG-SEDENA, 3 de mayo de 2008, 5.
- López, Oresta (2006), *Hemos cambiado: educación, conquistas y deseos de las niñas en el siglo XIX*, México, Castillo, (La Otra Escalera), 48.
- Mistral, Gabriela (2006), "Dame la mano", en Montecino, Sonia, *Lucila se llamaba Gabriela*, México, Castillo (La Otra Escalera), 49.
- Monclús E., Antonio (2005), "La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, 29, en <http://www.rieoei.org/rie38a01.pdf> (consultado el 15 de junio de 2009).
- Moreno, Emilia, "La transmisión de modelos sexistas en la escuela", en Santos Guerra, M. Á. (coord.) (2000), *El harén pedagógico: perspectivas de género en la organización escolar*, Barcelona, Graó, (Biblioteca de Aula, Serie Transversalidad, 149), 26.
- Moreno, Hortensia (2006), "Sexismo, discriminación y hostigamiento sexual en el aula: ¿cómo detectarlo, cómo combatirlo?", en *Curso-Taller Equidad de género en la educación Media Superior*, México, INMUJERES, SEP, 97.
- Moscona, Myriam, "Tras las persianas", en Mateo, José Manuel (selec. y pról.) (2007), *99 poemas mexicanos a la madre*, México, Grijalbo, 154.
- Muñoz Abundez, Gustavo (2008), "Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, octubre-diciembre 2008, vol. 13, núm. 39, 1199.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006), *Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños*, en <http://www.violencestudy.org/IMG/pdf/Spanish-2-2.pdf> (consultado el 15 de junio de 2009).
- Orozco Fuentes, Bertha (2009), "Competencias y currículum: una relación tensa y compleja", en Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), México, UNAM.

- Ortega S. Silvia *et al.* (2005), "Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México", en *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), núm. 38, mayo-agosto, en <http://www.rieoei.org/rie38a08.htm> (consultado el 15 de junio de 2009).
- Pacheco, Gilda *et al.* (coords.) (2004), *Los derechos humanos de las mujeres: fortaleciendo la promoción y protección internacional*, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), 134, 148.
- Pacheco, José Emilio (1999), "Tal por cual", en Pacheco, José Luis, *La arena errante. Poemas / 1992-1998*, México, Era, 33.
- Parga Romero, Lucila (2004), *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdez.
- Pérez Martínez, Herón (2008), "Refranero mexicano", 2ª ed. digital, México, AML, en *Academia Mexicana de la Lengua*, México, basada en la 1ª ed. (2004), México, FCE, AML, en <http://www.academia.org.mx/refranero.php> (consultado el 15 de abril de 2009).
- Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP, Graó (Biblioteca para la Actualización del Maestro), 127.
- Pintus, Alicia (2005), "Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones", en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, núm. 37, 117-134, en <http://www.rieoei.org/rie37a06.pdf> (consultado el 18 de mayo de 2009).
- Piñones, Patricia (2005), "La categoría de género como dispositivo analítico en la educación", en *Memoria del Primer Foro Nacional Género en Docencia, Investigación y Formación Docentes*, México, INMUJERES, septiembre de 2005, reproducido en Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2006), *Prevención de la violencia desde la infancia*, México, INMUJERES, PNUD, 127.
- Piñones, Patricia (2008), "El lenguaje sexista", México, PUEG, UNAM, documento interno, 3.
- Prieto Quezada, María Teresa *et al.* (2005), "La Violencia escolar. Un estudio en el nivel Medio Superior", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), octubre-diciembre 2005, Vol. 10, Núm. 27, 1032.

- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), *América Latina Genera: Gestión del Conocimiento para la Equidad de género*, en <http://www.americalatinagenera.org/tematica/cvd-leermas.php?Titulo=Tema5m2b&vinculos=Violencia>
- Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) (2008), *Glosario de términos relacionados con violencia y género*, México, documento interno, 21, 10.
- Ramírez, Gloria (coord.) (2007), *Kit de equidad y género. Curso básico multimedia interactivo de equidad de género en políticas públicas desde la perspectiva de los derechos humanos de las mujeres y la lucha contra la violencia*, México, Comisión de Equidad y Género de la Cámara de Diputados, H. Congreso de la Unión LX Legislatura, Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM, Academia Mexicana de Derechos Humanos, Módulo 1.
- Rincón Gallardo, Gilberto (2005), "Palabras preliminares", en Martínez, Rey, *El derecho fundamental a no ser discriminado por sexo*, México, CONAPRED (Colección Miradas, 1), 5.
- Rodríguez Zepeda, Jesús (2006), *Un marco teórico para la discriminación*, México, CONAPRED, (Colección Estudios, 2).
- Rohrmann, Tim (2008), "Cómo empezar", en Paco Abril y Alfons Romero (eds.) (2008), *Gender loops. Recursos para la implementación del género en la educación infantil*, Comisión Europea, Programa Leonardo Da Vinci, Jens Krabel: Dissens e.V. Berlín, Universitat de Girona, 13, en <http://www.genderloops.eu> (consultado el 1º de abril de 2009).
- San Román, Sonsoles (1998), *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel.
- Sánchez, Rosa Virginia (2005), "El pájaro carpintero: son jarocho", en "El paralelismo en los sones de la Huasteca", en *Revista de Literaturas Populares*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Año V, núm. 2, julio-diciembre de 2005, 284, en <http://www.rlp.culturaspopulares.org/textos/10/05-V-Sanchez.pdf>, (consultado el 15 de abril de 2009).

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004), Programa de Educación Preescolar, México, SEP, 39.
- Sontag, Susan (2004), *Ante el dolor de los demás*, trad. Aurelio Major, Madrid, Santillana Ediciones Generales, Suma de Letras.
- Tomasini, Marina (2008), "La escolaridad inicial como contexto socializador. Complejidad y conflictividad en la trama interactiva cotidiana", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), enero-marzo 2008, vol. 13, núm. 36, 10, en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=sc03&&sub=sbb&criterio=art36001>, (consultado el 1º de abril de 2009).
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2006), *Programa de Fortalecimiento Académico para las Mujeres*, en [http://www.dgi.unam.mx/boletin/bdboletin/2006\\_420.html](http://www.dgi.unam.mx/boletin/bdboletin/2006_420.html), y en Gaceta Universitaria <http://www.dgcs.unam.mx/gacetaweb/2006/060309/gaceta.pdf>
- Valdés S., Ximena (2006), "Asuntos privados, problemas públicos: Estado, familia y vida privada en poblaciones rurales en la segunda mitad del siglo XX", en Rebolledo, Loreto y Patricia Tomic (coords.) (2006), *Espacios de género: imaginarios, identidades e historias*, México, Universidad Autónoma de Baja California, Centro de Investigaciones Culturales-Museo, Instituto de la Mujer para el Estado de Baja California, 231.
- Valenzuela y Gómez Gallardo, María de Lourdes (2008), "La educación para la paz: un compromiso colectivo urgente", Conferencia para el Ciclo de Conferencias sobre Equidad de Género y Cultura de Paz, México, PUEG-UNAM, documento interno.
- Valenzuela y Gómez Gallardo, María de Lourdes *et al.* (2001), *Contra la violencia, eduquemos para la paz*, México, Programa de Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres A. C., 28-32, 29, 30, 109.
- Vinyamata, Eduard (2003), "Comprender el conflicto y actuar educativamente", en Vinyamata, E. (coord.), *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*, Barcelona, Graó, 17.