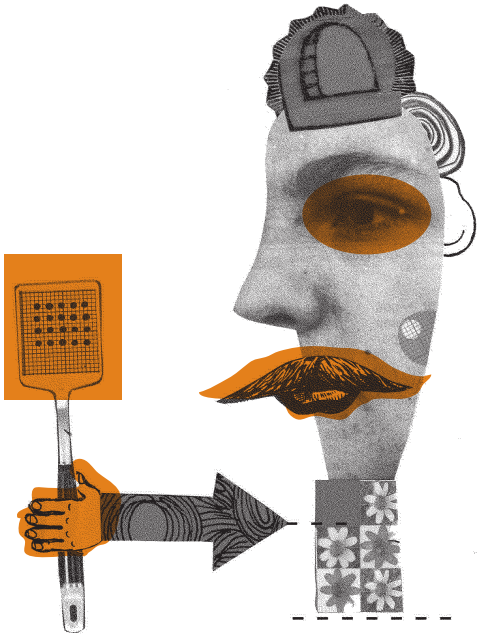
equidad de género y prevención de la violencia en primaria





Secretaría de Educación Pública
Alonso Lujambio Irazábal

Subsecretaría de Educación Básica
José Fernando González Sánchez

Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas
Francisco Ciscomani Freaner

Dirección General de Materiales Educativos
María Edith Bernáldez Reyes

Coordinación General
Juliette Bonnafé
Mayi Barreneche

Coordinación Académica
María Cristina Martínez Mercado
Claudia Elín Garduño Néstor
Patricia Piñones Vázquez
Claudia Itzel Figueroa Vite

Autora
Martha I. Leñero Llaca (PUEG, UNAM)

Ilustración Ixchel Estrada
Iconografía Aída Bravo Figueroa
Diseño y formación Diana López Font
Cuidado de la edición Olga Correa Inostroza

Revisiones
Técnico-pedagógica:
Montserrat Sifuentes Mar, Karolina Grissel Lara Ramírez, Bárbara Atilano Luna, Martha Liliana Huerta Ortega, Silvia Yessica Mejía Romano, Tania Alaíde Cruz Díaz, Alejandra Monserrat Castillo Robledo, Leticia Araceli Martínez Zárate
Perspectiva de género:
Adriana Silvia García Flores
En género y violencia:
Claudia Ivonne Guerrero Salinas

Universidad Nacional Autónoma de México
Rector
José Narro Robles

Secretario General
Sergio M. Alcocer Martínez de Castro

Coordinadora de Humanidades
Estela Morales Campos

Directora del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG)
María Isabel Belausteguigoitia Rius

Primera edición, 2010
D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2010
Argentina 28, Centro,
06020, México, D.F.
ISBN: 978-607-95351-3-1
Impreso en México
DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

equidad de género y prevención de la violencia en primaria

SEP

Gobierno Federal

pueg Programa Universitario de Estudios de Género



Contenido

Presentación 9
Introducción 10
Forma de uso 12

Unidad temática 1: Definiciones necesarias
Conceptos clave 16
Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y en el ámbito escolar 28
Algunas recomendaciones para el cambio 29
Pistas para reflexionar 32
Pistas y actividades para actuar en el aula: Qué se necesita para… 33
Conclusiones 40

Unidad temática 2: Muros que siguen en pie
Conceptos clave 44
Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y en el ámbito escolar 53
Algunas recomendaciones para el cambio 54
Pistas para reflexionar 56
Pistas y actividades para actuar en el aula: Ir y estar si… 56
Conclusiones 61

Unidad temática 3: Contra lo obvio y lo natural
Conceptos clave 64
Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y en el ámbito escolar 77
Algunas recomendaciones para el cambio 78
Pistas para reflexionar 78
Pistas y actividades para actuar en el aula: ¿Qué hay en las obras de teatro? 79
Conclusiones 88

Unidad temática 4: Lentes para el análisis
Conceptos clave 92
Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y en el ámbito escolar 105
Algunas recomendaciones para el cambio 106
Pistas para reflexionar 106
Pistas y actividades para actuar en el aula: Despejando la mirada 107
Conclusiones 112

Unidad temática 5: Desactivemos la violencia
Conceptos clave 116
Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y en el ámbito escolar 134
Algunas recomendaciones para el cambio 135
Pistas para reflexionar 135
Pistas y actividades para actuar en el aula: Tratar bien - Tratar mal 138
Conclusiones 144

Unidad temática 6: Los conflictos no se disuelven, se resuelven
Conceptos clave 148
Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y en el ámbito escolar 165
Algunas recomendaciones para el cambio 166
Pistas para reflexionar 167
Pistas y actividades para actuar en el aula: Buscar soluciones entre todas y todos 167
Conclusiones 172

Unidad temática 7: Una igualdad por construir
Conceptos clave 176
Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y en el ámbito escolar 189
Algunas recomendaciones para el cambio 190
Pistas para reflexionar 190
Pistas y actividades para actuar en el aula: Iguales, diferentes y desiguales 192
Conclusiones 200

Unidad temática 8: Nación: ese largo camino hacia la ciudadanía
Conceptos clave 204
Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y en el ámbito escolar 222
Algunas recomendaciones para el cambio 223
Pistas para reflexionar 223
Pistas y actividades para actuar en el aula: Buscar ejemplos 225
Conclusiones 228

Referencias bibliográficas 233

Créditos de imágenes 243

Presentación

Con la publicación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en 2007, la Secretaría de Educación Pública se ha dado a la tarea de realizar acciones y proyectos desde la perspectiva de género.

A través del análisis de los libros de texto gratuitos, la formación continua del personal docente, estudios, campañas de sensibilización y trabajo con adolescentes y jóvenes, la SEP busca deconstruir los estereotipos y roles sociales que perpetúan la desigualdad entre mujeres y hombres, además de visibilizar y desnaturalizar la discriminación y la violencia de género.

En esta importante labor, la escuela tiene un papel fundamental en la conformación de lo masculino y lo femenino, ya que es uno de los espacios donde se refuerzan, fomentan y mantienen los valores y pautas de comportamiento socialmente aceptados. Incorporar la perspectiva de género constituye la mejor alternativa para inculcar pautas de convivencia que contribuyan a la erradicación de la violencia.

Conscientes de la importancia de los materiales educativos para coadyuvar en la transformación de los patrones socioculturales y difundir el respeto a los derechos de todas las personas, la cultura de la equidad y no violencia, presentamos el libro para docentes *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria,* para dar continuidad al material publicado en 2009 dirigido a las educadoras y los educadores de nivel preescolar.

El propósito es proporcionar al profesorado de este nivel educativo la información y los conocimientos que le permitan desarrollar las capacidades necesarias para impartir una educación que favorezca la equidad entre hombres y mujeres, con el fin de modificar los modelos de conductas sociales y culturales que implican prejuicios y que están basados en la idea de la inferioridad o superioridad de uno de los sexos.

Este libro presenta además un recorrido histórico en el que, por medio de una selección de ideas, pasajes narrativos, fragmentos de leyes y testimonios se dan a conocer el modo de vida y las diversas funciones asignadas a las mujeres y a los hombres en los siglos XIX y XX.

La educación es pieza fundamental para construir un país más equitativo y más democrático. Nuestro reto es lograr el desarrollo pleno de las futuras generaciones: esta responsabilidad nos incumbe como educadores y es tarea de todos los días.

Secretaría de Educación Pública

Introducción

El libro *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria* es un material de apoyo dirigido al personal docente frente a grupo de escuelas primarias del país. La comprensión conceptual y metodológica de la *perspectiva de género*[1] y su aplicación en la práctica profesional facultarán al profesorado para crear y propiciar relaciones de igualdad entre mujeres y hombres, así como para identificar y prevenir la violencia y la discriminación que se presenta en las aulas.

La violencia no es un fenómeno aislado y obedece a múltiples factores, y 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 ocurre a partir de los prejuicios sociales, 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, puede potenciarse y alcanzar niveles destructivos o adquirir un carácter endémico.

Los resultados del *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México* (SEP-UNICEF, 2009) muestran la existencia de diversas formas de violencia y discriminación de género presentes en la escuela, así como la persistencia de estereotipos y concepciones culturales de género tanto en el ámbito de los hogares como en las percepciones de alumnas y alumnos, personal docente y directivo. Por ejemplo, en esta muestra, una quinta parte del alumnado de 4° y 5° grados de primaria reportó que en su escuela se ha llegado a agredir de diversas maneras a los niños que no cumplen con el estereotipo masculino; y, en el caso de las niñas, aproximadamente una cuarta parte del alumnado dijo que en su centro escolar se han dado situaciones en las que algunas niñas son atacadas, incluso físicamente, por no cumplir con los estereotipos femeninos (pp. 69 y 70). Otro aspecto importante reportado es la ocupación de los espacios escolares: más de la mitad del alumnado de primaria y secundaria contestó que los niños ocupan las canchas durante el recreo, en cambio un porcentaje más elevado de niñas que de niños permanece en el salón de clases (p. 78).

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.[2] Con ello se busca favorecer el desarrollo equitativo, proteger y respetar los derechos humanos de las mujeres. En este mismo sentido, el sistema que se deriva de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV, publicada en 2007) señala que la Secretaría de Educación Pública (SEP) es una de las instituciones encargadas de promover una vida sin violencia en las escuelas. Asimismo, la Ley General de Educación estipula que uno de los objetivos de la

1 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).

2 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 de 2007).

educación que imparte el Estado es promover la igualdad ante la ley de niñas y niños, la no violencia en cualquiera de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento y respeto de los derechos humanos.

Contra la naturalización, intensificación o extensión de la violencia, la educación para la igualdad, la no discriminación y la no violencia son factores de cambio crucial. El proceso educativo abre la oportunidad de *desaprender* 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 SEP adquiere para atajar y prevenir la violencia de género en todos los niveles educativos; de ahí también el valor de sus iniciativas de apoyo a maestras y maestros de primaria para adquirir prácticas educativas que promuevan la igualdad entre mujeres y hombres y prevengan la violencia de género, que en sí, representen dos prioridades para conseguir no sólo una disminución general de la violencia en la escuela, sino el fortalecimiento de competencias para la convivencia y para la vida en sociedad.

En 2009, la SEP, en colaboración con el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, publicó el primer libro para docentes sobre estas temáticas: *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar* cuyo objetivo general consistió en contribuir en la formación de competencias que a su vez promuevan la construcción de una sociedad democrática, diversa e igualitaria. En el caso del libro de primaria, la SEP le da continuidad al esfuerzo iniciado con el nivel de Preescolar, fortaleciendo la equidad y *noviolencia* en la escuela desde la mirada de género, con la finalidad de formar ciudadanos y ciudadanas comprometidos con un desarrollo incluyente de México.

Para el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM constituye una distinción colaborar con la SEP en la búsqueda de soluciones que impulsen prácticas *noviolentas* y no discriminatorias en los espacios educativos. 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 *noviolenta* de conflictos en la práctica educativa cotidiana sin duda contribuirá a que la construcción de una sociedad democrática, diversa e igualitaria donde vivir sin discriminación y sin violencia sea una realidad.

Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM

Junio, 2010

Propósitos del libro

Comprender los procesos mediante los cuales las diferencias biológicas entre los sexos se convierten en desigualdades sociales que limitan el acceso equitativo de mujeres y hombres a los recursos económicos, políticos y culturales.
Desnaturalizar los conceptos sobre las diferencias de género basados en aspectos biológicos.
Ofrecer lineamentos para promover la equidad entre mujeres y hombres.
Brindar orientaciones para contribuir a prevenir y erradicar la violencia en general y la violencia de género en particular en la vida cotidiana y en los espacios escolares.

Objetivos del libro

Proporcionar a los y las docentes una perspectiva sobre qué mirar, cómo mirar y cómo orientar la mirada de las y los niños respecto a las relaciones mediadas por la construcción de género.
Estimular capacidades, habilidades y actitudes que lleven a las y los docentes a capitalizar su propia experiencia, a pensar, a preguntar, a expresarse en relación con la equidad de género y la resolución no violenta de conflictos en su práctica educativa cotidiana.
Generar prácticas de no violencia y promoción de la equidad de género en el ámbito escolar.
Contribuir en la formación de competencias que a su vez promuevan la construcción de una sociedad democrática, diversa e igualitaria donde se pueda vivir sin discriminación y sin violencia.

Forma de uso

El libro consta de ocho 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 las aulas de primaria.

En los apartados que llevan por título "Pistas para reflexionar" se incluyen 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) para los seis grados de educación primaria. Como parte de cada actividad se presentan variantes y ejercicios separados en tres grupos: para primero y segundo, para tercero y cuarto y, por último, para quinto y sexto grados. 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.

Entre los recursos textuales para apoyar la reflexión sobre las relaciones de género, se incluyen, a lo largo de todo el libro, viñetas históricas y fragmentos poéticos que permiten acercarse a algunas de las ideas de género expresadas en muy diversos ámbitos sociales y que en nuestra nación recorrieron un largo camino que va de la Independencia hasta las primeras décadas del siglo XX. Este acercamiento abre la posibilidad de comprender, por un lado, la prevalencia de estereotipos de género a lo largo del tiempo y, por otro, las luchas de las mujeres por cambiar esas ideas, lograr su visibilidad y el derecho al ejercicio pleno de la ciudadanía democrática.

Por último, y 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 elaborar una indagación inicial de género en las aulas de primaria" (véase la cuarta 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 alumnas y los alumnos desarrollen habilidades relacionadas con la convivencia pacífica sin desigualdades de género.

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.

Unidad	*Tema*	*Conceptos clave*	*Actividad*	*Principal campo formativo vinculado*
1	Definiciones necesarias	Sexo, género, prácticas y representaciones sociales, estereotipos de género, rol de género, sexismo, sesgos de género, subjetividad	Qué se necesita para…	Desarrollo personal y para la convivencia
2	Muros que siguen en pie	Público y privado, sistema sexo-género, violencia familiar	Ir y estar si…	
3	Contra lo obvio y lo natural	Cultura, prácticas culturales, identidad de género, imaginario, arquetipo	¿Qué hay en las obras de teatro?	
4	Lentes para el análisis	Perspectiva, perspectiva de género, institucionalización de la perspectiva de género, transversalización de la perspectiva de género, indicadores de género, lenguaje sexista	Despejando la mirada	
5	Desactivemos la violencia	Violencia, violencia de género, violencia contra las mujeres, patriarcado, relaciones de poder, violencia contra las niñas y los niños, violencia escolar, violencia entre pares o *bullying*	Tratar bien-Tratar mal	
6	Los conflictos no se disuelven, se resuelven	La paz, noviolencia, conflicto, autoestima, empatía, aprecio por la diversidad, comunicación asertiva, asertividad, pensamiento creativo, pensamiento crítico	Buscar soluciones entre todas y todos	
7	Una igualdad por construir	Igualdad, igualdad y diferencia, igualdad de género, equidad de género, no discriminación	Iguales, diferentes y desiguales	
8	Nación: ese largo camino hacia la ciudadanía	Identidad nacional, nación y patria en la época de la Independencia, nación en nuestros días, ciudadana y ciudadano, democracia, androcentrismo, ciudadanía democrática	Buscar ejemplos	

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



Unidad temática 1
Definiciones necesarias

Se abordan los principales conceptos que los estudios de género han aportado para comprender la construcción social y cultural de la feminidad y la masculinidad como principal proceso mediante el cual surgen estereotipos y roles que organizan las formas de ser mujer y de ser hombre.

Conceptos clave

¿Por qué a *una* bebé se le habla distinto que a *un* bebé? ¿Por qué hay más maestras y menos maestros, más enfermeras y menos enfermeros, 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? Éstas y otras preguntas tienen que ver con dos palabras clave: **sexo** y **género**. ¿Cuál es la diferencia entre ellas?

Si se reconoce que las ideas y los signifi cados que atribuimos a lo femenino y lo masculino son construcciones sociales, podemos admitir que no son naturales. Esto signifi ca que están determinadas histórica y culturalmente y que no tienen nada que ver con el sexo de las personas. Sin embargo, estamos tan acostumbradas y acostumbrados a pensar y a vivir de acuerdo con esas ideas y signifi cados que resulta muy difícil separarlas de los cuerpos sexuados de las mujeres y los hombres. Esta difi cultad plantea la necesidad de estudiar y analizar cómo es que, en distintas sociedades y a través de los tiempos, se construyen tales diferenciaciones y distinciones, y junto a ellas, graves desigualdades, exclusiones y desventajas para ambos sexos.

Es indispensable que estos temas y cuestiones se incluyan en la formación y actualización docente, así como en la educación dirigida a las alumnas y alumnos de todos los niveles; de ahí que formen parte de la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). En este marco, la nueva propuesta curricular para la educación primaria, iniciada en el ciclo escolar 2008-2009, abre las perspectivas para incorporar y entrelazar temas de género que contribuyan al desarrollo



Sexo: Variante biológica y anatómica que categoriza a miembros de una misma especie en machos y hembras. En el caso de la especie humana, en hombres y mujeres (IEDEI, 1998).

Género: Término para hacer referencia a la fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino, la cual se defi ne 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). Este conjunto de prácticas también determina una serie de comportamientos asociados a tales características que derivan en atribuciones sociales impuestas a uno y otro sexo, involucrando relaciones de poder y desigualdad (Piñones, 2005, 127).

de competencias para la vida, planteadas como propósito educativo central del nuevo plan de estudios. Entre las características que defi nen a este nuevo plan y sus programas de estudio se encuentra la *incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura*:

> Específi camente, los temas que se desarrollan de manera transversal en educación primaria se refi eren a la igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación fi nanciera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética, y educación para la paz. Estas temáticas deben ser el hilo conductor de la reflexión y la práctica educativa en la escuela (Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria, 45).

Los temas y los saberes de género constituyen contenidos transversales porque los conocimientos sobre la diferencia y la desigualdad en razón de la pertenencia a uno u otro sexo están relacionados implícita o explícitamente con temas de salud, de educación sexual, cívica y ética, temas de diversidad cultural, de educación para la convivencia, para la paz, para la no violencia —entre los más importantes— y con amplios campos disciplinarios de las humanidades como la historia, la economía, la pedagogía, la sociología, la psicología, la fi losofía, la literatura, la geografía, etcétera. De este modo, las problemáticas de género constituyen objetos de estudio específi cos, a la vez que oportunidades de refl exión crítica dentro de los márgenes de diversas disciplinas. En el primer caso, por ejemplo, la diferencia y la desigualdad sexual y de género se abordan en función de sus implicaciones históricas y las relacionadas con el discurso social (entendiendo por *discurso* toda forma de signifi cación); en el segundo caso, la refl exión crítica de género se puede integrar en campos disciplinarios como la geografía para dilucidar, por ejemplo, la distribución espacial de mujeres y de hombres en los fl ujos migratorios y la inserción de unas y otros en distintos tipos de actividades productivas. En los campos de estudio de las ciencias *duras* la refl exión incluso debería comenzar por explorar las razones de la evidente exclusión de las mujeres como productoras de conocimientos científi cos.

En la medida en que los temas de género incidan directamente en la confi guración de las competencias para la vida, según lo propuesto en el plan de estudios vigente para la educación básica, las alumnas y los alumnos también verán consolidarse otras competencias. Así, al saber y comprender que las ideas sobre lo femenino y lo masculino son construcciones culturales que han implicado la desigualdad, ellas y ellos podrán sentirse y asumirse con derecho al aprendizaje permanente sin distinción de género (competencias para el aprendizaje permanente); lograrán analizar críticamente información que suponga desventajas para mujeres u hombres (competencias para el manejo de la información); estarán en condiciones de imaginar —en estas edades— proyectos de vida incluyentes (competencias para el manejo de situaciones); disfrutarán

de relacionarse armónicamente con las y los demás (competencias para la convivencia); y, cuando se trate de defender los derechos humanos de todas y todos, decidirán y actuarán con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales (competencias para la vida en sociedad).

Volviendo a las formas de sentir y de actuar que son consideradas como femeninas y masculinas en una sociedad, podemos decir que su problema está en que dividen a mujeres y hombres en mundos opuestos y desiguales; por eso, para poder reconocer las capacidades de alumnas y alumnos independientemente de su sexo, es importante empezar a plantearse algunas preguntas como docente: ¿Respondo o reacciono de manera diferente con ellas y ellos? ¿Pienso que ellos, en general, son por naturaleza distintos de ellas? ¿Cómo puedo ayudar a unas y a otros a descubrir capacidades no exclusivas de niñas o niños? ¿Motivo igual a mis alumnas y alumnos para continuar con sus estudios?

Ayudar a las y los docentes de primaria a plantearse estas y otras preguntas es una de las intenciones de esta unidad temática; a fin de cuentas, se trata de que reflexionen sobre sus propias ideas de género, las cuales se manifiestan e influyen en la práctica docente cotidiana y en la vida personal. Para ello, se trazarán algunos recorridos históricos y se presentarán diversas definiciones e ideas.

En el comienzo del siglo XXI se ha vuelto común hablar del género como término clave para entender, explicar y demostrar que la diferenciación biológica y anatómica no determina *naturalmente* 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 ciertos rasgos permanezcan y otros hayan cambiado. Esto significa que si bien las *formas anatómicas* de nuestros cuerpos no han cambiado sustancialmente a través de los tiempos, las *formas de ser* femeninas y masculinas sí se han modificado, principalmente porque las



Independencia, mujer y refugio

La intelectualidad reconoció la necesidad de reclasificar la posición de las mujeres dentro de la sociedad: ellas tenían una importancia medular para la comunidad, imaginadas en cuanto madres de los nuevos hombres y defensoras de la vida privada que, a partir de la Independencia, se consideraban cada vez más como el refugio para quienes participaban en la agitada vida política. Dos aspectos de la recodificación sexual merecen atención especial: la construcción del hogar como territorio de estabilidad y decencia domésticas sin ningún elemento de vulgaridad, y el desplazamiento de lo religioso hacia lo nacional, que una vez más marcaba que la "pureza" era responsabilidad de las mujeres (Franco, 1994, 115-116).

ideas sobre lo femenino y masculino —que es lo mismo que decir las ideas de género—, se construyen social y culturalmente.

Como señalan los estudios críticos sobre la situación de las mujeres mexicanas en el siglo XIX, o como sugieren algunos textos literarios de la primera década de ese siglo, las ideas sobre el género se modifican a lo largo del tiempo y del espacio. Decimos "ideas sobre el género" para enfatizar que no sólo hablamos de las ideas sobre lo que *deben ser* las mujeres, sino que también nos referimos a lo que se ha considerado que *deben ser* los hombres. En el caso de la cita de la investigadora Jean Franco, aunque sólo se refiere explícitamente a las mujeres, no es difícil suponer que la intelectualidad nombrada es una intelectualidad masculina y que "quienes participaban en la agitada vida política", y a quienes, por esa razón, las mujeres debían dar refugio, eran hombres. De este modo, en lo que se dice sobre las mujeres, se perfila el papel de los hombres. 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 la idea generalizada de que los niños varones son más activos o inquietos en comparación con las niñas, a quienes se concibe como más tranquilas y apacibles. ¿Qué pensamos cuando esta oposición se invierte en la realidad? ¿Qué decimos de una niña muy activa e inquieta y de un niño muy tranquilo y pasivo?

Desde hace tiempo, en especial en las últimas décadas, se ha pensado y discutido mucho acerca de la diferencia entre *sexo* y *género* y, de manera más general, en la diferencia sexual. Esto ha producido lo que denominamos discursos de género, de los cuales se han derivado ciertas confusiones porque, según explica Marta Lamas, *género* se ha convertido en un término con numerosos significados. 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). No obstante estas confusiones, uno de los principales aportes de los estudios de género ha sido el establecimiento de las diferencias entre sexo y género.

Una señorita en 1818

La mujer es inferior al hombre en cuanto al cuerpo, pero igual en todo a él en el espíritu. Una señorita no podrá levantar del suelo un tercio de seis u ocho arrobas de peso, que un arriero alza con la mayor ligereza sobre el lomo de una mula; pero será capaz de penetrarse de una pasión amorosa y honesta, de derramar lágrimas de ternura sobre una infeliz y de ejecutar los actos más piadosos de virtud, cuyo espíritu, aunque igual en la substancia, tal vez no está adornado de los mismos sentimientos o no los posee en igual grado (fragmento de *La educación de las mujeres* o *La Quijotita y su prima* [1818], de José Joaquín Fernández de Lizardi (1776-1827), en Franco, 1994, 121).

Diagrama de las diferencias entre sexo y género



Fuente: INMUJERES, "Conceptos básicos sobre la teoría de género", en *Carpeta 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 refl exionar: ¿es algo construido [culturalmente] 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 afi rmación "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 afi rmación de género. Así, cuando alguien defi ne una cuestión como un problema de género, vale la pena tratar de averiguar

Prácticas y representaciones sociales: Términos que utilizan las ciencias sociales para referirse a lo que las personas hacen, a sus modos de hacerlo (prácticas) y a los signifi cados (representaciones) que esas acciones tienen para las personas. El signifi cado que damos a lo que hacemos y lo que somos puede verse en el arte, en los símbolos, en las celebraciones, en los rituales, en las costumbres, en las creencias, y en las ideas sobre lo que deben ser las mujeres y los hombres (entre otras cuestiones). Por ejemplo, que el hombre funja como principal proveedor del hogar quiere decir que esa *práctica*, esa manera de proceder, es vista (es signifi cada) casi como si fuera natural, se convierte en una costumbre y por lo tanto *representa* una de nuestras maneras de pensar.

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).

Todas las definiciones de género tienen en común o comparten la idea de que al emplear este término 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, en cuanto atributos y cualidades, son una fabricación a lo largo de las diferentes épocas y sociedades, 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

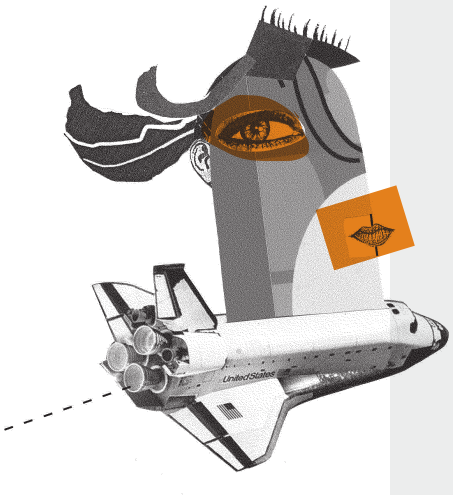
Niña	*Niño*
Dócil	Valiente
Dependiente	Independiente
Insegura	Seguro de sí
Sensible	Razonable
Hogareña	Inquieto
Comprensiva	Aventurero
Delicada	Tenaz
Tierna	Fuerte
Afectiva	Brusco
Intuitiva	Práctico
Temerosa	Temerario
Sumisa	Desobediente
Pasiva	Activo
(Y muchos más)	(Y muchos más)

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*.

Hoy sabemos, por ejemplo, que pertenecer a un 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*
Deben comportarse pasivamente en las relaciones con los hombres	Deben tener la iniciativa para empezar una relación amorosa con las mujeres
Sensibles	Racionales
Tiernas	Rudos
Débiles	Fuertes
Abnegadas	Interesados
Responsables de las tareas domésticas	Responsables de proveer el gasto familiar
Dóciles	Rebeldes
Apacibles	Violentos
Recatadas	Expresivos
Introvertidas	Extrovertidos
Fieles	Infieles
Pasivas	Activos
Responsables	Irresponsables
Dependientes	Independientes

La lista podría continuar al infinito, sin embargo lo que proponemos es imaginar otros modos de ser para todas y todos diferentes de los enumerados, de modo que nadie vea restringida su personalidad por el hecho de ser hombre o mujer.

Estereotipos de género: Estereotipo es un término compuesto que proviene de dos palabras griegas: *estéreo* (στερεο) y *tipos* (τύπος). La primera significa *sólido* y la segunda 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 corresponden a concepciones que se asumen sin que medie reflexión alguna (como si ya estuvieran fijas de una vez y para siempre) y a modelos sobre cómo son y cómo deben comportarse la mujer y el hombre.

Los estereotipos de género y el magisterio al empezar el siglo XX

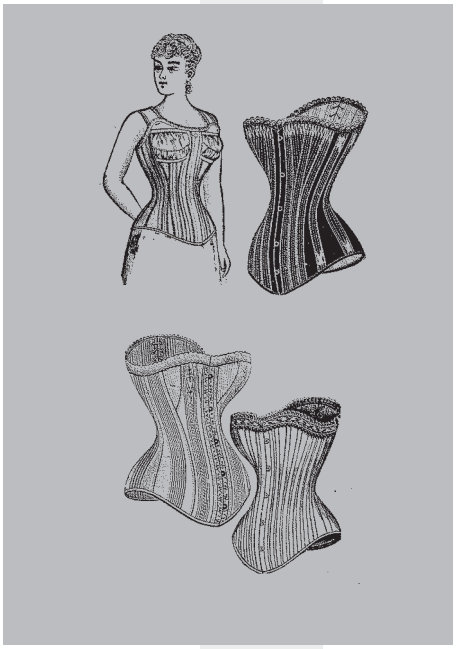
¿Es posible observar estereotipos de género en algunas situaciones en las que intervienen maestras y maestros de primaria poco antes de la Revolución Mexicana?

[En el Distrito Federal] Siempre fue mayor la inscripción en la Normal para Profesoras que en la de Profesores, y para 1905 en la de varones había 109 alumnos y en la de mujeres había 284 alumnas. En cuanto a alumnos graduados, en ese mismo año hubo 10 en la de varones y 58 en la de mujeres. Este aumento de maestras trajo como consecuencia que pronto se despreciara su oferta de trabajo, con lo cual bajaban más sus sueldos; en cambio los servicios de los maestros fueron cada vez más codiciados. Sin embargo, los hombres buscaban carreras más lucrativas y abandonaban el magisterio. Al respecto, Ezequiel A. Chávez comentaba que el hecho de que la Normal para Profesores tuviera menos asistencia que la de Profesoras se debía a que "el hombre tenía abiertos muchos destinos y no le atraía la mezquina retribución que alcanzaban las espinosas labores del magisterio" (Galván, 1991, 201).



¿Por qué se "despreciaría" la oferta de trabajo del magisterio femenino al aumentar el número de estudiantes normalistas mujeres en la primera década del siglo XX? ¿Habría pasado lo mismo si el aumento hubiera sido de estudiantes hombres? ¿La depreciación de los sueldos se debe al simple aumento del número de futuras maestras o cabe atribuirlo al hecho de que sean precisamente mujeres quienes opten en mayor cantidad por el magisterio, el cual, por otro lado era casi su único destino laboral? ¿Por qué los hombres tendrían "abiertos muchos destinos"? ¿Las "espinosas labores del magisterio" son más soportables para las mujeres? ¿Qué ideas de *hombre* y de *mujer* subyacen en estas situaciones y opiniones? ¿Habría otras ideas al respecto que convivieran con éstas en esas épocas?

Otro ejemplo de que el género es una construcción sociocultural puede advertirse en los cambios que de un tiempo a otro experimentan las nociones de *femenino* y *masculino* en la vida cotidiana. 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, hace las compras en el mercado o lleva a sus hijas e hijos a la escuela. Sin embargo, hace dos siglos, incluso hasta hace algunas décadas, la mayoría descalificaba la *inversión* de tareas, formas de ser y de vestir. La percepción actual ha variado mucho, si bien en algunas regiones de nuestro país todavía hay quienes ven mal a las mujeres que no usan siempre falda o que trabajan por un salario, o a los hombres que cuidan a sus hijos e hijas.



Pantalones, pelucas y corsés

En la primera década del siglo XIX se iniciaba el uso del pantalón [en los hombres], moda que cuando llegó el Virrey Venegas aún causaba sorpresa […] Al mismo tiempo que el pantalón, se pusieron de moda los tirantes, criticados por oprimir el pecho y los pulmones. Los varones también se liberaron de las pelucas empolvadas y las sustituyeron por los peinados "a la furia" (con el tupé alborotado) y "a la Tito" (los cabellos peinados hacia la frente) (Pérez Monroy, 2005, 60).

Con el corsé (cuerpo, cotilla, justillo o corpiño), que ajustaba hasta deformar el talle, se buscaba realzar la belleza del cuerpo femenino. En ese sentido se convirtió en un vehículo de seducción. Al mismo tiempo, un cuerpo encorsetado, por el hecho de cubrir y ceñir el talle, signifi caba disposición a la virtud, al contrario de un cuerpo que libre de control podía vivir de manera relajada. […] En la segunda década del siglo XIX se puso de moda una [cotilla] que al parecer levantaba los pechos, resaltándolos dentro del túnico, por lo cual fue motivo de censura. En esa época de transición comenzaba a manifestarse en torno al corsé otro criterio, el de la salud, que con base en las ideas ilustradas consideraba que la excesiva opresión causaba daño en la respiración y la circulación e impedía moverse y "comer a gusto" (Pérez Monroy, *op. cit.*, 67-68).

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 esta construcción hoy le llamamos género, ¿por qué se sigue pensando que *sexo* es igual a *género*? Es decir, ¿por qué se cree que nacer mujer u hombre predestina para que los comportamientos y las actitudes se ajusten a 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 las preguntas previas, podemos considerar las siguientes 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 y un sinfín de aspectos. Por su parte, un hombre que se queda al cuidado del hogar y no va a trabajar por ello es mal visto, pues ante ciertas miradas no está cumpliendo con su papel de proveedor. En el caso de la mujer que trabaja, su actividad laboral pesa menos que el estereotipo femenino

según el cual la mujer-madre se debe al espacio doméstico; como se le sigue asignando la casa como el sitio donde debe estar principalmente, también se le reclama su desapego al papel o **rol de género** de cuidadora del hogar.

En el caso del hombre, quedarse al cuidado de la casa en lugar de contar con un trabajo remunerado se convierte casi en una tragedia familiar, independientemente de las razones o los motivos involucrados. Entonces, para quienes juzgan desde los estereotipos de género, la mujer que sale del hogar a trabajar por un salario y el hombre que se queda al cuidado de la casa, significan un *desequilibrio* de la norma, una norma o normalidad basada a fin de cuentas en estereotipos de género construidos socialmente y sobre los que descansan relaciones faltas de equidad.

Un *estereotipo de género* no sólo nos obliga —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 en todos los ámbitos. La alteración, a veces mínima, de los lugares, las funciones y los papeles designados provoca reacciones negativas porque lo que se perturba es un orden preestablecido que pugna por permanecer, aun cuando esté demostrado que 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

El rol histórico

En las fotografías de Agustín Casasola, las mujeres con sus enaguas de percal, sus blusas blancas, sus caritas lavadas, su mirada baja, para que no se les vea la vergüenza en los ojos, su candor, sus actitudes modestas, sus manos morenas deteniendo la bolsa del mandado o aprestándose para entregarle el máuser al compañero, no parecen las fieras malhabladas y vulgares que pintan los autores de la Revolución Mexicana. Al contrario, aunque siempre están presentes, se mantienen atrás. Nunca desafían. Envueltas en su rebozo, cargan por igual al crío y las municiones. Paradas o sentadas junto a su hombre, nada tienen que ver con la grandeza de los poderosos. Al contrario, son la imagen misma de la debilidad y de la resistencia. Su pequeñez, como la de los indígenas, les permite sobrevivir. Sobre la tierra suelta, sentadas en lo alto de los carros de ferrocarril (la caballada va adentro), las soldaderas son bultitos de miseria expuestos a todas las inclemencias, las del hombre y las de la naturaleza (Poniatowska, 1999, 13).



Rol de género: Funciones y papeles sociales que se cumplen cuando se actúa de acuerdo con las ideas de lo que debe ser femenino o masculino. Estas funciones y papeles están distribuidas de manera jerarquizada, desigual y no equitativa.

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.

Los estereotipos de género y sus consecuencias podrían dejarse a un lado más fácilmente si aquéllos no implicaran cierta desigualdad y diferencia jerarquizada de determinados atributos que se valoran como positivos, centrales y más importantes (los relativos a las ideas sobre lo masculino) y colocan a otros 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) se sustentan en 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 (rasgo positivo) entonces no se permitirá que un hombre muestre, exprese o reconozca su debilidad, pues la superioridad de los hombres frente a las mujeres radica precisamente en dicha fortaleza y en la capacidad para controlar u ocultar la falta de resolución de ánimo o de vigor. En estas ideas subyace la valoración de la fuerza física como característica positiva asociada al poder.

Aun cuando la relación de dominación-subordinación presente variaciones históricas y culturales (habrá quienes juzguen que los hombres también son o han sido dominados por las mujeres), es importante tener en cuenta que para desarticularla y construir proyectos equitativos que en efecto representen alternativas se requiere una concepción de lo femenino y del ser mujer distinta de la que se sustenta en la devaluación la subordinación. No se trata solamente de intercambiar papeles y funciones como formas de *reivindicación*, de modo que las mujeres, por ejemplo, asuman papeles activos, muy valorados socialmente; la idea es que la perspectiva de género nos ayude a pensar cómo alcanzar la completa eliminación de cualquier relación de dominación-subordinación.

Retomando el ejemplo anterior sobre la fuerza física, se le puede valorar sin que su ausencia implique debilidad o inutilidad consustancial; para empezar, conviene tomar en cuenta que el grado de fuerza varía si comparamos hombres con mujeres, varones con varones, adultas con adultas, mujeres deportistas con hombres sedentarios, etcétera. En suma, la fortaleza no puede considerarse un valor *en sí.*

Sexismo: Conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados para colocar y mantener en una situación de inferioridad, subordinación y explotación a uno de los sexos. Se habla de *sexismo en la escuela* cuando, a pesar de que los gobiernos han suscrito los ideales de la igualdad entre los sexos, la escuela continúa "actuando como vehículo de los estereotipos" y sigue "practicando discriminaciones desfavorables para las mujeres" (Michel, 2001, 68).

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.

El ángel del hogar

Porque, téngase bien entendido que, en el concepto del hombre, el ángel del hogar de sus sueños ha de ser una bestia de reata, sin individualismo, ni responsabilidad, ni nada. Su criterio ha de ser el del señor su padre, el señor su hermano, el señor su esposo o el señor su hijo; sus luces, cuando luces le entren en la mente, deben ser refl ejos de las del varón que hace para ella de jefe de familia; su misión en el mundo, de joven, ser el ideal del señor, el pretexto para que si el señor es artesano, no se emborrache más que los domingos; si estudiante, pinto venado[1] con menos frecuencia; si militar, faltar menos al cumplimiento de su deber (fragmento del artículo periodístico "El decantando feminismo" (especial para *El Imparcial*), t. XXIII, núm. 4065, 17 de noviembre de 1907, p. 10, en Méndez de Cuenca, 2006, 252-253).

Las caracterizaciones de género persisten de una época a otra y en un mismo lapso se reproducen para caracterizar a las clases sociales, los ofi cios o las profesiones, como puede leerse en la descripción "costumbrista" de algunos escritores mexicanos del siglo XIX, como Guillermo Prieto.

Lépero y lépera

El lépero, generalmente hablando, como para caracterizarse de pura sangre, ha de ser mestizo, bastardo, adulterino, sacrílego y travieso, entendiéndose que más que picardía debe haber chispa o ingenio en el magín, y más que tendencia al crimen, inclinación a lo villano, pero estos caracteres llegando al ingenio despejado, la actitud para acciones generosas, el valor temerario y rasgos de gratitud realmente notables, todo sobre un fondo de amor a la holganza, de fanatismo y de simpatías poderosas por el robo, la embriaguez y el amor. La leperita es limpia y hacendosa, heroica en el amor; feroz en el celo; sufrida en la miseria; sublime en la abnegación y en el peligro fanática, madre tierna y con voluntad increíble hasta lanzarse a la locura si la acompañan la pasión y la alegría, o al martirio si se lo exigen la ingratitud de la persona amada o el capricho nacido del deseo de venganza o la soberbia (Guillermo Prieto, ca. 1886, en Montero, 2002, 41.[2] *Obras completas I: Memorias de mis tiempos*, de Guillermo Prieto, México, CONACULTA, 1992).

Para transformar las relaciones de género desiguales es indispensable persistir en el examen y la modifi cación del 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.

Tal ordenamiento, fundado en un ejercicio diferenciado y desigual de las diferencias sexuales y los mandatos de género, no tiene por qué ser permanente. Si en el pasado se educó con base en este orden, hoy podemos pensar/imaginar

1 "Pintar venado": frase coloquial en desuso que expresa dejar de asistir a la escuela.

2 "Guillermo Prieto (1818-1897) fue testigo y protagonista de los hechos de los primeros años del México independiente" (tomado de la reseña de Daniel Mir, en la revista *Correo del Maestro*, núm. 118, marzo de 2006, consultado el 12 de febrero de 2010 en <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2006/marzo/libros118.htm>.

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.

Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y en 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 tales 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—, sea en las actividades colectivas, en el trabajo dentro del aula, en las actitudes y comportamientos o en las interacciones y relaciones interpersonales. Así, por ejemplo, cuando se habla de *maestros*, *alumnos* y *padres* de familia, omitiendo las palabras *maestras*, *alumnas* y *madres* de familia, se practica un lenguaje no incluyente y sesgado.

Al respecto, algunas especialistas consideran que 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". Estos modelos proporcionan una imagen sobre los estereotipos de género que las y los docentes transmiten "no sólo por el trato diferencial que tienen hacia cada uno de los sexos", sino también a través de "los roles que reproducen y las asignaturas que imparten" (Moreno, 2000, 26). Pero si esto es cierto, la escuela también puede ser el lugar idóneo para entrar en contacto con los debates actuales, con el intercambio de opiniones y el estudio de temas de género; abordar desde la escuela los estereotipos, roles y sesgos de género contribuirá a tomar conciencia de la problemática y a emprender acciones que modifi quen los patrones actuales.

Es recomendable consultar los diversos estudios etnográfi cos[3] que se han realizado en algunas escuelas de nuestro país (véase Parga, 2004) y del extranjero (véase Subirats, 1999) donde se analizan los procesos de transmisión referidos. Entre los hallazgos comunes, dentro y fuera de las fronteras mexicanas, destaca la certeza de que, tal como se perciben las y los docentes entrevistados o estudiados, ni ellas ni ellos propician desigualdades o discriminaciones en función del género. Sin embargo, el registro detallado de las investigaciones revela lo contrario. Otro tipo de estudios, como el *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México* (SEP-UNICEF, 2009),[4] pueden ser de gran ayuda para conocer más de cerca los problemas de género que se viven actualmente en la escuela.

Para responder la pregunta planteada en el título de esta sección del libro 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.

3 Por estudios etnográfi cos nos referimos a aquellas investigaciones que utilizan el método que consiste en la observación directa de la realidad que se busca comprender mediante la entrevista y el registro de lo presenciado.

4 Véase <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/basica/informe_violencia.pdf>.

Ejemplos de transmisión, reforzamiento y funcionamiento de los estereotipos de género en la escuela

En actitudes y comportamientos	*En actividades curriculares*	*En interacciones y relaciones interpersonales*
• Cuando, en lugar de alternar las participaciones, se tiende a favorecer que los alumnos, en demérito de las alumnas, desempeñen papeles protagónicos en distintos momentos de la vida escolar. • Cuando se piensa que los alumnos son más violentos y que las alumnas, en cambio, son más apacibles, y se reacciona en concordancia con estas ideas. • Cuando se emiten opiniones sexistas sobre situaciones que viven mujeres y hombres: "ella se comporta inapropiadamente como mujer" o "él parece mujer por chismoso".	• Cuando nunca se reflexiona en clase sobre las exclusiones de las mujeres en algunos campos de conocimiento y la abundante presencia de los hombres en los mismos casos. • Cuando la o el docente asignan reiteradamente tareas escolares específicas y diferenciadas para alumnas o para alumnos. • Cuando se señala explícitamente que esa actividad o tarea no es propia de una niña o de un niño. • Cuando no se aborda en clase la reflexión sobre las diferencias sexuales y de género entre niñas y niños, mujeres y hombres.	• Cuando la o el docente utilizan tonos distintos para dirigirse a las alumnas o a los alumnos (por ejemplo, con ellas pueden ser siempre condescendientes y con ellos siempre exigentes). • Cuando se responde más a las preguntas de los alumnos que de las alumnas. • Cuando se reprende más a los niños que a las niñas. • Cuando para referirse al grupo, a las y los docentes, a las madres y los padres de familia, etcétera, predomina el género masculino para referirse a ambos sexos. • Cuando el trato en general es diferenciado, dependiendo si se trata de alumnas o de alumnos.

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?

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

Algunas recomendaciones para el cambio

Aun cuando los conceptos clave de esta unidad temática se interrelacionan fuertemente, es necesario separarlos y definirlos para efectos de estudio, reflexión y análisis. A continuación se muestran recomendaciones generales para integrar en la práctica docente la visión crítica respecto de los conceptos principales.

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

Concepto	*Recomendación*
Frente a las características asociadas a lo femenino y lo masculino:	• Aprovechar todas las situaciones que se viven en la escuela y los materiales educativos disponibles en primaria para analizar cómo es que la ternura, la tranquilidad, la docilidad, la debilidad, la belleza, la intuición, la sumisión, la coquetería, el silencio, la abnegación, el sacrifi cio, la pasividad, etcétera, son atributos que equivocadamente se han adjudicado a *todas* las mujeres, como si fueran todas iguales y como si estos rasgos forzosamente formaran parte de sus cuerpos. • Igualmente se podrá analizar con el grupo —y echando mano de todos los recursos didácticos disponibles en primaria— que nada nos obliga a asignar a los hombres en forma casi exclusiva la valentía, la efi cacia, la osadía, la inteligencia, la seguridad, la racionalidad, la fuerza, etcétera. • Señalar que ninguno de los atributos anteriores se puede negar o asignar anticipadamente a hombres o mujeres, porque unas y otros son seres humanos que, actúan, piensan, refl exionan y experimentan sentimientos, emociones, etcétera. Esto también se puede corroborar en obras literarias, noticias periodísticas, programas de televisión, películas, etcétera.
Frente a los estereotipos de género:	• Subrayar los cambios y las continuidades que las formas estereotipadas de ser mujer u hombre han experimentado a lo largo de la historia. • Favorecer las investigaciones o proyectos escolares sobre las aportaciones de las mujeres al conocimiento científi co, junto con la refl exión sobre el porqué de su escasa presencia (o el papel secundario) que ocupan en este campo. • Impulsar a lo largo de la primaria el pensamiento crítico de género, ya sea mientras se leen y producen textos de diferentes campos y temas, o bien cuando se participa en experiencias escolares de cualquier asignatura; así, entre otras cosas, se detectarán desigualdades, discriminaciones, inclusiones y exclusiones de uno u otro sexo.
Frente al sexismo:	• Evitar juicios de valor que coloquen en posiciones inferioridad o superioridad a las personas y a sus actividades en función de su sexo. • Detectar y denunciar las relaciones de dominación, subordinación y explotación basadas en la diferencia sexual. • Incluir expresamente a niñas y niños, mujeres y hombres, alumnas y alumnos, maestras y maestros, madres y padres de familia, etcétera, en todos los documentos normativos o informativos de la escuela.

Frente a los sesgos de género:

- Impedir que se otorguen privilegios de cualquier tipo en función de la pertenencia a uno u otro sexo.
- Evitar que los argumentos relacionados con las desventajas que enfrentan las mujeres por ser mujeres se traduzcan en actitudes de revancha o privilegio.
- Identifi car los sesgos en la representación, mención o reconocimiento y aportaciones de las mujeres, lo mismo en los acontecimientos históricos que en los avances científi cos, el quehacer político y demás esferas de la vida.

Frente a los roles de género estereotipados y restrictivos:

- 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.
- 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.
- Refl exionar sobre los lugares, las funciones, las tareas adjudicadas a lo femenino y lo masculino en el arte, los anuncios, la televisión, los libros de texto, los videojuegos, y en general, en el contexto que nos rodea.



Pistas para refl exionar

Autobiografía de género

Todas y todos tenemos una historia de género que pocas veces nos detenemos a examinar, principalmente porque la hemos *naturalizado*. Una refl exión de este tipo requiere que nos distanciemos de las ideas propias y apliquemos a nuestras vidas las herramientas conceptuales que los discursos y las teorías de género aportan. Para ello, podría ser de utilidad la escritura de una autobiografía de género. Pueden elegirse diversas estrategias de escritura y acompañarlas con toda clase de *recuerdos* y recursos gráfi cos (fotos, tarjetas, boletos del cine o de algún espectáculo, noticias del periódico o recortes de revistas, etcétera), tratando de entretejer los siguientes aspectos:

- *Recordar* las situaciones en que los estereotipos de género, es decir, el hecho de ser mujer u hombre, le impidieron, obstaculizaron o complicaron la realización o el cumplimiento de algún deseo, proyecto de vida o actividad.
- *Incluir* refl exiones sobre lo que tendría que haber sido diferente para que los proyectos se concretaran. Piense si en la actualidad las condiciones han cambiado y en qué sentido.
- *Combinar* la historia personal con la historia profesional. Considere los conceptos clave de esta unidad temática (femenino, masculino, estereotipos, género, sexo, roles de género, sexismo, subjetividad), apóyese en su experiencia, pregúntese por qué eligió dedicarse a la docencia en primaria, cómo ha sido para usted desempeñarse como docente de este nivel, cómo fueron las relaciones de género en el ámbito laboral y cómo infl uye su historia de género en las relaciones que ha ido estableciendo con las alumnas y los alumnos.
- *Dar lugar al presente*: cómo se siente en sus relaciones con los demás; qué cuestiones de género de los medios de comunicación le han llamado la atención o le parecen interesantes; cuáles son las cuestiones relacionadas con su labor docente que le impulsarían a proponer proyectos de género en el aula.



Pistas y actividades para actuar en el aula

Qué se necesita para…

¿Qué se pretende con esta actividad?

- Impulsar la reflexión crítica sobre la injusta y desigual atribución a mujeres y hombres de cualidades y características en función del sexo al que se pertenece.
- Descubrir que todas y todos necesitamos compartir o rechazar ciertas cualidades para desempeñar tareas, oficios, profesiones, etcétera.
- Darse cuenta de que las características asociadas a lo femenino y lo masculino no son *naturales* y por lo tanto pueden modificarse.

Descripción

Las alumnas y los alumnos elegirán, como si fueran herramientas de trabajo, las cualidades o características personales que se necesitan para cumplir diversas tareas, por ejemplo, tener y cuidar una mascota, construir una casa o conducir un auto de carreras. En este caso se sugiere optar por las tareas mencionadas, pero las y los docentes pueden emprender la actividad echando mano de otros ejemplos apropiados para los proyectos y temas que se desarrollen en clase. Las cualidades, anotadas en tarjetas, se colocarán en una *caja de herramientas*; conforme las extraigan una a una, las pondrán en uno de dos recipientes (previamente dispuestos), según piensen que la cualidad en turno es *más de mujer* o *más de hombre*. Después decidirán cuáles son necesarias para cumplir con la tarea mencionada (tener y cuidar una mascota, construir una casa o conducir un auto de carreras) y deberán tomarlas de uno u otro recipiente, percatándose de que todas las personas necesitamos escoger o rechazar ciertas cualidades, equivocadamente atribuidas a mujeres y hombres, pues el cumplimiento de las tareas no depende del sexo al que cada quien pertenezca.

Relevancia

Esta actividad lleva a reflexionar sobre la construcción social de los estereotipos de género y sobre las ideas que cada quien se formula al respecto, con el fin de explorar las posibilidades que se abren para emprender multitud de tareas cuando se desnaturalizan dichos estereotipos. También ofrece una oportunidad para que la o el docente conozca más a su grupo desde la perspectiva de género.

Temas de género que se abordan

Crítica a la asignación estereotipada de cualidades, características y atribuciones a mujeres y hombres / Posibilidades de realización de multitud de actividades sin restricciones de género / Refl exión sobre las ideas propias.

Campos formativos relacionados

La sensibilización sobre los estereotipos de género incide en los campos formativos "Desarrollo personal y para la convivencia" y "Exploración y comprensión del mundo natural y social". En el primer campo, la sensibilización apoyará el desarrollo de las competencias cívicas y éticas referidas particularmente al respeto y aprecio por la diversidad; en el segundo caso, permitirá a la o el docente entrelazar este tema con las asignaturas de Historia y Geografía, sobre todo en los ámbitos donde se aborda la vida cotidiana en el tiempo y en el espacio, aportando el análisis de las relaciones entre mujeres y hombres en distintos lugares y momentos históricos.

Consejos prácticos

- Insista en que las cualidades o atributos que pensamos exclusivos de las mujeres y los hombres forman parte de una cuestión que viene de muy atrás, pero que estamos a tiempo de modifi carla para que no se nos nieguen modos de ser sólo por el hecho de haber nacido como mujeres u hombres.
- Por lo anterior, es importante no juzgar lo que de entrada piensen las niñas y los niños al respecto; se trata de refl exionar sobre lo que esa manera de pensar le impide a las personas.

Introducción a la actividad

Se requiere comenzar con una breve serie de preguntas, para que las y los integrantes del grupo se planteen cuestiones como éstas: ¿Ustedes creen que hay modos de ser exclusivos de niñas y de niños, de mujeres y de hombres? ¿Como cuáles? ¿Les parece que esos modos de ser les impiden a las niñas o a las mujeres, y a los niños o los hombres, hacer algunas cosas? ¿Cuáles? Si le hacemos caso a esos modos de ser, ¿qué cosas deberían hacer las mujeres y qué cosas deberían hacer los hombres? ¿Les parecen justos esos modos de ser? ¿Por qué creen que se piensa así? ¿Están de acuerdo con esos modos de pensar?

Para 1º y 2º grados

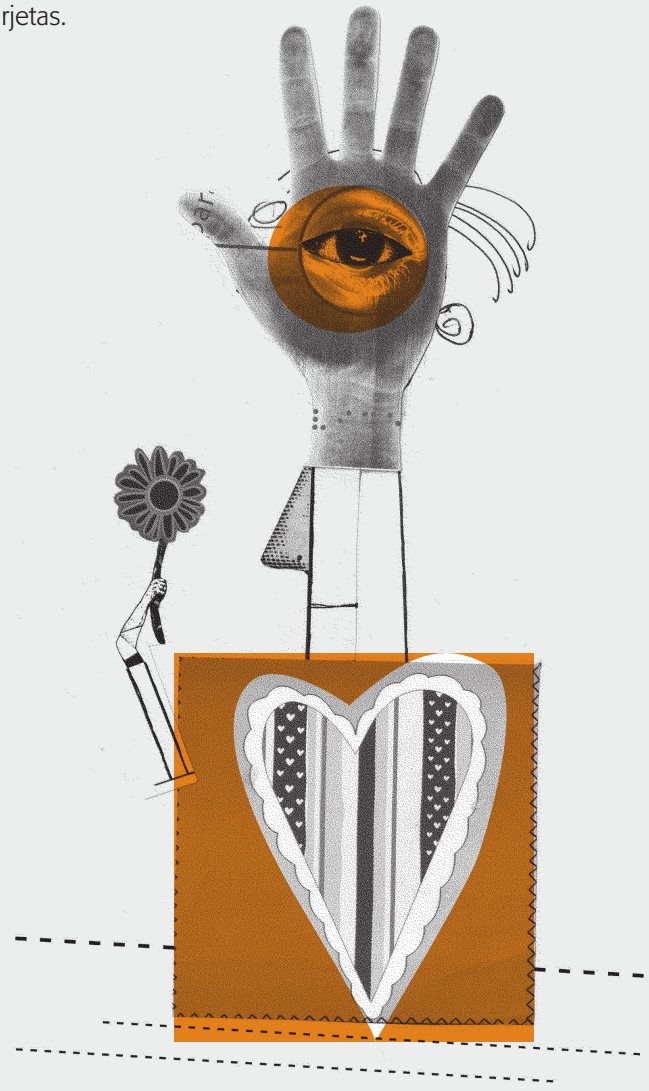
Tener y cuidar una mascota

Procedimiento

1 Elabore tarjetas con las siguientes cualidades o atributos:

Paciencia	Inteligencia	Minuciosidad
Valentía	Brusquedad	Docilidad
Amor	Ternura	Rudeza
Fuerza	Miedo	Violencia
Decisión	Osadía	Rebeldía
Valor	Comprensión	Ambición
Delicadeza	Responsabilidad	Suavidad
Limpieza	Obediencia	Orden
Debilidad	Audacia	Seguridad

2 Dibuje fi guras como las que se muestran enseguida al reverso de las tarjetas.



3 Prepare una caja forrada por fuera con el rótulo "Herramientas para cuidar una mascota". Coloque allí las tarjetas con las cualidades. Disponga dos recipientes más con los rótulos "herramientas supuestamente femeninas" y "herramientas supuestamente masculinas"; distíngalos con algún color.

4 Ya en el salón de clases, lleve a cabo el ejercicio introductorio. Después comente que juntos van a pensar qué cualidades o atributos se necesitarían para tener y cuidar una mascota; señale que usted ha preparado unos recipientes y unas tarjetas y que usarán las tarjetas como si fueran las *herramientas* que sirven para realizar la tarea.

5 Dígales que de la caja de herramientas, de manera individual, van a pasar por turnos a extraer una tarjeta y la van a colocar en uno de los otros dos recipientes, escribiendo al reverso la letra *f* cuando la coloquen en la caja de las "herramientas supuestamente femeninas" y la letra *m* cuando se pongan en la caja de las "herramientas supuestamente masculinas". Puede dejar que esta decisión sea individual o someterla a votación. Para que la tarjeta sea colocada en uno de los dos recipientes, ayude al grupo a identifi car qué atributo representa el dibujo del reverso. Lo que importa es que señalen si piensan que la característica en cuestión es más de hombre o más de mujer.

6 Una vez que todas las tarjetas fueron colocadas en los recipientes de las herramientas femeninas o masculinas, con sus respectivas letras al reverso, forme equipos de cinco integrantes y distribuya las tarjetas de manera que cada equipo tenga entre cinco y seis.

7 Cada equipo elegirá o desechará las que considere adecuadas para cuidar una mascota. Después, alguien que represente al equipo comentará ante el grupo cuántas y cuáles supuestamente femeninas, y cuántas y cuáles supuestamente masculinas, decidieron que se necesitan para esta tarea. Cierre esta parte de la actividad concluyendo que, de acuerdo con el resultado que obtuvieron todos los equipos, para cuidar una mascota se necesitan características tanto femeninas como masculinas, sin que importe la proporción de unas y otras, es decir, que no se necesita ser hombre o mujer para cuidarla de mejor manera.

8 Enseguida solicite a las alumnas y alumnos que dibujen de manera individual en sus cuadernos una escena que muestre cómo habría que ser para tener y cuidar una mascota, independientemente de que sean niñas o niños.

9 Concluya la sesión abriendo espacio para refl exionar en grupo sobre los sentimientos y pensamientos que se generaron durante la actividad.

Para 3º y 4º grados

Construir una casa

Procedimiento

1 Elabore tarjetas con las siguientes cualidades o atributos:

Paciencia	Inteligencia	Minuciosidad
Racionalidad	Audacia	Docilidad
Osadía	Sensibilidad	Rudeza
Fuerza	Independencia	Precisión
Decisión	Atrevimiento	Creatividad
Valor	Comprensión	Ambición
Delicadeza	Responsabilidad	Previsión
Limpieza	Obediencia	Desorden
Agilidad mental	Orden	Seguridad

2 Prepare recipientes para la tarjetas tal como se indica en el paso número tres del procedimiento sugerido para 1º y 2º grados de primaria; cambie el rótulo "Herramientas para cuidar una mascota" por el de "Herramientas para planear y construir una casa". (En este caso se pueden omitir los dibujos que representan los atributos, ya que en 3º y 4º grados de primaria las niñas y los niños cuentan con sufi cientes habilidades de lectura y escritura.)

3 Después del ejercicio introductorio, comente que juntos van a pensar qué cualidades o atributos se necesitarían para planear y construir una casa; señale que usted ha preparado unos recipientes y unas tarjetas y que *usarán* las tarjetas como si fueran las *herramientas* que sirven para realizar la tarea.

4 Platique con el grupo sobre el signifi cado de los atributos escritos en las tarjetas y dé ejemplos prácticos. Por ejemplo, puede explicar que la precisión consiste en actuar con exactitud; así, alguien es exacto cuando mide muy bien las cosas, dibuja con trazos claros y limpios, etcétera. Este ejercicio contribuirá, además, a explorar algunos signifi cados no conocidos de las palabras y el lenguaje.

5 Lleve a cabo los pasos cinco a siete que se indican en el procedimiento sugerido para 1º y 2º grados; no olvide que la tarea en cuestión consiste en planear y construir una casa.

6 Enseguida, solicite al grupo que dramatice la situación de planear y construir una casa; señale que en la representación deben echar mano de las *herramientas* de los dos recipientes donde las colocaron, independientemente de si son niñas o niños quienes actúen las diversas cualidades elegidas.

7 Concluya la sesión abriendo un espacio para refl exionar en grupo sobre los sentimientos y pensamientos que se generaron durante la actividad.

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 1º y 2º grados

Charles Perrault, *Caperucita Roja*, México, SEP-Juventud, 2005 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:
¿Qué ideas se le pueden ocurrir a la propia Caperucita para librarse del acecho del lobo?
¿Piensan que las niñas en general pueden ser muy listas? ¿Por qué?
¿Cómo creen que actuaría un niño ante esta situación?
¿Cómo creen que podría ser el lobo si no fuera feroz?

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 3º y 4º grados

Jorge Elías Luján, *Mi cuerpo y yo*, México, SEP-Artes de México, 2005 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: ¿Piensan que tener cuerpo de niña o de niño les ha impedido hacer algo que deseaban, por ejemplo, les ha impedido practicar algún deporte o participar en una actividad específi ca? ¿Cómo en cuáles? ¿Qué piensan sobre eso? ¿Creen que por tener cuerpo de niña o de niño sus sentimientos son diferentes? ¿Cuáles serían esas diferencias? ¿Les parece que el cuerpo de niña o niño defi ne sus modos de ser? ¿Cómo les gustaría ser independientemente de sus cuerpos de niña o de niño?

Para 5º y 6º grados

Conducir un auto de carreras

Procedimiento

1 Prepare tarjetas con las siguientes cualidades o atributos:

Fortaleza física	Inteligencia	Rebeldía
Intrepidez	Audacia	Acatamiento
Osadía	Pericia	Rudeza
Fuerza	Independencia	Precisión
Desición	Atrevimiento	Ambición
Valor	Responsabilidad	Entusiasmo
Seguridad	Resistencia	Diligencia
Agilidad	Timidez	Arrojo
Brusquedad	Aguante	Tenacidad

2 Prepare recipientes para la tarjetas tal como se indica en el paso número tres del procedimiento sugerido para 1º y 2º grados de primaria; cambie el rótulo "Herramientas para cuidar una mascota" por el de "Herramientas para conducir un auto de carreras". (En este caso se pueden omitir los dibujos que representan los atributos, ya que en 5º y 6º grados de primaria, las niñas y los niños cuentan con sufi cientes habilidades de lectura y escritura.)

3 Después del ejercicio introductorio, comente que juntos van a pensar qué cualidades o atributos se necesitarían para conducir un auto; señale que usted ha preparado unos recipientes y unas tarjetas y que *usarán* las tarjetas como si fueran las herramientas que sirven para realizar la tarea.

4 Platique con el grupo sobre el signifi cado de los atributos escritos en las tarjetas y dé ejemplos prácticos cuando observe que no se comprende del todo alguna de las cualidades. Por ejemplo, puede explicar que la precisión consiste en actuar con exactitud; así, alguien es exacto cuando mide muy bien las cosas, dibuja con trazos claros y limpios, etcétera. Este ejercicio contribuirá, además, a explorar algunos signifi cados no conocidos de las palabras y el lenguaje.

5 Lleve a cabo los pasos cinco a siete que se indican en el procedimiento sugerido para 1º y 2º grados; no olvide que la tarea en cuestión consiste en conducir un auto.

6 Enseguida refl exione junto con el grupo sobre las razones por las que la mayor parte de las cualidades mencionadas durante la actividad han sido atribuidas a los hombres y cómo esta situación ha impedido la presencia de las mujeres en diversas esferas de la vida profesional y cotidiana.

7 Concluya la sesión abriendo un espacio de refl exión en grupo sobre los sentimientos y pensamientos que se generaron con la actividad.

Variantes

Para 1º y 2º grados
Antes y ahora

- Proponga una indagación con las abuelas y los abuelos (o con las personas mayores cercanas) para preguntarles con qué jugaban en su infancia, si les permitían jugar con los juguetes de sus hermanas o hermanos, y con quiénes y a qué jugaban.
- Para vincular la actividad con temas de género, las alumnas y alumnos podrán comparar lo que averigüen con lo que sucede en la actualidad, a propósito de la menor (o mayor) restricción que experimentan cuando los adultos los ven practicar o participar en juegos que se supone son de niñas o de niños.
- Esta actividad puede combinarse con aquellas que se realizan para conocer el pasado a través de la vida cotidiana del entorno cercano.

Para 3º y 4º grados
Ofi cios y modas

- Sugiera una investigación sobre cuántas mujeres se dedican a la arquitectura o la albañilería en la comunidad o la entidad. Si es posible, organice una visita a las escuelas de arquitectura o de ingeniería de la región para realizar una entrevista sobre el tema o invitar a la escuela a profesoras o profesores, o madres y padres de familia que sepan del asunto. Esta actividad servirá para tomar conciencia sobre la importancia que tiene para la sociedad que mujeres y hombres puedan ejercer diversas profesiones u ofi cios sin restricciones de género.
- Localice fotos, ilustraciones, retratos o cuadros de niñas y niños del pasado en México y muéstrelas en el grupo para entre todos formulen comparaciones de género con respecto al modo en que se conciben a sí mismas las niñas y los niños de ahora. Formule preguntas como estas: ¿Qué les parecen las ropas de los niños varones? ¿A qué podrían jugar? ¿Se ven tristes o contentos? ¿Qué opinan de los vestidos de las niñas? ¿Les gustaría vestirse así?, etcétera. Esta actividad podrá ser útil para detectar que en el pasado algunos estereotipos de género eran más rígidos que ahora.

Para 5º y 6º grados
Desde cuándo

- Proponga una investigación sobre corredoras mujeres de autos; guíese para ello con preguntas como las siguientes: ¿Cuántas son? ¿De dónde son? ¿Cómo viven la experiencia de ser corredoras de autos? ¿Desde cuán-

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 5º y 6º grados
Monique Zepeda, *El cuaderno de Pancha*, México, SEP-Ediciones SM, 2001 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: ¿Creen que existan diferencias entre mujeres y hombres? ¿Cuáles? Así como a Pancha les gustaría hacer muchas preguntas a las personas adultas, ¿qué preguntas les gustaría hacer sobre las diferencias y las desigualdades entre mujeres y hombres? ¿Cómo describirían a las niñas y los niños del salón de clases? ¿Son las niñas todas parecidas? ¿Por qué sí y por qué no? ¿Todos los niños son más o menos iguales? ¿En qué sí y en qué no?

do empezó a aceptarse su participación? ¿Qué piensan que ha cambiado para que ahora haya más mujeres en este deporte?

- Emprenda una investigación sobre lo que se dice de las mujeres que participaron en momentos importantes de nuestra historia. Junto con el grupo, reúna los adjetivos con los que se les califi ca y compárelos con los que se aplican a los hombres de esos mismos momentos históricos. Solicite a las alumnas y alumnos que expresen una opinión al respecto.

Conclusiones

Para la refl exión docente

1 Anote sus observaciones, impresiones y valoraciones respecto de las actividades llevadas a cabo en clase; registre los avances que se lograron con respecto a la percepción de los estereotipos de género, los roles femeninos y masculinos, y a propósito de la incorporación de los demás conceptos clave de esta unidad temática. Considere sobre todo los aspectos que personalmente le resultaron más signifi cativos.

2 Plantéese preguntas como las siguientes:

- ¿Qué tipo de actitudes con respecto al género identifi qué en el grupo?
- ¿Qué factores infl uyen posiblemente en esas actitudes?
- ¿Qué puedo hacer para modifi carlas?
- ¿Cómo me sentí con la actividad?





Desde la poesía

A…

Porque tú eres el hombre que yo viera
Ha largo tiempo en mis dorados sueños;
Tú eres el ángel, sí, de mis ensueños,
Ideal fantasma que una noche vi
Seductoras palabras murmurando,
Que el céfi ro al pasar me repetía,
Y el aura sin cesar también diría
A ti te amo no más, no más a ti […]

Dolores Guerrero

Fragmento del poema suscrito el 26 de marzo de 1852 y publicado el mismo año en la *Semana de las Señoritas Mexicanas* (vol. IV, p. 53), en Montero, 2002, 108.

Unidad temática 2
Muros que siguen en pie

Se desarrollará 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, en espacios sociales específicos y con tareas y actividades diferenciadas.

Conceptos clave

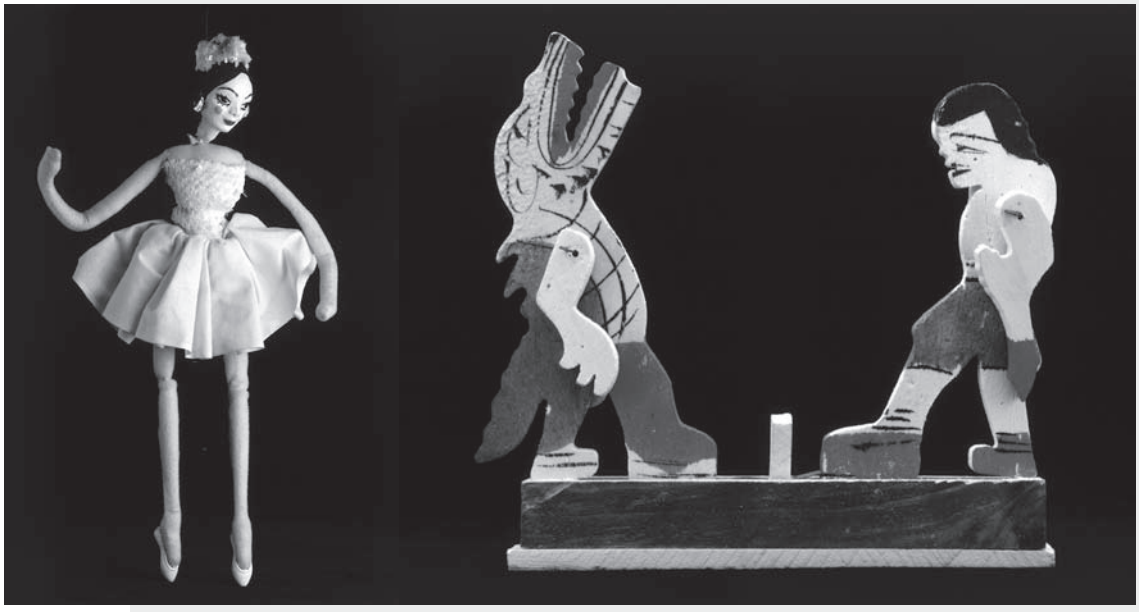
¿Es *normal* que preferentemente los niños ocupen las canchas o los patios para juegos como el futbol? ¿Es mejor que las niñas estén lejos de las canchas, practicando juegos más *tranquilos* o menos *peligrosos*? ¿Cuántas veces han sido elegidas las niñas para representar a su grupo o escuela en comparación con los niños? ¿Las alumnas y los alumnos tienen diferentes formas de usar los espacios de la escuela? ¿Se reproduce la división sexual en el espacio escolar? ¿Cómo usan sus alumnas y alumnos los diferentes espacios de la escuela? ¿Cómo nos conducimos todas y todos en diversos espacios y qué hacemos en ellos?

El patio de la escuela

Cuando Paco Yunque y su madre llegaron a la puerta del colegio, los niños estaban jugando en el patio. La madre le dejó y se fue. Paco, paso a paso, fue adelantándose al centro del patio, con su libro primero, su cuaderno y su lápiz. Paco estaba con miedo, porque era la primera vez que venía a un colegio y porque nunca había visto a tantos niños juntos. Varios alumnos, pequeños como él, se le acercaron y Paco, cada vez más tímido, se pegó a la pared y se puso colorado. ¡Qué listos eran todos esos chicos! ¡Qué desenvueltos! Como si estuvieran en su casa. Gritaban. Corrían. Reían hasta reventar. Saltaban. Se daban de puñetazos. Eso era un enredo. […]

[A fi nales del siglo XIX en México] en las escuelas públicas de la época, las niñas tenían prohibido jugar, moverse o hablar. No tenían patio de juegos y en la mayoría de los colegios las únicas salidas que hacían consistían en ir a misa o a los rosarios acompañadas de sus maestras. Su socialización con niños era considerada inmoral. Algunas mujeres que dejaron testimonio de su infancia recuerdan que su permanencia en la escuela fue muy breve, porque casi a todas las casaban muy chicas"[…] (López, 2006, 34).

Fragmento del cuento "Paco Yunque", del escritor peruano César Vallejo (1892-1938), en Molina, 1985, 18.



En esta unidad se examinarán algunas de las razones socioculturales por las que los espacios se han delimitado y usado conforme a ideas estereotipadas sobre lo femenino y lo masculino, edifi cando muchas veces muros que, aunque invisibles, separan en la realidad los espacios, las actividades y las funciones de las mujeres y los hombres; 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 oponemos cuando nos referimos a espacios o ámbitos exteriores o interiores. Con una y otra se designa la división entre el afuera y el adentro. Se relacionan directamente con la delimitación entre lo masculino y lo femenino porque tal diferenciación también se desprende de la separación entre lo público y lo privado. La rígida visión que implican estas dos separaciones conduce a plantear (desde tiempos inmemoriales) que lo más adecuado consiste en destinar los espacios públicos y exteriores sobre todo a los hombres, mientras que los espacios privados, interiores, serían los lugares más apropiados para las mujeres. La dilatada trayectoria histórica de estos planteamientos, es decir, el largo tiempo en que ha operado esta situación, no basta para pensar que son naturales y defi nitivos. En esta asignación o distribución sexual de los espacios ocurre lo mismo que con los estereotipos de género: marcan pautas de comportamiento masculinas y femeninas cuyo pasado remoto genera la impresión de un ordenamiento natural.

Así, permanecer en la casa, realizar las tareas asociadas a su cuidado, y atender a las hijas e hijos, a las personas enfermas o de la tercera edad, por ejemplo, son tareas que se consideran apropiadas y exclusivas de las mujeres porque suelen realizarse en ámbitos privados o asociados a lo doméstico, mientras que la ofi cina 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.

Una de las explicaciones 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 ello se deriva funcionan en la sociedad como parte del **sistema sexo-género** y de acuerdo con los estereotipos de género que se analizaron en la primera unidad de este libro.

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



Al interior de la casa

[A mediados del siglo XIX en México, en las casas que ocupaban las familias mejor acomodadas de las ciudades] el primer requerimiento del día era la preparación del chocolate, el cual en algunas casas se servía en el dormitorio, acompañado de panecillos. Poco después se preparaba el almuerzo, que se servía aproximadamente a las diez de la mañana. Concluido éste, los varones salían a sus respectivas ocupaciones y la casa se quedaba habitada por las mujeres, quienes se acicalaban cuidadosamente para recibir o devolver las visitas de rigor, asistir a los oficios religiosos si es que no lo habían hecho antes del almuerzo, o bien, contestar cartas y disponer la preparación de la comida y de los pasteles y bizcochos que se ofrecían a las visitas, mientras las jóvenes de la familia destinaban algunas horas al aprendizaje de labores femeninas, a tomar clases de canto, música o pintura, según las aptitudes y los recursos económicos (Pérez, 2005, 182-183).

La realidad y la experiencia, sin embargo, nos muestran que la forma de ocupar los espacios y de habitarlos produce variaciones socioculturales entre el pasado y el presente, e incluso en el pasado habremos de encontrar —aunque no exenta de conflictos— la participación de las mujeres en diversas esferas públicas, tal como puede verse en los relatos de siglos anteriores en México. Con el tiempo, las mujeres han ido ocupando espacios públicos gracias al trabajo extradoméstico remunerado, es decir, al trabajo en puestos que antes eran exclusivos de los hombres (hoy existen médicas, ingenieras, pilotos de avión), pero que las circunstancias o las acciones reivindicativas abrieron para las mujeres. La participación femenina actual en movimientos sociales o la incursión en deportes que antes sólo admitían hombres (como el box o el alpinismo) ejemplifican algunos cambios positivos, generados principalmente por la acción de las mujeres.

Con todo, el ingreso femenino en el espacio público, por sí mismo, no equilibra la relación entre mujeres y hombres. Cuando se analizan de cerca las circunstancias en las 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. Por ejemplo, el informe sobre el Estado de la Población Mundial 2009, presentado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), indica que los efectos del cambio climático inciden directamente y con mayor rigor sobre las mujeres. Se informa que en varias regiones del mundo (el caso reseñado aquí corresponde a Filipinas) las frecuentes olas de calor, las inundaciones y las sequías reducen la producción agrícola y la pesca, causando el aumento de precios en los alimentos. Lo que en principio supone una dificultad que recae sobre la población por igual, "acrecienta las cargas que

pesan sobre las mujeres y las niñas, pues se espera de ellas que velen por que haya suficientes alimentos para la familia", y debido al incremento de los precios en los alimentos, "las mujeres reemplazan el dinero con tiempo; absorben más trabajo, aun cuando la paga sea insuficiente" (FNUAP, Estado de la Población Mundial, 2009, 3).[1]



Insurgentas

Al ver caer muerto a su marido, el miliciano Miguel Montiel, María Josefa Martínez tomó las armas y se incorporó a la guerrilla insurgente cerca del Pico de Orizaba, donde comandaba a doce insurgentes. Fue capturada y sentenciada a prisión de por vida en la casa de Santa María Egipciaca, en Puebla, pero fue liberada al triunfo de la lucha independiente (Huerta-Nava, 2008, 35).

No se trata de negar que los hombres también se ven afectados por esta situación, sino de poner de relieve que para las mujeres es aún más complicado obtener recursos económicos, mayormente cuando ellas son el único sostén de la familia. Como puede inferirse de situaciones como la anterior, las necesidades de manutención de las familias, antes y ahora, hacen que los muros que dividen los espacios públicos y privados se vean constantemente traspasados y, por ello, la división tajante entre lo público y lo privado resulta esquemática y rígida. Por otro lado, es importante saber que esta división se modifica desde el momento en que lo privado entra en la esfera de lo público en virtud de las regulaciones y normas con las que se procura extender a todos los espacios sociales los beneficios de las garantías individuales y los derechos humanos. Una de las claves para descifrar los cambios en la vida privada se aprecia en el hecho de 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).

Por un rebozo

Un martes de 1910, José Prisciliano le ordenó a su esposa que se cambiara el rebozo para ir al tianguis de Santiago Tianguistenco y ella le contestó: …con este rebozo me iré. Entonces su referido esposo le dijo: si no vas a traer el otro, no te llevo. Y contestó la que habla: yo aunque así, te sigo. Siguió diciendo su marido que fuera a traer su rebozo y entonces la declarante regresó a la casa a traer dicho rebozo […] Una de sus cuñadas empezó a decirle por andarte chiqueando no sabes obedecer a tu marido [...] Te han de dar una zurra que te mereces porque tú lo buscas. Siguió hablando la referida cuñada buscándole mal a la que habla hasta que su marido se violentó y le aventó un jarro en el pecho y luego agarró un lazo que tenía en la punta un garabato y con ese le pegó… (exp. 114, Penal, Tenango, 1910, en González, 1987, 128).

1 Opiniones de Inés Smyth, asesora de Asuntos de Género de Oxfam, Gran Bretaña, citadas en el informe del FNUAP 2009. Oxfam (*Oxford Commitee for Famine Relief*) es una organización internacional de promoción del desarrollo y lucha contra el hambre cuyo nombre se traduce al español como *Comité Oxford para la lucha contra el hambre*.

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 mayor parte de los actos violentos en el ámbito privado son cometidos por hombres contra las mujeres. Al respecto, el INMUJERES opina

> 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, específi camente entre las parejas (INMUJERES, 2008, 1).

Así, tras la idea de que el espacio privado es *el* lugar del aún mal llamado *sexo débil* se oculta sutilmente 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. 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 afi nidad, de matrimonio, concubinato o mantengan o hayan mantenido una relación de hecho (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia [LGAMVLV, Artículo 7].



Equidad de género en 1910

"Compañeras, no temáis la catástrofe. Vosotras constituís la mitad de la especie humana, y, lo que afecta a ésta, afecta a vosotras como parte integrante de la humanidad. Si el hombre es esclavo, vosotras lo sois también. La cadena no reconoce sexos; la infamia que avergüenza al hombre os infama de igual modo a vosotras. No podéis sustraeros a la vergüenza de la opresión: la misma garra que acogota al hombre os estrangula a vosotras" (Ricardo Flores Magón, *Regeneración*, 24 de septiembre de 1910, en Bartra, 1986, 237).

Antes de la promulgación en México de la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la legislación no contemplaba cuestiones específi cas de género a propósito de la violencia familiar. De ahí la necesidad de una ley específi ca que sancionara todos los actos violentos dirigidos contra las mujeres, considerando la totalidad de los espacios que ellas ocupan y sin restringirse a lo que ocurre dentro de la familia.

Un paso más en la conquista de los espacios públicos por parte de las mujeres, es que ellas mismas se consideren integrantes de la esfera pública, en particular de la política, como premisa para que puedan expresar problemas, necesidades y tomen decisiones. Uno de los principales logros históricos de la participación política de las mujeres es el derecho a votar y ser elegidas para ocupar cargos de responsabilidad pública, cuestión que será abordada con más profundidad en la última unidad temática de este libro, ya que está relacionada directamente con el tardío reconocimiento por parte del Estado de la ciudadanía de las mujeres. Por lo pronto, es importante señalar que la participación política femenina no se termina con este gran logro: también implica que las mujeres han adquirido la conciencia de que los problemas de la vida privada pueden ser planteados en el espacio público y político. Gracias a esta conciencia hoy se pueden abordar necesidades, demandas y problemas cuya atención y solución requiere la participación de las mujeres y los hombres, junto con la intervención de instituciones públicas, y cuya solución benefi cia la vida privada, la vida cotidiana y local de comunidades específi cas. 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 generalmente gestionan las demandas públicas para obtener el servicio, quizá porque han sido las mujeres quienes se han encargado de proveer el agua a sus familias.

Yo te doy agua

–Yo cargo las ollas y las cazuelas para prepararte tu comida.
–Yo aguanto el metate.
–Yo te lavo tu ropa.
–Yo junto la leña para hacer lumbre.
–Yo te aceito tu fusil.
–Yo cargo tus cartuchos y tu máuser.
–Si a ti te pasa algo, yo disparo.
–Yo te hago casa.
–Yo soy tu colchón de tripas.
–Yo tengo a tu hijo en la trinchera.
Así eran las soldaderas…

Elena Poniatowska, sábado 15 de septiembre de 2007, "Mujeres de México", *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/2007/09/15/index.php?section=opinion&article=a05a1cul>.

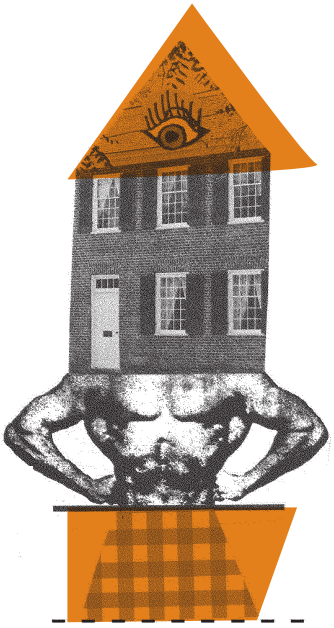
La búsqueda de alternativas locales para incidir en el cuidado del medio ambiente, mejorar la convivencia, la salud, etcétera, adquiere formas particulares de acuerdo con las personas que asumen la tarea.[2] Asimismo, las participaciones de este tipo tienen un elemento en común: se caracterizan por enunciarse 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 se habla por las y los demás y se construyen 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 para unos y otras 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. Así lo confirma el informe sobre el *Estado de la Población Mundial 2008*, al mencionar que "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" (FNUAP, 2008, 28).

En México, podemos acercarnos a los datos estadísticos sobre estos temas a través del Sistema de Indicadores de Género creado por el inmujeres. En su publicación *Mujeres y hombres en México, 2009*, este instituto reporta lo siguiente respecto de la división sexual del trabajo para el año 2008:

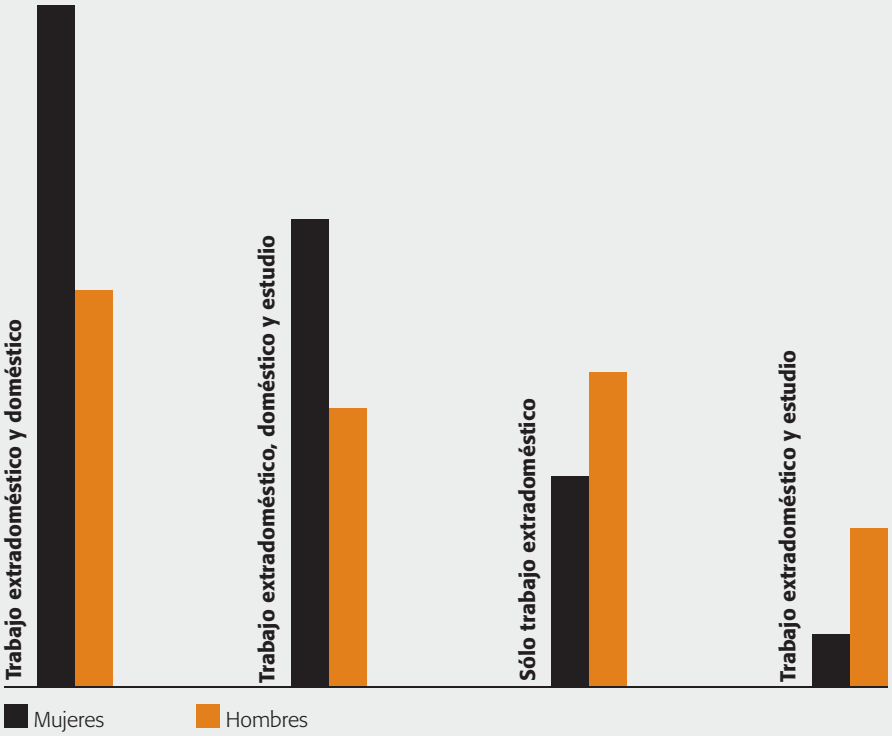
> De los 45.5 millones de personas que desempeñan actividades económicas (PEA) o trabajo extradoméstico, 28.3 millones son hombres y 17.1 millones son mujeres. Dentro de este conjunto de población, 12.3 millones de personas realizan trabajo extradoméstico en exclusiva, de las cuales 11.8 millones son hombres y el resto mujeres. Del total de hombres insertos en el mercado de trabajo, destacan los que sólo hacen trabajo extradoméstico (41.7 por ciento); y de las mujeres, las que combinan el trabajo extradoméstico con el doméstico (90.3 por ciento). Datos de años recientes muestran que la división sexual del trabajo experimentó cambios significativos; la población económicamente activa masculina de 14 años y más que en 1998 cumplía con su papel de proveedor y llevaba a cabo trabajos domésticos en sus propios hogares era de 44.3 por ciento; en 2008 aumentó a 52.5 por ciento. Lo anterior permite constatar los cambios paulatinos que se dan en los papeles que socialmente se les han asignado a los hombres, ya que cada vez es mayor el número de varones que participa en el trabajo doméstico (INMUJERES, 2009).

Como se desprende de estos datos, aun cuando la participación de los hombres en los trabajos domésticos se ha incrementado poco a poco, el por-



2 Véase el informe sobre el *Estado de la Población Mundial 2009. Frente a un mundo cambiante: las mujeres, la población y el clima* de FNUAP, en <http://www.unfpa.org.mx/swop09/SWOP2009_report_Spanish.pdf>.

centaje de mujeres con trabajo doméstico y extradoméstico se mantiene muy alto comparado con el de los hombres. Esto signifi ca que principalmente siguen siendo ellas quienes además de trabajar fuera de su casa se encargan de los cuidados del hogar. Las siguientes gráfi cas con datos de 2008 nos dejan ver con mayor claridad la situación.



Fuente: *Mujeres y hombres en México, 2009*, INMUJERES.

En cifras porcentuales, los datos anteriores se expresan de la siguiente manera:

División sexual del trabajo en México, 2008

Tipo de trabajo	*Mujeres*	*Hombres*
Trabajo extradoméstico y doméstico	90.3%	52.5%
Trabajo extradoméstico, doméstico y estudio	6.2%	3.7%
Sólo trabajo extradoméstico	2.8%	41.7%
Trabajo extradoméstico y estudio	0.7%	2.1 %

Fuente: *Mujeres y hombres en México, 2009*, INMUJERES.

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 que operan, aun cuando hombres y mujeres, niñas, niños y adolescentes compartan los lugares y las tareas. Un esquema inicial para comprender por qué

se asignan de este modo los espacios y prohíben ciertas actividades en consecuencia, se muestra a continuación.

División del espacio social desde los estereotipos de género



Responder la pregunta que se plantea en el esquema no parece difi cultarse. La explicación de que sepamos contestar se localiza en los estereotipos de género, esto es, en 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 concepción actual de ambos conceptos ha perdido rigidez, conviene determinar si los estereotipos dominan los espacios que habitamos y si condicionan nuestros modos de ser.



Sin habitación propia

Como señala Virginia Woolf en *Una habitación propia,* el gran obstáculo que ha tenido la mujer para desarrollar su intelecto y su creatividad es que nunca (o casi nunca) ha dispuesto de un espacio vital que pueda considerar sólo suyo; siempre ha tenido que compartirlo con la madre, la hermana, el esposo, los hijos. El lugar que le corresponde en la casa es la cocina, el costurero o el tocador, y ¿el estudio, el taller?, esos espacios son privilegio del hombre. El único ámbito al que tiene derecho es el de la soledad interior (González, 1998, 39).

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

Aunque la escuela es hoy un ámbito público abierto para hombres y mujeres, reproduce la división sexual del espacio cuando no modifica el uso de los lugares ni su ocupación preferente; es decir, cuando espacios que pueden ser usados por todas y todos se destinan de manera casi exclusiva a las niñas y no a los niños, y viceversa. Por ejemplo, si se observa 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 asignen espacios y tareas según los estereotipos de género; por ejemplo, cuando no se considera a las niñas para que resuelvan problemas de matemáticas o para que realicen experimentos en ciencias naturales, o bien, cuando no se incluye ni invita a los niños a participar en los bailes, el cuidado de las y los demás, en la preparación en clase de alguna receta de cocina o en la recitación de un 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 cuando de usar los espacios y de asignar las tareas se trata.

Ejemplos de la división sexual y genérica de los espacios en la escuela

En actitudes y comportamientos	*En actividades curriculares*	*En interacciones y relaciones interpersonales*
• Cuando se permite que los patios principales o de deportes sean ocupados generalmente para los juegos de los niños varones. • Cuando no se favorece que las niñas opinen sobre el uso de los patios y se llegue a acuerdos convenientes para todo el alumnado. • Cuando no se invita a los niños varones a participar en la organización de los detalles de diversos festejos. • Cuando se descalifica o desaprueba a las niñas por preferir actividades de destreza física o deportiva. • Cuando se forman filas separadas de niñas y niños. • Cuando durante el recreo se permite que los hombres se apropien del patio y las mujeres del salón de clases.	• 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 oponen equipos de niñas contra equipos de niños sin considerar la posibilidad de equipos mixtos. • Cuando no se invita a las niñas a ser representantes de grupo. • Cuando no se analizan críticamente contenidos, imágenes o temáticas de estudio que subrepresenten o no mencionen las aportaciones de las mujeres al conocimiento. • Cuando no se aprovechan los diversos materiales educativos para identificar en ellos las representaciones desiguales de hombres y mujeres, o bien para resaltar las situaciones que muestran igualdad.	• Cuando se desaprueba, verbalmente o con lenguaje corporal, la preferencia de los niños varones por actividades como el baile, la preparación de alimentos o el cuidado de las personas. • Cuando no se hace nada por incentivar la asistencia y presencia de los padres de familia varones (o figuras masculinas importantes para las niñas y niños) en reuniones y actividades escolares. • Cuando las interrelaciones entre maestras y maestros se desenvuelven bajo los esquemas de los estereotipos de género, concediendo mayor importancia a la opinión de un maestro que a la de una maestra sólo por el hecho de ser un hombre el primero y una mujer la segunda.

¿Se presentan en su escuela este tipo de divisiones de los espacios y las actividades?
¿Qué acciones se pueden emprender para modificarlas?

Algunas recomendaciones para el cambio

Concepto	*Recomendación*
Frente al estereotipo de género que asigna los espacios públicos a los hombres:	• 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 que se nos escuche como ciudadanas y ciudadanos. En el ámbito escolar esto signifi ca que tanto niñas como niños tienen voz y voto para incidir en sus actividades diarias. • Denunciar cuando en la propia escuela y la comunidad se remunere mejor a los hombres que a las mujeres por la misma actividad laboral. En el ámbito del aula lo que se propone es reconocer, premiar, motivar del mismo modo a niñas y niños cuando resuelven exitosamente sus tareas o actividades. • 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: hombres que gustan de cocinar o de bailar, mujeres que se desempeñen en diversas profesiones o tengan un puesto de responsabilidad política, etcétera.
Frente al estereotipo de género que asigna los espacios privados a las mujeres:	• Diseñar actividades escolares de cambio de roles de género dentro de la escuela y refl exionar sobre las experiencias reportadas por dichas actividades. Una opción consiste en formular en clase preguntas como ésta: ¿Cómo se sentirían y qué harían si un día las niñas amanecieran siendo niños y los niños amanecieran siendo niñas? Las respuestas pueden orientar refl exiones sobre la desigual distribución de espacios y actividades cuando se asignan estereotipadamente. • Insistir en que todas y todos 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 familiar y de los espacios en que vivimos. • 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. • 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, ambientes familiares y cuidado del cuerpo), o bien los que aparecen en películas y en los anuncios espectaculares.

Frente a los estereotipos de género en general:

- Subrayar que el hogar y el espacio público son espacios de convivencia para todas y todos; es insostenible pensar, de acuerdo con los roles tradicionales de género, que los lugares públicos deben ser ocupados sobre todo por hombres o que a las mujeres les corresponde sólo cierto espacio y no otro.
- 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.





Pistas para reflexionar

Mis espacios preferidos

Generalmente, ocupamos o habitamos los espacios sin fijarnos cómo es que están dispuestos; esto es, enseguida los asumimos como propios. Por eso, a veces no percibimos cómo nos condicionan, nos moldean, nos imponen una serie de comportamientos, posturas corporales, movimientos, normas, actividades, tareas, etcétera. Preguntarnos qué tan nuestros son los espacios y cómo nos sentimos en ellos sirve para comprender mejor la división y los muros que se alzan entre el espacio público y el espacio privado y por qué se considera que corresponden de manera preferencial a mujeres o a hombres. Para emprender la reflexión sobre el tema, comience por recopilar fotografías de sus espacios preferidos; acompañe la serie fotográfica que reúna con una breve nota en la que explique por qué los prefiere. Si es mujer, compare sus fotos y narraciones con las de algún compañero docente; si es hombre compare sus respuestas con sus compañeras de trabajo. ¿Nota alguna diferencia? ¿Cuál?

Fotos de mis espacios preferidos	*¿Por qué los prefiero y por qué me agradan tanto?*
	En los espacios abiertos disfruto mucho mirar las formas de las nubes. Observar su movimiento me hace sentir que formo parte de un paisaje que tiene la virtud de cambiar en forma constante… Me da una sensación de libertad…
	Dentro de mi casa, el espacio y la actividad que más disfruto es la lectura. Es como entrar en contacto con otros tiempos, otras personas, otras vivencias que me permiten entender mejor lo que yo misma vivo y pienso y lo que viven las personas cercanas a mí…

Pistas y actividades para actuar en el aula

Ir y estar si…

¿Qué se pretende con esta actividad?

- Reflexionar sobre los fuertes esquemas y estereotipos de género en la ocupación de los espacios.
- Compartir los sentimientos que se generan cuando nos damos la oportunidad de imaginar que ocupamos esos lugares que aún están marcados genéricamente.
- Analizar las valoraciones sociales que se otorgan al espacio público, al privado y a sus actividades con el fin de imaginar espacios equitativos.

Descripción

Las niñas y los niños pensarán en lugares o espacios a los que les gustaría ir o en los que les gustaría estar, así como en las actividades que ahí realizarían, si esos espacios no estuvieran delimitados y divididos por los estereotipos de género. Las niñas tendrán que imaginar lugares y actividades tradicionalmente asignados a los niños, y los niños los correspondientes a las niñas. De acuerdo con los diferentes grados escolares, dibujarán, escribirán una carta o construirán la maqueta de un espacio equitativo.

Relevancia

Esta actividad ofrece la oportunidad de explorar la ocupación desigual de los espacios en función del género. Favorece, a su vez, que las niñas y los niños descubran habilidades, destrezas y aptitudes que pasan desapercibidas o no se manifi estan cuando los espacios y sus actividades están dominados por los estereotipos de género.

Temas de género que se abordan

Distribución de los espacios sociales en función del sistema sexo-género / Espacio público: no exclusivo para los hombres / Espacio privado: no cerrado ni exclusivo para las mujeres / Reconocimiento de la necesidad de compartir los espacios y sus tareas independientemente de la condición de género de quienes los ocupan.

Campos formativos relacionados

El campo formativo denominado "Desarrollo personal y para la convivencia", presente en las asignaturas de los diferentes grados y cuyos temas están relacionados con el espacio social, resulta propicio para abordar las desigualdades de género que se concretan en la ocupación de los espacios y en las tareas que ahí se realizan, tanto en el presente como en el pasado.

Consejos prácticos

- Trate de que le proporcionen ejemplos de lugares y actividades generalmente asignados a las niñas o a los niños sólo por su género; pregunte si por sí mismos habrían hecho tales elecciones o si les gustaría escoger entre otras.
- Si es necesario, ponga ejemplos de espacios y tareas que además de necesarias pueden ser agradables, como la cocina y la preparación

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 1º y 2º grados

Jan Ormerod, *Buenos días*, México, México, SEP-Ediciones Serres, 2005 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: ¿Dónde están los personajes femeninos y masculinos de esta familia? ¿Les gustaría que unos y otros cambiaran de lugar? ¿Dónde los pondrían? ¿Por qué? ¿Qué hacen? ¿Les gustaría que hicieran otras cosas? ¿Cuáles? ¿Cómo cambiaría esta historia si se invierten los papeles femeninos y masculinos o si la niña que nos la cuenta fuera un niño?

de alimentos para otras personas, o el tejido de canastas o textiles que son muy útiles para todo el mundo.

- Evite que se produzcan burlas ofensivas y faltas de respeto entre niñas y niños. Si la actitud de la o el docente le abre la puerta a los comentarios basados en estereotipos de género, es más probable que las alumnas y los alumnos se comporten de esta forma. Si los comentarios estereotipados se producen, pídales que traten de pensar de otra manera.
- Dirija algunas preguntas directamente a los niños (¿Les gustaría pertenecer a un grupo de danza clásica?) y otras a las niñas (¿Les gustaría pertenecer a un equipo de futbol?).

Introducción a la actividad

Los integrantes del grupo comentarán cómo se sienten y qué descubren cuando se encuentran en lugares y actividades que supuestamente no les corresponden por ser niñas o niños. Para empezar se pueden plantear preguntas como las siguientes: ¿Ustedes creen que hay lugares específicos para niñas o para niños? ¿Cómo cuáles? ¿Les gustaría visitarlos? ¿Cómo se han sentido cuando han ocupado espacios que supuestamente no les corresponden por ser niñas o niños? ¿Les parece que hay actividades que sólo pueden realizar las niñas o los niños? ¿Por qué piensan que es así? ¿Les gustaría realizarlas aunque supuestamente no les corresponden?

Para 1º y 2º grados

Voy a un lugar siempre deseado

Procedimiento

1. Después de introducir la actividad mediante las preguntas propuestas, invite a que de manera individual las niñas y los niños dibujen un lugar al que siempre hubieran querido ir o en el que siempre hubieran querido estar y lo que harían ahí. Retome los lugares o actividades mencionados anteriormente por las alumnas y los alumnos.
2. Cuando todas y todos terminen, pregunte al grupo si quieren compartir su trabajo o prefieren guardarlo como recuerdo personal. Si deciden compartirlo, pida que coloquen los dibujos en la pared y pregunte al grupo si alguien quiere comentar su propio dibujo.
3. Para cerrar la actividad, organice una reflexión colectiva para que digan cómo se sintieron imaginándose en espacios y tareas que se supone no les corresponden por ser niñas o niños. Señale que todas y todos tenemos el mismo derecho de ocupar los espacios y de realizar las actividades que nos gustan, siempre y cuando lo hagamos en un ambiente de respeto; pregunte cómo podrían actuar para conseguir este propósito.

Para 3º y 4º grados

¿Me invitas?

Procedimiento

1 Después de introducir la actividad, indique a las niñas que escriban una carta dirigida a los niños de su grupo para expresar su deseo de ser invitadas a compartir un lugar que siempre ha sido ocupado por ellos. Pida lo mismo a los niños.

2 Cada alumna elegirá a un alumno y viceversa como destinatario de su carta.

3 Comente la importancia de señalar en la carta por qué quisieran ser invitadas o invitados a ese lugar y qué les gustaría hacer ahí.

4 Solicite del grupo un esfuerzo por ser serias y serios y pensar en lugares y actividades que realmente han deseado, pero que ha preferido no mencionar por temor a las burlas.

5 Pregúnteles si quieren que su carta sea leída o si prefieren quedarse con ella como recuerdo personal de un ejercicio de reflexión. Si aceptan lo primero, pregunte si desean que sólo la destinataria o el destinatario conozca su contenido o si la carta puede leerse en voz alta para todo el grupo. Continúe de acuerdo con la resolución que se tome. (Previamente, prepare un buzón y, dependiendo de lo que se decida, pida que depositen las cartas como parte de la actividad o al final de la clase; revise quiénes tienen carta y entréguelas.)

6 Cierre la actividad con una reflexión colectiva sobre los pensamientos y sentimientos generados al escribir la carta y sobre la importancia de desgenerizar los espacios y tareas para lograr una convivencia más equitativa entre niñas y niños, hombres y mujeres.

Para 5º y 6º grados

Construimos un espacio equitativo

Procedimiento

1 Después de introducir la actividad y enfatizar la división de espacios y tareas por género, invite a las alumnas y alumnos a construir la maqueta de un espacio equitativo.

2 En el espacio equitativo no deberán existir áreas ni tareas exclusivas de hombres o mujeres; junto con la maqueta, también es necesario construir la historia de quienes lo ocupan y lo habitan, para organizar una distribución equitativa de las tareas.

3 Platíqueles que la igualdad de género no sólo consiste en intercambiar tareas entre mujeres y hombres sino que también implica imaginar y diseñar "nuevos espacios" que ayuden realmente a no separar lo femenino de lo masculino, el adentro del afuera, y donde no haya actividades subvaloradas o devaluadas.

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 3º y 4º grados

Ruth Kaufman, *Gritar los goles*, México, SEP-El Pequeño Editor, 2005 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: ¿Han estado como parte del público en un estadio de futbol? ¿Les parece que hay más hombres que mujeres en el público? ¿Por qué creen que sea así? ¿Cuántas personajes femeninas y cuántos personajes masculinos encuentran en este libro? ¿Cómo sintetizarían lo que hacen unas y otros? ¿Les parece justo que los deportes y el público que va a presenciarlos esté tan dividido entre hombres y mujeres? ¿Cómo solucionarían este problema?

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 5º y 6º grados

Marta Romo, *Por el agua van las niñas*, México, SEP-Archivo General de la Nación, Archivo C.B. Waite, 1987 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: ¿Qué les sugiere el título de este libro? ¿De qué época piensan que son las fotos de este libro? ¿Creen que en la actualidad las mujeres y las niñas son las encargadas de procurar que haya agua en el hogar? ¿En qué lugares de México las niñas o las mujeres acarrean el agua o procuran que no falte? ¿De dónde o cómo obtuvieron esta información?
¿Por qué si el agua en cántaros o cubetas es tan pesada, se ha dejado estas tareas a las mujeres?

4 Puede dividir al grupo en equipos en los que en cada uno se construya un espacio diferente.

5 Al terminar la o las maquetas, invite al grupo a exponer y explicar cómo funcionan los espacios definidos y qué tomaron en cuenta para configurarlos. Organice una reflexión para determinar en qué medida sus proyectos y sus historias ayudan o no a lograr una convivencia equitativa.

Variantes

Para 1º y 2º grados

¿Cómo ocupamos y qué hacemos en los espacios?

- Sugiera que imaginen historias o cuentos de aventuras y viajes de exploración donde las mujeres sean las protagonistas y los hombres puedan hacerse cargo de cuidar a otras personas.
- Pida que lleven a clase revistas o periódicos para recortar fotos donde aparezcan mujeres y hombres, y niñas y niños; puede ser que en las fotos ambos sexos estén juntos o separados. Pida que describan qué hacen y en qué sitio se encuentran.
- Prepare tarjetas con los nombres de diferentes espacios (patio, cocina, oficina, palacio municipal o de gobierno, parque, cancha de voleibol, etcétera) y conforme las vaya mostrando pida al grupo que discuta si es un espacio para niñas, para niños o para unas y otros.

Para 3º y 4º grados

Cambiemos de lugares

- Como tarea, pida que elijan una historieta e identifiquen en ella cómo se caracteriza a los personajes femeninos y a los masculinos; ya en clase, pregunte cómo se modificaría la historieta si se combinaran características tanto femeninas como masculinas en los personajes participantes, y qué pasaría con los espacios que ocupan y las "acciones" que emprenden.
- Invite al grupo a representar una obra de teatro en la que niñas y niños ocupen espacios diferentes a los asignados socialmente. Después, dé inicio a una reflexión colectiva como la que se propone en el procedimiento.

Para 5º y 6º grados

Anuncios y películas

- Solicite tareas que consistan en observar los anuncios, programas o series televisivas con la idea de identificar en qué espacios están los hombres y las mujeres, las niñas y los niños y emitir una opinión al respecto para debatirla en clase.

- Escoja una película que muestre un cambio que modifi que o rompa con los estereotipos de género; por ejemplo, una donde los hombres ocupen espacios y realicen tareas que no se clasifi can como masculinas, o bien una donde ocurra algo similar con las mujeres. Por ejemplo: mujeres boxeadoras, niños bailarines de ballet, etcétera.

Conclusiones

Para la refl exión docente

1 Anote sus observaciones, impresiones y valoraciones personales a propósito de las actividades llevadas a cabo con el grupo; registre en qué medida la actividad ayudó a cambiar las concepciones del grupo respecto de la ocupación de los espacios marcada por los estereotipos de género.

2 Plantéese preguntas como las siguientes:
   - ¿Cómo se comportaron las niñas y los niños frente a las actividades propuestas?
   - ¿Se logró que las niñas y los niños expresaran sus deseos de ocupar espacios independientemente de su condición de género? ¿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?

Desde la poesía

Ser amante y cariñosa,
En las desgracias sufrida,
Sacrifi carle su vida
Porque en ella el bien reposa.
Tolerante, si se enfada,
Si la insulta, resignada,
[…]
¿Y de tan mezquino ser,
sin voluntad ni albedrío,
Sin fuerza y sin poderío,
Los hombres han de nacer?

Eugenia N. Estopa

"A la mujer. Eterno tema con variaciones", en la revista *El Álbum de la Mujer*, 1883, t. I, pp. 220-221, citado en Montero, 2002, 77.


28
1
29
2

Unidad temática 3
Contra lo obvio y lo natural

Dada la interrelación que existe entre el concepto de género y el de cultura, esta unidad temática presenta la manera en que los patrones de feminidad y la masculinidad se transmiten e incorporan a través de la lengua, las imágenes, los medios de comunicación, el cine, las tradiciones y un conjunto de prácticas (festejos, conmemoraciones, normas) y representaciones culturales (artísticas y textuales, entre otras) que en buena medida suscitan relaciones desiguales entre hombres y mujeres, las cuales, sin embargo, son susceptibles de ser modificadas.

Conceptos clave

¿Cómo aprendió a ser mujer o a ser hombre? ¿Quiénes fueron sus modelos? ¿Se considera diferente de las generaciones anteriores o de las nuevas? ¿Con qué cuentos, historias, canciones, películas sobre mujeres u hombres creció? ¿Qué mensajes le transmitían? ¿Se da mayor importancia en su escuela al festejo del día de las madres o a la celebración del día del padre? ¿Qué le sugieren las escenas de las obras de arte donde la mayoría de las figuras representadas son mujeres o maestras? ¿Qué preguntas de género pueden formularse frente a estas representaciones culturales?

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 sinfín 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).

Y se oía… que decía
Popular entre la tropa era Adelita,
la mujer que el sargento idolatraba,
que además de ser valiente era bonita
y hasta el mismo coronel la respetaba.

Y se oía que decía
aquel que tanto la quería:

Y si Adelita se fuera con otro
la seguiría por tierra y por mar,
si por mar en un buque de guerra,
si por tierra en un tren militar.
[…]
Y si Adelita quisiera ser mi novia,
y si Adelita fuera mi mujer,
le compraría un vestido de seda
para llevarla a bailar al cuartel.

(Corrido popular del dominio público cuyo origen se sitúa en la época de la Revolución mexicana de 1910.)

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

Antiguamente y en su origen latino, el término *cultura* signifi caba cuidado del campo o del ganado. Este signifi cado 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. Entre estas últimas, cabe mencionar las formas del amor; ya sea que unos de sus rasgos cambien y otros permanezcan, lo cierto es que recorren los siglos y también se manifi estan en momentos cruciales de la historia de las naciones, cuando parece que nadie los tiene presentes o han pasado a un segundo plano.

¿Es Usted?

[…] y volvamos ahora á D. Guadalupe Victoria, que muy á pesar suyo, continuaba bien escondido en la haciendo de Paso del Macho. […] Las penas decretadas contra los insurgentes y más tratándose de Victoria, cuya cabeza se habia puesto á precio, eran extensivas para los que de cualquier manera les favorecieran ocultándolos ó prestándoles medios de ponerse en salvo. Esa fi rme resolución de Victoria vaciló otra vez más cuando al medio día se le presentó la misma Aurelia llevándole con el mayor sigilo una canastilla de viandas. —¡Ah! pero es usted Aurelia, ¿usted misma?.... le decía todo atolondrado y sin poder dar crédito á sus ojos. —¿Y por qué no habia de ser yo? le dijo ella entre medrosa y sonriente, ¿qué otra persona podria venir ahora aquí sin despertar sospechas? […] Victoria se quedó anonadado. Ya había desaparecido la joven, ya iba lejos y todavía el noble insurgente parecía estar escuchando el eco de aquel expresivo ¡adiós! se fi guraba estar sintiendo el fresco roce de aquella mano aterciopelada, y estar aspirando el perfume de rosas que con su sola presencia había esparcido por la sombría estancia" (Ireneo Paz, "Idilio", capítulo XX de la Leyenda VI, en *Leyendas históricas de la Independencia*, imprenta litografía y encuadernado de Ireneo Paz, 1894, pp. 265-266, ortografía original, en <http://www.bicentenario.gob.mx/bdb/bdbpdf/leyendasHistoricasIND/LHDLI-c20.pdf>).

Como lo sugiere la leyenda del "Idilio" del general insurgente Guadalupe Victoria, las formas culturales del enamoramiento —en las que se pueden identifi car estereotipos de lo femenino y lo masculino— siguen operando aun cuando todo parece estar concentrado en los propósitos de las luchas revolucionarias. Es así como algunas fórmulas del amor como práctica cultural de fi nales del siglo XIX y principios del XX, se entrecruzan con el movimiento de Independencia de nuestro país y nos muestran que en efecto la cultura posee varias *capas* que se manifi estan tanto en los momentos extraordinarios como en la existencia cotidiana individual y colectiva.

Amor entre siglos

Hacia 1880 Antonio Vanegas Arroyo abrió un taller de encuadernación en la Ciudad de México. […] Dentro de su múltiple oferta editorial destacan los cuadernitos que contenían canciones, versos, formatos de felicitación, machotes de cartas de amor, cuentos patrióticos, guiones de teatro, juegos, adivinanzas, fórmulas mágicas, prescripciones de brujería, recetas de cocina y muestras de bordado. […] Los cuadernillos también incluían consejos para elegir a la pareja y advertencias para los enamorados. Además, ofrecían lenguajes y códigos que permitían que hombres y mujeres se comunicaran en secreto o en clave, ya fuera por medio de palabras, de gestos o de colores. […] [Podemos] decir que [esos cuadernillos] reflejan las concepciones e imaginarios presentes en el México de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX (Speckman, 2006, 4 y 7).

Algunos casos

Hay mujeres hermosas y mujeres bonitas. Las primeras ejercen una influencia pasajera en el hombre, porque sus encantos no tienen variedad, las bonitas agregan la ilusión, pues siempre hay en ellas novedades que lo mantienen vivo.

"Consejos útiles a los amantes", en *Cartas amorosas*, 3 (publicado por A. Vanegas Arroyo, citado en Speckman, 2006, 7).

Si la mujer concede a su amante sin vacilar un beso que éste le pida, es mala señal, porque no lo cree peligroso. Si lo niega de una manera redonda, ya puede el amante tomar otro camino, pues no cuenta con el cariño de esta mujer. Si le opone una aparente resistencia es evidente que la mujer reconoce el valor del hombre y lo aprecia con sinceridad.

"Consejos útiles a los amantes", en *Cartas amorosas*, 3 (publicado por A. Vanegas Arroyo, citado en Speckman, 2006, 38).

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 en 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 de la 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 infantiles, las canciones que escuchamos en la radio, los programas de televisión, lo que leemos, los consejos de nuestras abuelas y abuelos 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 fi n de cuentas lo que se nos transmite son signifi cados. Así, con palabras, actitudes, normas o imágenes, vamos aprendiendo qué y cómo debe ser un hombre y una mujer.



Normas del XIX

El adulterio del marido será causa de divorcio sólo en ciertos casos. La razón de esta diferencia que a primera vista parece injusta, es la de que si bien bajo el aspecto moral la falta es la misma, bajo el aspecto social es menor la del marido. […] Hay sin duda mayor inmoralidad en el adulterio de la mujer, mayor abuso de confi anza, más notable escándalo y peores ejemplos para la familia, cuyo hogar queda siempre deshonrado ("Parte expositiva", en *Código Civil del Distrito Federal y Territorio de la Baja California,* 1870, p. 19, citado en Ramos, 2008, 83-84).

Consejos de antaño
Huehuetlahtolli

Plática o exhortación que hacía un padre a su hijo

Hijo mío, criado y nacido en el mundo por Dios, en cuyo nacimiento nosotros tus padres y parientes pusimos los ojos. Has nacido y vivido y salido como el pollito del cascarón, y creciendo como él, te ensayas al vuelo y ejercicio temporal. No sabemos el tiempo que Dios querrá que gocemos de tan preciosa joya. […] No salgas ni entres delante los mayores; antes sentados o en pie, donde quiera que estén, siempre les das la ventaja, y les harás reverencia. No hables primero que ellos, ni atravieses por delante, porque no seas de otros notado por malcriado. No comas ni bebas primero, antes sirve a los otros, porque así alcanzarás la gracia de los dioses y los mayores. […] No tomes ni llegues a mujer ajena, ni por otra vía seas vicioso, porque pecarás contra los dioses, y a ti harás mucho daño. Aún eres muy tierno para casarte, como un pollito, y brotas como la espiga que va echando de sí. Sufre y espera porque ya crece la mujer que te conviene: ponlo en la voluntad de Dios, porque no sabes cuándo te morirás. Si tú casar te quisieres, danos primero parte de ello, y no te atrevas a hacerlo sin nosotros… (fragmento tomado de López Austin, 1985, 38 y 40).

De otra exhortación que una madre hizo a su hija

Hija mía de mis entrañas nacida, yo te parí y te he criado y puesto por crianza en concierto, como linda cuenta ensartada; y como piedra fi na o perla, te ha pulido y adornado tu padre. Si no eres la que debes, ¿cómo vivirás con otras, o quién te querrá por mujer? Cierto, con mucho trabajo y dificultad se vive en este mundo, hija, y las fuerzas se consumen; y gran diligencia es menester para alcanzar lo necesario, y los bienes que los dioses nos envían. Pues, amada hija, no seas perezosa ni descuidada, antes diligente, y limpia y adereza tu casa. Sirve y da aguamanos a tu marido, y ten cuidado de hacer bien el pan. Las cosas de casa ponlas como conviene, apartadas cada cual en su lugar, y no como quiera mal puestas, y no dejes caer algo de las manos en presencia de otros.

Por donde, hija, fueres, ve con mesura y honestidad, no apresurada, ni riéndote, ni mirando de lado como a medio ojo, ni mires a los que viven de frente ni a otro alguno en la cara, sino irás tu camino derecho, mayormente en presencia de otros. […] Responde cortésmente siendo preguntada, y no seas como muda o como boba… (Fragmento tomado de López Austin, 1985, 45).

Estos textos están tomados por López Austin del libro de Fray Gerónimo de Mendieta, *Historia eclesiástica indiana,* capítulos XX a XXIV del Libro II, dedicado a "los ritos y costumbres de los indios de la Nueva España en su infidelidad". La edición que López Austin utiliza es la de México, Editorial Salvador Chávez Hayhoe, de 1945.

En los fragmentos de diversos *Huehuetlahtolli*,[1] cuya antigüedad nos habla de tradiciones del México precolombino, apreciamos una distinción entre lo que se dice a la hija y al hijo, y según quién habla a quién. Sin embargo, aun cuando las funciones están muy bien definidas para cada cual, también podemos constatar que a ambos se les habla con mucho respeto y cariño, y a ambos se les inculca el respeto por las y los demás. Este tipo de textos nos abren la posibilidad de investigar, desde la perspectiva de género, un ordenamiento cultural de lo femenino y lo masculino en la antigüedad mesoamericana, cuando, al menos por lo que estas exhortaciones nos revelan, la distribución de las tareas, las normas de conducta, el manejo del cuerpo, los gestos y las posturas mostraban claras diferencias según se asignaran a hombres o a mujeres. Incluimos aquí esta referencia al pasado histórico precolombino porque forma parte de nuestra herencia cultural sobre las ideas de género y porque su lectura nos ayuda a entender la alternancia entre el cambio y la permanencia de ciertas prácticas culturales.

Cómo escribir una queja sobre el amor mal correspondido

En el mismo Portal de las Flores y en circunferencia de la Plaza, entre el monumento de Carlos IV y el mercado del *Parían*, […] estaban en 1810 los *evangelistas* o escribientes del pueblo […] Muchos de aquellos *evangelistas,* sentábanse en un banco, frente al Real Palacio, cubiertos con las sombrillas improvisadas, caladas las gafas en las narices, escribiendo en una tablilla sobre las rodillas, teniendo a su lado el canino compañero y la canasta con el papel, la tinta y los demás chismes del oficio. Junto veíase á la cliente, de falda blanca y rebozo colorado de bolita, narrándole sus cuitas, sus celos, sus amores mal correspondidos, acompañados los relatos de iras y de lágrimas, de ademanes elocuentes, que daban el *tono* para que el popular escritor, trasladase al papel, timbrado "con un corazón atravesado con una flecha", las confidencias de la mal correspondida hembra, que una vez concluida la epístola, pagaba dos cuartillas e íbase camino a las cárceles de Corte ó de la Acordada, para hacer llegar al ingrato sus doloridas quejas, mientras éste purgaba en una bartolina otras fechorías […] (Luis González Obregón, *La vida en México en 1810,* capítulo primero "Cómo era la ciudad entonces", México, Librería de la viuda de C. Bouret, 1911, p. 17, en <http://www.bicentenario.gob.mx/bdb/bdbpdf/laVidaEnMexico1810/c1.pdf>, ortografía, comillas y cursivas del autor).

1 "[Con] la palabra *huehuetlahtolli* se evoca cierta clase de discursos en lengua náhuatl provenientes de la tradición oral y que informantes indígenas proporcionaron a algunos frailes del siglo XVI en la Nueva España. Significa tanto discurso o relato de los ancianos, como historia o relato antiguo" (García, 2000, 128).

La variación de nuestras concepciones y prácticas puede advertirse en cualquier segmento de la vida humana y de la historia; esto implica que no sólo varían los conceptos y significados, también se modifica la forma en que nos apropiamos de ellos y la manera de usar la cultura de nuestra sociedad, ya se trate de la que hemos heredado o de los muy diversos productos culturales que circulan con el lenguaje, en los medios de comunicación, en las calles, etcétera. 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 ejercer una mirada crítica sobre las formas de actuar, sentir y pensar que se nos han enseñado; es decir, hay un margen en el que podemos preguntarnos por qué ciertas ideas, costumbres o creencias se nos plantean de un modo y no de otro.

Tácticas

En caso de que la relación [amorosa] no pudiera hacerse pública, los enamorados debían burlar la vigilancia materna, ya que, por lo general, las madres se encargaban de cuidar a sus hijas. Además, debían buscar medios para la comunicación y el encuentro. […] Para comunicarse […] se podía recurrir al lenguaje de los listones y las sombrillas: poniéndose la sombrilla al hombro y echándola para atrás ella avisaba "vete que nos miran", portar un listón aplomado significaba "nuestras relaciones se han descubierto" y atar a la sombrilla lazos rojos y negros advertía "vete porque mi papá desea darte una paliza ("El lenguaje de los listones por medio de sus colores", *Cartas amorosas*, 11, y "El lenguaje de la sombrilla por sus posturas y adornos", en *Cartas amorosas*, 12. Antonio Vanegas Arroyo Editor, Finales del siglo XIX y principios del XX en México, en Speckman, 2006, 33).



Al identificar las relaciones de desigualdad como productos sociales y culturales, podemos percatarnos más fácilmente de las situaciones de vulnerabilidad que se generan en torno de las mujeres, lo mismo en el lenguaje, las tradiciones, las artes, los valores y las creencias, que en las maneras de vivir y ver el mundo. Lo mismo sucede con la supuesta invulnerabilidad de los hombres.

La vulnerabilidad *inventada* para las mujeres y su contraparte, la invulnerabilidad también *inventada* para los hombres, no son condiciones *naturales*, innatas o inmodificables, sino que en los hechos han sido varias veces puestas en duda y todavía debemos modificarlas. Basta confrontar lo que sabemos sobre cómo pensaban y vivían las mujeres en el siglo XIX y cómo vivimos muchas ahora, o cómo se les clasificaba en el pasado según sus edades cronológicas. Incluso la imagen ideal de la mujer es distinta. Habrá que ver del mismo modo cómo han cambiado las concepciones sobre la masculinidad y la imagen ideal del hombre actual.

En realidad, hoy contamos con una pluralidad de imágenes y concepciones sobre la feminidad y la masculinidad que circulan a escala planetaria (o global, como suele decirse), las cuales conviven con los estereotipos de género tradicionales y locales (como la creciente presencia de las mujeres en el ámbito laboral o la mayor participación de los hombres en el ámbito doméstico) y con las nuevas **identidades de género** que surgen cuando se dejan atrás los estereotipos. Sin embargo, más allá de la proliferación de referentes y la complejidad que esto supone, si no se toman en cuenta los presupuestos de la equidad entre los géneros seguirán perpetuándose las desigualdades y se inaugurarán otras tantas.

Identidad de género: Se refiere al proceso por el cual las personas se definen en función de su pertenencia a un sexo. De acuerdo con estudios al respecto, es el estrato más antiguo de una personalidad cuyo desarrollo inicia desde el nacimiento y continúa intensivamente por lo menos hasta el final de la adolescencia. Es un proceso que ordena todas las piezas que determinan la forma en que un sujeto es percibido socialmente y se percibe a sí mismo y, como percepción y autopercepción, la identidad de género ocurre en el cuerpo (Moreno, 2008, 55-63).

Cuerpos, edades y belleza
Principios y finales

"Magdalena, protagonista de *La coqueta*, novela escrita por Nicolás Pizarro en 1861, poseía los atributos ideales de belleza para el México del siglo XIX. […] Sin embargo al acercarse a los treinta años (sin haberse casado aún) comenzó el deterioro de sus encantos. Para ella significó el inicio de la vejez" (Montero Recoder, 2008, 281-282). […] *La Primavera*, una revista de finales del XIX, publicó en el artículo "Aspecto cronológico" que la mujer comenzaba a contar su edad a los trece años o a los quince, según el clima en que nace, 'cierra la cuenta' a los veinte años en caso de ser soltera, y a los veinticinco si es casada" (*Ibidem*, 292). […] Así que Magdalena, quien no se había casado y por lo tanto no tenía hijos, era vieja a los treinta años, pues se consideraba que su edad reproductiva ya había pasado aunque distara de llegar a la menopausia, y era así porque su aspecto físico estaba cambiando. Magdalena caía en la categoría de *vieja* porque no cumplía con el modelo asignado como ideal a las mujeres, y también era vieja porque físicamente perdía lozanía (*Ibidem*, 298). […] Se consideraba [en contraparte] que un hombre de 30 años estaba en "la puerta de vida" (*Ibidem*, 283).

En la educación primaria, gran parte de la transmisión cultural opera a través del lenguaje oral, las actitudes y el comportamiento de las maestras y los maestros, de la intervención de los adultos en la escuela, de la interacción entre alumnas y alumnos, 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?[2]

Actividad escolar en un salón de clases de 3º grado de primaria

Asignatura	Educación artística
Campo formativo y competencia	Desarrollo personal y para la convivencia / Competencia cultural y artística
Lenguaje artístico	Teatro
Propósitos para Teatro en 3º grado	Reconocer y ocupar el escenario como espacio de acción, utilizando distintos niveles corporales y de energía, en la interpretación del juego teatral
Tema	Yo, los objetos y mi entorno
Bloque IV / Teatro	Aprendizaje esperado: Reconoce los distintos niveles de energía en los que nos movemos (o que ocupamos para movernos).

Contenidos / Ejes de enseñanza y aprendizaje

Apreciación	*Expresión*	*Contextualización*
Examinar el hecho de que todos nos movemos de distintos modos y que hay movimientos que caracterizan a las personas.	Explorar los niveles de energía y velocidad en el movimiento.	Reconocer las diferentes formas de movernos con distintas calidades de movimiento.

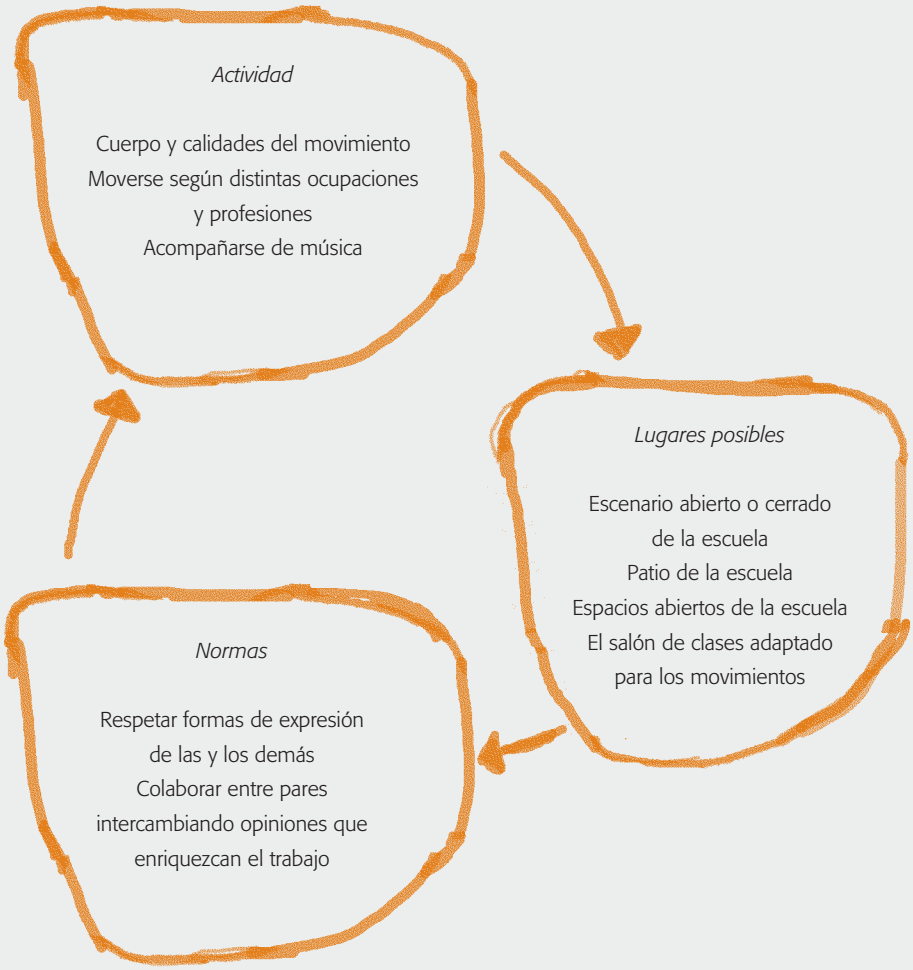
Orientaciones didácticas

El maestro propondrá distintas ocupaciones y profesiones a los alumnos, quienes elaborarán una lista con ellas y cada uno escogerá una. Con la ayuda del maestro ejemplifi carán la manera de moverse de cada persona. Los alumnos reconocerán cuáles son los movimientos que caracterizan a cada ocupación o profesión, por ejemplo, el policía, la vendedora del mercado, el barrendero, el bailarín, una maestra, etcétera.	El alumno explorará las cuatro calidades de movimiento básicas: lírico (como el ballet), estacato (como el karate), fl uido (como las ondas) y contenido (como cámara lenta). Se sugiere que el maestro estimule la actividad con música y establezca juegos combinando los niveles de energía y velocidad para descubrir nuevas y distintas calidades de movimiento.	Con ayuda del maestro el alumno compartirá ejemplos de la vida diaria en los que nuestra manera de movernos sea similar a las calidades antes descubiertas. Los alumnos también pueden participar reconociendo y proponiendo otras calidades de movimiento, así como compartirlas con su familia y amigos.

Fuente: SEP, *Programas de estudio 2009. Tercer grado. Educación básica. Primaria. Etapa de prueba*.

2 La actividad para tercero de primaria, tomada de los programas de estudio vigentes para ese grado, sólo es un ejemplo de la transmisión cultural que ocurre en el aula a través de los contenidos, los espacios, las orientaciones didácticas, etcétera. Se intenta ejemplifi car con ella que cualquier actividad escolar para cualquier grado, transmite ciertos valores culturales.

El siguiente esquema muestra que además de los contenidos de aprendizaje incluidos en la actividad, también los espacios, las tareas y las normas transmiten contenidos culturales, que, como los hemos abordado en esta unidad, se refieren también a ciertas formas de hacer, y en este caso, de enseñar y aprender.



A la pregunta sobre el tipo de cultura que se transmite en la realización de la actividad anterior, se puede responder lo siguiente: tanto la tarea como el lugar y las normas que se muestran en el esquema transmiten significados positivos acerca de: *a)* el trabajo colaborativo de alumnas y alumnos sin distinciones ni desigualdades, *b)* la importancia del lenguaje corporal que transmite significados, *c)* la necesidad del orden para poder realizar la tarea, *d)* el respeto de lo que cada quien aporta para la realización de la tarea, etcétera. A propósito de los estereotipos de género, cabe preguntarse si el hecho de asociar los movimientos corporales a ocupaciones u oficios incide o no para que de entrada unos gestos se consideren masculinos y otros femeninos. Sería importante, en este caso, poder constatar que los movimientos del cuerpo están construidos culturalmente y no son *por naturaleza* propios de hombres o de mujeres. Así,

la actividad no sólo transmite signifi cados culturales sobre la colaboración y el respeto sino que estos contenidos controlados o previstos canalizan a su vez los signifi cados culturales que hemos atribuido a los gestos y ademanes.

Visto así, podemos afi rmar que la vida toda en la escuela transmite lo que consideramos conocimientos y aprendizajes signifi cativos, esto es, formas de vivir en sociedad y visiones del mundo. Por tanto, si nuestra visión del mundo está muy infl uida por estereotipos y sesgos de género, difícilmente podremos identifi carlos en las actividades escolares, en los contenidos por enseñar o en las interacciones y actitudes que tenemos con las alumnas y los alumnos. Si no identifi camos 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.

Frente a la amplísima gama de contenidos culturales que circulan por una inmensa variedad de medios (escritos, audiovisuales, o provenientes de todo tipo de tradiciones) y con los cuales niñas y niños que cursan la primaria tienen contacto, la escuela debe ser el sitio donde tales contenidos y medios se analicen de manera crítica para identifi car cuándo se reproducen los estereotipos de género que casi siempre pasamos por alto por ser éstos muy comunes y aceptados. Así sucede, por ejemplo, con muchas versiones de cuentos clásicos, como "La hilandera", "Las tres hijas del rey", "La princesa y el guisante", "La Cenicienta", etcétera, donde difícilmente encontraremos modelos femeninos o masculinos que vivan o enfrenten destinos que no estén condicionados o defi nidos en gran medida por su sexo. Más o menos ocurre lo mismo con las películas, las canciones, los programas de televisión y de radio, los anuncios publicitarios, etcétera. Para contrarrestar los estereotipos de género que circulan a través de tantos medios, se pueden comparar en el aula los contenidos más recurrentes con los programas, lecturas o juegos cuyos personajes femeninos no tengan, por ejemplo, como único porvenir apropiarse del espacio doméstico o como aspiración mayor, en el caso de los personajes masculinos, la "salvación del mundo" (o de una princesa).



Comparemos tres contenidos culturales con distintas propuestas sobre los estereotipos de género.

Cuento clásico	*Publicidad sobre juguetes*	*Cuento actual*
Las hadas / Charles Perrault (1628-1703), México, SEP-Juventud, 2003. Una mujer vive con sus dos hijas: una orgullosa y desagradable, otra bella y bondadosa. Un hada concede a la muchacha buena la cualidad de que, al hablar, salgan de su boca flores y gemas, lo que despierta la envidia de la hermana y la madre. (Reseña: catálogo electrónico Libros del Rincón, SEP).	(Ilustración: algo similar que dé idea de un anuncio publicitario estereotipado sobre uso de juguetes)	*El túnel* / Anthony Browne, México, FCE, 1993. Había una vez un hermano y una hermana que no se parecían en nada. Eran diferentes en todo. La hermana se quedaba en casa, leía y soñaba. El hermano jugaba afuera con sus amigos: reía y gritaba, pateaba y lanzaba la pelota, brincaba y retozaba. Por las noches él dormía profundamente en su cuarto. Ella permanecía despierta, acostada... (Reseña: cuarta de forros del libro).

Muchas versiones recientes de los cuentos clásicos —y aún las que proceden de la tradición oral y escrita— confirman la permanencia de los estereotipos, por lo que conviene aprender a analizarlas sin descalificar su valor literario o crear prejuicios contra ellas. Observar cómo funcionan o han dejado de operar los estereotipos en este tipo de obras es un ejercicio de lectura que toma en cuenta los valores, imágenes e ideas sobre lo femenino y lo masculino, los cuales se filtran en la organización del relato y en el tipo de historias que se cuentan. En el caso de *Las hadas*, por ejemplo, la polarización entre los elementos belleza-bondad-flores y desagradable-orgullo-envidia —ambos como conjuntos opuestos y antagónicos atribuidos a personajes femeninos—, responde a un estereotipo y a un **imaginario** de género que divide a las mujeres en "buenas" y "malas" según su aspecto o catadura, y a cada uno de estos dos polos le endosa o le adjudica otro conjunto de atributos y características positivas o negativas (desde luego, un análisis como éste considera la permanencia de concepciones que más o menos se mantienen presentes a lo largo de siglos, si bien se trasladan de un sector social a otro o varían sus manifestaciones; véase, por ejemplo, A. González, 1991).

Imaginario: Conjuntos de imágenes, símbolos, metáforas y representaciones que construyen la realidad (Tuñón, 2008, 24).

Los estereotipos e imaginarios sociales contribuyen o forman parte de lo que se ha denominado arquetipo, es decir, modelo o "tipo ideal", que, en el caso de los personajes femeninos o masculinos de los cuentos, se defi nen de acuerdo con los estereotipos predominantes.

En las últimas décadas, la vasta producción literaria dirigida al público infantil incluye propuestas que subvierten estereotipos y arquetipos de género, planteando otro tipo de personajes como "brujas simpáticas" (*Cosas de brujas*, de Mercedes Garín Muñoz, Soledad Candel Guillén y Trinidad López Fernández, México, Ediciones SM, 2006); "Luchadores sensibles" (*El enmascarado de lata*, de Vivan Mansour Manzur, México, FCE, 2005); "Fantasmas amistosos" (*De profesión, fantasma*, de Hubert Monteilhet, Ediciones SM, 2004); niños varones que modifi can sus modos de ser (*Eduardo, el niño más terrible del mundo*, de John Burningham, México, Libros para soñar, Callis niños); o personajes femeninos protagonistas (*Poderosa: una chica con el mundo en su mano*, de Sergio Klein, México, FCE, 2008), entre muchos otros libros. Por su parte, *El túnel*, de Anthony Browne, título que pusimos como muestra en el cuadro comparativo, es un buen ejemplo de historia de colaboración entre hermana y hermano, quienes sólo pueden coincidir cuando ambos dejan atrás algunos rasgos estereotipados de niña y niño, mismos que forman parte de la trama.

Por último, otro ejemplo sobre un contenido cultural y de género muy estereotipado y que se transmite constantemente en diversos medios de comunicación se localiza en los anuncios publicitarios de juguetes infantiles. El estereotipo no opera en el juguete mismo sino en el uso que de él se propone. Analizar estos contenidos en clase desde un enfoque crítico y de género, conduce en primera instancia a llamar la atención sobre estos usos preconcebidos, sobre la caracterización de los personajes que rodean al *mundo infantil* y sobre las posibilidades de equidad de género que se abren cuando las personas o los sujetos representados ofrecen alternativas y opciones no estereotipadas e incluyentes.

Del mismo modo, en el mundo *adulto* circulan y se transmiten imaginarios, arquetipos y estereotipos que debemos percibir haciendo un esfuerzo de crítica para modifi carlos y para vivir en igualdad. Un ejercicio de refl exión consiste en comparar canciones, preguntarnos por qué razón nos gustan o nos disgustan y tratar de identifi car si en nuestro*gusto* operan los estereotipos. Por ejemplo, se pueden comparar algunos boleros[3] con otras canciones más recientes o actuales para apreciar si existe o no un cambio de perspectiva.

3 "A partir de 1930 [en México], el bolero se expandió en el gran mercado masivo gracias a las industrias disquera, cinematográfi ca y radiofónica. Incluso la producción nacional se exportó a otros países y de esa manera el bolero accedió a los mercados internacionales" (De la Peza, 2001, 8).



Arquetipo: Representación que se considera modelo de cualquier manifestación de la realidad. Se dice, por ejemplo, *ella es el arquetipo de la mujer moderna.*

Boleros

Amorcito corazón
Amorcito corazón yo tengo tentación de un beso,
que se prenda en el calor,
de nuestro gran amor, mi amor.
Yo quiero ser un solo ser, un ser contigo.
Te quiero ver, en el querer, para soñar.
Y en la dulce sensación de un beso mordelón quisiera,
amorcito corazón, decirte mi pasión por ti.
Compañeros en el bien y el mal,
ni los años nos podrán pesar …

Autor de la letra: Pedro de Urdimalas. Compositor y arreglo musical: Manuel Esperón (*ca*. década de 1940).

Nueva canción de amor

El breve espacio en que no estás
[…]
Todavía yo no sé si volverás,
nadie sabe al día siguiente lo que habrá. Rompe todos mis esquemas,
[…]
no habla de uniones eternas
más se entrega cuál si hubiera sólo un día para amar.
[…]
la prefi ero compartida antes que vaciar mi vida, no es perfecta más se acerca a lo que yo, simplemente soñé.

Autor de letra y música: Pablo Milanés.
Disco: *Querido Pablo*, 1985.

El bolero tradicional y la *balada* contemporánea han fraguado en buena parte nuestra educación amorosa y sentimental. "Amorcito corazón", por ejemplo, no sólo se escuchó como canción sino que fue el tema principal "de la película mexicana más vista del cine nacional: *Nosotros los pobres* [de Ismael Rodríguez, 1947]" (De la Peza, 2001, 209). En la película, *Pepe el Toro* (Pedro Infante) es "el arquetipo del 'macho' mexicano, el galán de las mujeres de las clases populares […] Él es el hombre 'seductor' al que persiguen todas las mujeres y con todas coquetea, es atento y caballeroso". Por su parte "Celia [Blanca Estela Pavón, *La Chorreada* o *La Romántica*], la novia y esposa, alcanza plenamente el objetivo de toda mujer honesta: el matrimonio". […] En esta película, "el amor triunfa, a pesar de los múltiples obstáculos que se interponen entre ellos" (De la Peza, 2001, 215, 216 y 210).

Respecto de la canción de Pablo Milanés, la investigadora citada opina que estas "expresiones musicales indican la existencia de transformaciones en la retórica de lo amoroso [ya que en ellas] se presenta una imagen distinta de la mujer y una concepción más libre de la sexualidad femenina" (De la Peza, 2001, 432). Cabe mencionar por último que, ya se trate del bolero o de una canción más reciente, el sujeto que enuncia su amor es en general masculino y el objeto amoroso, en la mayor parte de estas expresiones, es la mujer; así sea una cantante quien interprete, son más las canciones en las que las letras corresponden a un hombre que canta para una mujer.

Como se observa, en nuestra vida diaria, las *representaciones culturales* (ya estén incorporadas a cuentos, novelas, películas, canciones, programas de radio, televisión, o a otros medios y formas artísticas) y las *prácticas culturales* (modos diferenciados de ser y de *hacer* las cosas, de vestirnos si somos hombres o mujeres, de sentir, etcétera) nos acompañan e infl uyen para fraguar nuestra visión del mundo y de género.

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

Ejemplos de transmisión cultural de los estereotipos de género

En actitudes y comportamientos

- Cuando las y los docentes no intervienen para solucionar conflictos en los que niñas y niños se rechazan por razones de género o por otras razones, como la clase social o la etnia.
- Cuando no se interviene en momentos en que las niñas o los niños son rechazados por hablar de sus tradiciones culturales.
- Cuando no se explica que las prácticas culturales varían de un modelo cultural a otro (por ejemplo, a propósito de los códigos que rigen el cómo vestirse, peinarse y comportarse de niñas y niños).

En actividades curriculares

- Cuando en la asignatura de Español (en particular aunque no exclusivamente) no se aprovecha la oportunidad de aprender y practicar un lenguaje incluyente.
- Cuando en ciertos tipos de textos no se señalan las diferencias que generan tratos desiguales entre los géneros.
- Cuando no se abordan en el aula contenidos relacionados con el cuerpo, la diferencia sexual y la igualdad.
- Cuando no se considera la diversidad de condiciones entre hombres ni entre mujeres.

En interacciones y relaciones interpersonales

- Cuando se califica de manera explícita y abierta una obra de arte, una película, un cuento, etcétera, con adjetivos estereotipados: ¡Qué feo y malo este personaje! o ¡Qué bonita y buena es ella!, como si existiera un solo criterio de belleza y valor.
- Cuando sólo se elogian conductas apegadas a los estereotipos de género y se critican los comportamientos que difieren.
- Cuando se dice a las niñas que no se comporten como niños o a los niños que parecen muy afeminados.

En su trabajo cotidiano en el aula, ¿qué comentarios, actitudes o actividades escolares piensa que transmiten estereotipos de género? ¿Qué cambios empezaría a introducir para modificar estereotipos de género y actitudes que los fomentan en el aula?



Algunas recomendaciones para el cambio

Concepto	*Recomendación*
Frente a representaciones culturales de género estereotipadas:	• Proponer a las niñas y niños que cambien el género de los personajes en los cuentos, las películas, las canciones o en las pinturas, las obras escultóricas, etcétera, y determinen si esto implicaría cambios en la trama completa o en la manera de percibir e interpretar las obras. Junto con el ejercicio de sustitución conviene emprender breves refl exiones sobre lo que sucede con los cambios y los sentimientos que eso genera en ellas y ellos. Como docentes verán y podrán hacer notar que en ciertas condiciones no pasa nada grave cuando se crean otros escenarios, pero lo que casi siempre ocurre es que nos damos cuenta de los casos en que las relaciones entre mujeres y hombres están afectadas por la desigualdad. • Invitar a las niñas y los niños a escribir sus propias ideas de género, ya sea en un registro colectivo o en equipos de acuerdo con el grado que cursen.
Frente a prácticas culturales de género estereotipadas y combinadas con valoraciones basadas en la adscripción a una etnia y clase social:	• Tener cuidado con emitir o avalar juicios de valor negativos o positivos respecto de tradiciones culturales que asignan lugares y tareas específi cas a mujeres y hombres, niñas y niños, etcétera. La clave para enfrentar con respeto dichas tradiciones consiste en ofrecer a las niñas y los niños elementos para descubrir si las prácticas afectan los derechos humanos, la igualdad de oportunidades o propician la discriminación. La educación basada en valores como la tolerancia y el respeto cobra plena signifi cación cuando se enfoca desde el respeto a los derechos humanos. • Detectar y ofrecer ejemplos de ofi cios, profesiones, costumbres y maneras de vivir que han ido cambiando y se han alejado de los prejuicios de género.

Pistas para refl exionar

La que de amarillo se viste…

Varios estudios consideran que los refranes, por su uso, contenido y forma de transmisión "penetran en la conciencia colectiva de la comunidad lingüística y se incorporan a las estructuras psíquicas de la cultura; de esta manera, los valores culturales y morales transmitidos por ellos son asimilados por los hablantes" (Sánchez y Vallés, 2008, 21). En otras palabras, los refranes han sido y todavía persisten como vehículos mediante los cuales recibimos y reproducimos concepciones estereotipadas sobre los comportamientos sociales de hombres y mujeres. Consideremos algunos ejemplos:

Refranes. Cuerpo, hermosura y fealdad

Sobre las mujeres…	*Sobre los hombres…*
Tienes cuerpo de tentación y cara de arrepentimiento.	Hombre de pelo en pecho, hombre de dicho y hecho.
Manos frías, corazón ardiente.	El galán si lo es, al andar se lo ves.
Mujer con bigote, sólo con gran dote.	El hombre, como el oso, entre más feo más hermoso.
Mujer de lunares, mujer de pesares.	Hombre envuelto o cobijado, o es muy flojo o trae algo robado.
Frente espaciosa, mujer hermosa.	Por obras, no por vestido, será el hombre conocido.
Donde hay mujeres bonitas, nunca faltan las visitas.	Hombre nalgón, flojo, borracho o ladrón.
A la luz de la tea, ni la más fea es fea.	El hombre guapo, huele a vino y a tabaco.
Si es fea tu mujer, menos tienes que temer.	Un diablo bien vestido, por ángel es tenido.
La suerte de la fea, la bonita la desea.	Hombre con anillo, obispo, doctor o pillo.
Ni fea que espante, ni bonita que atarante.	Hombre muy mirado, jamás será renombrado.

(Compilación y estudio crítico de Ángeles Sánchez Bringas y Pilar Vallés, 2008.)

- ¿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 o alguno parecido? ¿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 le place o le resulta humorístico.
- Comparta sus reflexiones con otras compañeras y otros compañeros docentes.

Pistas y actividades para actuar en el aula

¿Qué hay en las obras de teatro?

¿Qué se pretende con esta actividad?

- Propiciar que las alumnas y los alumnos identifiquen si en las obras de teatro dirigidas al público infantil operan estereotipos de género.
- Expresar las emociones, sensaciones, sentimientos y opiniones que producen las modificaciones en favor de la equidad de género.
- Fomentar la imaginación de formas distintas de actuar y pensar a través de la creación de personajes alternativos.

Descripción

Las alumnas y los alumnos identificarán algunos rasgos de los personajes dramáticos e imaginarán y representarán cómo cambian las historias

o los personajes cuando se procura poner en práctica la igualdad de género. Se recomienda utilizar los Libros del Rincón reunidos en la categoría de "Teatro y representaciones con títeres y marionetas". En las secciones donde se detallan por ciclos escolares los procedimientos de esta actividad didáctica, se sugieren algunos títulos que podrían utilizarse. Será necesario que se atiendan los contenidos y sugerencias didácticas que los programas de estudio de la asignatura de Educación Artística indican para cada grado escolar respecto del lenguaje artístico del teatro. De este modo, en 1º y 2º, la actividad se concentrará en algunos rasgos de los personajes a través de la lectura dramatizada por parte de la maestra o el maestro; en 3º y 4º, se llamará la atención sobre los objetos que utilizan o rodean a los personajes; y en 5º y 6º, se identifi carán estereotipos de género en las obras de teatro elegidas. De no contar con textos teatrales, pueden usarse cuentos o relatos del libro de Español.

Relevancia

Esta actividad contribuye a que las niñas y los niños desarrollen habilidades para identifi car estereotipos de género, tomando en cuenta las diferencias o desigualdades que se reproducen en las obras teatrales o apreciando las relaciones de igualdad de género que algunas de ellas proponen. Éste puede ser un buen comienzo para aprender a *leer* la cultura desde la perspectiva de género y modifi car en la vida real las prácticas inequitativas.

Temas de género que se abordan

Representaciones de modelos de vida basados en estereotipos de género culturales / Estereotipos de género en las representaciones culturales / Propuestas alternativas de género que pueden aplicarse en la vida real.

Campos formativos relacionados

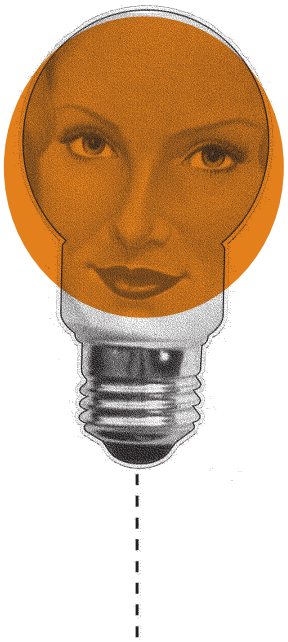
La identifi cación de estereotipos de género o de las propuestas de igualdad en las manifestaciones artísticas se vincula directamente con el campo formativo "Desarrollo personal y para la convivencia", el cual está previsto en la asignatura de Educación Artística con el fi n de promover la competencia cultural y artística desde la educación básica.

Consejos prácticos

- En estos ejercicios se busca que las alumnas y los alumnos se sensibilicen respecto de las ventajas de la igualdad de género, por lo que

es importante no juzgar las diferencias de opinión o las resistencias, sino integrarlas al análisis y la reflexión.

- Las historias alternativas que surjan al modificar las obras de teatro o de títeres pueden ser confrontadas con las acciones de los personajes dramáticos originales, con el fin de señalar la conveniencia de que los asuntos se resuelvan de un modo justo para todas y todos en la vida real.



Introducción a la actividad

En todos los grados, es indispensable disponer de un tiempo para que el grupo lea y conozca la obra de teatro o de títeres que se elija. La modalidad de lectura que se utilice dependerá de las habilidades comunicativas que el grupo esté ejercitando en el momento de poner en práctica la actividad. Una vez leída la obra, se sugiere invitar a las alumnas y a los alumnos a responder preguntas como éstas: ¿De qué se trata la historia? ¿Qué sucede? ¿A quiénes les sucede? ¿Dónde están los personajes? Enseguida, para introducir los temas de género, es necesario que la maestra o el maestro ayuden al grupo a identificar las desigualdades de género que esconde o muestra la historia, o bien las desventajas que enfrentan los personajes femeninos ante los masculinos, etcétera. Cuando sea el caso, habrá que señalar si la historia en cuestión ofrece una visión de género igualitaria y en qué se diferencia de otras. Para modificar las historias con desigualdad, podrían plantearse preguntas con la fórmula "¿Qué pasaría en la historia si…?".

Para 1º y 2º grados

Equidad o inequidad

Procedimiento

1 Seleccione una obra de teatro y reflexione si ésta plantea relaciones de equidad de género o, por el contrario, pone en juego tratos basados en la desigualdad.

2 Las alumnas y los alumnos identificarán las acciones que cada personaje lleva a cabo.

3 Proponga modificar las acciones de los personajes donde se refleje desigualdad o inequidad.

4 Invite al grupo a poner en escena la obra de teatro modificada.

5 Escriba, con ayuda de las niñas y los niños, el guión de la obra de teatro modificada e intégrela a su biblioteca de aula.

6 Para cerrar la actividad, señale la importancia de imaginar historias de igualdad en las que los personajes tengan la oportunidad de mostrar que sí pueden lograr y sentir muchas cosas sin importar si son personajes femeninos o masculinos.

Algunos Libros del Rincón sobre Teatro y representaciones con títeres y marionetas para 1º y 2º grados

1º grado

Título	*Reseña*	*Tipo de biblioteca*
La vaca de Octavio / La araña sube al monte, Triunfo Arciniegas, México, SEP-Panamericana Editorial, 2004 (Al sol solito).	Pieza para títeres y para jugar con palabras. Acuerdos y diálogos para llegar a un fi nal feliz.	Escolar
El misterio de la ciudad perdida, Fernando Alonso, México, SEP-Everest, 2006 (Al sol solito).	Coli, un ratón de campo, no puede creer que en la ciudad donde vive Tito, su primo, no conozcan la primavera y juntos deciden ir a buscarla.	Aula

Entidades Biblioteca de Aula: Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Jalisco, Querétaro, Tlaxcala, Veracruz.

Érase una vez un río, José Cañas Torregrosa, México, SEP-Everest, 2006 (Al sol solito).	Una pequeña trucha y su madre viven tranquilas en el fondo de un río. Don Sucio, el cangrejo mutante, secuestra a la madre y ha cometido antes otros secuestros. Espectáculo de sombras, imágenes, elementos sonoros y visuales.	Aula

Entidades Biblioteca de Aula: Chihuahua, Colima, Distrito Federal, Hidalgo, México, Nayarit, Nuevo León, Querétaro Quintana Roo, Sinaloa, Tamaulipas.

2º grado

Los tres erizos, Javier Sáez, México, SEP-Ediciones Ekaré, 2004 (Pasos de luna).	En una granja, tres erizos buscan qué comer y, luego de colarse en el huerto, consiguen manzanas para llevar a casa. Ante el robo, la gente decide atraparlos, pero la declaración de un testigo y una sorprendente prueba convertirán a los acusados en héroes.	Escolar
La Caperucita Roja (versión libre para títeres del cuento de Charles Perrault), William Fuentes García, México, SEP-Ediciones Corunda, 2002 (Pasos de luna).	Las variantes que se introducen en la historia de Caperucita llenan la obra de un gran sentido del humor: el lobo, por ejemplo, se escapa del zoológico, la abuelita de Caperucita tiene catarro y...	Escolar
El cielo se está cayendo, Edwin Johns, México, SEP-McGraw-Hill, 2002 (Pasos de luna).	Teatro con las manos para crear con ellas varios personajes como el pollito, el pato, el ganso o la zorra.	Escolar



Para 3º y 4º grados

Los objetos de todas y todos

Procedimiento

1 Forme equipos e invite a cada uno a elegir obras de teatro o de títeres entre las opciones de los Libros del Rincón. De acuerdo con el número de obras elegidas, divida al grupo para que en equipos y en sus lugares lean las obras y las comenten.

2 Pídales que se fijen en los objetos que utilizan o rodean a las y los personajes de las historias y los vayan apuntando.

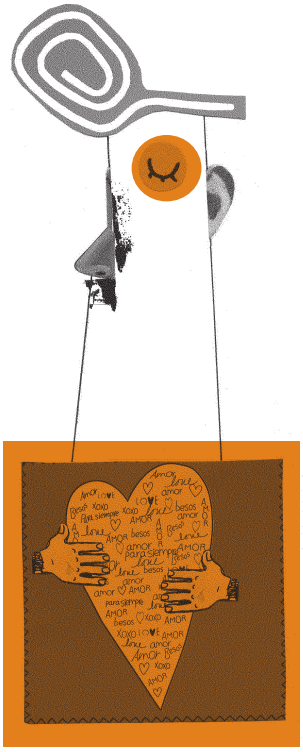
3 De la lista de objetos, proponga que se elijan diez para dibujarlos.

4 Divida el pizarrón en tres columnas y anote en la parte superior de las dos primeras columnas: *objetos femeninos* y *objetos masculinos*; la tercera columna quedará vacía.

5 En equipos, alumnas y alumnos pasarán al frente y colocarán los dibujos de los objetos en la columna que corresponda, de acuerdo con el personaje que los utilizaba; después, un representante de cada equipo resumirá la trama de la obra que hayan leído.

6 Una vez colocados todos los objetos, emprenda una reflexión para determinar si en la trama de las obras hay elementos que obliguen a atribuir unos objetos a los personajes femeninos y otros a los masculinos. Después de la reflexión colectiva, los alumnos deberán colocar en la tercera columna los objetos que pueden utilizar ambos sexos.

7 Organice una reflexión final haciendo énfasis en que los objetos son asexuados, pero culturalmente se han asignado a mujeres o a hombres.



Algunos Libros del Rincón sobre Teatro para 3º y 4º grados

3º grado

Título	*Reseña*	*Tipo de biblioteca*
El teatro de sombras, Guillermo Murray Prisant, México, SEP-Árbol Editorial, 1997 (Pasos de luna).	Sencillas instrucciones para fabricar pantallas y títeres planos, manejar las luces, colocar los decorados y armar un teatrito. Se aprenderá a reconocer el lenguaje de luces y sombras y a usarlo para las representaciones.	Escolar
Sueña Pepe, Silvia Camossa, México, SEP-Callis Editora, 2006 (Pasos de luna).	Historia de la amistad entre dos personajes que muestra cómo un simple acto de solidaridad puede resultar en una gran transformación. Pedro va a la escuela por el día, y por la tarde trabaja como lustrabotas. Pepe Periódico no sabe leer ni escribir, no tiene ni casa ni familia, y vive en la plaza donde trabaja Pedro. Pero Pepe vive su vida con entusiasmo y posee una gran riqueza: la capacidad de soñar. Es una historia que nos inspira a actuar.	Aula

Entidades Biblioteca de Aula: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Colima, Distrito Federal, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Zacatecas.

La piedra de la felicidad, Carlos José Reyes, México, SEP-Panamericana Editorial, 2005 (Pasos de luna).	Un cuentero va por los caminos narrando sus historias y recogiendo objetos. Un día encuentra una piedra a la que le compone una historia. Divertida propuesta teatral donde se cuestionan las insatisfacciones, la ambición y los complejos personales.	Aula

Entidades Biblioteca de Aula: Campeche, Chiapas, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Yucatán, Zacatecas.

4º grado

El que ríe al último..., Ernesto Lumbreras, México, SEP-Ediciones Corunda, 2002 (Astrolabio).	Obra de teatro donde se cuenta la lucha que libra el payaso Hilario para recuperar la risa. Los personajes descubren el valor de la amistad, el coraje ante la injusticia y la fuerza transformadora de la verdad.	Escolar
La risa extraviada, Carlos Corona, México, SEP-Ediciones Corunda, 2002 (Astrolabio).	Obra de teatro que ayuda a reflexionar sobre la importancia que tiene aprender a reírse de uno mismo y lo difícil que esto resulta cuando nos sentimos agobiados por algún problema.	Escolar
La historia de un hombrecillo de papel, José Cañas Torregrosa, México, SEP-Everest, 2005 (Astrolabio).	Una tarde, mirando el periódico, a Elena se le ocurre inventar un compañero de papel, pero él sólo comunica malas noticias. Alguien en el parque puede cambiar la situación. Emotiva historia que da cuenta de la fuerza imaginativa de los niños y las niñas.	Aula

Entidades Biblioteca de Aula: Baja California, Campeche, Coahuila, Colima, Distrito Federal, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, México, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Tamaulipas, Tlaxcala, Yucatán.

Para 5º y 6º grados

Primera llamada…

Procedimiento

1. En equipo, se elije una obra de teatro y se analiza para determinar si pone en juego estereotipos de género; conviene observar si se emplean más para caracterizar lo masculino o lo femenino.
2. En cada equipo, se tomará nota de las frases en las que se manifiestan dichos estereotipos.
3. Proponga que los equipos reflexionen en torno de las siguientes preguntas: ¿Están de acuerdo con lo que plantea la obra? ¿Qué podrían hacer para cambiar la situación? ¿Piensan que se pueden escribir obras de teatro diferentes? ¿Cómo?
4. Solicite que en cada equipo se escriba una obra de teatro breve que procure evitar los estereotipos y tienda hacia la igualdad de género.
5. Organice una reflexión colectiva sobre los nuevos mensajes de género que se incluyeron en las obras de teatro inventadas por cada equipo.

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 1º y 2º grados

Anthony Browne, *Voces en el parque,* México, SEP-Fondo de Cultura Económica, 2001 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: ¿Qué hacen y dónde están los personajes femeninos y masculinos de este cuento? ¿Por qué creen que es común que a los papás hombres les guste leer el periódico? ¿Cómo son las niñas y los niños de tu edad que ves en el parque o en tus paseos?

Algunos Libros del Rincón sobre Teatro para 5º y 6º grados

5º grado

Título	*Reseña*	*Tipo de biblioteca*
La comedia de los ogros, Fred Bernard, México, SEP-Editorial Juventud, 2004 (Astrolabio).	A Vermeer, hijo de una pareja de ogros, le ha brotado su diente setenta y tres, y pide de regalo un cachorro de humano. Al despertar, se encuentra con Pablo, el niño que le ha sido obsequiado. A pesar de sus diferencias, los dos se vuelven amigos y deciden ir al mar. En el camino Vermeer es apresado y llevado a la colección de rarezas del rey. Una emotiva obra ilustrada con fantasía.	Escolar
Dora, la hija del sol, Carmen F. Villalba, México, SEP-Anaya Infantil y Juvenil, 2006 (Espejo de Urania).	Dora, una niña mulata, y su abuelo viven en la casa de la Viuda sin Corazón, que los humilla y los espía con su loro Rigoletto. Además, un compañero de Dora, Charli, y su Mala Sombra, le hacen la vida imposible y se meten con el color de su piel. Al fi nal, con la ayuda de Liang, una cocinera china, Dora conseguirá vencer a las sombras que la atormentan.	Aula

Entidades Biblioteca de Aula: Baja California, Baja California Sur, Hidalgo, Michoacán, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas

La boda de la ratita, México, SEP, 1986 (Astrolabio).	Este libro recoge algunas obras para teatro guiñol que Mireya Cueto ha representado en sus muchos años de trabajo artístico. En la primera sección del libro se presenta la parte técnica: cómo elaborar los títeres y el teatrito; en la segunda parte se encuentran los guiones de nueve obras y, al fi nal, hay un vocabulario del lenguaje teatral.	Escolar

6º grado

Jardín con animales, Emilio Carballido, México, SEP, Editores Mexicanos Unidos, 1996 (Astrolabio).	Selección de obras de teatro para niños. Son obras en un acto, escritas por autores mexicanos. Están pensadas para que niñas, niños y jóvenes se acerquen al fascinante mundo de las representaciones teatrales.	Escolar

Turandot, Giacomo Puccini, México, SEP-Ediciones Hipótesis, 2005 (Astrolabio).	Turandot es una bella princesa china que no quiere casarse sino con el hombre que sea capaz de descifrar tres acertijos. Adaptación del guión operístico para una lectura literaria.	Aula

Entidades Biblioteca de Aula: Campeche, Colima, Jalisco, Morelos, Puebla, Querétaro, Veracruz, Zacatecas.

El espejo de los monstruos, Francisco Abril, México, SEP-Everest, 2005 (Astrolabio).	La maestra Margarita manda a Alberto, Juan y Sofía a las sillas de estar callados. Después de un rato, se aburren. Entonces se les ocurre dibujarse como los monstruos que les han hecho creer que son. Estas representaciones cobran vida y la maestra se lleva una desagradable sorpresa al verlas. Sencilla propuesta para llevar a la práctica en la que se muestra con humor cómo resuelven los niños algunos conflictos.	Aula

Entidades Biblioteca de Aula: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Distrito Federal, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, México, Michoacán, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Yucatán.

Variantes

Para 1º y 2º grados

Canciones

Elegir una canción tradicional como "Arroz con leche" y modificar las características estereotipadas de género y las acciones. Por ejemplo, en lugar de la frase "me quiero casar", pídales que imaginen otra acción, y en lugar de "señorita", sugiérales que pongan cualquier otra palabra, y así con toda la canción. El propósito es darse cuenta de que las mujeres pueden desear cosas distintas a casarse, y que sus labores también pueden ser distintas de "coser y lavar".

Para 3º y 4º grados

Cuadros y pinturas

Como tarea, pida a niñas y niños que se fijen en los cuadros, cromos, pósters, calendarios y pinturas que estén en su casa, en la escuela o en los libros; solicite que localicen a los personajes femeninos y masculinos, que los cuenten, observen dónde están y qué hacen. El propósito es comparar la frecuencia con que aparecen unas y otros, y darse cuenta de los estereotipos de lo femenino y lo masculino o de las propuestas no estereotipadas. Constatar la mayor o menor

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 3º y 4º grados

Carla Faesler, *Lola Álvarez Bravo: cazadora de imágenes,* México, SEP-Ediciones SM, 2006 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: De las personas fotografiadas que aparecen en este libro, ¿a quién te hubiera gustado conocer? ¿A una de sexo femenino o masculino? ¿Por qué? ¿Qué te gustaría preguntarle? ¿Qué historia de vida te imaginas que tenía? ¿Quién, de las personas aquí fotografiadas, te gusta más? ¿Por qué?

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 5º y 6º grados

La Compañía Nacional de Títeres Rosete Aranda, México, SEP-Armando Gustavo Amézaga Heiras, 2007 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: En comparación con los personajes femeninos y masculinos de esta Compañía de Títeres, ¿cómo se viste ahora a este tipo de muñecos? Si no has visto una obra de títeres, ¿cómo los vestirías para evitar los estereotipos de género? ¿Qué historia de igualdad de género te gustaría contar con títeres?

presencia de la representación femenina o masculina y sus cualidades y ocupaciones ayudará a que las niñas y los niños se sensibilicen con respecto a las tendencias de la representación artística y adquieran habilidades para identificar la desigualdad en los contextos de la vida cotidiana.

Para 5º y 6º grados

Estatuas y esculturas

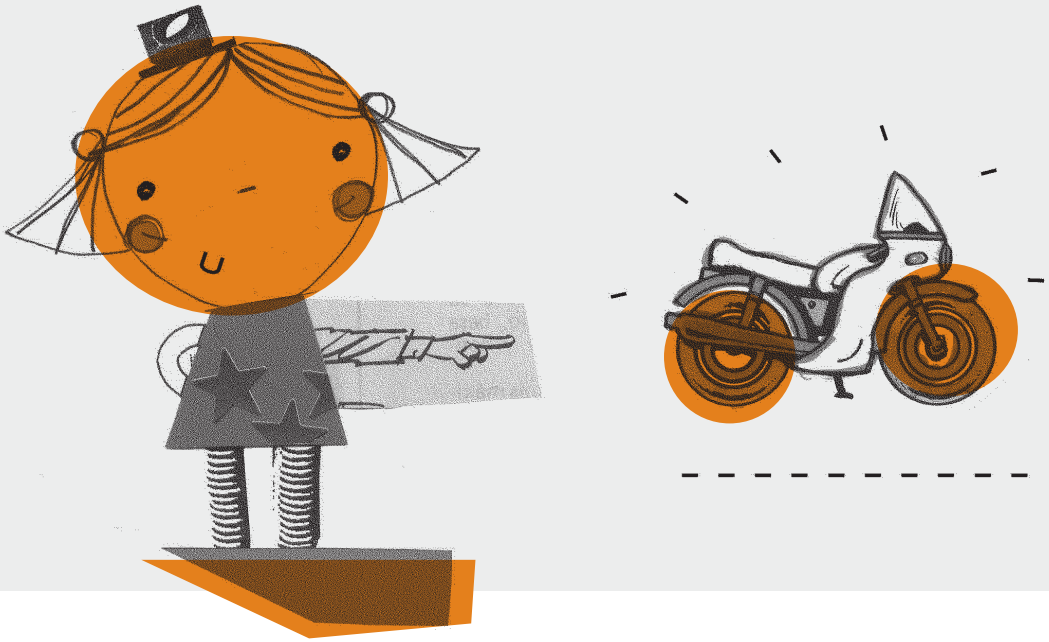
Encargue como tarea, anotar cuántas esculturas, figuras o estatuas encuentran en sus paseos, en el camino a casa, en los edificios públicos o en las ciudades que visitan; conforme anotan, deben fijarse si se trata de representaciones femeninas o masculinas, y de qué personaje se trata. El mismo ejercicio se puede hacer usando un libro o una revista con fotos o dibujos de plazas, parques, calles, edificios, etcétera. El conteo puede revelar mayor o menor presencia de la representación femenina o masculina y sus cualidades y ocupaciones. Con ello, las alumnas y los alumnos pueden identificar las tendencias en la representación artística e histórica y adquirir habilidades para identificar las desigualdades que operan en la vida diaria.

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 obras de teatro.

2 Plantéese preguntas como las siguientes:
- ¿Pudieron las niñas y los niños identificar diferencias de roles y estereotipos de género en las obras de teatro examinadas?
- ¿Cuál de las actividades propuestas funcionó mejor en mi grupo?
- ¿Cómo me sentí con la o las actividades?



Cococuicatl / Canto de tórtolas1

Yo soy Flor-de-Quetzal
me amo y soy una mujer perfecta
reprendo a mis hermanas menores
Collar-trenzado y Perfección-de-turquesa
verdaderamente ellas viven en el placer, confeccionan el peinado de quetzal
Nano, madre mía, repréndelas, a mis hermanas menores,
Collar-trenzado y Perfección-de-turquesa
verdaderamente ellas viven en el placer, confeccionan el peinado de quetzal.

Çan ye niQuetzalxoltzin *ayaho*
ninotlaçotla niyectlo nicihuatl
niquimahua *ya* niuchuan *i*
Cozcamalintzin Xiuhtlamiyahualtzin
ye ahuilnemi a quetzalcuatequi *ya oo ohaye ya aya*
aya ha
Nano [¿Ma no?] tinonan *on ohuaye*
ma xiquimaya *aya* nicuihuan *i*
Cozcamalintzin Xiuhtlamiyahualtzin
ye ahuilnemi *a* quetzalcuatequi *a Eta.*

Interpretación: una joven que representa el papel de una persona prudente, reprende a las que se dejan llevar por una vida demasiado disoluta, y exhorta a su madre (para acrecentar su autoridad) a juntar su voz a la suya (a menos que sea la misma joven Nanotzin y que el término «madre» indica el afecto) (Raby, 1999, 219).

4 "*Cococuicatl* o «canto de tórtolas», no solamente propone otra versión de la feminidad [distinta de la «maternal»], sino que además esta versión es producto de voces poéticas femeninas [de la antigua cultura nahua precolombina]" (Raby, 1999, 204).



Unidad temática 4
Lentes para el análisis

Se explica cómo, a manera de lentes, la perspectiva de género potencia la mirada analítica para captar y explicar los procesos mediante los cuales 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.

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 los alumnos varones sean quienes formulan más preguntas o intervienen más en los debates, mientras que las alumnas guardan silencio o se comunican entre sí con más discreción; 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. Si nos fijamos bien, estas diferencias implican desigualdades y desventajas para las niñas ya que la participación, por sí misma, es positiva; el silencio premiado y el no nombrar a las niñas contribuye con su invisibilización, y la agresividad tolerada en los niños refuerza el estereotipo de la masculinidad que normaliza el maltrato hacia las niñas. En todos estos casos, la realidad no se mira con lentes de género, es decir, la perspectiva de género no ha sido adoptada, aunque, incluso, podamos identificar la gran distancia que nos separa del pasado en materia de género y educación.



¿Antiguos temores educativos?

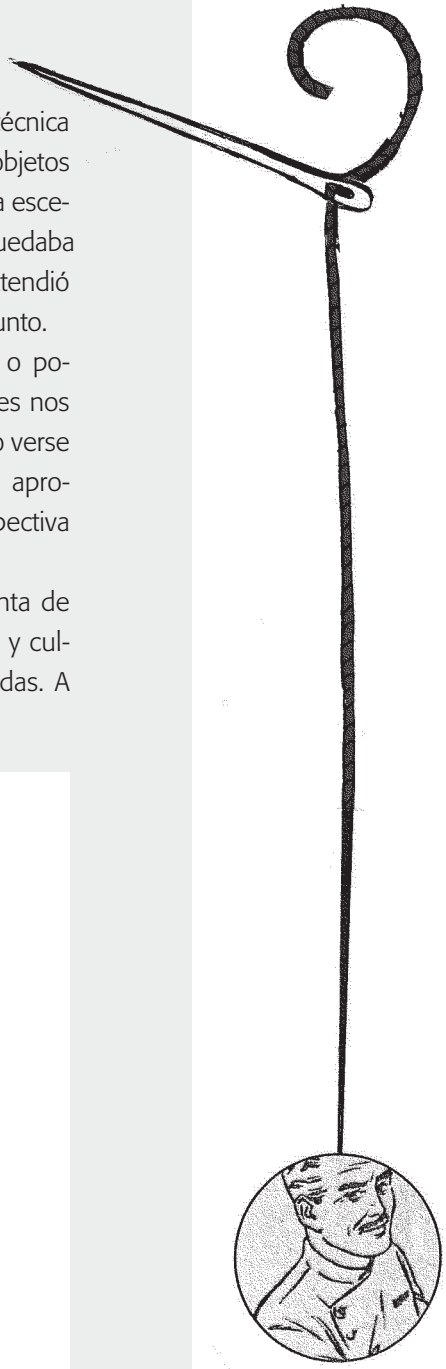
Entre las ideas de género que afectaban el ámbito educativo y que antecedieron a los cambios que en ese mismo ámbito surgirían a raíz de la Revolución mexicana, se encuentran las siguientes:

En 1875, después de siete años de educación primaria obligatoria para niños y niñas, establecida en la Ley de Instrucción de 1867, José Díaz Covarrubias realizó una estadística general de la instrucción pública en México; a pesar de que Covarrubias advertía el tradicionalismo prevaleciente en los establecimientos escolares, no se mostraba especialmente preocupado por las desigualdades educativas. Asumía que en las sociedades civilizadas la educación era necesaria para formar principalmente ciudadanos varones, pues, estaba convencido, de que las niñas "apetecen" menos el estudio. Decía: "Predomina en aquéllas la actividad afectiva más que la intelectual, y el ejercicio de la primera no deja bastante campo a la segunda. Acaso pudiera añadirse, la mujer está destinada a un papel en la sociedad humana que exige menos cultivo del espíritu" (José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México*, edición facsimilar de la publicada en México, 1875. México, Miguel Ángel Porrúa, 2000, pp. LXXV y LXXVI, citado en López Pérez, 2008, 42).

El término *perspectiva* se utilizó en un principio para referirse 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.

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 y 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".



***Amigas* para las niñas, maestros o preceptores para los niños**

Se llamaba indistintamente maestro o preceptor a la persona dedicada a enseñar a los niños la doctrina cristiana, la lectura, la escritura y la aritmética; el catedrático o lector, impartía el latín, la filosofía o las cátedras mayores. Las mujeres, aun cuando rebasaran las enseñanzas tradicionales de doctrina y costura, no eran llamadas preceptoras, incluso en los primeros años del México independiente a las maestras que alfabetizaban a las niñas se les seguía nombrando *amigas*. Denominarlas preceptoras era tanto como concederle a su trabajo el mismo valor que al de los hombres, y la sociedad no había llegado todavía a "esos extremos" (Arredondo, 2008, 49).

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).

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).

No hay necesidad

Pocas señoritas se verán en la necesidad de escribir un tratado científi co, de componer un poema, o de publicar una historia pero ninguna habrá acaso, por escasas que sean sus relaciones que no se vea precisada a dirigir algunas cartas (Mariano Galván, *Calendario de las Señoritas Mexicanas*, Librería del Editor, 1843, citado en Infante, 2008, 80).

Verse precisada a leer

En una esquina mohosa de un barrio de Cuernavaca, adherido al muro con plastas de engrudo, el papel de un «manifi esto» se tostaba al sol. Algunos hombres veíanlo atentamente. La negra Angustias [coronela fi ccional de la revolución mexicana], el Güitlacoche y los Cruces llegáronse hasta la esquina y miraron aquella sucesión de líneas negras, mudas, impenetrables para ellos. Los serranos veían con envidia cómo hombres semejantes a ellos eran poseedores del difícil arte de entender lo que «decía» el papel. El Güitlacoche acercóse hasta rozar con la falda de su sombrero de zoyate la cara lisa del «manifi esto», tratando de arrancarle su secreto. Cuando uno de los lectores dio media vuelta, la Angustias lo detuvo. —Oiga, amigo, por favor díganos qué diantres dice eso… —Cosas de la revolución —respondió el hombre dándose importancia. —¿Cosas de la revolución? Bueno… ¿Pero como qué cosas? —preguntó el Güitlacoche fastidiado. —Pues como que la bola anda juerte por ahi por el norte… —Eso ya lo sabemos, vale… ¿Pero no más eso dice tamaño papelote? […] En el momento que iba a tomar asiento bajo las sombras de un tabachín del parque, la negra ordenó al Güitlacoche: —Mira, capitán, pa' mañana quero que me tengas un maistro que me enseñe a ler… (Francisco Rojas González (1904-1951), *La negra Angustias*, citado en Rangel, 1994, 77-78, ortografía del original).

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. En el *Informe Nacional sobre Violencia de Género en*

la Educación Básica en México (SEP-UNICEF, 2009),[1] por ejemplo, podemos acercarnos a las múltiples formas de manifestación de la violencia de género en la escuela, mismas que se reportan como resultado de una investigación de campo muy completa que recoge las opiniones y percepciones del personal directivo, docente y de alumnas y alumnos sobre este tema. Así, en cualquiera de los apartados de este informe, tenemos acceso a datos "de primera mano" que revelan comportamientos, actitudes y opiniones asociados con la prevalencia de estereotipos de género en el trato cotidiano dentro de la escuela y del hogar, y como sabemos, los estereotipos por sí mismos "son" violencia de género. Sin embargo, cuando se trata de manifestaciones específi cas de violencia de género expresada mediante agresiones físicas, el informe de la SEP, basado en las encuestas y entrevistas realizadas, indica que:

> en la escuela se están reproduciendo prácticas agresivas de los niños hacia las niñas, pero también hacia otros niños, en el marco de un estereotipo sobre la masculinidad que supone que las formas violentas son uno de sus componentes constitutivos. Es interesante observar que el tipo de agresión física que sufren hombres y mujeres se distingue dependiendo del sexo de la persona que la recibe (SEP-UNICEF, 2009, 119 y 120).

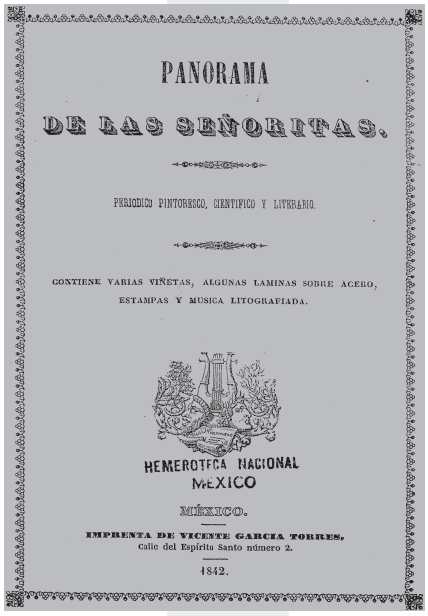
1 Ver <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/basica/informe_violencia.pdf>.

Educar a ellas igual que a ellos: utopía o audacia a fi nales delXIX

Hemos afi rmado que la instrucción de las mujeres debe ser igual á la de los hombres: algunos de nuestros lectores creerán que nos entregamos á la utopía; y otros sospecharán que repetimos maquinalmente lugares comunes, sin que nuestro sistema pueda aparecer con una forma determinada en el terreno de la práctica: conviene, pues, que expresemos con toda claridad nuestras convicciones. No nos ocuparemos de la mujer como ha existido en los siglos pasados; máquina de placeres en unas naciones; máquina para hacer hijos y vestidos y comida en otras; y en las más un positivo mueble de lujo para los ricos, y un dependiente, el primero de los animales domésticos, para los pobres. Tampoco la consideraremos en el porvenir que desean realizar reformadores más audaces; igual al hombre en las cátedras, en los tribunales, en la tribuna y acaso en los mismos campos de batalla. […] Las mujeres deben cuidar de su persona y de sus intereses lo mismo que los hombres; y para eso es necesario instruirlas, é instruirlas profundamente y en toda clase de negocios prácticos. […] Pero fuera de ese interés personal, la instrucción de la mujer tiene una misión de primera importancia en la relaciones sociales; […]
La instrucción pública, científi ca, positiva, no será general y perfecta sino cuando comience en la familia; la naturaleza no ha querido que las mujeres sean madres sino para sean preceptoras (Ignacio Ramírez, *Obras*, Imprenta del Gobierno, México, 1889, citado en Bermúdez, 1985, 35, 36, 38 y 39, ortografía del original).



Así, la posibilidad de detectar, revelar, agregar, analizar, entender, explicar y cuestionar situaciones múltiples donde se presenta la desigualdad confi rió a la perspectiva de género su valor como herramienta de análisis y su potencialidad para cuestionar, modifi car 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 justifi ca 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.


PANORAMA

DE LAS SEÑORITAS.

PERIODICO PINTORESCO, CIENTIFICO Y LITERARIO.

CONTIENE VARIAS VIÑETAS, ALGUNAS LAMINAS SOBRE ACERO, ESTAMPAS Y MUSICA LITOGRAFIADA.

HEMEROTECA NACIONAL
MEXICO

MÉXICO.

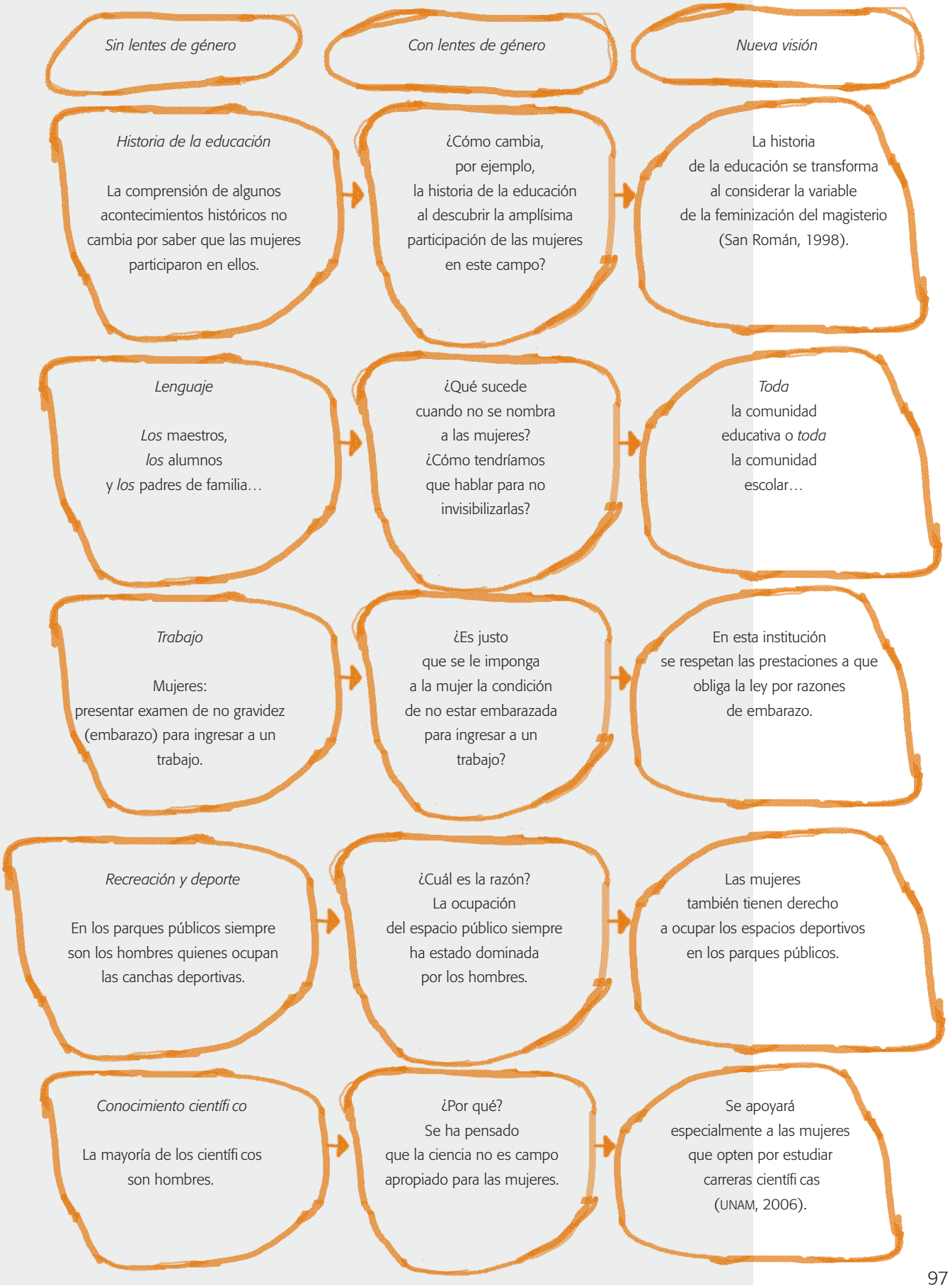
IMPRENTA DE VICENTE GARCIA TORRES,
Calle del Espíritu Santo número 2.

1842.

El más hombre

Mi primera experiencia en la escuela de Eagle Pass, fue amarga. Vi niños norteamericanos y mexicanos, sentados frente a una maestra cuyo idioma no comprendía. Súbitamente mi vecino más próximo, tejanito bilingüe, dándome un codazo interpela: –«Oye, ¿y tú a cuántos de éstos les pegas?»… Me quedo sin comprender, pero el otro insiste: –«¿Le puedes [pegar] a Jack?» –y señala a un muchachón rubicundo. Después de examinarlo, respondí modestamente que no. –«¿Y a Johny y a Bill?»… Por fi n, irritado de tanta insistencia, contesté al azar que sí. El señalado era un chico pecoso más o menos de mi estatura. Imaginé que ya no había más qué hacer. Pero luego que salimos al recreo, se formó el ruedo. Se acercaban unos a verme de cerca; otros requirieron mis libros nuevos; alguno me dio la mano y varios me empujaron. Entonces mi vecino de banco gritó: –«Éste dice que le pega a Tom»… En seguida nos enfrentaron: marcaron en el suelo una raya entre los dos; el que primero la pisara era el más hombre. Nos lanzamos, no ya a la raya, sino uno sobre otro y nos pegamos; volvimos a contemplarnos y otra vez a reñir; por fi n, nos apartaron (José Vasconcelos (1882-1959), "En la escuela", en *Ulises criollo* [1935], 2000, 26).

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, la 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 en el siguiente esquema de lo que aporta esta perspectiva cuando se observan —sin lentes y con lentes de género— ciertas situaciones, datos o campos de conocimiento.


Sin lentes de género
Con lentes de género
Nueva visión
Historia de la educación
La comprensión de algunos acontecimientos históricos no cambia por saber que las mujeres participaron en ellos.
¿Cómo cambia, por ejemplo, la historia de la educación al descubrir la amplísima participación de las mujeres en este campo?
La historia de la educación se transforma al considerar la variable de la feminización del magisterio (San Román, 1998).
Lenguaje
Los maestros, los alumnos y los padres de familia…
¿Qué sucede cuando no se nombra a las mujeres? ¿Cómo tendríamos que hablar para no invisibilizarlas?
Toda la comunidad educativa o toda la comunidad escolar…
Trabajo
Mujeres: presentar examen de no gravidez (embarazo) para ingresar a un trabajo.
¿Es justo que se le imponga a la mujer la condición de no estar embarazada para ingresar a un trabajo?
En esta institución se respetan las prestaciones a que obliga la ley por razones de embarazo.
Recreación y deporte
En los parques públicos siempre son los hombres quienes ocupan las canchas deportivas.
¿Cuál es la razón? La ocupación del espacio público siempre ha estado dominada por los hombres.
Las mujeres también tienen derecho a ocupar los espacios deportivos en los parques públicos.
Conocimiento científi co
La mayoría de los científi cos son hombres.
¿Por qué? Se ha pensado que la ciencia no es campo apropiado para las mujeres.
Se apoyará especialmente a las mujeres que opten por estudiar carreras científi cas (UNAM, 2006).

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

En el ámbito de la salud pública	Leyes sobre la salud sexual y reproductiva.
En el ámbito de la educación escolarizada	Elaboración de estudios e informes sobre violencia de género en la educación básica en México.
En el ámbito de la familia	Leyes contra la violencia familiar. Análisis de la violencia para construir relaciones de respeto y equidad entre los géneros.
En el ámbito laboral	Propuestas para conciliar el trabajo y la familia. Análisis de la violencia para construir relaciones de respeto y equidad entre los géneros.
En el uso del tiempo	Consideraciones sobre las dobles y triples jornadas de trabajo femenino que han hecho necesaria la postulación del derecho a descansar.

Podríamos encontrar muchos más casos (que los mostrados en los esquemas) para ejemplifi car 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). Respecto de por qué es indispensable la perspectiva de género, la especialista Marta Lamas dice lo siguiente:

> 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, afi rmativas, 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).

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, de acuerdo con lo que se esté haciendo.

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 género y los adelantos que se verifican en la situación de las mujeres. Dichas reuniones se presentarán con más detalle en la unidad temática siete de este libro referida al tema de la equidad y la igualdad de género.



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).

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 (véase 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 (véase CINTERFOR/OIT, 2003, 13).

En el ámbito escolar, la aplicación transversal de la perspectiva de género en las "políticas, programas y proyectos programáticos", implica intervenir en varios niveles y momentos que van desde la detección de esferas donde aún prevalezcan desigualdades de género (relacionadas con el trato entre todas las personas de la comunidad escolar, con los contenidos curriculares explícitos e implícitos, con las oportunidades de participación y acceso en términos de igualdad, etcétera), hasta la formulación de propuestas para revertir tales situaciones.

Para empezar a medir y analizar la desigualdad de género, se hace necesario que las encuestas incorporen indicadores específi cos entre sus instrumentos de medición. En México, por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en colaboración con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), ha confeccionado y aplicado diversas encuestas empleando **indicadores de género** que reúnen datos sobre la situación comparativa entre mujeres y hombres en diversos ámbitos. En particular, la encuesta *Mujeres y Hombres en México 2009*,[2] "proporciona un amplio conjunto de información estadística que muestra la situación demográfi ca, 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, 2009, presentación).

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 fi n 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 (lo cual puede desglosarse en indicadores sobre el tipo y las cargas de trabajo, la forma en que se distribuyen los ingresos en la familia, quiénes padecen desnutrición y quiénes padecen obesidad), 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. Dicha información es útil para la formulación de políticas públicas, programas sociales, estrategias de intervención que eliminen situaciones de desigualdad de género, etcétera.

2 Sobre las encuestas de años anteriores véase <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/biblioteca/default.asp?accion=2&upc=702825494483&seccionB=bd>.



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.

Algunas comparaciones históricas

¿Cuántas y cuántos éramos?

Censo de Población y vivienda 1910[3]				*Conteo de Población y Vivienda 2005*[4]			
Hombres	*Mujeres*	Predominio		*Hombres*	*Mujeres*	Predominio	
		Hombres	*Mujeres*			*Hombres*	*Mujeres*
7 504 471	7 655 898	-	151 427	50 249 955	53 013 433	-	2 763 478
Población total	15 160 369	-	0.99%	*Población total*	103 263 388	-	2.67%

En los censos, la separación entre hombres y mujeres es apenas un primer paso para arribar a una visión estadística que incluya indicadores de género; pero incluso, cuando se trata de obtener una imagen de lo que ocurre en el campo laboral, esa mínima diferenciación arroja información relevante como se aprecia en el siguiente cuadro.

¿Qué hacíamos en 1910?

Resumen general de población, según su ocupación principal en 1910. Algunos casos

	Hombres	*%*	*Mujeres*	*%*
Agricultura	3 528 642	23.7	62 600	0.41
Textiles	41 784	0.27	40 907	0.26
Ciencias, letras y artes	32 034	0.21	14 942	0.09
Administración pública	25 879	0.17	1 785	0.01
Medicina	6 296	0.04	3 612	0.02
Trabajos domésticos	60 901	0.40	4 322 756	28.51

¿Cómo se distribuía el empleo en 2005?

Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2005.[5] *Primer trimestre 2005*

Hombres	*% de la población total*	*Mujeres*	*% de la población total*
26 097 820	25.27	14 478 054	14.02

3 Véase *Censo de Población y Vivienda 1910. Tabulados básicos. Población masculina y femenina de las entidades federales de la república y predominio de un sexo sobre otro, según datos censales de 1895, 1900 y 1910*, consulta en línea: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/default.aspx?c=16769&s=est>, el 28 de marzo de 2010.

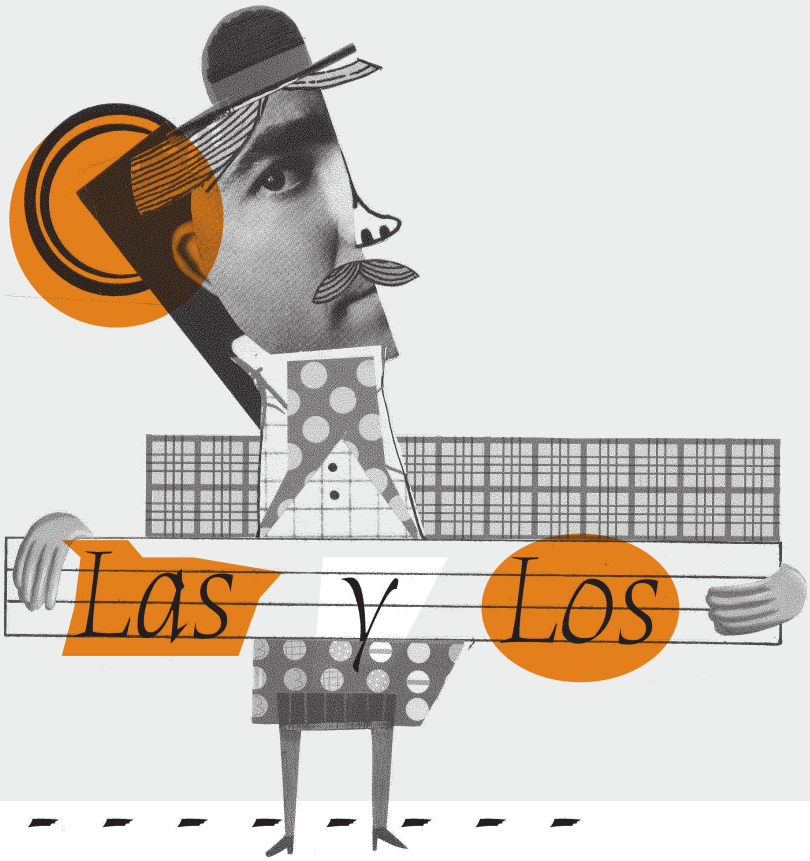
4 Véase *Segundo Conteo de Población y Vivienda 2005. Tabulados básicos. Estados Unidos Mexicanos,* consulta en línea: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/biblioteca/detalle.aspx?c=16632&upc=702825494292&s=est&tg=0&f=2>, el 28 de marzo de 2010.

5 Véase *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2005,* consultada en línea: <http://www.inegi.org.mx/li/olap/general_ver4/MDXQueryDatos.asp>, el 28 de marzo de 2010.

La inmensidad de datos sobre empleo y ocupaciones que se reportan para el 2005 en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo impiden presentar un resumen tan general como el que aquí recuperamos para 1910; sin embargo, sí es posible señalar que se observa una tendencia sostenida durante el año a la mayor ocupación en trabajos remunerados de los hombres comparada con lo reportado para las mujeres.

Como puede verse, incluso el más sencillo de los indicadores de género nos provee de información relevante sobre la proporción de hombres y mujeres en los puestos de trabajo remunerados.

En las aulas de primaria, las y los docentes estarán aplicando la perspectiva de género si llevan a cabo indagaciones propias 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 detectar problemáticas o situaciones de desigualdad de género en la escuela y en el aula; con este diagnóstico, se podrán planear y aplicar estrategias didácticas que paulatinamente eliminen las desigualdades de género. Los instrumentos de observación o entrevista pueden ser muy sencillos, de manera que las alumnas y los alumnos sólo contesten sí o no. Es importante mencionar que debe tenerse un objetivo preciso que oriente el tipo de indicadores que se van a utilizar. Los cuestionarios que se incluyen como anexos en el Informe de la SEP sobre Violencia de Género mencionado anteriormente, pueden ser una guía para indagar cuestiones muy precisas sobre este tema. Para una exploración cuyo objetivo sea indagar de manera inicial algunas diferencias y desigualdades en algún aspecto en particular, una propuesta al respecto es la siguiente:



Algunas claves para elaborar una indagación inicial de género en las aulas de primaria

Nombre _____ *Sexo* *M* *H* *Edad* _____ *Fecha* _____

Indicador	*Preguntas*	*Sí*	*No*	*Observaciones*
Estereotipos de género en juegos y actividades físicas.	¿Te gusta el voleibol?			
	¿Te gustan las competencias de carreras?			
	¿Te gusta jugar futbol?			
	¿Prefi eres los juegos de mesa?			
	¿Te gusta jugar a las luchas?			
	¿Te gusta andar en bici?			
	¿Te gusta andar en patineta?			
Ocupación genérica de los espacios.	¿Te gusta jugar fuera de tu casa?			
	¿Te prohíben salir a jugar fuera de tu casa?			
	¿Ayudas en las labores domésticas de tu casa?			
	¿Disfrutas el patio de la escuela a la hora del recreo?			

Contraste de respuestas con otras manifestaciones y/ o expresiones

Indicador	*Preguntas*	*Observaciones*
Estereotipos de género en juegos y actividades físicas.	Escribe un texto breve sobre tus juegos preferidos.	
	Haz un dibujo donde estés con quienes más te gusta jugar.	
	Recorta de una revista o periódico los juguetes que te gustan y los que te disgustan.	
Ocupación genérica de los espacios.	Dibuja tu lugar preferido, aquel en donde más te gusta estar.	
	Escribe un texto sobre lo que más te gusta y lo que más te disgusta hacer en tu casa.	
	Haz un plano o croquis de tu escuela y señala los lugares de la escuela donde más te gusta estar.	

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, alumnas y alumnos, 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 pudiéndose convertir en un **lenguaje sexista**.

A cambio, habremos de usar sustantivos colectivos incluyentes. Un ejemplo de usos comunes excluyentes y usos propuestos del lenguaje, se encuentra en el siguiente cuadro:

Lenguaje sexista: Aquel que discrimina a las mujeres como parte activa de la sociedad y que consigue ocultar su presencia mediante sustantivos, artículos y adjetivos en masculino que subordinan a lo femenino, lo cual trae consigo invisibilización, exclusión, subordinación y desvalorización de las mujeres (véase Piñones, 2008, 28).

Ejemplos de la aplicación de la perspectiva de género en el lenguaje (Piñones, 2008, 3)

Uso común (excluyente)	*Uso propuesto (incluyente)*
La evolución *del hombre* a lo largo de la historia…	La evolución del *ser humano* a lo largo de la historia… La evolución *de la humanidad* a lo largo de la historia…
Los maestros, profesores y alumnos están *invitados* a…	*Toda la comunidad escolar* está *invitada* a…
Los maestros de esta escuela…	El *profesorado* de esta escuela… El *personal docente* de esta escuela…
Todos los alumnos traerán para mañana…	*Todo el alumnado* traerá para mañana… *Las alumnas y los alumnos* traerán para mañana…
Los médicos estarán disponibles…	El *personal médico* estará disponible…
Los ancianos de esta comunidad…	*Las personas mayores* de esta comunidad… *Las personas de la tercera edad* en esta comunidad…
Los adolescentes pasan por etapas críticas…	*Las y los adolescentes* pasan por etapas críticas… *En la adolescencia* se pasa por etapas críticas…
Los jóvenes inscritos…	*Las y los jóvenes* que se hayan inscrito…
Todos los jóvenes son…	*La juventud* es…
Los niños recibirán a sus *padres*… *Los niños* pasan por diversas etapas de desarrollo…	*Las niñas y los niños* recibirán *a sus madres y a sus padres*… *En la infancia* se pasa por diversas etapas de desarrollo. *La niñez* atraviesa diversas etapas de desarrollo…
Los electores tienen hasta junio para tramitar su credencial…	*El electorado* tiene hasta junio para tramitar su credencial…
Los coordinadores se encargarán…	*Las coordinaciones* se encargarán…
Los mexicanos son muy fi esteros.	*La población mexicana* es muy fi estera.
Todos están incluidos.	*Todas las personas* están incluidas.
Los empleados deberán presentarse en el auditorio.	*El personal* deberá presentarse en el auditorio.
Los interesados en el curso.	*Quienes tengan* interés en el curso.

No sólo el uso del masculino universal o masculino genérico es parte de un lenguaje excluyente. También está presente en expresiones como la siguiente: "Todo el pueblo bajó hacia el río a recibirlos, quedándose en la aldea sólo las mujeres y los niños" (citado en Meana Suárez, Teresa (2006), "Sexismo en el lenguaje. Apuntes básicos". Véase: <http://www.educarenigualdad.org/Dap_Noticia.aspx?NoticiaID=291>).

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

- 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 cuiden de los demás y que los niños siempre organicen eventos o sean quienes protejan a las niñas).
- Cuando no se intenta aplicar la perspectiva de género en el lenguaje que se usa cotidianamente.
- Cuando no se explora cómo perciben las niñas y los niños las diferencias y desigualdades de género.

En actividades curriculares

- Cuando se elude introducir refl exiones con los grupos escolares sobre las desigualdades de género que pueden presentarse en la realización de actividades dentro del aula.
- Cuando se favorece la competencia entre niñas y niños basada en características estereotipadas de género, como dividir al grupo para ver si las niñas o los niños son mejores en la resolución de algún problema académico.
- Cuando las tareas escolares para hacer en casa no prevén la participación tanto del padre como de la madre.

En interacciones y relaciones interpersonales

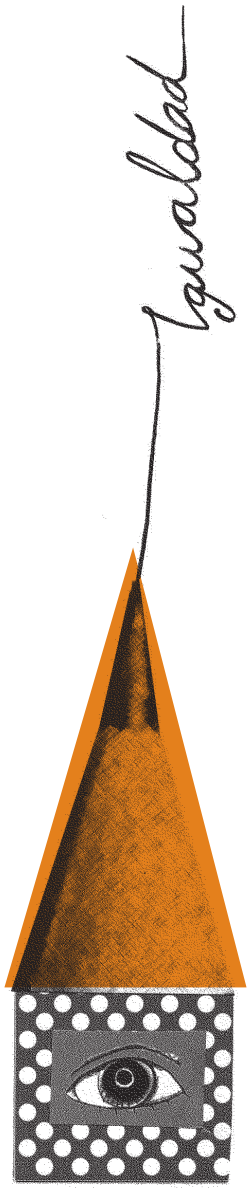
- Cuando se saluda a las niñas y los niños de forma diferente, empleando expresiones alusivas a su belleza, su lindo vestido, o a su corte de pelo en el caso de las niñas, y en el caso de los niños se les pregunta por las califi caciones obtenidas, el triunfo o derrota de su equipos favorito, etcétera (ver Santos Guerra, 2000).
- Cuando se permite que los maestros o directivos tengan actitudes discriminatorias hacia las maestras.
- Cuando las o los docentes se expresan de las mamás o los papás con frases estereotipadas que devalúen a unas en comparación con la sobreestimación de los otros.

¿Ha detectado en su aula o escuela situaciones de este tipo?
¿Qué pasos piensa que puede empezar a dar para adquirir una mirada de género?



Algunas recomendaciones para el cambio

Concepto	*Recomendación*
Emplear la perspectiva de género o mirar con lentes de género:	• Practicar el uso cotidiano de lenguaje incluyente. • Expresarse respecto de las situaciones de desigualdad de género que se susciten en el aula y en la escuela. • Comprender que algunas actitudes y comportamientos derivan de estereotipos de género y no son debilidades ni fortalezas individuales. • Indagar cómo se perciben y valoran las diferencias y desigualdades de género dentro del aula y de la escuela. • Promover actividades colectivas en las que las funciones y tareas no se dividan tajantemente entre lo que *deben* hacer las mujeres y lo que les toca a los hombres. Por ejemplo, en algunos festejos, 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.



Pistas para refl exionar

Casos y pensamientos

Ponerse lentes de género implica desarrollar una actitud crítica frente a situaciones que en otras condiciones de análisis veríamos como normales y naturales. 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.

- Comparta sus respuestas con otros y otras colegas docentes, tratando de dar soluciones desde la perspectiva de género a las situaciones planteadas.
- Recuerde casos similares de su vida o de personas que conozca en los que la perspectiva de género ayudaría a resolverlos de manera justa, anótelos e intercambie sus opiniones con colegas docentes.

Situación supuesta		*Situación revelada*
Mario, de 11 años de edad, ha sido catalogado como indisciplinado en general. Su padre piensa que quizá "se corrija" inscribiéndolo en una secundaria militarizada, y la opinión de su madre no cuenta, ella acata lo que su esposo dice y piensa.	*Los lentes de género me revelan que:*	
Laura está terminando de cursar la secundaria y no podrá seguir estudiando el bachillerato porque en su localidad no hay escuelas de ese nivel y tendría que irse a vivir con sus tíos a la ciudad. Sólo vive con su mamá y ella no está de acuerdo ni en que se vaya ni en que viva con sus tíos.		
En esta comunidad se piensa que los niños varones estarán mejor educados por maestros hombres y las niñas por maestras mujeres.		
El hijo varón primogénito de cualquier familia deberá renunciar a estudiar lo que más le guste porque debe trabajar y hacerse cargo de sus hermanas, hermanos y su familia en general.		

Pistas y actividades para actuar en el aula

Despejando la mirada

¿Qué se pretende con esta actividad?

- Que las alumnas y los alumnos aprendan a aplicar la perspectiva de género para analizar casos de desigualdad y desventaja derivados del solo hecho de ser niñas o niños, mujeres u hombres.

Descripción

La o el docente leerá en voz alta los casos que se proponen, según corresponda con el grado que atiende; después organizará una reflexión colectiva para que alumnas y alumnos expresen su opinión con respecto al caso y apliquen la perspectiva de género, tanto para explicar la situación como para darle una solución equitativa sin estereotipos de género.

Relevancia

Esta actividad introduce la posibilidad de mirar situaciones desde la perspectiva de género.

Temas de género que se abordan

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

Campos formativos relacionados

En el campo formativo "Lenguaje y comunicación", presente en la asignatura de Español de todos los grados de primaria, se pueden incluir ejercicios de refl exión para determinar cómo se transmiten estereotipos de género mediante los actos de habla. A su vez, en el campo "Desarrollo personal y para la convivencia", presente en las asignaturas de Formación cívica y ética, Educación física y Educación artística, se pueden abordar las desigualdades de género que se concretan en los juegos, las creencias sobre lo que deben ser los hombres y las mujeres, y las imágenes estereotipadas de género en multitud de representaciones sociales.

Consejos prácticos

Trate de que las niñas y los niños expresen lo que sienten y piensan de los relatos sin temor a ser juzgados; comente que en principio ellos no son culpables de que los estereotipos de género estén presentes en la vida, pues provienen de un modo de pensar que todas y todos tenemos que aprender a cambiar.

Introducción a la actividad

Se invitará al grupo a escuchar el relato breve de un caso de la vida real en el que los estereotipos de género obstaculizan la realización de sueños y la posibilidad de compartir la vida de manera igualitaria y equitativa.

Para 1º y 2º grados

Caso 1

Yo también quiero jugar

Yo también quiero jugar

—¡Javier, Javier, ven aquí!

Con cara de culpabilidad el niño se acerca y pregunta:

—¿Qué, maestro?

—¿Por qué le pegaste a Daniela?

—Pos porque quiere jugar con nosotros a las "pichas" (canicas).

—¿Y qué tiene que juegue con ustedes?

—¡Pos es "vieja"!
—¡En primer lugar, no es "vieja"! Y en segundo es una niña que también puede y tiene derecho a jugar con quien ella quiera.
—Pero, yo no quiero que juegue conmigo porque me hago "jotito".
—¿Queeé? ¿Quién te dijo eso?
—¡Mi papá! [Y] tampoco el "Chuyín" quiere que ella juegue con nosotros…
(Basado en Guerrero González, 2007, 59).

Procedimiento

1 Lea al grupo en voz alta el relato propuesto. Pregunte si comprendieron el texto o si tienen dudas, y en este caso, deténgase a explicarlas brevemente.
2 Formule preguntas como: ¿Qué piensan de la expresión *viejas* aplicada a las mujeres? ¿La han oído? ¿Quiénes las expresan con más frecuencia? ¿En qué situaciones los niños y las niñas les dicen *jotitos* a otros niños? ¿Qué significa esa expresión? ¿Por qué el uso de ambas expresiones resulta ofensivo? ¿Creen que esas expresiones son justas o injustas?
3 Después pídales que realicen un dibujo o escriban una lista sobre los juegos en los que les gustaría participar, pero que por ser considerados de niñas o de niños no han sido invitadas o invitados, o bien no los juegan por temor a ser calificados de un modo ofensivo.
4 Para cerrar la actividad, puede proponerles una reflexión respecto de lo que piensan sobre la desigualdad entre niñas y niños en los juegos. A continuación invite a los niños y las niñas a jugar entre ellos y ellas a cosas que tradicionalmente y por estereotipos no han jugado.

Para 3º y 4º grados

Caso 2

Don Luis

Don Luis
Don Luis es viudo y tiene siete hijos, de los cuales cinco son hombres y dos son mujeres. Don Luis dice que cuando muera heredará sus propiedades a sus hijos varones, a las mujeres no les va a dejar nada porque ellas ya están casadas y su marido tiene la obligación de tenerles dónde vivir (Gutiérrez García, 2007, 122).

Procedimiento

1 Después de leer el relato en voz alta, formule las siguientes preguntas: ¿Han conocido una situación parecida a ésta? ¿Qué es una herencia? ¿Qué es un testamento? ¿Quiénes están de acuerdo en que las mujeres de esa

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 1º y 2º grados

Campbell Geeslin, *Elenita*, México, SEP-Kokinos, 2008 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: ¿Era necesario que Elenita se disfrazara de niño para que pudiera ser artesana (sopladora de vidrio) como su papá? ¿Qué piensas sobre esto? ¿Qué lección aprenden Elenita y su papá cuando viajan a Monterrey? ¿Qué oficios te has imaginado que te gustaría aprender pero no te atreves a decirlo porque eres niña o niño? O también podría preguntar: ¿Qué oficios te llaman la atención? ¿Qué oficios te gustaría aprender? ¿Crees que los podrían realizar mujeres y hombres indistintamente? ¿Por qué?

familia no tienen por qué heredar ya que tienen suficiente con lo que sus maridos les proporcionan? ¿Quiénes están en desacuerdo?

2 Divida al grupo en dos bandos: quienes están de acuerdo en que las mujeres no deben heredar y quienes están en desacuerdo con esa situación. Si no hay disenso, de cualquier forma pídales que consideren en voz alta el asunto.

3 Para ayudarles a expresar sus razones, proponga preguntas como éstas: ¿Qué pasaría si la cuestión fuera al revés: que sólo las mujeres pudieran heredar y los hombres no?

4 Para cerrar la actividad, pídales que dibujen aquello de sus cosas más queridas que les gustaría regalar a sus hermanas o hermanos, primas o primos, o amigas y amigos muy cercanos. También puede sugerirles que elaboren un testamento en donde enlisten a quién les regalarían sus pertenencias más queridas y digan por qué. Puede preguntarles: ¿Asignaste los objetos tomando en cuenta cuáles quisieras heredar a niñas y cuáles a niños?

Para 5º y 6º grados

Caso 3

El sueño roto de Rosita Jiménez

El sueño roto de Rosita Jiménez

Rosita Jiménez, de once años cumplidos, con sus dos trenzas amarradas con listón rojo y su expresión de gusto por la vida, estaba a punto de culminar el tercer bimestre del quinto grado de la educación primaria en una escuela rural en Sierra Madre de Chiapas, por el rumbo de La Grandeza, cuando se enteró por voz propia de su madre que debía de dejar la escuela. La noticia le desbarató sus sueños de golpe, pues ella quería ser alguien en la vida, continuar estudiando hasta donde las fuerzas le alcanzaran y estaba segura de que el esfuerzo y la perseverancia eran los ingredientes indispensables para hacer realidad sus sueños. Rosita Jiménez sabía que la inteligencia la llevaba dentro, porque quién sino ella para entregar primero las tareas, quién sino ella para terminar primero el examen escrito o participar en clases […] Pero cuando recibió la mala noticia llegó arrastrando los pies y con los ojos rojos de tantas lágrimas, […] la razón: tenía dos hermanos varones estudiando la preparatoria en la cabecera municipal y otro más en la secundaria, y el dinero que su madre ganaba lavando ropa ajena ya no alcanzaba para enviarla a ella, pues el padre hacía tiempo los había abandonado a todos a su suerte. —Pero profe —me dijo arrasada en llanto—, yo lo que quiero es seguir estudiando. Le dije que iba a hablar con su madre, que buscaríamos la manera. […] Al salir de la escuela me fui con ella a su casa. Encontré a su madre haciendo las tortillas y calentando la olla de frijoles.

—Vengo por el asunto de Rosita —le dije—.

—¡Hay maestrito! —exclamó—, ya le fue a llorar.

Y me dijo que ni modo que sacara a sus hijos varones, que total, ella era mujer, que a ella la iban a mantener, pero los hombres necesitan prepararse, por algo son hombres (Reyes, 2007, 27-28).

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 3º y 4º grados

Christopher Hart, *Manga Manía*, México, SEP-Norma Editorial, 2005 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: ¿Cómo están representados los personajes femeninos y masculinos en estas historietas? ¿Qué hacen unas y otros? ¿Qué sienten? ¿Qué tan estereotipados son cada uno de las y los personajes? ¿Por qué? ¿Piensan que si las y los personajes no estuvieran estereotipadas o estereotipados, las historias serían menos interesantes?

Procedimiento

1 Solicite que las alumnas y los alumnos lean en voz alta y por turnos, el fragmento que se propone. Cuando terminen de leerlo, pregunte al grupo: ¿Qué les pareció el relato? ¿Qué piensan de lo que le pasó a Rosita? ¿Qué piensan sobre la decisión de su mamá?

2 Después pida que, de manera individual, escriban un texto para expresar su opinión sobre el relato. Señale que se guíen respondiendo preguntas como éstas: ¿Es justa o injusta esta situación? ¿Por qué? ¿Podemos intervenir en situaciones similares sin importar nuestra edad? ¿Cómo? ¿Qué tan posible es que las maestras y los maestros puedan ayudar a resolver casos como el de Rosita? ¿Qué piensas acerca de lo que hizo el maestro? ¿Qué harías tú?

3 Invite al alumnado a compartir con el grupo sus reflexiones de forma voluntaria y organice una plática en la que compartan sus opiniones.

Variantes

Para 1º y 2º grados
¿Es justo o injusto?

- Introduzca recurrentemente en el aula refl exiones de género respecto de si es justo o injusto que las mujeres o los hombres hagan sólo tales o cuales cosas que aparecen en los libros, en las noticias, en las películas, e incluso las que se les asignan en la vida real.

Para 3º y 4º grados
Igualdad - desigualdad

- Pida a los alumnos que recorten de revistas y periódicos las imágenes que a su parecer muestran situaciones de igualdad de género y situaciones de desigualdad de género. Con los recortes pueden formar también *collages* para caracterizar ambos tipos de situación.

Para 5º y 6º grados
¿Cómo quiero ser?

- Dirija preguntas a propósito de situaciones concretas que podrían incidir en la vida de las alumnas y los alumnos, por ejemplo: ¿Cómo actuarían y qué harían 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?

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 5º y 6º grados
Del dicho al hecho. Refranes y gráfi ca popular mexicana, Anónimo, México, SEP-Trilce, 2005 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: ¿Cuántos y cuáles refranes hablan de igualdad de género? ¿Cuántos y cuáles refranes hablan de desigualdad de género? ¿Cuántos y cuáles son *neutros*, es decir, no implican ni se refi eren a la igualdad o a la desigualdad de género? ¿Qué *pintas*, grafi tis y letreros han visto en las bardas y les parece que implican desigualdad de género? ¿Cuáles pintas y letreros de las bardas les parece que implican igualdad de género?

- Refl exionar de manera individual: ¿Consideras que exista igualdad entre hombres y mujeres en tu escuela? ¿Consideras que existe un ambiente de equidad en tu casa? ¿Respetas la forma de ser de otros?

Conclusiones

Para la refl exión docente

- Anote sus observaciones, impresiones y valoraciones respecto de las actividades llevadas a cabo con el grupo, con el fi n de registrar los aportes de la perspectiva de género a situaciones como las planteadas en los relatos de la vida real presentados en esta unidad.
- Con el propósito de tomar conciencia 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 razonamientos de las niñas y los niños frente a los relatos propuestos?
    - ¿Qué puedo cambiar de mí para aprender a mirar con lentes de género?
    - ¿Cómo me sentí con las actividades?



Persuadidos, según lo que presumo,
a que el sexo femenino en la materia,
por negarle su infl ujo al dios Apolo
reñido acaso está con la cadencia:
Sin mirar que en la Poética han lucido
con crédito notorio en otras eras
las Corinas, las Safos, las Eustoquios,
[…] que en aplauso
del temple de oro que pulió su cuerda,
en la historia dejaron a los siglos
una recordación que será eterna.

Josefa E. y B. (1908).

Citado en Huerta Nava, 2008, 39.



Unidad temática 5
Desactivemos la violencia

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.

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? ¿Generalmente quién la ejerce 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 identifi car las formas en que se defi ne y 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 justifi ca, 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 defi niciones 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 específi cas que las sancionen y se conciba tanto un lenguaje común como una cultura que desnaturalice y desapruebe cualquier tipo de violencia.

Una defi nición general de violencia como la que aquí se presenta, aún no examina las múltiples formas en que ésta se manifi esta en distintos ámbitos y por diversas causas o motivos. Ese examen se ha hecho necesario en tanto las sociedades "hemos" justifi cado o naturalizado muchas de sus expresiones. Cuando leemos algunos episodios del pasado, no es extraño que pasemos por alto la signifi cación violenta acerca de ciertas declaraciones o textos porque nos parezcan más violentos otros acontecimientos en los que se enmarcan esas épocas. Sin embargo, el hecho de argumentar, por ejemplo, que es "escan-

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

dalosa" la conducta de las mujeres al participar en la lucha por la independencia en nuestro país, puede interpretarse como violencia de género porque sugiere que la mujer se sale de las normas de conducta establecidas para ella cuando participa en la vida política de una nación.

La violencia, en este caso, está en delimitar normas de conducta diferenciadas por sexos que permiten y prohíben conductas según se trate de hombres o mujeres, lo cual exige una definición de violencia de género, como se verá más adelante. Para ilustrar esta situación con un pasaje de nuestra historia, presentamos un fragmento relacionado con doña Josefa Ortiz de Domínguez, en el que vemos cómo podrían haberla encarcelado, desde el punto de vista de la oposición a la Independencia, sólo por subversión, como pudo haberle sucedido a tantos hombres insurgentes; pero no, el general Calleja "desliza", además de las razones de subversión, el "escándalo" que eso representa si la rebelión está en manos de una mujer. Eso significa, además, que los hombres insurgentes podrían haber sido juzgados por mil razones, pero nunca por escandalosos.

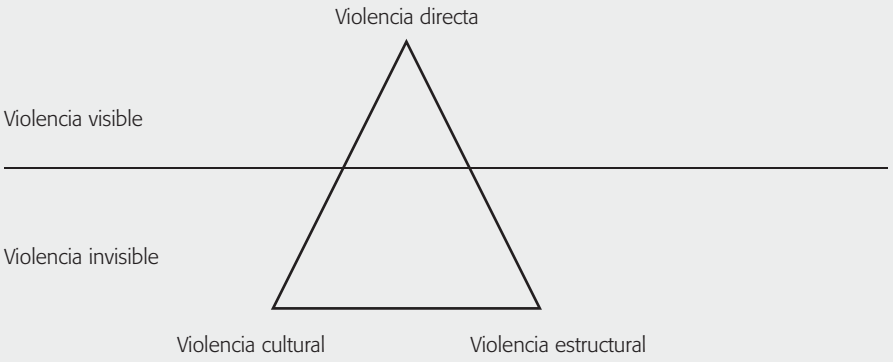
Josefa escandalosa

La escandalosa conducta que desde el principio de la insurrección ha observado su mujer de usted, propagando especies subversivas al buen orden público, convenciendo gentes para que tomen en partido de los rebeldes y fomentando la revolución por cuantos medios han estado a su alcance [...] me ha obligado a prevenir al señor coronel don Cristóbal Ordóñez la extraiga de la casa de usted y la conduzca con la decencia correspondiente a esta capital, permitiéndole una criada para su inmediata servidumbre, y lo aviso a usted para su conocimiento, esperando que por su parte, no pondrá ni permitirá se ponga obstáculo alguno al puntual cumplimiento de esta orden (orden de arresto para doña Josefa Ortiz de Domínguez mediante este mensaje del 23 de diciembre de 1813 que el general Calleja le envía a Miguel Domínguez, Corregidor de Querétaro y esposo de la acusada, citado en Huerta-Nava, 2008, 24).



Regresando al concepto de violencia en general, destacan, entre la amplísima gama de estudios de las últimas décadas sobre este tema, 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



De acuerdo con esta autora (Espinar, 2006, 25-26), Galtung defi ne estas formas de violencia del siguiente modo:

- *Violencia directa.* Es visible y se refi ere a la agresión física, verbal o ambas; se manifi esta en forma de conductas en las que la persona causante es fácilmente identifi cada, 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 identifi car quién ejerce esta violencia. La pobreza o la injusticia laboral son ejemplos de este tipo de violencia.
- *Violencia cultural.* Es un ataque contra rasgos culturales e identidades colectivas de una comunidad o de algún grupo. Está presente también cada vez que se fomenta y justifi ca 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, la represión y la exclusión se perciben como normales y naturales o simplemente no se captan como tales. El ataque o la negación de derechos a grupos humanos por el sólo hecho de pertenecer a una etnia o una identidad sexual como la homosexualidad son ejemplos de violencia cultural que se entrelazan con violencia estructural en tanto discriminan y marginan.

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.

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 insistiremos en que *no* se produce exclusivamente cuando se

emplea la fuerza física. Esta 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 difi cultades para aprender (en el caso de las alumnas y los alumnos), 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.

Algunos de los corridos mexicanos que se escribieron en tiempos de la revolución de 1910 muestran distintos tipos y modalidades de violencia cotidiana en esas épocas, al tiempo que nos dejan conocer, además de las violencias directas que en el relato se ejercen, el sufrimiento y las consecuencias que ésta ocasiona en quienes recae, y lejos de juzgar lo que ahí se dice, es útil porque nos da elementos para el análisis. Así, en el corrido de Doroteo Arango, por ejemplo, la madre sufre por no poder impedir la violación de su hija; la hija sufre violencia directa y emocional por la violación y Doroteo mata al culpable por su "honor", y no tanto por el honor de su hermana, es decir, se da a entender que las mujeres pertenecen a los hombres junto con todas las cualidades y pertenencias que les dan honorabilidad. Y por último, la violación no es un acto criminal sino "malsano", es decir, de gentes no muy saludables.

Intenciones malsanas

Camino real de Durango,
adornado con nopales;
huye Doroteo Arango,
lo persiguen los rurales.
[…]
Lo siguen por un delito
para llevarlo a prisión;
en el rancho *Gogojito*,
herido dejó al patrón.

El patrón quería mujer,
con intenciones malsanas;
entonces pensó escoger
entre una de sus hermanas.

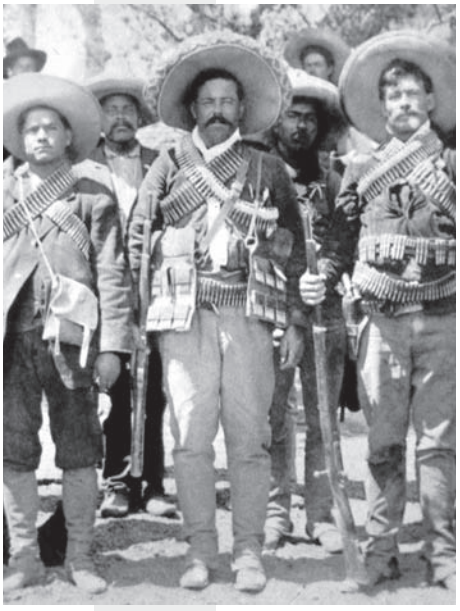
Hay hombres de veras viles
y muy llenos de maldad
que atropellan a cualquiera,
si gozan de autoridad.

Era escena dolorosa
el ver a la madrecita,
hincada y toda llorosa,
pedir piedad por su hijita.

El amo, muy altanero,
la súplica no le oyó;
luego salió Doroteo
y un tiro le disparó.

Es un delito matar,
aunque se haga con valor,
pero ¿quién va a meditar
cuando le pisan su honor?
[…]

(Fragmentos del corrido
de Doroteo Arango.*)



* Doroteo Arango [mejor conocido como Pancho Villa] nació en el Rancho de la Coyotada, en Durango, en 1878. No tenía más que 16 años cuando, el 22 de septiembre de 1894, le disparó un balazo al dueño de la hacienda, quien pretendía violar a su hermana. […] Hijo de aparceros, fue minero, albañil, cuatrero y forajido, y acaudilló el más formidable ejército de la revolución: la División del Norte (Flores, 2005, 29, 30 y 31).

La **violencia de género** es un tipo específi co 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 agreda físicamente a cualquier persona para resolver un confl icto.

Un ejemplo de defi niciones culturales donde lo femenino y lo masculino se entienden de manera desigual y jerárquica, y por lo tanto generan un modo de pensar violento contra hombres y mujeres, lo tenemos en algunos documentos del orden civil como la "Epístola de Melchor Ocampo" que, a pesar de haberse escrito a mediados del siglo XIX, se conservó por mucho tiempo vigente en sus ideas principales. Hoy en día, al menos, se le pregunta a la pareja cuando va a casarse por lo civil, si quiere o no que se lea esta epístola.

Epístolas que sobreviven

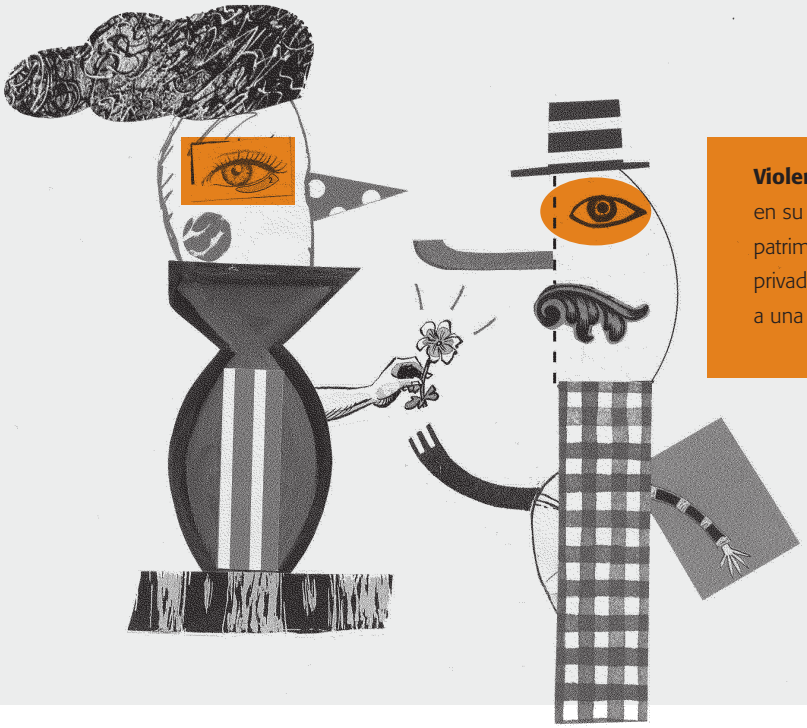
El hombre, cuyas dotes sexuales son principalmente el valor y la fuerza, debe dar y dará a la mujer protección, alimento y dirección, tratándola siempre como a la parte más delicada, sensible y fi na de sí mismo, y con la magnanimidad y benevolencia generosa que el fuerte debe al débil, esencialmente cuando este débil se entrega a él y cuando por la sociedad se le ha confiado. Que la mujer, cuyas principales dotes sexuales son la abnegación, la belleza, la compasión, la perspicacia y la ternura, debe dar y dará al marido obediencia, agrado, asistencia, consuelo y consejo… Que ambos deben prudenciar y atenuar sus faltas: Que nunca se dirán injurias, porque las injurias, entre los casados deshonran al que las vierte, prueban su falta de tino o de cordura en la elección; ni mucho menos se maltratarán de obra, porque es villano y cobarde abusar de la fuerza… (Artículo 15 de la ley del Matrimonio Civil del 23 de julio de 1859, mejor conocido como "Epístola de Melchor Ocampo", citada en García Peña, 2008, 126).

Violencia de género: Es la forma de violencia que se fundamenta en relaciones de dominación y discriminación por razón de género y en defi niciones 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 solo 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 (violencia directa) —los cuales varían según sean hombres o mujeres quienes los reciban o los causen— son infligidos por personas que se sienten superiores y ejercen violencia sobre aquellas otras que consideran inferiores (violencia estructural y cultural). 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.

Un ejemplo del pasado sobre violencia hacia las mujeres, lo tenemos en un corrido muy conocido que se siguió cantando mucho después de la Revolución Mexicana: el de Rosita Alvírez. Aquí presentamos dos versiones de ese corrido en las que podemos apreciar la diferencia de reacciones frente al hecho que se narra, según se trate de una mujer, en este caso la mamá de Rosita, o de un hombre, el papá de Rosita. La mamá culpa a Rosita de su muerte, como es común que se juzgue a las mujeres cuando son víctimas de violencia, y en la versión del papá, aunque éste se muestra más compadecido con Rosita, el corrido termina afirmando que eso les pasa a las mujeres cuando rechazan a los hombres. Hipólito, por otro lado, no concibe que una mujer lo rechace; a Rosita, en una versión no le importa lo que diga la gente y por eso la matan, y en la otra versión sólo la matan "no más porque sí". La actuación de Hipólito nos habla también del estereotipo masculino que guía sus actos.



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).

La mamá de Rosita Alvírez

Año de mil novecientos
muy presente tengo yo:
en el barrio de Saltillo,
Rosita Alvírez murió.

Su mamá se lo decía:
—Hija esta noche no sales.
—Mamá no tengo la culpa
que a mí me gusten los bailes.

Hipólito llegó al baile
y a Rosa se dirigió.
Como era la más bonita,
Rosita lo desairó.

—Rosita no me desaires,
la gente lo va a notar.
—Pos que digan lo que quieran
contigo no he de bailar.

Echó mano a la cintura
y una pistola sacó
y a la pobre de Rosita
nomás tres tiros le dio.

Su mamá se lo decía:
—Ya vistes, hija querida,
por andar de pizpireta
te había de llegar el día.

Rosita ya está en el cielo
dándole cuenta al creador.
Hipólito ya se queda
dando su declaración.

El papá de Rosita Alvírez

Llegó Hipólito al fandango
haciendo a un lado a la gente:
—Salgan parientes y amigos,
también los que están presentes.

Metió mano en el bolsillo
como el pañuelo a sacar:
Rosita lo está mirando,
luego empezó a suspirar.

Metió mano a la cintura
y la pistola sacó
y donde estaba sentada,
tres tiros nomás le dio.

Llegó el papá de Rosita
como queriendo llorar:
—Rosita ¿qué te ha pasado?
te estoy oyendo quejar.

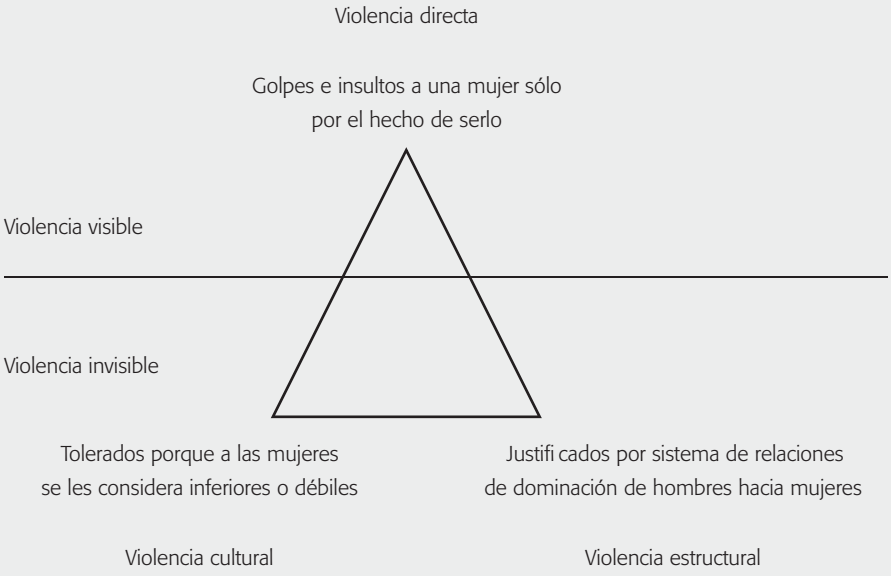
Cárcel de Guadalajara,
cárcel de siete paredes,
donde encierran a los hombres,
por ingratas las mujeres.

(Las dos versiones en Speckman,
2006, 65 y 66.)



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



Al reconocer 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 afi rmar 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 identifi cado una serie de tipos y modalidades de violencia que antes pasaban desapercibidos o apenas se cuestionaban, sobre todo en los casos específi cos 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**.

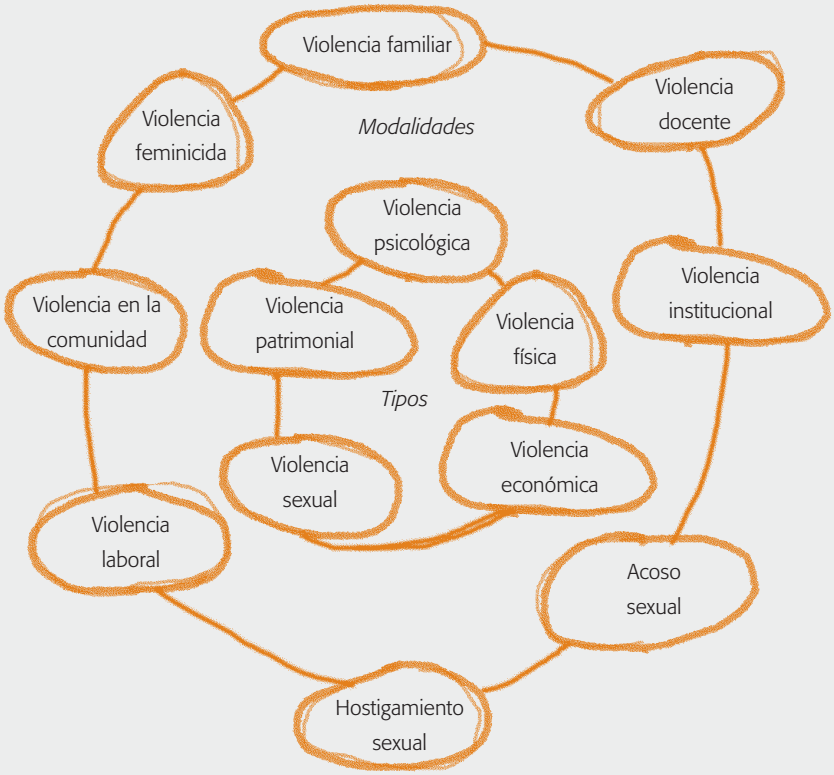
Se puede añadir a la defi nición de patriarcado que las mujeres han sido sometidas históricamente a la tutela de los varones y a relaciones de poder que ellos establecen con ellas.

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.

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

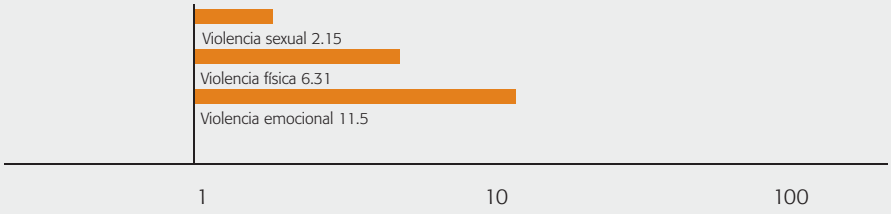
A luchar señoritas
No admiréis de las damas grandes proezas,
pues tienen por armas las bellezas
("A las Damas de México", aparecido en el *Semanario Patriótico Americano*, en noviembre de 1812, citado en Castelán, 2006, 46).

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 clasifi ca con mayor precisión que en textos jurídicos anteriores las formas, tipos y modalidades de violencia contra las mujeres. Dicha clasifi cación es la siguiente:

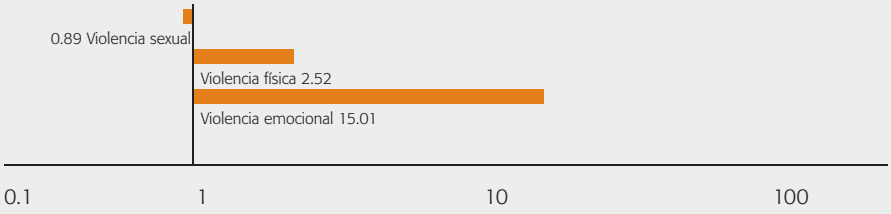


Entre los estudios estadísticos que se llevan a cabo regularmente en nuestro país para obtener datos reales acerca de las percepciones sobre el tipo de relaciones que las personas establecen entre sí, se encuentra la *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares* (ENDIREH), la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

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 gráfi cas, la violencia emocional (también conocida como psicológica) es el tipo de violencia que predomina contra las mujeres dentro del hogar y en su vida como estudiantes. Esto signifi ca que por lo menos hoy en día ya se identifi can 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 confi gura 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.

Por otro lado, el *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México* (INVGEBM) (SEP-UNICEF, 2009) representa un esfuerzo fundamental por dar cuenta de las percepciones de las y los principales participantes en el entorno escolar respecto de diversas formas de violencia que se expresan en el hogar y en la escuela y ayuda a entender por qué es importante distinguir cómo se manifi esta este problema desde la perspectiva de género. Entre los signifi cativos datos que ahí se recogen, el cuestionario aplicado a niñas y niños de 4º y 5º de primaria sobre situaciones de violencia que ocurren en sus hogares, arroja los siguientes resultados:

* Mediante la *prevalencia* se cuantifi ca la proporción de individuos de una población que padecen una enfermedad o se encuentran en una situación específi ca en un momento o periodo determinado. Su cálculo se estima mediante la expresión: núm. de casos (durante el periodo de seguimiento) (entre) el total de población en ese momento. Fuente: SSA. *Glosario de términos,* <http://www.salud.gob.mx/>.

Situaciones de violencia que ocurren en el hogar (% de respuestas)

En mi casa manda mi mamá	*44.0*
En mi casa manda mi papá	*42.8*
Mi mamá me pega	*31.0*
Mi mamá y mi papá consienten más a las hijas	*25.8*
Mi papá me pega	*22.4*
A los hijos hombres los dejan salir a jugar y a las mujeres no	*19.0*
Mi papá no quiere que los hijos hombres estudien porque tienen que ayudarlo con su trabajo	*5.9*
Mi mamá le pega a mi papá	*4.6*
Mi papá le pega a mi mamá	*4.5*
Mi papá no quiere que las hijas estudien porque no es cosa de mujeres	*4.3*
Nada de esto pasa en mi casa	*4.6*
No sabe/NC	*25.5*

Fuente: INVGEBM, SEP, 2009, 33.

Así, de acuerdo con el Informe y el cuadro 1, el hecho de que casi una quinta parte del alumnado mencione que a los hijos los dejan salir a jugar y a las hijas no, "puede deberse a una característica que se atribuye a lo masculino y tiene que ver con cómo se brindan mayores libertades para los hijos y más control para las niñas (*Ibid*., 33). El que ambos padres consientan más a las hijas, dice el Informe, "puede estar relacionado con la creencia de que las mujeres son más sensibles que los hombres, lo que puede generar una mayor cercanía emocional por parte de papá y mamá hacia ellas" (*Idem*) y, por último, se menciona que "es importante la situación que se señala en las respuestas de más del 40 por ciento del alumnado de 4º y 5º de primaria acerca de que su mamá y/o su papá les pega" (*Idem*), comentando que esto es un indicador del uso de la violencia física como forma de educar.

La forma en que la violencia afecta a las niñas y los niños podemos dividirla en dos: 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 atestiguar o presenciar 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,

Violencia contra las niñas y los niños: 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 retomadas de la Convención de los Derechos del Niño (1989) y de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

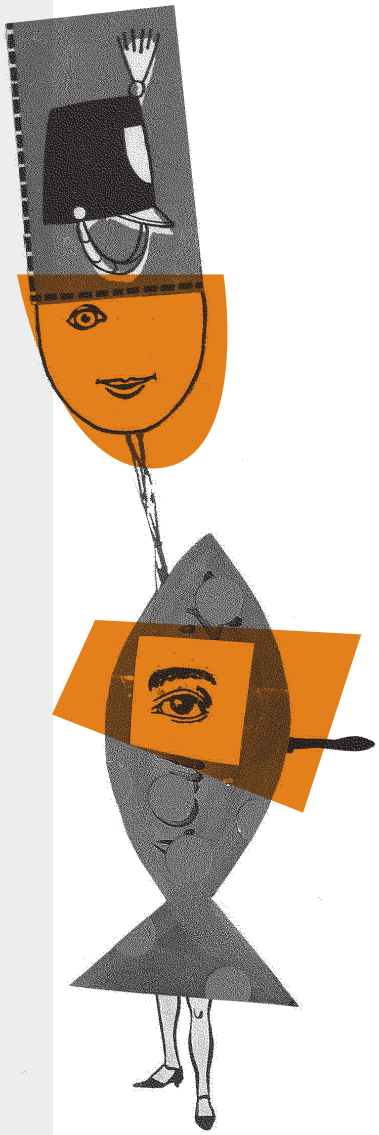
ingresos y origen étnico" (ONU, 2006, 5). Así lo comprobó el "Estudio de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños" que la ONU emprendió en 2002 junto con otros organismos internacionales y especialistas independientes, y cuyos resultados se presentaron en agosto de 2006 en la Asamblea General de la ONU.

Violencia infantil y de género en el siglo XIX

—¡Margarita Estrada, tengo once años y vivo aquí! —y señaló la habitación más próxima.

[…] —Vamos, tranquilízate, toma esta moneda que vale tanto como la que has perdido, y compra la cena de tus padres y [de] ese Jaime que mató al pájaro y que debe ser muy malo.

—No, señor, mi hermano es bueno, aunque se enfada a veces y me golpea; pero mi padre dice que más merezco, que soy una holgazana, que para nada sirvo (fragmento del cuento "La familia Estrada", de Manuel Gutiérrez Nájera, citado en Tola de Habich, 1986, 133).



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

Leyes para la protección de los derechos de la infancia

Convención de los Derechos del Niño Adoptada en Nueva York, Estados Unidos, el 20 de noviembre de 1989. Ratifi cada y aprobada por México el 19 de junio de 1990. Entró en vigor el 21 de octubre de 1990.	Obliga a los Estados a armonizar sus normas legales con los principios y disposiciones de este tratado internacional.
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.	Con la ratifi cación 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.

Fuente: INMUJERES, PNUD, 2006, 110-111.

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 psicosomáticos, 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, y de acuerdo con la clasifi cación del INMUJERES y el PNUD (*ibid*., 99), los tipos de maltrato infantil se dividen en dos:

Tipos de maltrato infantil

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

Los tipos de maltrato infantil mostrados en el esquema anterior, pueden adoptar las siguientes formas de expresión (INMUJERES, PNUD, 2006, 100-102):

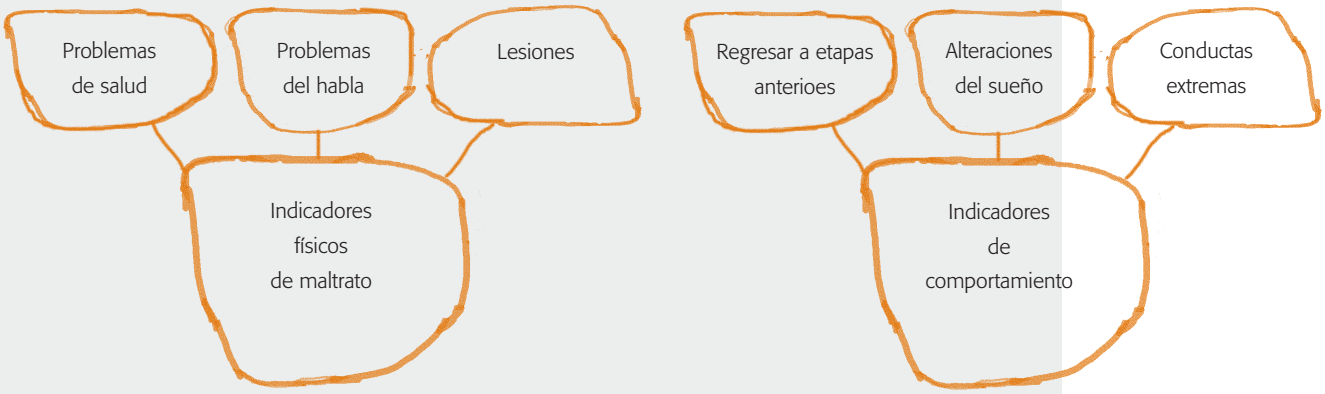
- *Agresiones físicas:* rasguños, hematomas, alopecia (zonas de cabellera arrancada o sin cabello), lesiones, quemaduras, hemorragias, fracturas, muerte.
- *Agresiones verbales o gestuales:* insultos, burlas, engaños, humillaciones, chantajes, amenazas.
- *Agresiones psicológicas:* rechazo, castigo excesivo, 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 defi nición

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[1] y la pornografía infantil. El abuso puede ocurrir asimismo entre pares" (APA, 2001).

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

1 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>).



Entre las posibles causas del maltrato infantil que se origina en la familia, pueden encontrarse las siguientes: no controlar impulsos, expectativas irreales, carencia de límites entre padres y madres e hijos e hijas, disciplina severa, abuso de alcohol y drogas, baja autoestima de padres y madres e inmadurez. 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). Este 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).

¿A quién se le ocurre?

Pero nada más irracional que contar con los castigos entre los medios de enseñanza. ¿Qué es lo que se trata determinar en el hombre por los castigos, la voluntad o el entendimiento? Si lo primero es un acto de barbarie, pretender que la elección de una de las profesiones más nobles, cual es la de literato, sea iniciada o elegida por medios tan brutales como son los del apremio, especialmente si éste es corporal; si lo segundo, es decir, el entendimiento, ¿a quién puede ocurrirle que el apremio sea medio proporcionado para dar capacidad a quien se la negó la naturaleza o ensanchar la esfera de quien la tiene limitada? Sin embargo, el irracional proloquio de que *la letra con sangre entra*, que ha servido de regla a nuestros antepasados, es todavía reclamado y puesto en acción con bastante frecuencia por nuestros nuevos institutos y se ve gemir a jóvenes de una inocente incapacidad bajo el peso de castigos no merecidos. (Cursivas originales. Fragmento del texto "Mejora del estado moral de las clases populares, por la destrucción del monopolio del clero en la educación pública, por la difusión de los medios de aprender y la inculcación de los deberes sociales, por la formación de museos, conservatorios de artes y por la creación de establecimientos de enseñanza para la literatura clásica, de las ciencias y la moral", de José María Luis Mora, *ca.* 1837, citado en Staples, 1985, pp. 77 y 78).

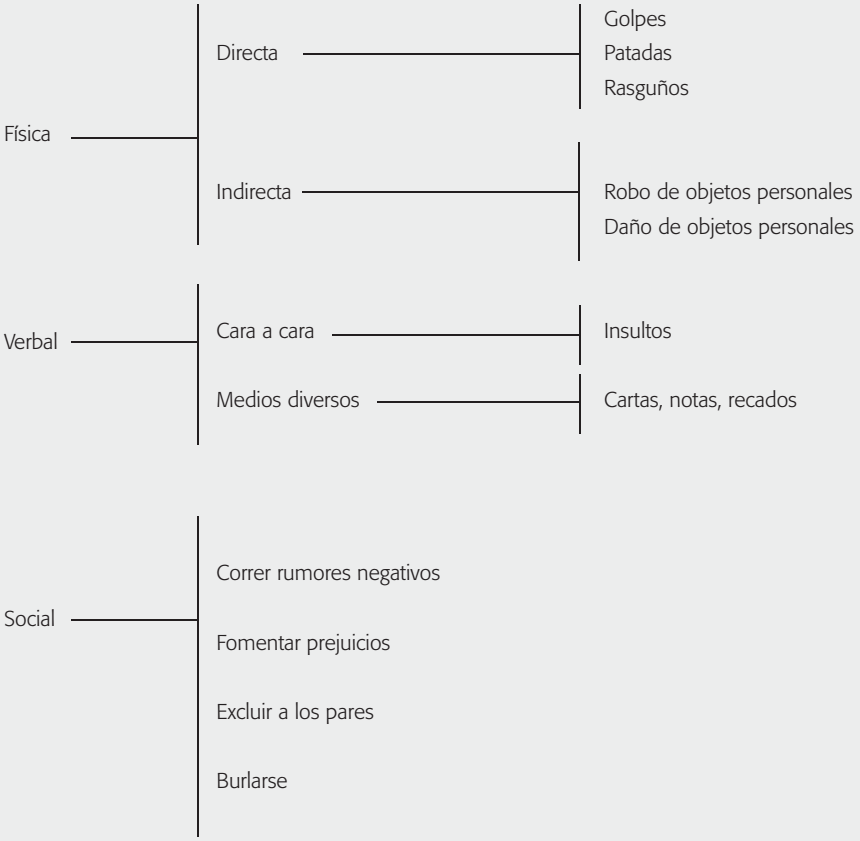
"José María Luis Mora fue el ideólogo más importante de los primeros años del México independiente. Nunca desempeñó puestos realmente importantes en la política pero la fuerza de sus ideas y la facilidad de su pluma infl uyeron en la creación de lo que se llamaría después el grupo liberal, en clara oposición el grupo conservador" (Staples, *Ibídem*, 57). Lo consideramos aquí porque la época que se describe, así como las ideas que se proponen, nos hablan de un pensamiento educativo que atravesó el siglo XIX y parte del XX en nuestro país.

La violencia escolar también se manifiesta de distintos modos pero adquiere connotaciones diferentes dependiendo de las personas implicadas. De este modo, podemos distinguir aquella que ocurre entre el personal docente y el alumnado y aquella que se da entre el alumnado y, dentro de ambas, podemos detectar sesgos de género o violencia basada en el género. En cuanto a agresiones hacia el profesorado, el INVGEBM reporta sobre las maestras y maestros a quienes se entrevistó que "casi la mitad del personal docente menciona no haber sufrido agresiones de ningún tipo en la escuela durante los dos últimos años" (SEP, 2009, 118), pero que "al desagregar por sexo esta información se observa que han sido más las mujeres docentes que mencionan haber sido agredidas" (*Idem*). Las diferencias de agresiones, continúa el Informe, "son notorias dependiendo del sexo del docente. Las maestras son más agredidas por alumnas y alumnos, directoras y madres de familia; los maestros por alumnos varones, el director y los padres de familia (varones también). Entre los maestros la mención de agresoras es mínima" (*Ibid.*, 119).

Entre las actitudes discriminatorias hacia alguno de los géneros por parte del profesorado hacia alumnas y alumnos, el Informe indica que cerca de una

tercera parte del alumnado de 4º y 5º de primaria de la muestra de investigación "manifiesta la sensación de que el personal docente toma en cuenta más a los niños que a las niñas preguntándoles e, incluso, pasándolos más al pizarrón. Al desagregar por sexo vemos que los niños reportan más este hecho que las niñas" (SEP, 2009, 128).

Por su parte, la violencia entre el alumnado conocida como *bullying*, puede manifestarse del siguiente modo:



La **violencia entre pares** (*bullying*, en inglés) se manifiesta de distintos modos de acuerdo con la edad y condición de género del alumnado.

> **Violencia entre pares (*bullying*):** Fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en la persona que lo recibe. Se trata, estructuralmente, de abuso de poder entre pares. Del mismo modo se le denomina "acoso escolar" y puede expresarse en diferentes tipos de maltrato físico y/o psicológico, pero de manera deliberada y continua, y con el objetivo de someter o asustar a una persona (SEP, 2009, 98).



Violencia de género entre pares a principios del siglo XX

Tenía Olga Rappaport una estatura demasiado pequeña para sus once años, busto hundido, brazos débiles, piernas enclenques, cabeza grandísima sobre sus hombros raquíticos, los huesos de la cadera como fi los de navaja y las más pajizas y estropajosas trenzas anudadas con ligas hule negro. […] Así, ya que de por sí mostrábase incapaz del candor para ofrecer y recibir un desengaño, la chiquilla estaba —en el concepto infantil— fuera de los límites de la convivencia, y no hubo quien imaginase llamarla para una travesura o cualquier juego, más aún habiéndose dividido la tropa del salón de clases en dos sectores de actitud bien defi nida, según idiosincrasia de sexo: las niñas a ignorarla —evitando hasta dirigirle una mirada— y los niños a vengarse, atormentándola (fragmento del cuento "La conjura", de Juan de la Cabada, escritor mexicano nacido en Campeche en 1903, citado en Molina, 1985, 97-98).

El *Informe Nacional sobre Violencia de Género* de la SEP al que nos hemos referido, agrega respecto del *bullying*: "También se defi ne […] como el comportamiento agresivo e intencional que implique un desequilibrio de poder o de fuerzas entre estudiantes. Las prácticas incluyen golpear, empujar, burlar, insultar, excluir, hacer gestos que denoten intención de hacer daño, acoso sexual y —más recientemente— el envío de mensajes insultantes por correo electrónico o teléfonos celulares" (SEP-UNICEF, 2009, 98). Dos de las características específi cas de estas conductas de acoso son: "Que se producen repetidamente en el tiempo, y siempre dirigidas a las mismas personas. Las personas que ejercen esta violencia física y/o verbal lo hacen con la intención clara de molestar y humillar, y generalmente sin que haya provocación previa por parte de la víctima" (*Idem*).

El Informe comenta que aunque las agresiones verbales entre el alumnado no pueden califi carse con certeza de *bullying*, "sí remiten a prácticas de maltrato y agresión entre niños y niñas a las que se debe poner atención para evitar que deriven en un fenómeno de acoso" (SEP-UNICEF, 2009, 101). Los resultados del Informe sobre este tema en particular revelan que las burlas representan la agresión psicológica más común y cotidiana. De el alumnado de sexto de primaria y de secundaria entrevistado, 22% señala que "uno de los motivos para molestar a los niños es que éstos no cumplan con el estereotipo masculino", y una cuarta parte del alumnado (más niños que niñas), opina lo mismo de las niñas, es decir, se les molesta si no cumplen con los estereotipos femeninos (p. 101). Entre el tipo de agresiones psicológicas que se exploraron en sexto de primaria y secundaria, desagregando los datos por sexo, se encuentran las siguientes: burlarse frente a los demás cuando se equivocan en clase, esconder cosas, inventar apodos y hacer bromas pesadas sobre el físico.

En cuanto a las agresiones físicas, los resultados indican que los niños sobresalen como principales agresores u objetos de agresión física, lo cual denota "la persistencia de prácticas violentas que socialmente se asocian a la masculinidad tradicional" (p. 105). Se observan también variaciones entre agresiones dentro del mismo sexo; de este modo resultaron más frecuentes las patadas, puñetazos y empujones entre los hombres, y los empujones y jalones de cabello entre las mujeres. Entre las agresiones físicas desagregadas por sexo que se indagaron se encuentran: golpes leves, heridas/descalabros, me tocaron sin mi consentimiento, me golpearon con objetos, me empujaron, me aventaron cosas, puñetazo, jalón de cabello, bofetada, patada.

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 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.

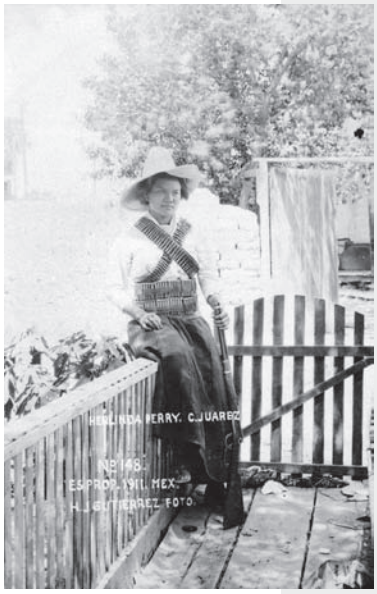
En la medida en que se deje de justificar el ejercicio de la violencia por parte de los hombres, los jóvenes y los niños, sólo porque son hombres, y las mujeres dejen de aceptarla, sólo por ser mujeres, niñas o adolescentes, y conforme respondamos activamente como sociedad contra la violencia que vemos 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,[2] 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 y las prácticas culturales que generan (basadas en prejuicios y costumbres

2 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 de 1994. Fue firmada y ratificada por México el 12 de noviembre de 1998. El texto de la Convención se puede consultrar en <http://www.unifem.org.mx/un/documents/cendoc/convenciones/conv02.pdf>.



que a su vez los fortalecen) como primera gran medida para prevenir y suprimir la violencia.

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

En actitudes y comportamientos

- Cuando el castigo es diferenciado para unas y para otros.
- Cuando los niños excluyen o marginan a las niñas de sus juegos y viceversa.
- Cuando se pasan por alto situaciones concretas de violencia o discriminación en la escuela.
- Cuando se permite cierto clima de violencia dentro de la escuela.
- Cuando se ridiculiza a alguien (sea alumna o alumno), y más grave, si esto ocurre frente a todo el grupo.
- Cuando no se reconoce como violentos sino casi naturales o justifi cados ciertos actos que sí lo son y que así se indican en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

En actividades curriculares

- Cuando como docente no se tiene una actitud de escucha ni se promueve la negociación de los problemas que se suscitan en el grupo.
- Cuando no se promueven espacios para hablar pacífi camente sobre situaciones de violencia que se presentan mientras se realizan actividades escolares.
- Cuando se favorecen ejercicios de competencia entre niñas y niños.
- Cuando no se proponen actividades colaborativas ni lecturas que ayuden a niñas y niños a superar diversos tipos de discriminación.
- Cuando en las clases de historia, geografía, español, y otras muchas, no se explican las razones de la ausencia de las aportaciones de las mujeres al conocimiento y no se invita a investigar nada al respecto.

En interacciones y relaciones interpersonales

- Cuando se permiten los pleitos entre pares (niñas y niños) sin que como docentes se intervenga para solucionarlos de manera no violenta.
- Cuando entre las y los adultos de la escuela (docentes, autoridades, personal administrativo, etcétera) se tiende a resolver los confl ictos mediante alguna forma de violencia.
- Cuando las actividades de las y los adultos de la escuela están muy marcadas por diferencias de género.
- Cuando no se refl exiona sobre la práctica nociva de poner apodos hirientes.
- Cuando las y los docentes hacen muecas descalifi cadoras ante los errores del alumnado.
- Cuando se impone la voluntad del personal directivo en detrimento del personal docente o viceversa.

Se le sugiere hacer una refl exión personal para identifi car y reconocer si usted lleva a cabo prácti cas violentas en general y de violencia de género en particular en el salón de clases, o si de alguna manera (aun involuntaria) las fomenta.

Algunas recomendaciones para el cambio

Concepto	*Recomendaciones*
Prevenir, atender y eliminar distintas formas de violencia en la escuela.	• Realizar estudios de violencia dentro de la escuela mediante encuestas, entrevistas, etcétera, para conocer grados, intensidades, formas y signifi caciones de la violencia, con el fi n de elaborar estrategias de acción para erradicarla y prevenirla (los estudios pueden ser llevados a cabo con la participación del personal docente y directivo). • 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. • Crear estrategias escolares (como asambleas, talleres, conferencias, etcétera) donde, en un ambiente colaborativo, se le informe a la comunidad escolar cómo identifi car y actuar frente a situaciones de violencia que viven tanto en la escuela como fuera de ella. • Construir colectivamente reglas disciplinarias que incluyan el respeto a los derechos humanos de las niñas y los niños.

Pistas para refl exionar

Reconocer la violencia de género

De acuerdo con la defi nición de violencia de género (p. 118) que presentamos en esta unidad temática, ésta incluye todos aquellos actos, actitudes o modos de pensar que ocasionen daño o sufrimiento y que estén justifi cados por estereotipos de género, y eso signifi ca que puede ejercerse sólo porque alguien se aparta de esos estereotipos (como en el caso de hombres que agreden a hombres por no ser "muy hombres", o hacia mujeres a las que se maltrata porque no se apegan al estereotipo femenino y se les califi ca de "marimachas"), o aquella que se ejerce porque los estereotipos de género así lo permiten (como la que justifi ca maltratar o agredir a una mujer desde una posición de superioridad y dominio, lo cual ocurre generalmente de hombres hacia mujeres, en donde los hombres creen que son superiores a ellas sólo porque así lo mandan los estereotipos). Sin embargo, solemos identifi car la violencia en general sin detenernos en distinguir cuándo se trata de violencia de género.

A continuación se ofrece un ejercicio de identifi cación de actitudes que corresponden a violencia de género, violencia en general y sin violencia de género.

Coloque en cada casilla los números de las actitudes que se enumeran enseguida y que usted piense que corresponden con la casilla. Puede elegir otra manera de hacer el ejercicio, reproduciendo la lista y elaborando casillas en un pizarrón, o trazando líneas de los ítems hacia las casillas correspondientes. Trate de no ver anticipadamente las respuestas correctas que se indican al

fi nal o compare honestamente sus respuestas con las que aquí se proporcionan. Después comparta con sus compañeras y compañeros sus respuestas.



Actitudes, comportamientos y formas de pensar

En la pareja[3]

1 En las discusiones, el hombre no impone su punto de vista a la mujer.
2 El hombre encuentra defectos en casi todo lo que hace la mujer.
3 Ambos miembros de la pareja se pelean en igualdad de circunstancias, como cuando alguno de los dos no cumple con algo acordado entre ambos.
4 Él siempre está celoso.
5 Él la escucha cuando ella lo necesita y no la juzga.
6 Ambos reconocen y valoran sus opiniones, su espacio, su tiempo, su esfuerzo y su trabajo.
7 Él utiliza frecuentemente gestos ofensivos para dirigirse a ella: miradas, chistidos, cabeceos.
8 Ella tiene miedo de decirle a él lo que siente.
9 Ambos "resuelven" todo a gritos.
10 Ambos controlan la manera de vestir, de hablar, de comportarse de ella o de él.

En la familia

11 A las hijas se les prohíbe jugar o salir como lo hacen los hijos.
12 A los hijos se les castiga por preferir actividades no rudas.
13 A los hijos no se les abraza y se evita el contacto físico cariñoso y respetuoso con ellos.
14 A los hijos y las hijas se les reprende y castiga por igual y de la misma manera.
15 A las hijas y los hijos se les dedica el tiempo necesario para hablar con ellas y ellos cuando sus conductas no son adecuadas para la convivencia familiar.
16 La madre y el padre golpean a hijas e hijos para corregir conductas.
17 La madre y el padre llevan a pasear a hijas e hijos y las actividades que realizan sin jerarquizaciones de género benefi cian a todo el grupo familiar.
18 El padre nunca les dice a sus hijas e hijos adónde va.
19 La madre y el padre rechazan a sus hijos o hijas por tener expectativas profesionales o de futuro que no se adecuan a los roles y estereotipos de género.
20 Se habla abiertamente y del mismo modo y en las mismas circunstancias a las hijas e hijos sobre la sexualidad.

3 *Ítems* inspirados en los propuestos en la publicación de Eva María de la Peña Palacios, *Fórmulas para la igualdad. Maletín de coeducación para el profesorado*, Fundación Mujeres, Proyecto NÉMESIS, Iniciativa Comunitaria EQUAL, España. Véase <http://www.fundacionmujeres.es/maletineducacion/pdf/CUAD5horiz.pdf>. Sitio de acceso al material completo: <http://www.fundacionmujeres.es/documentos/view/formulas_para_la_igualdad.html>.

En la escuela

21 A las alumnas se les castiga de un modo y a los alumnos de otro.
22 Nadie tiene oportunidad de decir lo que siente sin repercusiones negativas.
23 Toda la comunidad escolar sabe que frente a los conflictos hay un espacio (de tiempo y de lugar) en donde se puede hablar sobre el asunto.
24 El personal docente y directivo confunde violencia, con indisciplina, maltrato, abuso, conductas de riesgo, retraso escolar, necesidades de atención especial, etcétera.
25 Los casos "particulares" de alumnas o alumnos con problemas de violencia, son remitidos como casos individuales a servicios de atención psicológica o se les expulsa.
26 Las maestras y los maestros "tratan" en general de modo distinto a alumnas y alumnos: les hablan distinto, les encargan distintas tareas, los separan para ciertas actividades, etcétera.
27 Las niñas tienen oportunidad de hablar, expresar y denunciar sobre actos de violencia cometidos en su contra.
28 Los niños nunca son juzgados, ni excluidos, ni criticados por no ser "muy hombrecitos".
29 El personal docente nunca se siente amenazado en su integridad por ser hombre o mujer.
30 En la escuela no hay asambleas de toda la comunidad escolar, donde todas y todos participen en igualdad de circunstancias para expresar sus opiniones y propuestas.

En la sociedad

31 La guerra.
32 Los anuncios publicitarios estereotipados.
33 Las mujeres tienen más miedo que los hombres al salir a la calle.
34 No existen mecanismos ni instancias eficientes para denunciar actos de violencia de género y discriminación.
35 No existen apoyos ni programas específicos para que las niñas puedan continuar su formación escolar en general y en carreras científicas en particular.
36 Se abren multitud de canales de radio y televisión culturales donde se ofrezcan modelos no estereotipados de lo femenino y lo masculino.
37 Se permiten abismales diferencias de calidad de vida entre ricos y pobres.
38 Se reformulan las leyes laborales para que permitan conciliación entre trabajo y familia para mujeres y hombres.
39 Se abren debates públicos serios y especializados sobre sexualidad.
40 No se regula, ni se vigila, ni se atiende la destrucción del ambiente que pone en riesgo otras formas de vida.

Respuestas correctas

Violencia de género: 2, 4, 7, 8, 11, 12, 13, 18, 19, 21, 26, 32, 33, 35.
Violencia en general: 3, 9, 10, 14, 16, 22, 24, 25, 30, 31, 34, 37, 40.
Sin violencia de género: 1, 5, 6, 15, 17, 20, 23, 27, 28, 29, 36, 38, 39.



Pistas y actividades para actuar en el aula

Tratar bien-Tratar mal[4]

¿Qué se pretende con esta actividad?

- Identifi car, caracterizar y analizar conceptos que supongan un buen o un mal trato entre niñas y niños.
- Expresar pensamientos, sentimientos y consecuencias relacionadas con tratarse bien o mal entre niñas y niños, mujeres y hombres.
- Construir formas positivas de relacionarse con las y los demás sin violencia de género.
- 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.

Descripción

Las alumnas y los alumnos entrarán en contacto con palabras y frases relacionadas con el buen trato y el mal trato distinguiendo cómo se distribuyen por género y poniendo ejemplos ya sea de la vida real o localizados en personajes de fi cción. A su vez, tendrán que defi nir estas acciones y convertir las palabras o frases del mal trato a palabras o frases del buen trato como una posibilidad siempre abierta para construir una convivencia igualitaria y sin violencia.

Relevancia

Esta actividad ayuda a reconocer las formas y las consecuencias del Tratar bien o del Tratar mal que afectan de distinto modo a niñas y a niños y crean climas escolares ya sean propiciadores o contrarios a manifestaciones y expresiones de violencia de género. Dialogar sobre estas situaciones en el aula puede convertirse en un primer paso para prevenir estas expresiones.

Temas de género que se abordan

Prevención de la violencia de género a través del diálogo y el análisis / Descubrimiento de maneras distintas de ejercer y padecer violencia según se trate de hombres o mujeres / Búsqueda de soluciones pacífi cas a desigualdades de género y confl ictos entre pares.

4 Actividad adaptada del material didáctico *Construyendo la igualdad*…, Dirección General de la Mujer, Madrid, 2006, 8-14.

Campos formativos relacionados

El principal campo que se atiende con esta actividad es el referido a "Desarrollo personal y para la convivencia" en el que a través de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística se proponen, entre otras muchas, actividades que promuevan competencias para la convivencia entre las que se incluyen las relacionadas con "manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales" (SEP, Plan de Estudios, Primaria, 2009, 41-42).

Consejos prácticos

Ayude a alumnas y alumnos 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 justifi car actos de violencia entre ellas y ellos. Evite juzgar o que el grupo se exprese con adjetivos peyorativos, aplicando apodos o pronunciando cualquier expresión verbal que pueda generar sentimientos de inferioridad entre las niñas o los niños.

Introducción a la actividad

Inicie la actividad preguntando al grupo qué piensan y cómo se sienten frente a actitudes que pueden defi nirse como Tratar mal a alguien o Tratar bien a alguien. Ejemplifi que el primer caso nombrando las burlas, los empujones, los golpes, poner apodos, etcétera, y el segundo caso nombrando el saludo amable, el apoyo mutuo, la colaboración, la escucha, el diálogo, etcétera. Diga al grupo que el siguiente ejercicio tiene el objetivo de hablar sobre actitudes relacionadas con estas dos formas de tratarnos que afectan y se expresan de distinto modo en niñas y niños, mujeres y hombres y que su utilidad estará en encontrar maneras de contrarrestar y eliminar "los malos tratos" entre ellas y ellos.

Para 1º y 2º grados

Cadena solidaria

Procedimientos

1 Elabore papelitos que puedan adherirse en la frente de las niñas y los niños y que tengan escritos palabras relacionadas con Tratar bien y Tratar mal. Tienen que ser tantas palabras como alumnas y alumnos. Aunque aquí se ofrecen algunas palabras, elija las más adecuadas de acuerdo con su conocimiento del grupo:

Tratar mal
Insultar, despreciar, gritar, egoísmo, rechazar, competir, violencia, agresividad, pegar, burlarse, amenazar, dominar, odiar, intolerancia a las diferencias, descuidar, golpear.

Tratar bien
Respetar, apoyar, dialogar, ayudar, colaborar, paz, tranquilidad, comprender, apreciar, escuchar, igualdad, amar, aceptar las diferencias, cuidar, solucionar conflictos.

2 A la voz de ¡ACCIÓN! todo el grupo comenzará a moverse por el aula sin parar hasta que usted diga ¡ALTO! En ese momento deben detenerse como estatuas y leer el letrerito de la persona que tengan más cercana.

3 Si consideran que sus palabras son afines, se tomarán de la mano para ir formando una cadena de tratar bien o de tratar mal. El juego de acción y alto se repetirá hasta que cada quien pertenezca a una u otra cadena.

4 Cuando estén formadas las dos cadenas, se colocarán frente a frente y se les propone que cada quien ponga un ejemplo de género y de la vida cotidiana que exprese su palabra y que se relacione con ser niña o niño, hombre o mujer.

5 Si es niño, tendrá que poner un ejemplo de niña o mujer y si es niña tendrá que poner un ejemplo de niño u hombre.

6 Enseguida todo el grupo colabora para convertir los ejemplos del maltrato en ejemplos de buen trato. Cada vez que un maltrato se convierta en su contrario, quienes forman la cadena del maltrato irán sumándose a la cadena del buen trato. Al finalizar la cadena, se hará un reconocimiento efusivo de la labor del grupo por hacer desaparecer el maltrato.

7 Enseguida solicite al grupo que en conjunto construyan definiciones de Tratar bien y Tratar mal que la o el docente irá anotando en el pizarrón. Para cerrar la actividad, puede pedir que cada quien realice un dibujo que exprese cómo se sintieron en situaciones que hayan vivido de Tratar bien y de Tratar mal y lo comparta con el grupo.

Para 3º y 4º grados

Ejemplos de ficción

Procedimientos

1 Siga el primer paso de la actividad para 1º y 2º de primaria. Aquí se ofrecen algunas palabras para estos grados, pero puede elegir las más adecuadas de acuerdo con su conocimiento del grupo:

Tratar mal
Insultar, despreciar, gritar, rechazar, competir, violencia, agresividad, pegar, burlarse, amenazar, dominar, odiar, descuidar, golpear, abusar, desigualdad, imponer.

Tratar bien
Respetar, apoyar, dialogar, ayudar, colaborar, paz, tranquilidad, comprender, escuchar, igualdad, amar, aceptar las diferencias, cuidar, solidaridad, valorar, amabilidad.

2 Invite al grupo a formar un círculo.

3 Pídales que permanezcan con los ojos cerrados mientras usted o alguien neutral al grupo les coloca en la frente los papelitos con las palabras, elegidos al azar.

4 Una vez colocados todos los papelitos y antes de pedirles que abran los ojos, dígales que el juego se trata de que sin hablar, sólo con mímica, logren ir agrupándose en dos equipos según su palabra indique *Tratar bien* o *Tratar mal.*

5 Una vez formados los dos equipos después de las mímicas, los dos equipos podrán ver las palabras que se les asignaron y representaron.

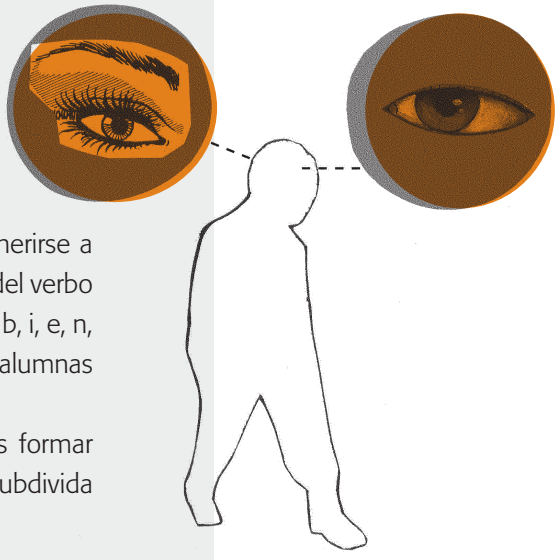
6 Enseguida solicite que el equipo de Tratar bien busque ejemplos de las palabras que les tocaron en personajes femeninos y masculinos de diversos cuentos que se encuentren disponibles. Del mismo modo y al mismo tiempo, el equipo de Tratar mal buscará ejemplos de mal trato en personajes femeninos y masculinos. Pueden intercambiarse los cuentos entre equipos.

7 Para registrar y concentrar los hallazgos, se puede hacer una tabla en el pizarrón como la siguiente:

Personajes femeninos		*Personajes masculinos*	
Ejemplos de tratar bien	Ejemplos de tratar mal	Ejemplos de tratar bien	Ejemplos de tratar mal

8 Formule al grupo preguntas como las siguientes: ¿Qué diferencias encuentran entre el Tratar bien y el Tratar mal de los personajes femeninos y masculinos? ¿A qué creen que se deben esas diferencias? ¿Qué opinan de estas diferencias? ¿Qué sentimientos suponen que acompañan a cada personaje que vive el buen trato y el mal trato?

9 Para cerrar la actividad, se eligen algunos de los cuentos para convertir las acciones del mal trato en acciones de buen trato.



Para 5º y 6º grados

Frases y palabras que ayudan o impiden

Procedimientos

1 Pida al grupo que preparen papelitos que puedan pegarse o adherirse a las alumnas y los alumnos. Cada papelito tendrá una de las letras del verbo tratar y del adverbio bien y mal. Cuando terminen una serie (t, r, a, b, i, e, n, m, l), ésta se repite hasta tener tantos papelitos como número de alumnas y alumnos.

2 Cuando cada integrante del grupo porte una letra, propóngales formar dos equipos: uno de niñas y otro de niños. Luego, por sorteo, subdivida

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 1º y 2º grados

Francisco Hinojosa, *La peor señora del mundo,* México, SEP-Fondo de Cultura Económica, 2001 (Biblioteca Escolar).



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

¿Por qué crees que esta señora está tan enojada? ¿Cómo sería su enojo si en lugar de una señora fuera "el peor señor del mundo" el que estuviera tan enojado? ¿Qué crees que haría?

¿Crees que se enojan distinto las niñas y los niños? ¿Cómo? ¿Por qué crees que eso ocurra?

estos dos equipos en otros dos: el equipo de *Tratar bien* y el equipo de *Tratar mal.*

3 Solicite que de manera individual escriban una frase o palabra (verbos, sustantivos o adjetivos) que empiece por la letra que portan y que tenga que ver con tratar bien o tratar mal de acuerdo con el equipo en el que están.

4 Prepare cuatro recipientes: uno de *Tratar bien* subdividido en niñas y niños y otro de *Tratar mal* también subdivido en niñas y niños. Solicite al grupo que por turnos coloquen sus frases en uno de los cuatro recipientes de acuerdo con su equipo.

5 Para que cada quien escriba su frase o palabra, ayúdeles poniendo ejemplos con palabras que empiecen con la letra que les tocó:

Tratar bien	*Tratar mal*
Letra T :	*Letra T :*
Tomar de la mano a…	Tirar la… mochila de...
Te invito a… escuchar música.	Torcerle el… brazo a...
Letra A:	*Letra A:*
Ayudar a… con la tarea.	Asustar a...
Apoyar a…	Abusar…
Letra B:	*Letra B:*
Buscar… ayuda.	Bobo… serás siempre.
¡Bailemos… juntos!	Bajar… las escaleras empujando a todos.
Letra I:	*Letra I:*
Igualdad… de derechos.	Insultar…
Invitar a todos y a todas a…	Imponer…
Letra E:	*Letra E:*
Escuchar… los problemas de Arturo.	Ensuciar… el suéter de Pablo.
En esta escuela… se respetan los derechos de todos y todas las personas.	Empujar a… las niñas que nos caen mal.
Letra N:	*Letra N:*
Nadie… me impone nada por la fuerza.	¡Nadie… me contradice!
No… faltar al respeto.	Nada… de la escuela me interesa.
Letra M:	*Letra M:*
Mejor… platicamos sobre nuestros desacuerdos.	Molestar…
Merezco respeto …	Me importa muy poco lo que te pasa.
Letra L:	*Letra L:*
La mujer… tiene derecho a…	Los hombres …
La tolerancia… implica saber escuchar.	La fuerza …
Los hombres	Las mujeres …

6 Sugiera consultar libros de texto, de biblioteca de aula o diccionarios para formar frases o encontrar palabras.

7 Cuando todas las frases estén depositadas en sus respectivos recipientes, dibuje en el pizarrón el siguiente cuadro:

Maltrato

Niñas		*Niños*	
Físico	Psicológico o emocional	Físico	Psicológico y emocional

8 Escriba en el pizarrón las siguientes defi niciones:

Maltrato psicológico o emocional: actos o conductas que producen devaluación o sufrimiento emocional. Incluyen, entre otras formas: amenazas, humillaciones, burlas, insultos, descalifi caciones, exclusiones, exigencia de obediencia.
Maltrato físico: cualquier acto intencional que provoque y pueda ocasionar daño al cuerpo como golpes, empujones, bofetadas, patadas, jalones de pelo, causar heridas, entre otros.

9 Solicite que por turnos, las y los alumnos extraigan las frases de los recipientes del Mal Trato; primero las de las niñas y luego las de los niños. Pida que las lean en voz alta al grupo y éste decida por votación en qué tipo de maltrato la colocarían dentro del cuadro del pizarrón de acuerdo con las defi niciones dadas. Marque con rayitas en la columna correspondiente las veces que cada maltrato se vaya diciendo.

10 Formule al grupo preguntas como las siguientes: ¿Qué diferencias encuentran entre el maltrato de las niñas y el de los niños? ¿A qué creen que se deben esas diferencias? ¿Qué opinan de estas diferencias?

11 Por último, extraiga y lea al grupo las frases del recipiente de Tratar bien y pregunte cuáles de estas frases pueden aplicarse a las frases del Tratar mal para contrarrestarlas o darles solución.

12 Puede cerrar la actividad solicitando que de manera individual escriban cómo se sienten al ser tratados o tratadas de alguna de las formas que se enunciaron durante la actividad.

Variantes

Para 1º y 2º grados
¿Cómo se sienten?

- Utilice libros y materiales educativos para analizar cómo se sienten los personajes femeninos y masculinos que en ellos aparecen y cómo podrían resolverse sus confl ictos.

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 3º y 4º grados

Autoría colectiva, *Vivir con los demás*, México, SEP-Ediciones Larousse, 2005 (Biblioteca Escolar).



Algunas preguntas o sugerencias para trabajar contenidos de género en el aula:
¿Quiénes fi jan las reglas de la convivencia humana? ¿Te has puesto a pensar si hay diferencias entre las reglas que fi jan los hombres y las que ponen las mujeres? ¿Cuáles diferencias? ¿Por qué crees que sea así? ¿Qué reglas pondrías para vivir con las y los demás sin que unas y otros tengan desventajas? Enuncia unas cinco.

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 5º y 6º grados

Sandra Arenal, *No hay tiempo para jugar. Relatos de niños trabajadores*, México, SEP-Media Vaca, 2004 (Biblioteca Escolar).



Algunas preguntas o sugerencias para trabajar contenidos de género en el aula:
¿Qué piensas del trabajo infantil? ¿Te parece que es distinto el que se obliga a niñas y a niños? ¿Qué sugerirías para impedirlo además de lo que ya está estipulado en la mayoría de las leyes nacionales y tratados internacionales sobre los derechos de las niñas y los niños?

Para 3º y 4º grados

¿Es o no es?

- También en cuentos, relatos o canciones, se pueden analizar situaciones violentas de personas femeninas y masculinas y organizar debates en el aula sobre si esas situaciones son o no son violentas y por qué lo son o no.

Para 5º y 6º grados

¿Cómo hablar?

- Organice una asamblea con todo el grupo para que las alumnas y los alumnos 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.
- Aplique al grupo algunos de los cuestionarios que se presentan en el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México, SEP, 2009, Anexo 2, con el fin de conocer más de cerca esta problemática en su salón de clases y dar oportunidad al grupo de expresar y analizar su situación.

Conclusiones

Para la reflexión docente

1 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 ideas creativas sobre cómo desaparecer las actitudes del mal trato entre niñas y niños.

2 Plantéese preguntas como las siguientes:

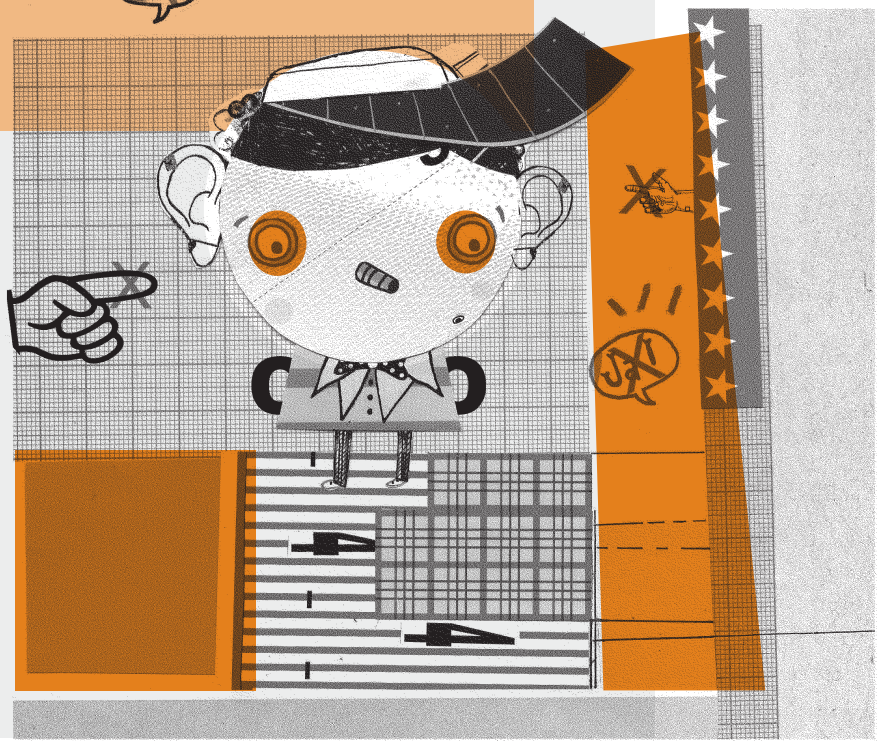
- ¿Cómo me sentí con las actividades?
- ¿Qué actividades se pueden plantear para toda la comunidad escolar con la idea de mejorar el clima o conservar un ambiente escolar sin violencia en general y sin violencia de género en particular.

Los cuchillos

[…]
Hasta cuándo
saldremos en qué forma
del matadero
que cubre todo:
página o pantalla,
escenario o abismo,
plaza o calle.
[…]
El mundo
toma la forma de cuchillo.
Morimos
con el siglo que se desangra.

José Emilio Pacheco

En *Ciudad de la memoria,* 1989, 52 y 53.




revale-
o du-
ma-
paz
paz
paz
paz
paz
paz

Unidad temática 6
Los conflictos no se disuelven, se resuelven

Se desarrolla la noción de *conflicto*, se refieren sus diferentes formas de expresión y se presentan algunas estrategias de posible resolución. Se pretende ayudar al lector a encontrar formas positivas y constructivas para solucionar los conflictos y evitar que se presente la violencia de género entre quienes conviven en la escuela.

Conceptos clave

¿Qué se hace cuando en el salón de clases se suscitan desacuerdos o disputas durante una actividad escolar? ¿Cómo se debe actuar en la escuela cuando se ponen apodos, cuando algunos se burlan de otros por su aspecto físico o les quitan sus pertenencias, o bien, cuando las exclusiones son recurrentes? ¿Percibe usted diferencias de género en los conflictos que ocurren dentro de su grupo? ¿Es el conflicto un problema en sí o el problema radica en las maneras de solucionarlo? ¿Cómo definiría usted un conflicto en su salón de clases?



¿Y quién las acompaña?

Un periódico de Veracruz publicó un anuncio en 1824 donde se declaraba que la instrucción primaria debía ser pareja para hombres y mujeres, pero que hasta ese momento se había avanzado poco en lograrlo. Atribuía eso a la apatía y al descuido, razón por la cual ofrecía dar clases nocturnas a niñas, a quienes harían acompañar de sus casas a la del maestro y de regreso, todos los días. […] Sin embargo, surgió una fuerte discusión acerca de quién debería acompañar a las niñas: un hombre para defenderlas en caso necesario, o una mujer para que no estuvieran a solas con un hombre. La solución propuesta por el maestro era contratar a un vigilante masculino, lo que provocó la acusación de que comenzaba "con malos principios la instrucción de las niñas". No faltaban más pretextos para evitar en lo posible que éstas asistieran a la escuela […] (Staples, 2003, 89. El periódico veracruzano que consultó y citó Anne Staples es *El Oriente*, Veracruz, varios números, 1824).

En esta unidad se abordan los conflictos como situaciones que pueden tratarse adecuadamente para que brinden la oportunidad de transformar las causas que los originan. Desde la perspectiva de género (que, como se ha visto en anteriores unidades temáticas, pone en evidencia las diferencias, las desigualdades y las prácticas discriminatorias que suelen presentarse en nuestras sociedades y que a veces se reconocen o pasan inadvertidas) los conflictos se analizan en primer término para determinar si hay entre sus causas estereotipos que impidan una convivencia pacífica e igualitaria. Por ejemplo, cuando surge un conflicto en el salón de clases o en el patio del recreo porque alguien desea participar o no en equipos formados sólo por niñas o sólo por niños, el análisis de género puede descubrir que probablemente una de las causas del problema sean las formas de relación y trato que suponen ventajas o desventajas para niñas y niños.

En este caso, para guiar al grupo rumbo a una solución convendrá trabajar en el aula para prevenir o desmontar tales estereotipos, insistiendo en que las diferencias no deben implicar desigualdades y echando mano de reflexio-

nes acerca de los derechos humanos de todas y todos, que deben reconocer los docentes "como valores, como acuerdos políticos y como normas jurídicas" (Guadarrama, 2008). Toda situación de desigualdad y discriminación, y en particular de desigualdad y discriminación por género, constituye una manifestación de violencia que puede incrementarse y agravar los conflictos si no se resuelven de manera justa y pacífica, buscando sus raíces y sus causas profundas.

No hay manera

Siempre que un hombre emprende un trabajo de mujer, como el oficio de sastre, de tejedor, de cocinero, hace una labor superior á la de la mujer (ortografía original. Frase recogida para su reflexión en el artículo "Feminismo", publicado en *Álbum de las Damas*, revista quincenal ilustrada, tomo núm. 1, México, enero de 1907, Hemeroteca Nacional, rollo 454).

Si bien tanto los hombres como las 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 de 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 prejuicios "como el de que la realización masculina se produce mediante la violencia y la dominación" (Alba, 2002, 6). Tales prejuicios son fomentados cultural y socialmente por medio 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" (*Idem*).

El *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México* (SEP-UNICEF, 2009) muestra, entre los resultados obtenidos respecto de la convivencia de niñas y niños en los espacios físicos escolares, aquellos referidos a los problemas que se viven en el recreo. En el cuadro de la siguiente página se presentan los porcentajes que resultaron de entrevistas a niñas y niños de sexto de primaria de acuerdo con sus respuestas al instrumento aplicado.

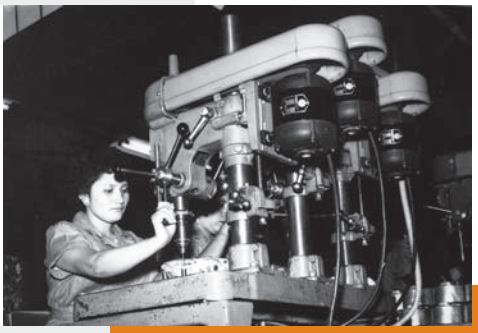
El Informe destaca que "poco más de la cuarta parte de las niñas de sexto de primaria, señala que un problema frecuente de los niños es que agreden a las niñas y no les dejan espacio para jugar. Tomando en cuenta que, en muchas ocasiones, son ellos los que se adueñan de las canchas, queda claro que las niñas son violentadas a través de la exclusión abierta de ciertos espacios" (*Ibidem*, 89). Asimismo observa que "alrededor de la cuarta parte del alumnado encuestado (incluyendo al de 1º de secundaria) plantea que los niños no quieren jugar con las niñas, lo que remite a un problema de segregación por sexo que se vincula con una socialización de género poco incluyente" (*Idem*).

Problemas frecuentes en el recreo	*Opinión del alumnado de sexto de primaria acerca de los problemas que se dan entre los niños*		*Opinión del alumnado de sexto de primaria acerca de los problemas que se dan entre las niñas*	
Opinan *Ítems del instrumento aplicado*	*Niña*	*Niño*	*Niña*	*Niño*
Ninguno	3.3	3.9	–	–
Otros	–	–	3	2.6
Si están jugando y les ganan, se enojan	0.1	0.1	–	–
Los chismes	–	–	1.5	0.5
Se pelean por otras cosas	2.9	2.3	–	–
Los maestros (hombres) favorecen a las niñas y les dejan jugar al fut	6.0	8.2	–	–
Los maestros (hombres) favorecen a los niños y los dejan jugar	–	–	8.4	8.6
Las maestras favorecen a las niñas y las dejan jugar al fut	6.6	8.1	–	–
Las maestras favorecen a los niños y los dejan jugar al fut	–	–	6.1	9.9
Los niños no quieren jugar con las niñas	20.3	24.2	–	–
Los niños/las niñas no quieren jugar con las niñas/los niños	–	–	40.2	32.2
Los niños agreden a las niñas y no les dejan espacio para jugar	28.9	16	–	–
Las niñas agreden a los niños y no les dejan espacio para jugar	–	–	12.4	19.8
Se pelean entre grupos por el espacio de las canchas	30.5	35.5	–	–
Se pelean entre grupos de niñas por el espacio de las canchas	–	–	19.2	18.2

Fuente: SEP, 2009, 90 y 91.

Cabe agregar que la mujer también experimenta violencia cuando se le hace pasar inadvertida ("lo que no se nombra, no cobra existencia"), cuando se le descalifi ca ("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 benefi ciando a otros y a otras"). Por todo ello, al adoptar 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 y la violación a los derechos humanos y constituyen atentados contra la dignidad humana. Esta perspectiva se une a los debates teóricos y políticos que se ocupan de los derechos humanos, la justicia, la paz, la democracia y la educación para la paz y la igualdad a partir de diferentes ángulos y disciplinas.

Estrategias
"Ya sabes que no tengo más voluntad que la tuya; por eso mismo, la tuya debe ser no contrariarme nunca" (fragmentos de cartas recopilados por Jacinto Benavente en la sección "Pedacitos de cartas de mujeres" publicada en *Álbum de las Damas,* Revista quincenal ilustrada, tomo núm. 1, México, enero de 1907. Hemeroteca Nacional, rollo 454).



En las últimas décadas, la preocupación y la refl exión acerca del confl icto (o los confl ictos) ha cobrado suma importancia en todo el mundo, pues la violencia en varias de sus formas y modalidades ha proliferado como el principal medio de enfrentar las disyuntivas y los desacuerdos. La violencia directa, por ejemplo, "ya sea física y/o verbal, es una conducta visible y se puede defi nir de una manera sencilla, afi rmando que es el comportamiento de una persona o un grupo incapaz de imaginar otra forma posible de respuesta ante un confl icto" (Alba, 2002). Entre las formas negativas y violentas de enfrentar un conflicto podemos incluir las guerras entre naciones y los enfrentamientos armados en pos de conquistas políticas y sociales. En situaciones de guerra, por ejemplo, frecuentemente vemos que "la persistencia del uso y divulgación de la violencia como forma de resolver los confl ictos [se ampara frecuentemente] en teorías como la guerra justa, la violencia liberadora, la violencia de respuesta al enemigo, la guerra preventiva, etcétera, que en muchos casos desembocan en diferentes formas de terrorismo" (Jares, 2004, 11).

Últimamente, 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 específi co que aprobó la Asamblea General de las Naciones Unidas y que ha servido para promover infi nidad de acciones en todo el mundo con el propósito de sentar las bases de una cultura de paz. Tanto en nuestra vida diaria como en el ámbito

La paz: Galtung expuso 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 día numerosos trabajos diferencian los conceptos de paz negativos (los que la defi nen 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 fi n 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 afl orar, afrontar y resolver los confl ictos de una forma noviolenta 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).

político es posible integrar una cultura de paz, ya que "creamos paz en la medida en que somos capaces de transformar los conflictos en cooperación, de forma positiva y creadora, reconociendo a los oponentes (como personas) y utilizando el método del diálogo" (Fisas, 1998).

Entre las resoluciones que ha aprobado la ONU con respecto a la paz, en 1998 se estableció que el 2000 se proclamaría Año Internacional de la Cultura de Paz. Asimismo, el periodo comprendido entre 2001 y 2010 se proclamó como el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo.[1] En los últimos años, en diversos trabajos y declaraciones sobre la no violencia se ha preferido emplear el término *noviolencia*[2] como una sola palabra que remita a "una metodología activa para influir en el curso y en el resultado pacífico de un conflicto" (López Martínez, 2004).

1 Véase <http://www.un.org/spanish/aboutun/organs/ga/63/plenary/B_peace_culture.shtml>. Respecto al Decenio Internacional de una cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo ver el informe de la UNESCO en 2008: <http://www.un.org/spanish/aboutun/organs/ga/63/search/view_doc.asp?symbol=A/63/127&Lang=S>.

2 Véase <http://www.noviolencia.org>.



En tiempos de don Porfirio: la paz como ausencia de guerra

Bueno, mucha gente alaba el tiempo de don Porfirio, ¿ve? Pero no, porque en tiempo de don Porfirio había hambre y digo… me voy a retroceder en mi tierra. Por ejemplo: yo soy hija de minero ¿ve?, empezando por eso, pero pues en mi tierra no había más que mineros, arrieros y en la hacienda electricistas y eso, pero esos ya eran obreros especializados, ¿verdad?, pero generalmente todos eran mineros y todos arrieros. Y nosotros tuvimos a mi papá minero; entonces él nos traía dinerito y sí alcanzaba, comíamos bien, lo malo fue cuando nos faltó […] mi padre llegaba: 'Saben, hoy no me tocó'. […] antes no era de planta […] no había compromiso en absoluto; no había, como ahora lo hay, ¿verdad?, que le hacen su contrato lo menos de un mes o tres meses y siguen ocupando su puesto, si no, ni modo, ¿ve?; pero en aquel tiempo no; iban los hombres a las minas, si les tocaba, bien (fragmento de la entrevista realizada el 1º de agosto de 1977, a la señora Ignacia Torres Vda. de Álvarez, mujer obrera que participó siendo adolescente en la huelga general de agosto de 1916 "que dejó a oscuras las ciudad de México, en demanda del pago en metálico de los salarios de los trabajadores", en Basurto, 1993, 20 y 21).

El concepto de *noviolencia* se relaciona estrechamente con el de *paz positiva*, aunque se propone ir 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 coherencia entre los medios y los fines, lo cual implica un aprendizaje que lleve a resolver los conflictos sin violencia. Quienes emplean el término insisten en que *noviolencia* "no debe escribirse [separado] sino como una sola palabra, con el fin de dotarlo de un sentido positivo y alejarlo de las concepciones negativas.[3] El planteamiento noviolento implica actividad y compromiso transformador por hacer valer la justicia; significa trabajar tanto individual como colectivamente para descubrir formas de cambio social noviolentas, como es la resolución [pacífica] de los conflictos" (CDHDF, 2005, 27).

3 Cabe señalar la dificultad semántica de dotar de un sentido positivo a la nueva expresión noviolencia en tanto permanece en ella el adverbio de negación. Sin embargo, se acepta provisionalmente hasta que se encuentre un mejor término.

En noviembre de 1997, la Conferencia General de la UNESCO aprobó un proyecto en el que se establece declarar el derecho del ser humano a la paz. En su primer artículo se asienta:

> 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 múltiples conductas humanas. Es incuestionable que los conflictos forman parte de nuestras vidas y que la paz sería la óptima regulación de los mismos en cuanto elimina la violencia, que acarrea sufrimientos a los seres humanos.

"Ejemplos fecundos"
Nos corresponde transmitir el porvenir, por medio de la posteridad, el don de la vida, en la vida misma, en un perpetuo presente de actividad generadora en ejemplos fecundos, que causa satisfacción seguir… (Laura Méndez de Cuenca, fragmento de "¡Patria!", publicado en *El Pueblo*, 16 de septiembre de 1917, citado en Méndez de Cuenca, 2006, 63).

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

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, si se aprende a manejarlo positivamente puede ser un motor de crecimiento personal y social.

son 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.

Así, uno de los principales retos fundamentales que nos plantean los conflictos es discernir una forma de resolverlos sin violencia. Para ello es preciso comprender que:

> Los conflictos no suelen fundamentarse en las diferencias 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).



Un reconocimiento de soluciones para la patria
"Entonces se realizó el milagro. En medio de la desencadenada tempestad de pasiones en lucha, cuando el bienestar egoísta y transitorio armaba los aguerridos ejércitos de locos que habían perdido hasta la última noción de la idea de patria, surgió un grupo de corazón y ánimo esforzado, como aparecen entre la confusión del vendabal [*sic*] algunos troncos fuertes, escapados al furor de la tormenta, cuya sabia circula llena de vigor y dispuesta a generar brotes nuevos, apenas apunte la dulce primavera. Juárez apareció" (citado en Méndez de Cuenca, 2006, 302).

En la escuela a veces se piensa que, por ejemplo, un castigo o una suspensión escolar que no se discutan resolverán con eficacia ciertos problemas interpersonales o de indisciplina. Sin embargo, al actuar de este modo no se adopta la mejor solución, ya que las de castigar y suspender son medidas autoritarias y, por ende, violentas; tras un somero análisis se advierte que con estas medidas no se soluciona el conflicto, sólo se encubre, se pospone 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, es muy probable que se genere un efecto negativo que desencadene más violencia. Para fomentar relaciones interpersonales armónicas es indispensable buscar soluciones efectivas y aprender a resolver los conflictos de manera pacífica, creativa, constructiva y respetuosa. Un primer paso en esta tarea será entender 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,

2002, 7). Veamos un caso[4] ilustrativo del tipo de conflictos entre el alumnado que son frecuentes en la escuela:

> Julia ha sido objeto de las burlas y maltratos 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, muy preocupados por su hija, se entrevistan con la directora para comunicarle que piensan cambiarla de escuela. La directora les pide que esperen un tiempo antes de hacerlo, ya que analizará la situación e intentará buscar una solución. Pocos días después, una de las niñas que molestaban a Julia le deshizo su mochila. Se actuó de inmediato suspendiendo de la escuela durante dos días al grupo de 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. Una persona mediadora entrevistó a las niñas por separado. Julia pudo explicar que se sentía muy triste porque las otras niñas no querían jugar ni trabajar con ella, que solían insultarla y que no quería dejar la escuela; las otras niñas dijeron que Julia no las ayudaba nunca y que la maestra les llamaba frecuentemente la atención porque no podían hacer las tareas escolares tan bien como Julia, a quien elogiaba porque nunca se equivocaba. Al final de este proceso se reunieron la mediadora, Julia y las niñas que la agredían; escucharon los puntos de vista de cada una y todas las niñas acordaron trabajar juntas y tratarse mejor.

En este caso, el castigo que se impuso al principio no funcionó para remediar el conflicto entre las niñas; al contrario, aumentó 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 que la aceptaran las otras niñas (ser su amiga), y que ellas querían que Julia las ayudara o participara con ellas en algunas tareas, las cuatro pudieron sentirse más tranquilas, llegaron 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 resolver los conflictos de manera no violenta. En primer lugar, una tercera persona ajena a la situación puede funcionar como mediadora; en segundo lugar, es 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 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 el lugar de las y los demás) y, por último, quienes se hallan implicados en el conflicto pueden aportar opciones para solucionarlo.

4 Se trata de un caso real que presentó Dantí (2003, 83-86), y que se adaptó para esta ocasión.

Las formas de solucionar sin violencia los conflictos en la escuela pueden variar, pues dependen 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. Influyen asimismo las circunstancias generales que favorecen u obstaculizan una apertura del diálogo, y también la voluntad de cambiar los estilos de interacción que generan violencia. La idea es detectar los supuestos que están sustentados en estereotipos y prejuicios sobre las personas y los comportamientos y evitarlos.

Los estereotipos de género, las relaciones desiguales y las prácticas sin equidad —sustentadas en los estereotipos de género y que están presentes en muchas instituciones— generan, fomentan y justifican actos de violencia, de discriminación y de exclusión que violan los derechos humanos de todas y todos. En este sentido, cabe afirmar entonces que las manifestaciones de violencia revelan conflictos no resueltos, y que éstos se fundan por lo común en prácticas desiguales e inequitativas que muchas veces son producto de prejuicios y estereotipos de género o de la pertenencia a tal o cual etnia, edad, o clase social, entre otras *razones*.



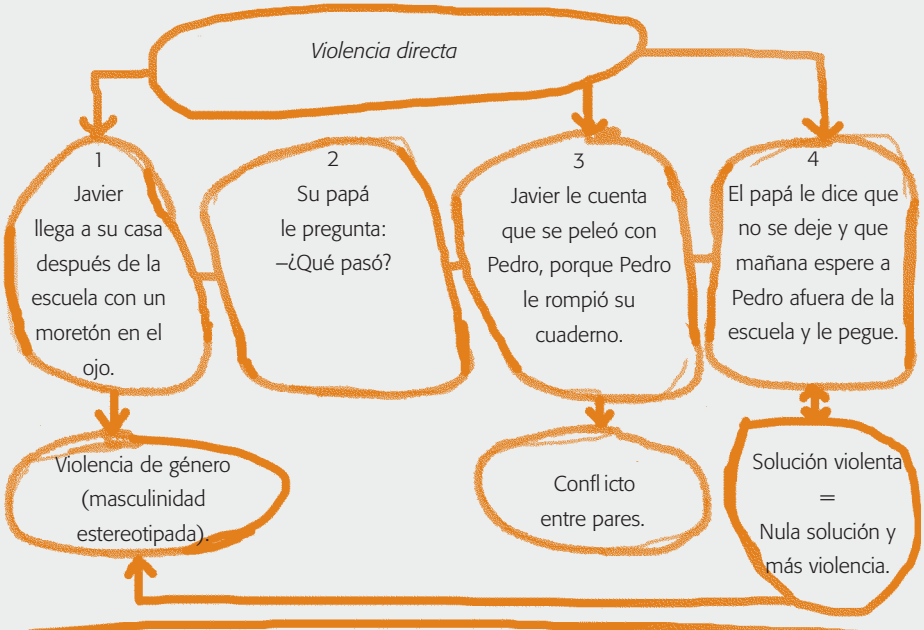
¿Por qué se vestían de hombres?:
conflictos de género en periodos de guerra

Amelio Robles, quien antes se llamó Amelia Robles, se unió a las fuerzas levantadas en el sur del país bajo la bandera agrarista de Emiliano Zapata y, en medio de las rudezas de la guerra, se forjó una identidad social y subjetiva masculina [...] La masculinización eficaz y permanente de Amelio Robles debe distinguirse del travestismo estratégico —la adopción de vestimenta masculina para hacerse pasar por hombre— al que algunas mujeres recurren en periodos de guerra ya sea para protegerse de la violencia sexual que suele agudizarse durante los conflictos armados, o bien para acceder a mandos militares o, sencillamente, para pelear como soldados y no como soldaderas, es decir, sin las restricciones sociales de género que usualmente pesan sobre las mujeres en los ejércitos. En las guerras nacionalistas del siglo XIX y, más tarde, en la Revolución mexicana, las soldaderas se hicieron cargo del abasto de las tropas y de la atención de los enfermos; en ocasiones desempeñaban tareas de mensajería y contrabando de armas y víveres, pero sólo excepcionalmente empuñaban las armas (Cano, 2009, 63 y 64).

Si se pretende solucionar conflictos que se manifiestan bajo diversas formas de violencia, se vuelve necesario determinar 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. Si uno de los problemas más frecuentes que se viven en el recreo es que ni las niñas

ni los niños quieren jugar entre sí (como muestra el cuadro que presentamos en la página 4), podemos suponer que buena parte de los conflictos entre el alumnado se relaciona con las atribuciones de género que determinan lo que los hombres y las mujeres pueden hacer o no.

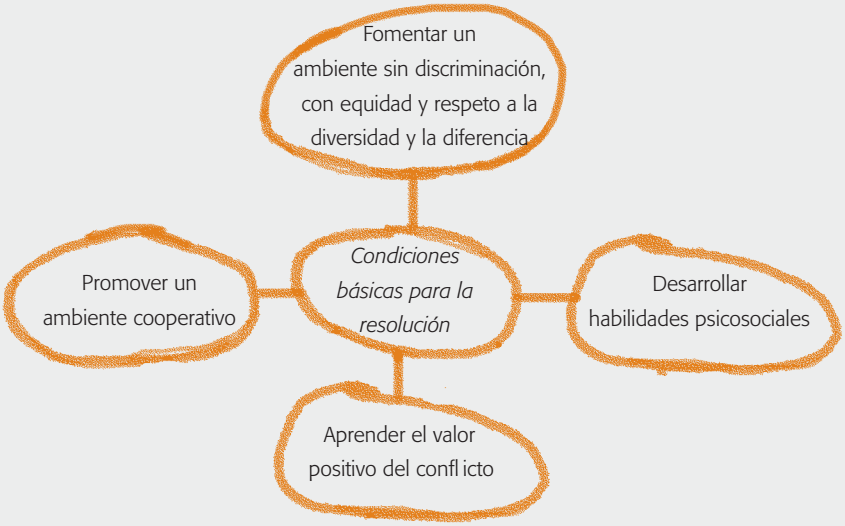
Algunas veces, cuando por ejemplo un niño llega a su casa tras haber sido golpeado por otro niño en la escuela, las madres o los padres le aconsejan devolver la agresión física, pues piensan que de no hacerlo seguirán agrediéndolo o lo tacharán de cobarde. En este caso podemos imaginar el desarrollo de un proceso de diálogo entre quienes entraron en conflicto con la intervención de un mediador; convendría que en el proceso también estuvieran presentes el papá o la mamá del niño a quien aconsejaron devolver la agresión, ya que ellos intervinieron en este ejemplo reforzando una actitud violenta y les convendría aprender a dar consejos de otro tipo a su hijo. Durante el diálogo cada uno podría explicar lo que motivó sus acciones y lo que realmente siente y desea; enseguida tendrían que buscar las alternativas que ellos mismos consideraran más adecuadas para solucionar el problema, tomando en cuenta también la opinión del grupo escolar al que pertenecen los niños involucrados en la agresión. Así, en un ambiente de diálogo y respeto se decidiría colectivamente lo que puede hacerse para resolver la situación presente y para evitar que en adelante ocurra este tipo de enfrentamientos. Una situación de este tipo puede esquematizarse de la siguiente manera:



Solución pacífica y sin violencia. Se establece el diálogo entre los involucrados: un mediador y el grupo descubren que el motivo de la pelea es que Pedro se enoja porque Javier recibe más elogios de la maestra por sus trabajos escolares y no quiere participar en los juegos de Pedro y sus amigos en el recreo. La solución fue hablar, expresar los sentimientos de cada uno, acordar el apoyo mutuo en las tareas escolares, respetar los gustos de Javier en los juegos, solicitarle al papá de éste que no le aconseje devolver la agresión dadas las consecuencias que eso implica y apoyar a la maestra para que reconozca en el aula los avances de cada uno según sus habilidades.

Podríamos imaginar asimismo que la o el docente aprovecha lo ocurrido para refl exionar con el grupo sobre los sentimientos que se generan respecto de las respuestas violentas relacionadas con las concepciones que se tienen sobre ser cobardes o valientes y las consecuencias de esas posturas en contraste con la propuesta del diálogo, la comprensión de las causas que generan el enfrentamiento y la solución pacífi ca del confl icto. 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 tolerancia hacia la diversidad. Para Carlos Monsiváis (2008, 31), la tolerancia ha tenido que ser redefi nida debido al "cúmulo de injusticias y tragedias provocadas por no admitir las diferencias", y si en algún momento la tolerancia se entendió como "la aceptación fastidiosa de lo distinto", hoy debemos apreciarla como "el intercambio de formas de entendimiento", en donde "la convivencia es el gran método de acercamiento a los otros" (*Idem*). Por lo anterior, junto con los factores (edades, personas involucradas, tipo de problemas, etcétera) que debemos tomar en cuenta para solucionar sin violencia los confl ictos, es importante mencionar que también son necesarias ciertas condiciones básicas que favorecen dicha resolución, tales como la promoción de un ambiente (o contexto) cooperativo y sin discriminación, el respeto a la diversidad, la equidad de género, el desarrollo de habilidades psicosociales y la capacidad de aprender sobre el valor positivo del confl icto.

Interrelación entre estas condiciones



En un *ambiente cooperativo y sin discriminación* las personas se comprometen a alcanzar metas comunes a largo plazo; las soluciones benefi cian a todas las personas que forman parte de la colectividad; se practica una comunicación "frecuente, franca, precisa y veraz" (Valenzuela, 2001, 28), 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 califi caciones, o se compite por ganar la atención de las y los docentes.

Las *habilidades psicosociales* implican aspectos afectivo-emocionales (psicológicos) y aspectos de interrelación entre las personas (sociales). Cabe advertir que una conducta socialmente competente depende de que se pueda desarrollar en una situación en que se expresen las opiniones, los sentimientos y los deseos, y puede definirse por la efectividad de su función en dicha situación (véase Pérez, 2009). El desarrollo de estas habilidades implica el aprendizaje y la adquisición paulatina de destrezas que facilitan una comunicación sensible con las demás personas. Dentro de estas habilidades destaca la **autoestima,** 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**

Autoestima: Implica la confianza y el respeto por sí misma o por sí mismo. Refleja el juicio de cada persona acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida, es decir, para comprender y superar problemas. Implica también que las personas sean conscientes de su derecho a ser felices, lo cual los impulsa a 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 según suponemos que ellas los ven. Implica imaginar cómo es su vida y cuáles son sus sentimientos y sus motivos, aunque esa vida sea muy diferente de 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 la valoración de las diferencias de género, de ideología, de creencias religiosas, de preferencias sexuales, y que se refieren 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 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).



o **asertividad**, el **pensamiento creativo** y el **pensamiento crítico**. Aunque estas dos últimas habilidades estén vinculadas con procesos intelectuales, se incluyen en esta serie porque se considera que los procesos intelectuales o cognitivos no están desligados de los afectivo-emocionales.

Estas habilidades psicosociales se construyen y se aprenden paulatinamente, pero para ello se requiere un ambiente propicio, su adquisición por las y los docentes es más efi caz si ocurre como parte de experiencias formativas específi cas y vivenciales. En este libro se presentan con la intención de que las y los docentes las tengan en cuenta para adoptar nuevas formas de resolver confl ictos. Es primordial que toda la comunidad escolar (niñas, niños, docentes, madres y padres de familia) las adquiera para enfrentar exitosamente las exigencias y desafíos de la vida diaria.

Para reconocer el *valor positivo del confl icto* se ha de desechar la idea de que todo encuentro de tendencias opuestas es negativo. Al invertir tal apreciación logramos que la situación de confl icto se torne positiva y se abra la posibilidad de entender lo que sucede para actuar comprensivamente y sin violencia; se trata, pues, de percibir y examinar nuestras necesidades, sentimientos y emociones y los de los demás. El valor negativo del confl icto se encuentra muy arraigado, pues tradicionalmente se han enfrentado los dilemas de manera autoritaria o violenta, y en ocasiones, negligente (cuando se deja crecer el problema hasta que estalla); esta respuesta es la menos adecuada porque agudiza la violencia.

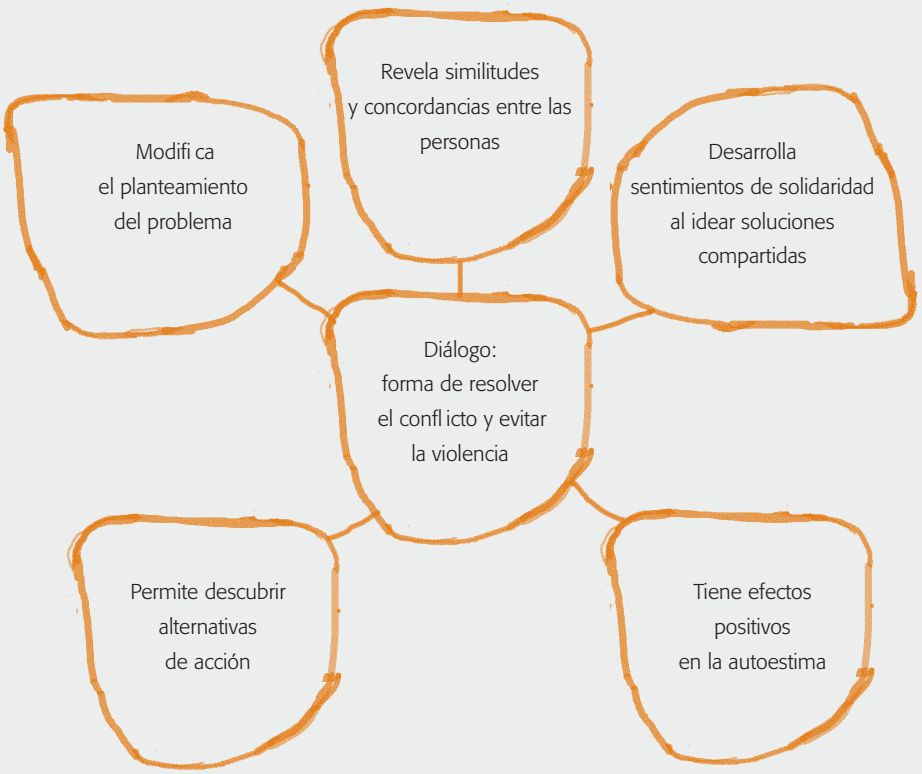


Asertividad: Existe una tendencia actual en la que se considera a la asertividad como un comportamiento de defensa de los derechos y opiniones personales y de respeto a los derechos y a la opinión de los demás. Es así, "...la capacidad de hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y de manera apropiada, respetando los derechos de la otra persona" (Flores y Díaz-Loving, 2002, 25).

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 confl ictos nos ayuda a ver más allá de nuestra experiencia, lo cual contribuye a que respondamos de manera fl exible 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.

El *diálogo*, como estrategia para encaminarnos hacia la resolución de los conflictos, revela que hay más similitudes y concordancias que diferencias entre las personas enfrentadas. El conflicto generalmente emerge cuando hay divergencias, pero se pueden buscar las coincidencias cuando, quienes están en pugna descubren que sus sentimientos se parecen, aun cuando mantengan las divergencias que los han enfrentado. Éstas y otras ventajas del diálogo se consignan en el siguiente esquema:



Como vimos en el caso que comentamos, Julia y sus compañeras descubrieron al dialogar que sus sentimientos se parecían y que la violencia puede evitarse si se habla del problema y no sólo se atacan los síntomas.

Entre las formas recomendadas para instaurar el diálogo e intervenir en la búsqueda de una solución pacífica a los conflictos figuran el arbitraje, la mediación y la negociación. He aquí sus características generales:



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. Las partes en conflicto deben aceptar y acatar esta solución. Evita dar la razón a alguna de las partes involucradas. Se usa cuando el conflicto ha estallado y se manifiesta con violencia.	Intervención de una tercera persona neutral que no ejerce poder sobre quienes están en conflicto. La mediadora o el mediador propone un acuerdo, no indica lo que se debe hacer ni decide quién tiene la razón y quién no. Ayuda a definir claramente el conflicto, a entender las razones y a comprender las diferencias. Se proponen opciones con beneficios mutuos y se busca lograr un acuerdo razonable.	Intervención necesaria cuando las personas tratan de llegar a una conciliación porque tienen intereses comunes pero también opuestos y desean llegar a un acuerdo. En esta intervención es muy importante ayudar a los enfrentados a decir: "necesito…", "me siento…", "me interesa participar, porque…"
Ejemplos		
Cuando los niños o las niñas se pelean a golpes por cualquier motivo el o la docente mediadora ha de detener la violencia y promover la comunicación efectiva entre quienes están en conflicto.	Cuando diversos conflictos son permanentes y persistentes es posible que haya una causa que los genera y que no se está atendiendo. El o la docente mediadora o una persona mediadora ayuda a definir el problema, las causas y las diferencias entre las personas involucradas. También propone diferentes opciones de solución que benefician a los enfrentados.	Cuando las personas no encuentran un equilibrio entre sus similitudes y divergencias, pero están interesadas en llegar a un acuerdo. El o la docente o mediadora favorece la expresión de los sentimientos y acude a la empatía como recurso para la comprensión entre las partes.

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

Maneras de regular o dar salida a un conflicto	*Situación*	*Postura que se asume*	*Ejemplos*
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 la propia voluntad.	"Yo gano-tú pierdes"	Buscar la eliminación de la otra persona mediante la exclusión, la discriminación o la expulsión del salón de clases o de la escuela. Impedir la salida al recreo de algún estudiante o grupos completos.

Maneras de regular o dar salida a un conflicto	*Situación*	*Postura que se asume*	*Ejemplos*
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"	Ésta es una postura muy común, se piensa que así se evitan los problemas. A menudo se confunde con el respeto y la buena educación o con la renuncia a los propios derechos para no provocar tensión o malestar. Se presenta cuando el profesorado prefiere permanecer pasivo frente a un problema y con ello el alumnado se siente triunfante.
Evitar o evadir el conflicto	En las situaciones en 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 los objetivos personales ni se entabla relación alguna entre las personas. Se presenta cuando se abandona un proyecto colectivo en el aula porque no se pueden resolver las divergencias.
Negociar, colaborar o cooperar	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 todos sin sexismo, 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*
Los competidores	*Los participantes*
• Persiguen como objetivo primordial ganar y vencer a las y los demás en un corto plazo. • No se interesan por mantener buenas relaciones. • Evitan comunicarse. • Tratan de imponer en forma autoritaria sus puntos de vista. • Perciben equivocada o parcialmente las posiciones y motivaciones de las personas con quienes conviven en su comunidad, en la escuela o en la familia. • Desconfían de ellas. • Niegan la legitimidad de las necesidades y sentimientos de los demás (sólo ven los problemas y situaciones desde su propia perspectiva).	• Se comprometen a alcanzar metas comunes a largo plazo. • Tienden a mantener buenas relaciones con quienes los rodean. • Buscan soluciones que benefi cian a todos. • La comunicación es efectiva. • Se interesan en informar y estar informados. • Perciben las posiciones y motivaciones de los otros porque saben escuchar. • Hay confi anza y disposición para responder a los deseos, necesidades y requerimientos de los demás. • Reconocen, de igual forma, la legitimidad de los intereses de las personas involucradas. • Otorgan la autoridad a quienes tienen la capacidad de dirigir y de orientar procesos, transmitir conocimientos y proponer soluciones adecuadas para todas las partes.



En suma, un contexto competitivo obstaculiza o impide dialogar y establecer un clima de confi anza para que las partes en confl icto encuentren una solución satisfactoria. Más aún, en donde privan *el abuso del poder, la inequidad de género y la discriminación* no puede haber solución a los confl ictos (Valenzuela, 2008, 8-9).

La práctica permanente del diálogo y la búsqueda de formas participativas en la resolución de confl ictos en la escuela y en el aula implican el establecimiento de nuevas formas de convivencia y a la vez la de superar el trato desigual entre las personas y los valores que privilegian la competencia sobre la colaboración, entre muchas otras cuestiones. Por lo tanto, educar para la paz y la convivencia implica cambiar ciertas prácticas en todos los ámbitos en donde vivimos, ya que:

> 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).

Cómo funcionan estos conceptos en la práctica y en 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*
• Cuando se aplica la distribución equitativa del protagonismo en el aula y en la escuela se da a todos la oportunidad de mostrar sus capacidades, por diversas que éstas sean. • Cuando nos hacemos cargo de los efectos de las propias conductas. Aunque no se haya deseado lastimar a una persona, si se sintió afectada ha de evaluarse si la agresión estuvo implícita en la intención. • Cuando reconocemos que nuestros propios estereotipos y prejuicios impiden una convivencia armónica y sin violencia.	• Cuando se proponen en el aula actividades para reflexionar sobre los sentimientos que se generan frente a comportamientos opuestos, como: insulto/apreciación; amenaza/demanda; amenaza/derecho a pedir; abuso/apoyo. • Cuando se diseñan actividades para tratar sentimientos difíciles. Entre ellas podría pensarse en que cada quien se pregunte, por ejemplo: ¿qué puedo hacer con mi tristeza, mi miedo, mi rabia, para resolver pacíficamente un problema? • Cuando se multiplican las experiencias de colaboración entre estudiantes 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, etcétera), aplicados en cualquier materia educativa, son de gran utilidad para conseguirlo.	• Cuando en la escuela se estimula el expresar lo que se siente y pedir 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 conflictivas y de que un agresor no vea a alguien como víctima-objeto. Esta actitud es una de las que corresponde con el concepto de *asertividad*, mencionado anteriormente. • 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 *ideal*. • Cuando se eliminan las comparaciones explícitas entre estudiantes *ejemplares* y quienes aparentemente no lo son.

¿Ha practicado alguna de estas propuestas en su aula? ¿Qué resultados ha obtenido? ¿El reconocer sus propios estereotipos y prejuicios le ha ayudado a comprender mejor a las demás personas?

Algunas recomendaciones para el cambio

Concepto	*Recomendación*
Solución noviolenta de conflictos.	• No esperar a que el conflicto estalle, trabajar desde sus primeros estadios e incluso antes de que se presente, con el propósito de buscar soluciones noviolentas (por ejemplo cuando se perciben hostilidades en el aula que aún no llegan a enfrentamientos violentos). • Analizar los cambios que ayudarían a eliminar ciertas causas de conflictos. Por ejemplo, si se percibe que en el 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 los estereotipos de género con la intención de prevenir conflictos basados en las diferencias de género. • Propiciar las condiciones idóneas para crear un clima de respeto a las diferencias y a la diversidad que favorezca las relaciones equitativas y cooperativas y prevenga nuevos conflictos o estallidos de violencia. Una sugerencia al respecto sería estimular la participación de todo el grupo en la elaboración de reglas del salón de clases basadas en los derechos humanos. • 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 en la escuela hay docentes a quienes se les facilitan las funciones de mediación, negociación y arbitraje basadas en los principios de la educación para la paz. • Crear en los grupos escolares ambientes de respeto, aprecio y confianza. Para esto es necesario poner en práctica y trasmitir al alumnado las habilidades psicosociales mencionadas en esta unidad. • Crear grupos de autoaprendizaje entre docentes que se retroalimenten para la adquisición de estas habilidades. • Favorecer la comunicación y el diálogo acerca de emociones y los sentimientos mediante juegos y dinámicas de grupo que favorezcan el desarrollo de la habilidad de la escucha activa y empática.[5] • Practicar en el grupo la toma de decisiones por consenso. • 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 relajación y respiración.

5 Véase <http://www.escolapau.org/castellano/programas/educacion.htm>, Escuela de Cultura de Paz, Universidad Autónoma de Barcelona. Véanse también las acciones que al respecto lleva a cabo la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal en <http://www.cdhdf.org.mx/index.php?id=dfeago04edupaz>, así como el proyecto del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (Sedupaz) en <http://sedupaz.pangea.org/> y <http://www.edualter.org/material/mujer/sedupaz.htm>.

Pistas para refl exionar

Mediación en mis propios confl ictos

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

- ¿Qué ocurrió?
- ¿Quiénes estaban involucrados en esa situación?
- ¿Qué difi cultades 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 confl icto?
- ¿Cuál sería la versión de la otra o las otras personas involucradas en el confl icto?
- ¿Qué otras preguntas puede ahora plantearse respecto de esa situación?
- ¿Estas nuevas preguntas le proporcionan mayor tranquilidad?

Pistas y actividades para actuar en el aula

Buscar soluciones entre todas y todos

¿Qué se pretende con esta actividad?

- Acercar a las niñas y los niños a planteamientos sobre confl ictos para estimular su análisis desde la perspectiva de género.
- Promover la práctica de la solución colaborativa y pacífi ca de confl ictos.

Descripción

Se presentan diversas situaciones en que se plantean conflictos y desacuerdos y se proponen a los grupos varias posibilidades: elaborar hipótesis sobre lo que puede estar sucediendo ahí, detectar si los confl ictos podrían ser diferentes en función del género, plantear soluciones pacífi cas a esos confl ictos y descubrir que es importante para la convivencia que las niñas y los niños participen juntos en la toma de decisiones sin violencia de género.

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 1º y 2º grados

Anna Manso, *Leo y el misterio de los amuletos*, México, SEP-Juventud, 2007 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro con el grupo y formule preguntas de género como las siguientes: ¿Consideras que los problemas que el niño de este cuento tiene al llegar a otra ciudad se resolverían de otro modo si en lugar de un niño fuera una niña? ¿Por qué sí o por qué no?, ¿cuál sería la diferencia? ¿Cómo te gustaría que fuera la convivencia entre las niñas y los niños de tu escuela? ¿Qué reglas de convivencia entre las niñas y los niños te gustaría proponer? Si eres niña, ¿qué reglas establecerías para mejorar la convivencia con los niños?, y si eres niño, ¿qué reglas fijarías para mejorar la convivencia con las niñas?

Relevancia

El tratamiento de los conflictos en la escuela no siempre toma en cuenta las variables de género que los atraviesan. En la medida en que aprendamos a ver estas variables, podremos eliminar buena parte de los problemas que de ellas derivan.

Temas de género que se abordan

Búsqueda de soluciones, toma de decisiones y expresión de sentimientos sin violencia de género; valoración de la participación igualitaria en una tarea; ensayo de formas de solucionar de manera pacífica los conflictos entre todas y todos

Campos formativos relacionados

El campo formativo al que corresponde el tema es "Desarrollo personal y para la convivencia". A este campo pertenece la asignatura de Formación Cívica y Ética, en donde se fomenta la competencia "Manejo y resolución de conflictos", la cual se integra como unidad didáctica específica en todos los libros de texto de esta asignatura.

Consejos prácticos

- Trate de fortalecer la formación de equipos mixtos para la realización de las actividades grupales.
- Ayúdelos a expresar sus sentimientos y razonamientos en forma amable.
- Insista en que los desacuerdos pueden impulsarnos a buscar soluciones sin violencia de género.

Introducción a la actividad

Al realizar las actividades que se proponen en los libros de texto de Formación Cívica y Ética de todos los grados escolares de primaria, comente que frecuentemente no nos damos cuenta de las desigualdades de género cuando tenemos conflictos, por ejemplo cuando excluimos a las niñas o a los niños de ciertos juegos porque pensamos que no son para ellos, o como cuando les imponemos apodos ofensivos en función de los estereotipos de género. Hable de la importancia de percibir estas desigualdades, pues así se contribuye a eliminar los conflictos que ellas generan.

Para 1º y 2º grados

Discusión sobre lo mismo

Procedimientos

1 Lea frente al grupo la siguiente reseña del cuento *Los dos monstruos* (David Mackee, Madrid, Espasa Calpe, 1989). En caso de que cuente con el libro, léalo en voz alta mostrando las ilustraciones.

> Había una vez un monstruo que vivía tranquilamente en la ladera oeste de una montaña. En la ladera este de la montaña vivía otro monstruo. Los monstruos se hablaban a veces a través de un agujero de la montaña. Pero nunca se habían visto. Una tarde, el primer monstruo le dijo al otro que le parecía muy bonita la puesta del sol y que para él eso significaba que *el día se marchaba*. Pero el segundo monstruo lo corrigió insultándolo y diciéndole que más bien eso significaba que *llegaba la noche*. El primer monstruo se enojó por la grosería que el segundo le había dicho y le contestó muy enojado con otra grosería. Esa noche ambos durmieron muy mal y a la mañana siguiente ambos despertaron muy irritados. El primer monstruo se acercó al agujero y le gritó al segundo usando otra grosería y diciéndole que ya se despertara porque se estaba *acabando la noche*. El segundo monstruo le contestó: –¡No seas estúpido, cerebro de mosquito! *Eso que viene es el día*. Y agarró una piedra y la tiró por encima de la montaña. A medida que avanzaba el día las piedras iban siendo cada vez más grandes y los insultos cada vez más largos. Los dos monstruos seguían ilesos, pero la montaña se iba desintegrando. Cuando una de las rocas terminó por destruir lo que quedaba de montaña, los dos monstruos se vieron por primera vez. Esto ocurrió precisamente cuando empezaba una nueva puesta de sol. *¡Increíble!* –dijo el primer monstruo soltando la roca que tenía entre las manos– *Ahí llega la noche. Tenías razón.* ¡Asombroso! –resopló el segundo monstruo dejando caer su pedrusco– *Tenías razón, es que el día se va*. Se reunieron en medio del desastre que habían organizado y contemplaron *la llegada de la noche y la marcha del día*. Al final se rieron y dijeron –¡Lástima de montaña!
> (Adaptación de la reseña presentada en <http://pazuela.wordpress.com/2009/05/03/los-dos-monstruos>.)

2 Pregunte al grupo: ¿Por qué los monstruos se ríen al final de los desastres que causaron? ¿Qué piensan de que se hayan insultado y lanzado piedras?

3 Continúe con preguntas como las siguientes: ¿Cuál es el conflicto de estos dos monstruos? ¿Por qué se enojan? ¿Qué hicieron bien y qué hicieron mal? ¿Qué otra solución podrían haber adoptado los monstruos que no implicara violencia, es decir, con la que no se insultaran ni se lanzaran piedras, ni destruyeran la montaña?

4 Enseguida pregunte si un conflicto de desacuerdo como éste es más frecuente entre los niños, entre las niñas, o también podría suceder entre niños y niñas. Formule una a una estas preguntas y pida que levanten la mano quienes piensan de una forma u otra. Cuente y anote en el pizarrón el número de votantes por cada respuesta.

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 3º y 4º grados

Ginger Wadsworth, *César Chávez*, México, SEP-Lerner, 2006 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro con el grupo y plantee preguntas de género como las siguientes:
¿Conoces alguna situación en que se buscaron soluciones a ciertos problemas mediante la conciliación y sin recurrir a la violencia?
¿Quiénes participaron?
¿Hubo hombres y mujeres en ese conflicto, o únicamente hombres o sólo mujeres?
¿Piensas que los hombres y las mujeres resuelven de distinto modo los conflictos o no ves diferencias?

5 Vaya formando equipos según las respuestas para que expliquen por qué piensan que es así y qué soluciones sin violencia pueden proponer en cada caso.
6 Un representante de cada equipo, elegido por sus integrantes, argumentará por qué piensan que este tipo de conflictos podría darse más entre niños, entre niñas o entre niñas y niños, así como las soluciones sin violencia que expusieron los miembros de su equipo.
7 Para cerrar la actividad, proponga que realicen un cartel que se llame "Soluciones sin violencia" en el que usted los ayude a escribir las soluciones que cada equipo propuso para evitar los conflictos —ellos lo ilustrarán de la manera que elijan.

Para 3º y 4º grados

Con cuatro alcanza[6]

Procedimientos

1 Recorte, con ayuda del grupo, papelitos o cartoncitos de cuatro colores: rojo, azul, amarillo y verde. Repita el recorte de esta serie de acuerdo con el número de integrantes del grupo.
2 Asigne por sorteo un papelito a cada integrante del grupo. Puede pegarse en la ropa para que sea visible.
3 Pídales que se reúnan en equipos según el color que les tocó.
4 Enseguida enuncie la regla del juego: enlazarse en un gran círculo por parejas sin que se repitan los colores.
5 Cada equipo tendrá que decidir con qué otro color conviene que se junte cada integrante de su equipo para que al formar el gran círculo no queden colores repetidos. Pueden hacer varios intentos hasta que la cadena del gran círculo quede formada.
6 Enseguida invite al grupo a salir al patio, donde formarán una cadena en círculo eligiendo a una pareja de otro color.
7 Los equipos tendrán también que llegar a acuerdos sobre qué hacer con los colores que no se puedan acomodar de manera que las soluciones no afecten los sentimientos de nadie.
8 Para cerrar la actividad, organice una puesta en común sobre lo que piensan y sienten de esta tarea en que colaboraron niñas y niños. Lo principal es analizar cómo se pusieron de acuerdo para formar el círculo. Esto puede orientarse mediante preguntas como: ¿Tuvieron algún conflicto en la actividad?, ¿cuál?, ¿cómo lo resolvieron?, ¿fue una resolución con o sin violencia?

6 Título del libro de Claudia Hernández y León Camarena (2006), *Con cuatro alcanza*, México, Castillo (La otra escalera).

Para 5º y 6º grados

Territorios[7]

Procedimientos

1 Divida al grupo por sorteo en tres equipos. Explique a los alumnos que van a participar en un juego en que deben llegar a acuerdos para solucionar los conflictos de tres grupos que habitan en sólo tres territorios del planeta. Cada equipo representará a uno de los tres.

2 Escriba con anticipación las características de cada territorio y proporciónelas a cada equipo según corresponda. Las características son:

Territorio Dominus

- Es una sociedad organizada de manera jerárquica.
- Tienen un o una líder a quien deben proteger a toda costa (elijan líder ahora).
- Padecen una grave enfermedad que sólo pueden curar revolcándose sobre el suelo de los humus (incluyendo al líder o a la líder).
- Su saludo es una profunda reverencia.

Territorio Faustus

- Su máximo objetivo y prioridad en la vida es ser felices y reproducirse.
- Sólo pueden reproducirse si forman parejas con seres de otros grupos.
- No aceptan las relaciones jerárquicas.
- Son bastante individualistas.
- Saludan frotándose las narices con el otro o la otra.

Territorio Humus

- Es una sociedad que vive de la agricultura.
- Viven en comunidades y no aceptan el individualismo.
- Sólo recogen la cosecha un día al año. Hoy es ese día.
- No tienen jefes. Para decidir algo todos tienen que ponerse de acuerdo.
- Su territorio es inexpugnable (buscar en el diccionario la definición de esta palabra). Sólo pueden dejar entrar a un grupo el día de la cosecha.
- Su saludo es un abrazo.

3 Solicite a los equipos que reflexionen sobre las siguientes cuestiones:

a) ¿Cuál puede ser la solución para que cada grupo logre sus objetivos y prioridades?

b) ¿Qué estrategias pueden proponer los habitantes de un territorio para convencer a los de los otros territorios sin imponer ni actuar con violencia?

7 Adaptación libre de la dinámica de grupos "Los planetas", una de cuyas versiones se encuentra en <http://www.nodo50.org/tortuga/Recursos-para-dar-un-Taller-de>.

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 5º y 6º grados

Gustavo Amézaga Heiras, *El álbum de recuerdos de Fernando María Rubio. Un niño mexicano del siglo XIX*, México, SEP-Armando Gustavo Amézaga Heiras, 2006 (Biblioteca Escolar).

Revise el libro en grupo y formule preguntas de género como las siguientes:
¿Cómo te imaginas que hubiera sido esta historia de vida si en lugar de un niño se hubiera tratado de una niña?
¿Encuentras diferencias entre la vida de los niños y la vida de las niñas?, ¿cuáles?
¿Qué propones para mejorar la convivencia entre las niñas y los niños de tu escuela?

4 Una vez que hayan encontrado formas de solucionar las prioridades de cada territorio, eligiendo formas de convencer o plantear alternativas para lograr los objetivos, organice una asamblea en donde un representante de cada equipo explique al grupo cómo se solucionaron los conflictos con los demás territorios.

5 Para cerrar la actividad, pida que de manera individual escriban cómo se sintieron al colaborar juntos las alumnas y los alumnos con la intención de solucionar los conflictos.

Variantes

Para todos los grados

Causas de nuestros conflictos

- Detectar las causas más frecuentes de conflictos en el grupo al final de una semana.
- Pida a las niñas y niños que registren si tuvieron conflictos o desacuerdos con sus compañeras o compañeros de grupo, marcando con una palomita la casilla correspondiente para cada día, en una tabla como ésta:

¿Con quién tuve conflicto?	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Compañeras					
Compañeros					

- Reúna los resultados del grupo al final de una semana.
- Solicíteles que marquen con el número correspondiente la causa del conflicto:

1 No me comprendieron.
2 Fueron injustos o injustas conmigo.
3 No cumplí con mis obligaciones.
4 No les di un trato justo.

- Al final de la semana, dibuje una tabla en el pizarrón dividida en cinco columnas (una para causas y las otras para niñas y niños y sus totales) en la que usted o el alumnado vayan anotando las frecuencias de cada causa.
- Cuando terminen de registrar y sumar los datos, reflexione con el grupo acerca de por qué piensan que tales o cuales causas son las más frecuentes entre las niñas y entre los niños.
- Para terminar forme equipos que planteen posibles soluciones y compromisos, frente a los conflictos más frecuentes del grupo, y luego para los demás en orden de importancia.

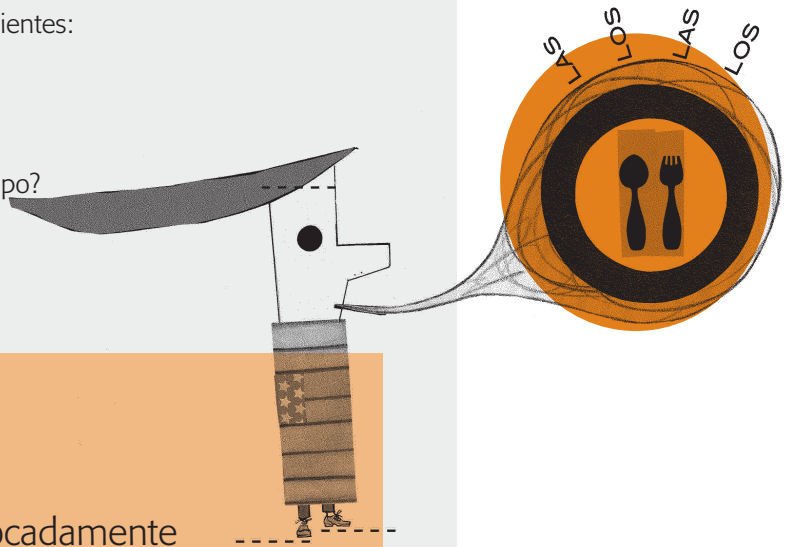
Conclusiones

Para la reflexión docente

1 Anote sus observaciones, impresiones y valoraciones respecto de las actividades que llevó a cabo con el grupo; registre los avances que se lograron respecto del aprendizaje de formas noviolentas de idear soluciones a los conflictos planteados en un ambiente colaborativo.

2 Trate de responder preguntas como las siguientes:

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



Desde la poesía

Lecciones de cosas

Me enseñaron las cosas equivocadamente
los que enseñan las cosas:
los padres, el maestro, el sacerdote
pues me dijeron: tienes que ser buena.

Basta ser bueno. Al bueno se le da
un dulce, una medalla, todo el amor, el cielo.

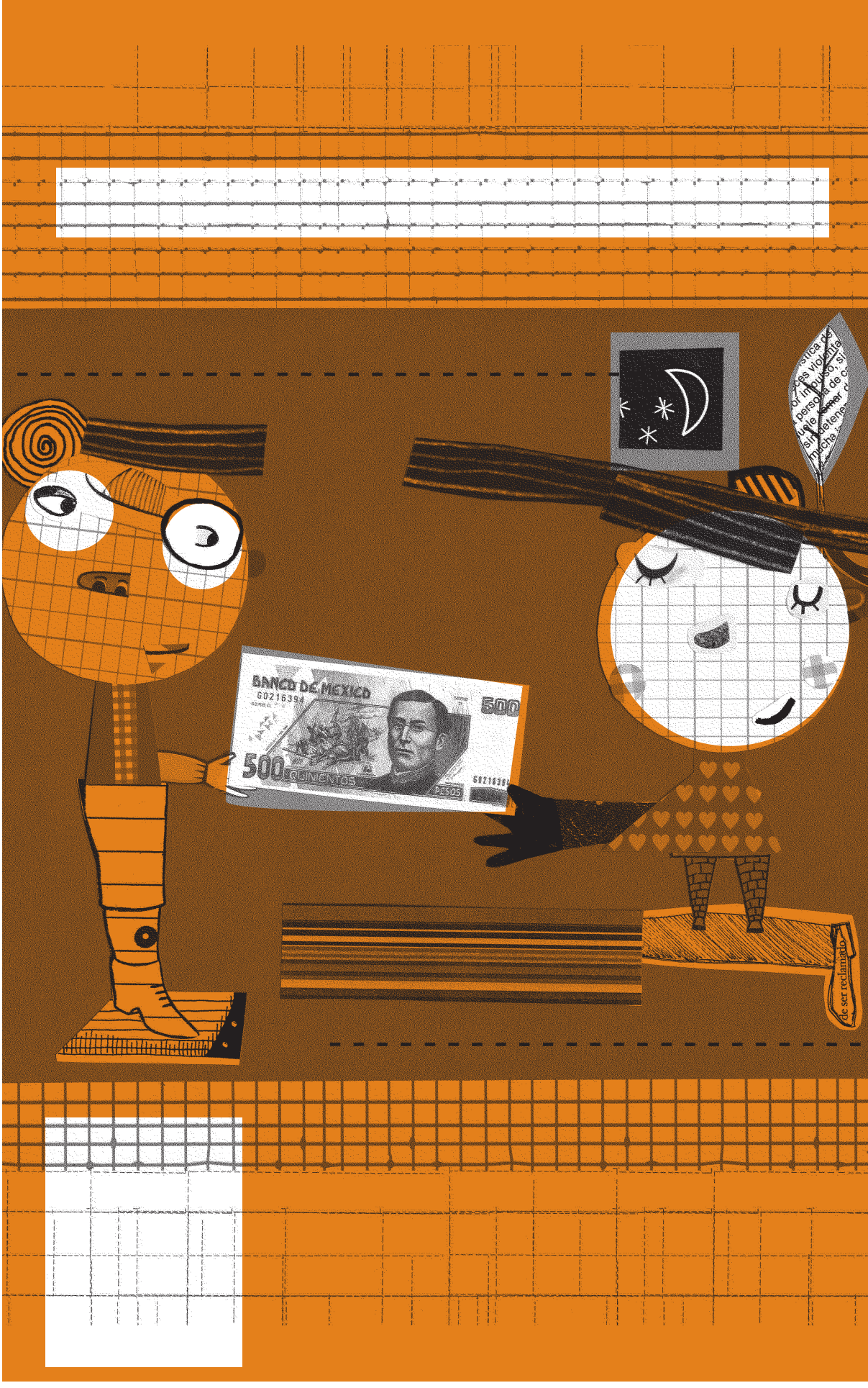
Y ser bueno es muy fácil. Basta abatir los párpados
para no ver y no juzgar lo que hacen
los otros, porque no es de tu incumbencia.

Basta no abrir los labios para no protestar
cuando alguno te empuje porque, o no quiso herirte
o no pudo evitarlo
o Dios está probando el temple de tu alma.

De cualquier modo, pues, cuando te ocurra el mal
hay que aceptarlo, agradecerlo incluso
pero no devolverlo. Y no preguntes
por qué. Porque los buenos
no son inquisitivos.
[…]

Rosario Castellanos

En *Poesía no eres tú,* 1975, 297 y 298.


BANCO DE MEXICO
500
QUINIENTOS
PESOS
de ser reclamado

Unidad temática 7
Una igualdad por construir

Se definen y exponen los conceptos de *igualdad, equidad de género* y *diferencia* como aspectos fundamentales en la generación de condiciones para que mujeres y hombres tengan 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.

Conceptos clave

¿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? ¿Qué relación existe entre desigualdad, discriminación y violencia de género en la escuela? 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 complementen y la amplíen.

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 los albores del siglo XX, y dentro de los grupos antirreeleccionistas, ya se pensaba que…
La igualdad libertaria no trata de hacer *hombre* a la mujer; da las mismas oportunidades a las dos facciones de la especie humana para que ambas se desarrollen sin obstáculos, sirviéndose naturalmente de apoyo, sin arrebatarse derechos, sin estorbarse en el lugar que cada uno tiene en la naturaleza. Mujeres y hombres hemos de luchar por esta igualdad racional, armonizadora de la felicidad individual con la felicidad colectiva, porque sin ella habrá perpetuamente en el hogar la simiente de la tiranía, el retoño de la esclavitud y la desdicha social (Práxedis Guerrero [1907-1910], 1987, 203. Cursivas originales).

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, importa sobremanera explicar

lo que se entiende por **igualdad** y **diferencia** en relación con las mujeres y los hombres porque hasta bien entrado el siglo XX a las mujeres y a otros grupos de la sociedad se les han negado derechos ciudadanos (por ejemplo, el voto) bajo el único argumento de la diferencia sexual o racial. Contra lo que podemos pensar, no se trata de una cuestión del pasado, y aun ahora se presenta, a pesar de nuestro Artículo cuarto constitucional. Sigue siendo necesario insistir en que *ser diferente no es lo mismo que ser desigual.*

Ideas para el (entonces) siguiente siglo XX

La dominación del hombre sobre los otros animales, si no tiene razón, tiene un motivo de ser, que es la más reconocida diferencia que existe entre él y ellos y puede llamarse superioridad; la dominación del hombre sobre el hombre tiene, a pesar de la iniquidad y la injusticia que la manchan, algo de grande y atrevido, porque hay en ella una lucha que emprender y una victoria que ganar, y puede llamarse la ley del más fuerte; la dominación del hombre sobre la mujer no tiene razón ni motivo de ser, pues la diferencia moral no existe; ni tiene nombre, porque no puede llamarse superioridad a la usurpación de sus derechos, ni ley de fuerza a la tiranía ejercida sobre un ser que nunca se ha defendido y al que no se la ha permitido ni comprender sus derechos. Laureana Wright de Kleinhans, 1880 (fragmento de "Estudio sobre la emancipación de la mujer", publicado en la revista *La Ilustración Femenil*, 1880, núm. 1, p. 3, citado en Montero Sánchez, 2002, 122-123).

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 benefi cios 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 benefi cios 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 signifi ca ignorar las diferencias entre los individuos para un propósito particular o en un contexto específi co. 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.

Aun 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, en la práctica, 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, la participación política y la formulación de políticas públicas con perspectiva de género han avanzado tanto en propuestas de igualdad que incluso se han propuesto cambios en las leyes laborales para que los hombres, padres de familia, también gocen de licencias por cuestiones de paternidad.



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, de trato y de oportunidades, 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 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. Considera el respeto y la 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 de género es un valor superior que apela al estatuto jurídico de las mujeres y al 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). Un *déficit histórico*, en este caso, 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 sigan existiendo tal como en otras épocas y en muchas de las costumbres culturales, que aún hoy en día obstaculizan, por ejemplo, los estudios de las niñas o la participación política de las mujeres.

Los problemas en la fábrica de Río Blanco: antecedentes de la revolución

Durante el régimen del general Porfi rio Díaz, el sector industrial vivió un auge entre 1895 y 1910. Una de las principales industrias era la textil, que se desarrolló principalmente en el valle de Orizaba, en Veracruz. Hacia 1892, se fundó la fábrica de hilados y tejidos de Río Blanco, que a la postre se convertiría en la más grande del país. […] Las condiciones laborales contrastaban abruptamente. Mientras que los ingleses ganaban entre 37.50 hasta 41.75 pesos a la semana, los connacionales ganaban seis pesos semanales, que era el sueldo de un capataz, y los obreros, 35 centavos al día por agotadoras jornadas de trabajo entre 12 y 14 horas. Las mujeres ganaban no más de 25 centavos y los niños, tan sólo diez. A estos salarios debían descontarse semanalmente: vivienda, multas por retraso, descompostura de alguna máquina, vales de la tienda de raya y las inevitables fi estas religiosas (Espinosa de los Monteros,INEHRM, s/f).

Los párrafos y defi niciones 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 signifi cado mismo de la igualdad y orientan concepciones más completas sobre el ejercicio de la justicia. De ahí la riqueza que guarda el término; es como el primer eslabón de muchos otros que se concatenan y sin los cuales esta primera palabra no tendría mucho sentido.

Frente a la persistencia de creencias y prácticas culturales que justifi can, 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 Zepeda, 2006).

En nuestro país, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (publicada en el *Diario Ofi cial de la Federación* el 11 de junio de 2003; última reforma publicada en el *Diario Ofi cial de la Federación*: 27 de noviembre de 2007)[1] tiene como objeto "prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato (capítulo 1, Artículo 1º)". La descripción del objetivo resulta muy claro; no lo es tanto la detección del problema en la vida diaria:

> 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 términos, conceptos, respuestas y signifi cados al debate teórico y a la formulación de normas jurídicas y políticas públicas sobre igualdad

1 Véase <http://www.conapred.org.mx/acerca/docs/ley.pdf>.



Pasos en contra de la exclusión

El siglo XX se considera el *siglo de las mujeres,* y México no fue la excepción; el país vivió grandes transformaciones, como experimentar una de las primeras revoluciones sociales del siglo, donde las mujeres participaron activamente antes, durante y después de la guerra armada; fueron ideólogas, escribientes, correos, soldaderas, enfermeras, maestras y colaboradoras solidarias en diversas formas. Fue también el siglo en que las mujeres obtuvieron el derecho al sufragio y se incorporaron a las universidades y al trabajo remunerado. Las maestras representaban y alimentaban nuevos imaginarios que favorecían la creación de nuevas identidades femeninas de gran relevancia social y revolucionaria, un nuevo modelo de mujer que colaboraba y se comprometía con los proyectos políticos, populares y educativos (Galván y López, 2008, 23 y 24. Cursivas originales).

de derechos para mujeres y hombres. En el cuadro se reúnen algunas de esas aportaciones que refuerzan los conceptos clave relacionados con la igualdad y la equidad. También se incluyen aquellos conceptos que la perspectiva de género ha retomado para sustentar sus planteamientos.

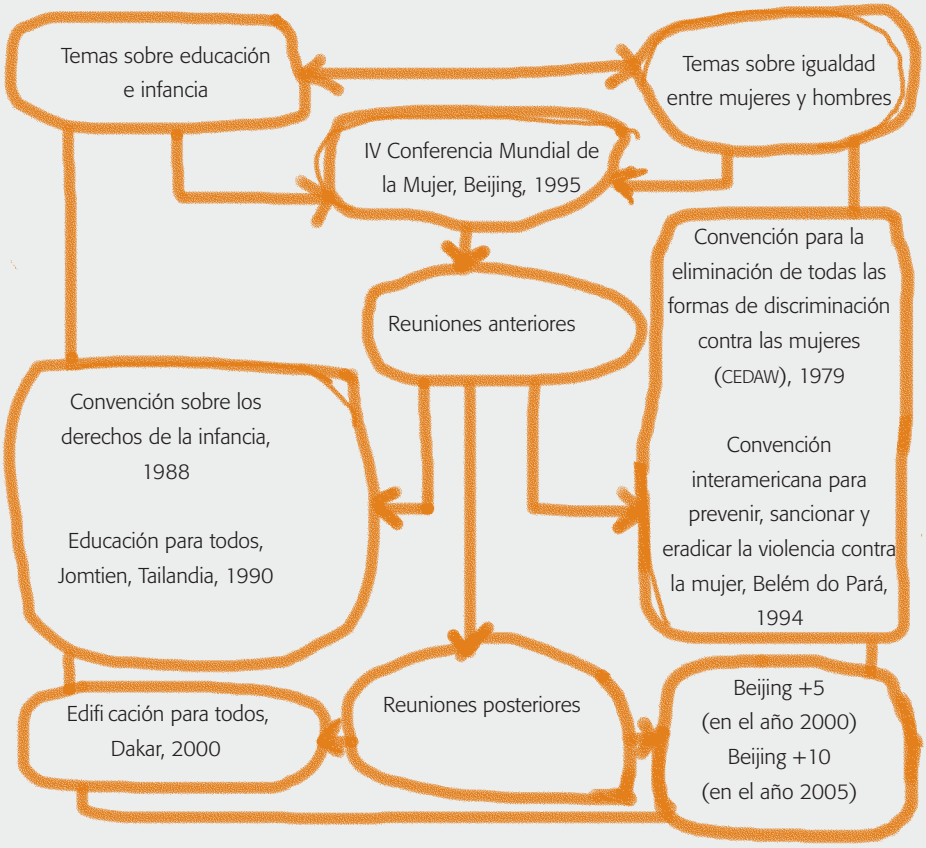
Conceptos relacionados con la igualdad y la equidad

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 infl ijan 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 refi eren 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 de las mujeres […]" (INMUJERES, 2007, 41). La especifi cidad 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 su maternidad, etcétera. Fue necesaria esta precisión porque antes de la década de los años cincuenta del siglo XX estos derechos no existieron para las mujeres mexicanas.

Conceptos clave	*¿Cómo entenderlos o por qué retomarlos desde la perspectiva de género?*
Los derechos sexuales y reproductivos	Como aquellos derechos que garantizan la atención de la salud reproductiva y la libertad de todos los individuos a la autodeterminación de su vida sexual y reproductiva, sin sufrir discriminación, coacciones ni violencia. "El reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos en la legislación internacional y 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 signifi cado una conquista política no exenta de confl ictos 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 en 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 la presencia patente de las niñas en la enunciación de los documentos, lo cual necesariamente incide en la percepción de la realidad y en los comportamientos. Antes, sólo se hablaba de "los derechos de los niños".

Conceptos clave	*¿Cómo entenderlos o por qué retomarlos desde la perspectiva de género?*
La exclusión social	Como el "proceso mediante el cual los individuos o grupos son total 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 salvaguardia de que niñas, jóvenes y mujeres adultas cuentan con un sitio 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 claves 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 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).



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 las doce esferas de preocupación planteadas entonces la segunda fue: "El acceso desigual a la educación y la insufi ciencia de las oportunidades educacionales"[2]. A su vez, se retomaron aspectos relacionados con la igualdad entre mujeres y

CEDAW

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: 'Modifi car los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con 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).

2 Véase las resoluciones de esta Conferencia en <http://www.cinu.org.mx/temas/mujer/confmujer.htm>.

hombres, discutidos previamente en la CEDAW y en Belém do Pará. El esquema indica asimismo que esta Cuarta Conferencia influyó 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.[3] Esto significa que entre los compromisos adoptados para el ámbito educativo, la igualdad de trato entre mujeres y hombres (en las escuelas y los sistemas educativos en general) y el acceso igualitario a la educación, son compromisos obligatorios para los Estados que ratificaron dichas convenciones.[4] Por su parte, en la Cumbre del Milenio (2000), se propuso el logro de la enseñanza universal, la eliminación de las desigualdades entre los géneros y la autonomía de la mujer para el 2015.

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 cumplirlos 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).

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[5] constituyen hitos en la historia de derechos humanos de las mujeres, los cuales no se contemplaban en las leyes antes de que estas convenciones se hubieran celebrado. Ambas revisten una enorme significación, por su carácter de avanzada y por las consecuencias jurídicas que sus acuerdos tienen para los países que los ratifican. Para México, que ha ratificado ambas convenciones, 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 (2007).[6] Esta última es de suma importancia para nuestro país porque hasta "hace unos años, la violencia masculina contra las

Belém do Pará

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).

3 Estas reuniones conservan el nombre de Beijing para indicar que son derivaciones de la primera reunión de 1995, 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 1995. En 2000, la plataforma se denominó "Mujer 2000: Igualdad entre los géneros, desarrollo y paz para el siglo XXI", del 5 al 9 de junio de 2000 (véase <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 (véase <http://www.un.org/spanish/events/beijing10/pages/background.htm>). Más información sobre las sucesivas reuniones de evaluación sobre la Plataforma de Acción de Beijing (y Beijing +15) en <http://www.inmujeres.gob.mx/ambito-internacional/beijing.html?showall=1>.

mujeres (especialmente si era entre cónyuges) no era reconocida como delito" (PNUD, América Latina-Genera), y también porque incluye una distinción entre tipos y modalidades de violencia contra las mujeres.



Mejor las archivamos

El Primer Congreso Feminista fue convocado en 1915, en Tabasco, por el gobernador Francisco Múgica. […] Asistieron 617 delegadas, principalmente maestras [y] se insistió en promover un mayor nivel educativo para las mujeres jóvenes y en organizar la escuela en torno a un espíritu laico, lo cual ayudaría a enfrentar la superstición y vencer el fanatismo. En diciembre del mismo año, en un Segundo Congreso, Hermila Galindo reiteraba la necesidad de procurar un mayor conocimiento por parte de las mujeres de su propio cuerpo, pues afi rmaba que su deseo sexual era igual de fuerte que en los varones. El tema no logró desarrollarse con amplitud porque —se expresó— parecía afectar el pudor de las presentes: afl oraba el desfase evidente entre la determinación social con base en el sexo y el desconocimiento del sexo mismo; el miedo al cambio detenía los avances. Lo mismo sucedió con la petición del voto para la mujer: aunque el tema se mencionaba en los debates, no pasó a las resoluciones y quedó archivado (Tuñón, 1998, 157).

¿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 tiene 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 específi cos para proteger los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, 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.

Respecto de la discriminación en la escuela, entre los resultados del *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México* (INVGEBM), se muestra que "las diferencias religiosas, la orientación sexual del alumnado y las diferencias económicas son las causas más comunes de la discriminación. En las primarias indígenas, la discriminación por orientación sexual,

4 No obstante la obligatoriedad de los compromisos que los Estados adquieren al ratifi car las convenciones o tratados internacionales, no siempre se acatan cabalmente. También sucede que los países tardan mucho más tiempo del acordado en realizar los cambios o ajustes legales para traducirlos en acciones.

5 Véase <http://www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/dh/c_elim_disc_mutxt.htm>; y el de la Convención de Belém do Pará en: <http://www.unifem.org.mx/un/documents/cendoc/convenciones/conv02.pdf>.

6 Ver el contenido de estas leyes en <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/>.

por discapacidad o por diferencias religiosas es más frecuente, mientras que en las primarias generales los motivos de la discriminación suelen ser las diferencias de clases sociales" (SEP-UNICEF, 2009, 14).

Y en cuanto al trato diferencial (y desigual) que las niñas y los niños reciben de sus padres y madres, el mismo informe revela que: "casi una quinta parte del alumnado menciona que a los hijos los dejan salir a jugar y a las hijas no. Esto puede deberse a una característica que se atribuye a lo masculino y tiene que ver con cómo se brindan mayores libertades para los hijos y más control para las niñas" (*Ibidem*, 33).

Con todo y Constitución de 1917, todavía alguien podía pensar que…
El plan de estudios que se puede desarrollar con el fi n de dotar a las niñas de los métodos de trabajo útiles en la vida, debe estar concebido de modo que tienda a favorecer la socialización de las funciones maternales, y debe ser tomado de la compleja vida real. Este plan debe abarcar dos partes: una material y otra espiritual. La parte *material* se refi ere a la administración del hogar, y la parte *espiritual* trata de la dirección de la familia (María Josefa Varela, profesora especial de Enseñanza del Hogar, "Organización de la escuela de niñas a base de la enseñanza en el hogar", en *Revista Mexicana de Educación*, 1919-1921, Hemeroteca Nacional, rollo 498, tomo 2. Cursivas originales).



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.

La 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 modifi car 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 Bernal, 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.

¿Cómo educarla? Si se piensa que…
La mujer es un ser intermedio entre el niño y el hombre
(*Álbum de las Damas,* revista quincenal ilustrada, enero 1907, Hemeroteca Nacional, rollo 454, tomo 1).

La escuela, por lo tanto, desempeñará un papel crucial si utiliza un lenguaje incluyente, favorece el respeto por las diferencias, propone actividades didácticas, sin distinciones de género, incrementa la participación de las niñas y los niños en ejercicios y actividades en las que históricamente se les ha excluido, trabaja, 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.

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

Ejemplos de trato desigual y discriminatorio hacia las niñas y los niños en la escuela

En actitudes y comportamientos

- Cuando no se reflexiona con el grupo sobre las razones que tienen algunas niñas o niños para rechazar a sus pares por rasgos físicos, apariencia, manera de vestir, orientación sexual, el arreglo personal o alguna discapacidad.
- Cuando se elige a las niñas consideradas como las *más bonitas* para representar ciertos papeles teatrales o de alguna conmemoración y no por sus habilidades de expresión dramática u otras. Si estas dos cuestiones están juntas en una misma persona, al grupo debe quedarle clara la decisión.
- Cuando se hace algo similar para los niños considerados como los "más guapos".
- Cuando se regaña de manera más dura a los alumnos que a las alumnas, incluso cuando el motivo del regaño es el mismo, porque se piensa que los niños son más fuertes que las niñas y por eso ellos pueden aguantar regaños más severos (SEP, 2009, 121).
- Cuando en la escuela no se observa igualdad de trato y de acceso a oportunidades entre el personal docente femenino y masculino o entre las autoridades educativas y este personal.

En actividades curriculares

- Cuando no se llama la atención del grupo para analizar imágenes, relatos y textos en general que denigran a ciertos personajes por sus atributos físicos o características diferenciadas.
- Cuando nunca se incluyen actividades de aprecio por la diversidad cultural de nuestro país y del mundo.
- Cuando como docente se tienen *preferidas o preferidos* para ciertas tareas escolares y no se deja al grupo hacer esa elección.
- Cuando las y los docentes mantienen expectativas diferenciadas sobre el dominio de ciertos contenidos o habilidades por parte de sus alumnas y alumnos; por ejemplo, cuando esperan que los niños sean más hábiles en deportes o en temas de matemáticas que las niñas, o suponen que las niñas serán más hábiles que los niños en temas relacionados con el lenguaje oral y escrito o las manualidades.

En interacciones y relaciones interpersonales

- Cuando no se impide que alumnas y alumnos se pongan apodos a causa de ciertas características físicas ni se les explica el efecto violento (por ofensivo y denigratorio) que causan los apodos.
- Cuando no se interviene para reflexionar en la escuela sobre objetos, juegos o accesorios (como relojes, teléfonos celulares, etcétera) que las niñas y los niños llevan a la escuela para usarlos como signos de distinción social.
- Cuando el personal docente, administrativo o las y los adultos presentes en la escuela atienden primero a los niños para cualquier asunto, sin importar que algunas niñas hayan llegado primero (SEP, 2009, 123).
- Cuando las maestras platican más con las alumnas "por el tipo de relación más cercana que establecen" con ellas (SEP, 2009, 122), y lo mismo podría decirse del tipo de relación de los maestros varones con los alumnos.

¿Qué acciones ha emprendido usted para fomentar un trato de igualdad entre quienes integran su grupo, y entre usted y el grupo? ¿Qué acciones le han dado resultado para mejorar el clima de igualdad en su grupo y cuáles no?

Algunas recomendaciones para el cambio

Conceptos clave	*Recomendaciones*
Crear condiciones de igualdad y equidad en la escuela y en el aula.	• 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 fi n de poner en práctica las sugerencias y actividades que proponen.[7] • Refl exionar en el aula sobre los sentimientos y las consecuencias que se generan cuando se viven situaciones de rechazo o discriminación. • 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. • Modifi car formas de sancionar o motivar a alumnas y a alumnos que se refi eran "estrictamente a las conductas y no a las características —incluyendo el sexo— de quienes las cometen" (SEP, 2009, 122). • Organizar jornadas escolares de *no discriminación* en las que se invite a grupos de teatro, de títeres, se hagan carteles propositivos (sin concursos) y se ponga en práctica la igualdad de género en todas las tareas y actividades que se emprendan. • Actualizarse en temas de sexualidad para orientar sin prejuicios las dudas de alumnas y alumnos, así como para prevenir y erradicar discriminaciones basadas en las identidades de género o en orientaciones sexuales distintas a las heterosexuales. • 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.

7 Véanse las publicaciones del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación en <http://www.conapred.org.mx/bibliotecav/biblioteca.html>. En <http://www.educarenigualdad.org/Dap_Materiales.aspx> se encuentra un directorio europeo de recursos didácticos para la igualdad, con actividades que se pueden adaptar para trabajar con ellas en el aula.

Pistas para refl exionar

Poesía y recuerdos

Este ejercicio refl exivo está dividido en dos partes. En la primera se propone la escritura de un poema similar al que aquí se presenta y en el cual la autora reflexiona sobre la desigualdad entre mujeres y hombres a fi nales del siglo XIX. En la segunda parte, la actividad consiste en recordar, mediante algunos ejemplos y preguntas, momentos de su experiencia escolar durante la infancia, relacionados con vivencias de discriminación o desigualdad.

a) Si yo fuera hombre, si yo fuera mujer

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 (1895-1979).

Todavía a finales del siglo XIX y 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. Sin duda la desigualdad que en aquella época privaba entre mujeres y hombres hoy nos parece escandalosa. Este poema todavía nos impulsa a preguntarnos si actualmente la situación, tanto de los hombres como de las mujeres, se aleja o no de la mostrada por la poeta.

Anímese a escribir un poema similar o una canción, una frase, un dibujo o un collage con el fin de expresar problemáticas actuales, vivencias personales sobre la desigualdad o sobre sus anhelos de igualdad entre mujeres y hombres.

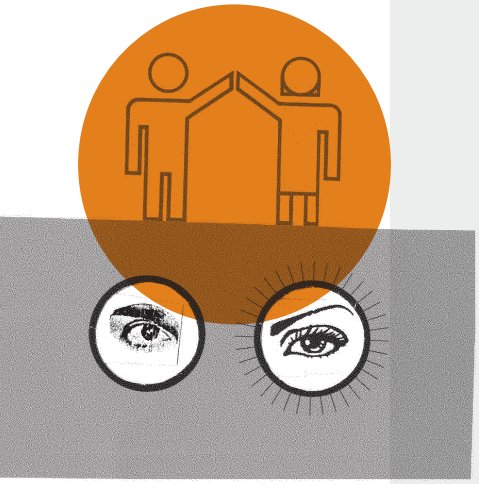
Si yo fuera mujer	Si yo fuera hombre
(Los hombres)	(Las mujeres)

b) Recuerdos para el presente y el porvenir

Lea la siguiente cita y enseguida responda las preguntas que se encuentran en el recuadro. Agregue, si así lo considera pertinente, otras preguntas que le ayuden a recordar.

Contra la discriminación

"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).



Preguntas

- Cuando 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?
- ¿Se intentó alguna forma de resolución?
- ¿Le parece que las niñas y los niños de ahora sienten lo mismo frente a actitudes discriminatorias y prejuiciosas? ¿Por qué sí o por qué no?

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

Pistas y actividades para actuar en el aula

Iguales, diferentes y desiguales

¿Qué se pretende con esta actividad?

- Distinguir entre igualdad, diferencia y desigualdad entre mujeres y hombres.
- Comprender que las diferencias entre mujeres y hombres no deben implicar desigualdades de trato ni de acceso a las oportunidades.
- Valorar la igualdad de derechos para mujeres y hombres y las diferencias como diversidad y riqueza cultural.
- Detectar las consecuencias del trato y del acceso desigual a las oportunidades según se trate de hombres o mujeres.

Descripción

Las alumnas y los alumnos analizarán cuentos, obras de arte y cómics, según el grado escolar que cursen, para detectar situaciones de igualdad, diferencia y desigualdad entre los personajes femeninos y masculinos representados. Cuando se localicen desigualdades tendrán que imaginar sus consecuencias y proponer soluciones.

Relevancia

Conduce a tomar conciencia de que se tiende a justifi car las desigualdades entre mujeres y hombres como si fueran cuestiones *naturales* derivadas de la diferencia sexual.

Temas de género que se abordan

Distinción entre igualdad, diferencia y desigualdad entre mujeres y hombres / Consecuencias de las desigualdades / Creación de condiciones para la igualdad y equidad entre mujeres y hombres / Observación y cumplimiento de los derechos humanos de niñas y niños / Eliminación de prácticas sociales y culturales de discriminación y violencia basadas en las identidades sexuales y de género.

Campos formativos relacionados

Aun cuando el principal campo formativo relacionado sea el de "Desarrollo personal y para la convivencia", en función de los temas de esta actividad, también se relaciona con otros campos como el de "Lenguaje y comunicación", en tanto se ponen en juego competencias comunicativas orales y escritas.

Consejos prácticos

- Aunque se pueden diseñar actividades para analizar condiciones de igualdad o discriminación entre niñas y niños en la escuela, conviene abordar primero estos temas considerando situaciones fi cticias, pues la distancia que marcan respecto de las situaciones y vivencias reales facilitan la identifi cación de los puntos confl ictivos, precisamente porque no se está involucrado. Este distanciamiento propicia una mirada más clara sobre lo que ya incorporamos a nuestro modo de ser y de pensar y, precisamente por eso, ya no juzgamos raro o extraño. Es preciso asumirse un poco como si fuéramos marcianos o marcianas y de repente llegáramos a la Tierra a ver esas situaciones.

- El tratamiento de lo real puede emprenderse después de estos ejercicios de "extrañamiento", comparando lo vivido con la situación ficticia que fue analizada previamente.
- Todo lo anterior también es necesario en virtud de la confusión generalizada entre lo diferente y lo desigual.

Introducción a la actividad

- Revise junto con las niñas y los niños los derechos humanos y el concepto de discriminación que se mencionan en los libros de texto de Formación Cívica y Ética de todos los grados escolares y ponga ejemplos de cada uno de estos casos: situaciones de igualdad, de diferencia y de desigualdad entre mujeres y hombres.
- Extienda la exposición hacia las consecuencias de la desigualdad y cómo ésta se relaciona con la discriminación y la violencia.
- Señale con ejemplos cómo el ejercicio de la violencia puede conducirnos incluso a la extinción.

Para 1º y 2º grados

En los cuentos

Procedimientos

1 Después de introducir la actividad, elija un cuento en el que aparezcan personajes femeninos y masculinos (puede escoger el que aquí se proporciona como ejemplo o cualquier otro de la Biblioteca Escolar que considere adecuado).

2 Léalo en voz alta a todo el grupo. Cuando termine de leerlo, pida a niñas y niños que, en equipos, señalen en qué son iguales los personajes femeninos y masculinos, en qué diferentes, o bien, si hay o no desigualdades entre unas y otros (en el ejemplo que se proporciona al final de la actividad, se incluyen algunas orientaciones).

3 Dibuje en el pizarrón una tabla de tres columnas y escriba los encabezados: *igualdades, desigualdades y diferencias*.

Solicite a las alumnas y alumnos que identifiquen estos conceptos en el cuento —mediante una lluvia de ideas— y vaya anotando lo que digan en el pizarrón.

4 Plantee a todo el grupo que comenten cuáles serían las consecuencias que tendrían que enfrentar los personajes si no se buscara solucionar las desigualdades detectadas.

5 Cuando los equipos terminen de ofrecer soluciones, pregunte si podrían ponerse de acuerdo en alguna de ellas y dé oportunidad de hablar a quienes no concuerden con la o las soluciones de consenso; anote en el pizarrón las consideraciones que resulten complementarias.

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 1º y 2º grados

Vivian French, *La silla fantástica de Tili Maguili,* México, SEP-Fondo de Cultura Económica, 2001 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: ¿Crees que si Tili Maguili fuera hombre, sus familiares lo cuidarían igual? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Qué te parecen las soluciones que da la abuela? ¿Tú qué hubieras propuesto?
¿Cómo te gustaría ayudar a alguien en silla de ruedas? ¿Qué sentimientos tienes al respecto?

6 Pida que los equipos confi rmen y argumenten si las soluciones que encontraron para enfrentar las desigualdades respetan los derechos humanos o no. Aproveche el momento para recuperar conocimientos previos sobre derechos humanos. Puede preguntarles: ¿Cuáles derechos humanos conocen?

7 Para cerrar la actividad, pregunte directamente al alumnado si ha vivido situaciones parecidas, cómo se sintieron entonces y qué soluciones hubo.

Un ejemplo de cómo podría resultar esta actividad con la participación de las niñas y los niños es el siguiente:

Igualdades	*Desigualdades*	*Diferencias*

George Vlamakis, *¿Y yo, qué? Lucas y su hermana enferma*, México, SEP-Sirpus, 2005 (Biblioteca Escolar, Pasos de luna, Cuentos de la vida cotidiana).

Reseña
Lucas no se siente bien con su familia. Su hermana Susi está enferma y pasa la mayor parte del tiempo en el hospital. Lucas está mucho tiempo solo, se siente confundido y enojado. En este relato, las lectoras y los lectores pasarán unos días en la vida de Lucas y su familia. Entre todas y todos buscarán la manera de solucionar los problemas.

Igualdades
—Lucas y Susi son iguales en ser hija e hijo.
—El papá y la mamá son iguales en ser padre y madre…
— Toda la familia tiene los mismos derechos humanos.

Diferencias
—En edades y en sexos…
—En lo que sienten…

¿Hay desigualdades?
—Sí hay desigualdades, porque se está desatendiendo a Lucas …
—No hay desigualdades, porque Susi necesita todas las atenciones y Lucas tiene que entender…

Soluciones posibles
—Que la mamá y el papá se pongan de acuerdo para no desatender a Lucas por atender tanto a Susi…
—Que Lucas sea más comprensivo…

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 3º y 4º grados
Araceli Aguerrebera, *Niños de México: un viaje,* México, SEP-SM Ediciones, 2005 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: ¿Qué niñas y niños conoces que sean de otras culturas distintas a la tuya? ¿Te ha tocado ver que no se les dé un trato de igualdad en la escuela o en otros lugares que no sean sus casas? ¿Qué piensas de eso? Entre las costumbres que aprecias de otras culturas, ¿te parece que hay desigualdades entre hombres y mujeres? ¿Cuáles?

Para 3º y 4º grados

En los cuadros

Procedimientos

1 Después de introducir la actividad, forme equipos mixtos de cuatro integrantes (o bien, de un número distinto de integrantes, dependiendo del tamaño del grupo). Pida que localicen y elijan, de común acuerdo, obras de arte, de preferencia pinturas, en donde aparezcan personajes femeninos y masculinos. Pueden utilizar el rotafolio *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria* (México, SEP, 1998), o buscar en libros de arte o enciclopedias.

2 Dígales que van a analizar en qué son iguales esos personajes, en qué diferentes, si hay o no desigualdades entre unas y otros y cuáles son las consecuencias de que entre los personajes femeninos y masculinos se resuelvan esas desigualdades.

3 Entregue a cada equipo una cartulina u hoja grande para que copien del pizarrón el siguiente cuadro:

Equipo:
(número o nombre)

Título del cuadro, autor o autora, año de realización	Personajes femeninos y masculinos representados	¿En qué son iguales?	¿En qué son diferentes?	¿Hay desigualdades entre los personajes? ¿Cuáles?
Consecuencias de las desigualdades			¿Las diferencias los hacen desiguales? Sí o No y por qué	
Soluciones a las desigualdades				

Una vez que hayan identifi cado igualdades, diferencias, desigualdades y consecuencias, solicíteles que propongan soluciones para estas últimas con base en los derechos humanos. Aproveche este momento para recuperar conocimientos previos del grupo acerca del tema. Puede preguntarles en qué consisten estos derechos y cuáles conocen.

4 Los equipos, por turnos, van presentando sus hallazgos ante el grupo, apoyándose en su cartulina y a través de una o un representante que será elegido por los integrantes de cada equipo.

5 Cuando todos los equipos hayan presentado su caso, pregunte al grupo en general si están de acuerdo con los análisis. En caso de desacuerdo, dé oportunidad de que se expongan los puntos en controversia.

6 Para cerrar la actividad, puede preguntar al grupo si conocen situaciones de la vida real parecidas a las que analizaron y cuáles han sido sus consecuencias.

Un ejemplo de cómo podrían analizarse la imágenes es el siguiente (la obra se encuentra en el rotafolio *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*):

Casimiro Castro y J. Campillo, *La Plazuela de Guardiola*, 1862.

En este cuadro, las personas representadas son mujeres, hombres y niños de distintas clases sociales. Las situaciones de igualdad pueden verse desde el uso compartido del espacio público como la calle, hasta la ausencia de malos tratos entre hombres, mujeres y niños. Las situaciones de diferencia pueden localizarse en los sexos, en las ropas o accesorios que cada uno utiliza y en la época del cuadro con respecto a la actual. Las desigualdades podrían verse en que, por ejemplo, no hay ninguna mujer a caballo, en que no se relacionan entre clases sociales, etcétera. La consecuencia podría ser que a las mujeres siempre las tendrán que llevar y ellas nunca podrían llevar a nadie. Las soluciones a las desigualdades tendrán que valorarse mediante las respuestas que se encuentren a preguntas como éstas: ¿Por qué no hay ninguna mujer a caballo? ¿Eso es justo o injusto para nuestra época? ¿Por qué es justo o injusto? ¿Qué derechos humanos podrían no estarse respetando al observar como natural que las mujeres no conduzcan un caballo?

Para 5º y 6º grados

En los cómics

Procedimientos

1 Después de introducir la actividad, forme equipos mixtos de cuatro integrantes (o más, dependiendo del tamaño del grupo). Pídales que localicen y elijan, de común acuerdo, cómics o historietas en los que aparezcan personajes femeninos y masculinos. Pueden buscar entre los títulos disponibles de la biblioteca de aula y escolar o recurrir a los que tienen en casa (para lo cual habrá que solicitarles que los lleven al aula con anticipación).
2 Dígales que van a analizar en qué son iguales esos personajes, en qué diferentes y si hay o no desigualdades entre unas y otros.
3 Enseguida, tendrán que imaginar qué consecuencias traerían las desigualdades encontradas.
4 Entregue a cada equipo una cartulina u hoja grande para que copien del pizarrón un cuadro como el que se presenta en la actividad para 3º y 4º; sólo cambie el título de la primera columna, escribiendo *cómic* en lugar de *cuadro.*

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 5º y 6º grados

Claudia Burr, *Doña Josefa y sus conspiraciones*, México, SEP-Ediciones Tecolote, 2001 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: Si Josefa hubiera podido salir de su casa para dar aviso a los insurgentes de que la conspiración había sido descubierta, ¿cómo te imaginas que lo hubiera hecho? ¿Sabes cómo fueron vistas en su época nuestras heroínas históricas como Leona Vicario o Gertrudis Bocanegra? Investiga un poco. ¿Crees que en la actualidad se piensa lo mismo que antes de las mujeres que logran cosas importantes para nuestro país? Investiga otro poco.

5 Una vez que hayan identifi cado igualdades, diferencias, desigualdades y consecuencias, solicíteles que propongan cómo resolver las desigualdades encontradas con base en los derechos humanos. Aproveche este momento para recuperar conocimientos previos del grupo acerca del tema. Puede preguntarles en qué consisten estos derechos y cuáles conocen.

6 Repita los pasos 4, 5 y 6 de la actividad destinada para 3º y 4º.

Un ejemplo de cómo podrían analizarse imágenes de cómics, de acuerdo con esta actividad, es el siguiente:

Christopher Hart, *Manga Manía*, México, SEP-Norma Editorial, 2005 (Biblioteca Escolar, Astrolabio, Juegos, actividades y experimentos).

Reseña:
Popular estilo japonés de las historietas recurrente en carteles y medios audiovisuales. Sus orígenes estéticos y diferentes técnicas para dibujar cuerpos infantiles, femeninos o masculinos; seres fantásticos como elfos, guerreros o hechiceros. Variados estilos de diagramación para ambientar a estos personajes y defi nir sus emociones.

Las igualdades podrían estar en que todos los personajes comparten, por ejemplo, una misión. Las diferencias podrían localizarse en lo que a cada quién le toca hacer. Las desigualdades tendrían que buscarse en la distribución de las tareas: habría que preguntarse si implican ventajas o desventajas para los personajes femeninos o masculinos. Las consecuencias de la desigualdad entre los personajes podrían estar en que, aún con el éxito de la misión, haya personajes a quienes no se reconozca su contribución.

Variantes

Juguemos en igualdad y de forma cooperativa[8]

Para 1º y 2º grados

Pintura por parejas

- Las alumnas y los alumnos pueden formar parejas mixtas para pintar o dibujar una casa con jardín, un árbol y un perro. Alternativamente, cada integrante de la pareja podrá añadir un trazo o un detalle con la idea de que el dibujo sea obra de ambos.

8 Propuestas basadas en las que se presentan en: <http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/3_proyectos_actividades_y_recursos/propuestas_multitematicas/materiales_propuestas_multitematicas/norte-sur/primaria/materiales.primaria_43-56.pdf>.

Para 3º y 4º grados

Pintar entre dos

- Organizados en parejas mixtas, las alumnas y los alumnos pintarán una escena (la que escojan); la idea es que ella tome la mano de él y lo dirija en el trazo hasta que la maestra o el maestro dé una señal para que sea él quien dirija la mano de su compañera. Se procede así hasta completar el dibujo y la actividad mantenga la atención de las parejas.

Para 5º y 6º grados

Palabras con los cuerpos

- En grupos mixtos de cuatro o cinco integrantes, aproximadamente, alumnas y alumnos deberán comunicar emociones o conceptos aprovechando su propio cuerpo para escribir. Adoptando diversas posiciones, deben formar palabras de tres o cuatro letras, por ejemplo *paz* o *luna*. Mientras un equipo presenta su escritura corporal, los demás tratarán de descubrir de qué palabra se trata.



Conclusiones

Para la refl exión docente

1 Anote sus observaciones personales, impresiones y valoraciones respecto de las actividades llevadas a cabo con el grupo; registre si hubo o no dificultades para distinguir entre diferencia y desigualdad cuando el análisis se hace sobre personajes femeninos y masculinos.

2 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 que generan desigualdad, discriminación o trato violento?
- De las tareas que se realizan en el aula, ¿cuáles ocultan o propician la permanencia de los estereotipos y prejuicios de género?
- ¿Qué se necesita hacer para modifi car esta situación?
- ¿Cómo trasladar el análisis de igualdades, desigualdades y diferencias sobre personajes fi cticios a situaciones de la vida real y cotidiana del aula?
- ¿Cómo me sentí con la realización de las actividades?



Desde la poesía

La mujer científi ca

Dice el hombre a la mujer:
«Vé del progreso la vía»»
Mas lo dice en teoría
Pero en la práctica no.
[…]
Dice que ella es la guía
Del mundo por el camino,
Que ella es quien guarda el destino
Del hombre en el corazón;
Y dizque marca una senda
De negras sombras cubierta;
Y es él quien cierra la puerta,
Y quiere que alumbre el sol.
[…]

Dolores Correa y Zapata (1888).

Poema publicado en la revista *Violetas de Anáhuac*, 1888, t. I, núm. 30 al 34, citado en Montero Sánchez, 2002, 98.

GEOGRAFÍA

Extensión total	1'958,201 km^2
Extensión continental	1'953,128 km^2
Extensión insular	5,073 km^2
Extensión frontera norte	3,326 km
Extensión frontera sureste	1,221 km
[illegible]	2,756 km
[illegible]	3,280 km
[illegible]	Citlaltépetl: 5,747 m
[illegible]	Chapala: 1,740 km^2

Educación

primaria	82,137 escuelas
secundaria	19,098 escuelas
vocacional y normal	6,507 escuelas
superior	5,586 escuelas
primaria inconclusa	31.7%
primaria completa	17.3%

Salud

médicos	76,544
camas de hospital	79,376



Población total	81'140,922 habitantes
Entidad más poblada	Edo. de México: 9'815,901
Entidad menos poblada	Baja California Sur: 317,326
Entidad con mayor densidad	Distrito Federal: 5,494.95 hab/km^2
Entidad con menor densidad	Baja California Sur: 4.31 hab/km^2

PRODUCCIÓN

Producción agrícola	
caña de azúcar	40'000,000 t
maíz	9'900,000 t
trigo	3'900,000 t

Producción ganadera	
vacuno	34'999,000
porcino	14'080,000
caprino	10'500,000

Unidad temática 8
Nación: ese largo camino hacia la ciudadanía

Se reflexionará en torno de la exclusión y discriminación históricas de las mujeres, así como de los esfuerzos que la sociedad ha realizado para su inclusión como ciudadanas y para que en nuestra nación el ejercicio pleno de la ciudadanía no dependa de la condición de género de las personas.

Conceptos clave

¿Qué aporta la perspectiva de género al estudio, la conmemoración y la comprensión de los procesos históricos mediante los cuales se construyó nuestro Estado-nación? ¿Qué nuevos conocimientos o nuevas preguntas pueden producirse al examinar nuestra historia con lentes de género? ¿Cuál es la importancia de reflexionar con las alumnas y los alumnos sobre el ejercicio de los derechos humanos y sus implicaciones de género?

Asegurar que todos y todas se consideren y sean tomados como ciudadanos con igualdad jurídica es un anhelo presente desde la lucha por la independencia, en 1810. Ya entonces el "proyecto político" estaba "centrado en la soberanía popular y la desaparición de las desigualdades que dividían a la población" (Florescano, 1988, 298). Y si así lo consideran los historiadores, cabe también mostrar cómo es que los protagonistas del movimiento insurgente traducen lo que la nación *siente*:

> Quiero que tenga (la nación) un gobierno dimanado del pueblo […] quiero que hagamos la declaración que no hay otra nobleza que la de la virtud, el saber, el patriotismo y la caridad; que todos somos iguales pues del mismo origen procedemos; que no haya privilegios ni abolengos; que no es racional, ni humano, ni debido, que haya esclavos, pues el color en la cara no cambia el del corazón ni el del pensamiento; que se eduque a los hijos del labrador y del barretero como a los del más rico hacendado; que todo el que se queje con justicia, tenga un tribunal que lo escuche, que lo ampare y lo defienda contra el fuerte y el arbitrario (José María Morelos y Pavón [1765-1815], citado en Florescano, *idem*. Paréntesis del autor).

Estos deseos y aspiraciones, sin embargo, se toparon con realidades que no se podían percibir o no se abordaron explícitamente. Entre otras circunstancias, las prioridades políticas más urgentes obviaron la cuestión de la ciudadanía de las mujeres como parte de la idea de nación, o bien, la redujeron a



funciones específi cas, como la crianza de los hijos. Esto es, las mujeres fueron ciudadanas sólo en la medida que daban a luz y velaban por el crecimiento de ciudadanos varones.

Así, una revisión histórica con perspectiva de género nos ayuda a observar cómo, a pesar de todo, los discursos[1] de la igualdad han dejado intactas ciertas desigualdades, al tiempo que nos permite descubrir cómo, en los hechos, persiste la necesidad de separar el mundo masculino del femenino. Frente a semejante realidad surgen dos preguntas obligadas desde la perspectiva de género: ¿A través de qué instituciones políticas, sociales o prácticas culturales se generan o producen los discursos y mecanismos que se encargan de mantener, explicar, justificar y legitimar e insistir en esa separación? ¿Cómo oponerle resistencia a esta división o cómo se le cuestiona? Ambas preguntas valen para el pasado y para el presente, si bien siempre es importante establecer las circunstancias y ahondar en el pensamiento de la época. Un ejemplo del modo en que a pesar de todo persisten las desigualdades lo encontramos en las constituciones que sucesivamente rigieron el orden político de nuestro país durante el siglo XIX.

Exclusiones "naturales"

En las constituciones decimonónicas mexicanas se pueden identifi car dos criterios fuertes de decisión para la ciudadanía: la autonomía y la propiedad. Estos criterios delimitaban fronteras de inclusión y exclusión de la ciudadanía que era basada en criterios que podían ser naturales (es decir, donde la misma naturaleza proveía a los individuos de situaciones y condiciones distintas), y criterios sociales. Entre las exclusiones de tipo natural se encontraban las mujeres, los indígenas, los esclavos, los sirvientes domésticos y los locos, pues tenían una voluntad maniatada y limitada a la decisión e intereses de otra persona y por tanto no podían ser considerados como ciudadanos. […] En la defi nición de quién o quiénes eran los sujetos del nuevo espacio político-público del siglo XIX las mujeres eran implícita o explícitamente un nudo ideológico clave, un "no sujeto", en torno al cual confl uían contradicciones y paradojas de la ideología liberal. Algunos de los individuos excluidos podían hacer méritos para incluirse en la ciudadanía, sin embargo, las mujeres no podían modifi car esta condición en función de los méritos individuales, de tal forma que su exclusión de la ciudadanía se entendió como perpetua, no modifi cable y no contradictoria, por derivar de la naturaleza y de las diferencias "esenciales" entre mujeres y hombres, que hacían de las primeras seres no independientes, no autónomos, y casi no "racionales": las mujeres no podían hacer méritos para dejar de ser mujeres (Velázquez Delgado, 2008, 45).

1 El término *discurso*, en su acepción amplia, se refi ere a todos aquellos símbolos, representaciones y valores colectivos que construyen signifi cados.

Por largo tiempo la separación de los mundos femenino y masculino pasó inadvertida para quienes escribían la historia durante el siglo XIX y a principios del siglo XX. Que las mujeres participaron de diferentes formas en las principales luchas revolucionarias es hoy un hecho que no admite posición en contra y constituye un argumento legítimo para que se les considere ciudadanas con derechos políticos y sociales. En el pasado, sin embargo, aun cuando se formulaban discursos con la intención genuina de "elevar" la importancia de la mujer en la sociedad, se terminaba por mantenerla en una posición subordinada; por ejemplo, cuando como "bello sexo" su *valía* radicaba en ser depositaria del honor masculino.

Tenemos que considerar también que pocas veces eran las propias mujeres las autoras de los discursos que las definían. Sólo en la última década, por ejemplo, las mujeres indígenas del movimiento zapatista reclamaron por sí mismas "su ingreso selectivo" a la modernidad, a la cual habían sido "más bien asimiladas a borrones" (Belausteguigoitia, 2005, 2). Fue así que demandaron "la articulación de un discurso nacional" que reconociera "la diferencia y asimetrías raciales y de género y sus formas de representación", con el fin de reparar las desigualdades históricas (Belausteguigoitia, *idem*). Este discurso articulado por mujeres llamó poderosamente la atención y presionó a los grupos y actores políticos para que concibieran una nación capaz de igualar e integrar pero sin borrar.

Cuando el problema de las exclusiones adquirió relevancia política y se constituyó como tema de múltiples estudios de las ciencias sociales y las humanidades, fue necesario reconocer en este campo las aportaciones del feminismo teórico y práctico (cuyo surgimiento como crítica política puede localizarse

2 "Para el mundo colonial y gran parte del siglo XIX, el honor significó una compleja mezcla tanto de virtudes o méritos personales como de precedencia o primacías sociales que debían ser defendidos de cualquier difamación" (García Peña, 2006, 19). Más específicamente: "El honor de un hombre deriva de su posición social y económica y de su conducta personal… [pero] también se finca en la conducta de otras personas: su madre, sus hermanos, su esposa y sus hijos, pero principalmente en las mujeres. El honor femenino […] consiste en conservar la honra sexual y la reputación de virtud" (Carner, 1987, 97).



Escudos ciudadanos

En vano buscaríamos palabras con que expresar la magnitud del ultraje que se hace a la sociedad, de la vileza en que se incurre, de la malignidad que se revela, cuando directa o indirectamente se ataca en público la reputación moral de una mujer. En el bello sexo están vinculados los más altos intereses sociales, y no hay civilización, no hay felicidad posible, no hay porvenir ninguno, donde los fueros de su honor[2] y de su delicadeza no tengan escudo en el pecho de cada ciudadano (Manuel Antonio Carreño [1853], *Manual de urbanidad y buenas maneras*, México, Patria, 1998, 102, citado en Torres Septién, 2003, 122-123).

en Europa desde el siglo XVII),[3] pues, en cuanto corriente de pensamiento, el feminismo ya había procurado entender y atender el problema particular de la exclusión de las mujeres. Hoy en día, "el estudio de la construcción de la democracia se ha visto fortalecido por los estudios sobre la alteridad [de género, étnica, religiosa, cultural, etcétera] y las formas de exclusión contemporáneas" (Martínez de la Escalera, 2007, 7), a las que se pueden sumar las diferentes formas en que son discriminados quienes son considerados como un *otro* distinto u *otra* distinta.

La cuestión es importante para nuestra democracia presente y para comprender cómo han operado los mecanismos de inclusión y exclusión en las confi guraciones políticas pasadas.

Sin las aportaciones del feminismo y sin perspectiva de género no sólo se difi culta la identifi cación de las exclusiones y discriminaciones, sino que difícilmente se estará en condiciones de "exigir [por ejemplo], la restauración de los derechos políticos o civiles de las colectividades que han resultado excluidas de los mismos" (Martínez de la Escalera, *idem*). Es decir, si no se conocen los derechos no se puede saber cuáles se vulneran y menos se podrá luchar por defenderlos. Preguntarse sobre el cómo y el porqué de la exclusión es útil para comprender el pasado, actuar en el presente y hacia el futuro: si creemos que lo excluido "puede regresar a ocupar un lugar sin antes cuestionar los mecanismos de dominación que han producido las exclusiones", entonces no estaremos preparados para advertir que la sola *rehabilitación* de los que han sido excluidos "conduce a la reproducción de la estructura de poder que sostiene lo político" (Martínez de la Escalera, *op. cit.*) Esto signifi ca, por ejemplo, que no podemos conformarnos sólo con el acceso igualitario de las mujeres a las oportunidades, la ciudadanía plena, etcétera, sino que siempre debemos poner en cuestión los mecanismos y las formas que han sostenido y mantenido su exclusión, su marginalidad, su discriminación tanto en el pasado como en los casos del presente.

3 "A partir de la revolución teórica y social impulsada y expresada por el racionalismo desde el siglo XVII [1600], se gesta la crítica ética y política que habrá de bautizarse como *feminismo* siglo y medio más tarde" (Serret, 2004, 14).

La mujer independiente en la nación mexicana

"Ajena por naturaleza a las actividades masculinas que ocupaban el nuevo espacio político, a la mujer se le asignó como compromiso de las naciones hispanoamericanas el papel de reproductora de hombres patriotas y trasmisora de los valores que los hombres americanos tenían como fundamentales. La existencia de la mujer sólo tiene sentido social, familiar y político a través de esas funciones y siempre bajo el estricto tutelaje del padre o del esposo. Su condición dependiente le prohíbe tomar cualquier tipo de decisiones que conciernan a su persona en su comportamiento social y público, pudiendo éste ocasionar problemas a quien la considere como un sujeto independiente" (Castelán, 2006, 41).



Algunos ejemplos literarios:

"Constitución política de una república imaginaria"
José Joaquín Fernández de Lizardi (1776 - 1827)

Artículo 10. De los honorífi cos distintivos de los ciudadanos. Las señoras, que también son ciudadanas, usarán los días comunes cintas en el brazo, y en los de gala banda atravesada y plumajes en el peinado.

Artículo 45. El que se presente a más de andrajoso, deshonesto, especialmente las mujeres, de modo que su vista ofenda al pudor inocente, será conducido a la cárcel, de donde no saldrá hasta no haberse vestido con la mitad de sus gastos de trabajo.

(Citas en Castelán, 2006, 41 y 42. Cursivas del autor.)

La exclusión es, en gran medida, lo opuesto a la ciudadanía y la expresión de las diferenciaciones y desigualdades. Por eso es necesario mencionarla a propósito de la idea de nación y de la búsqueda de un ejercicio pleno de la ciudadanía con independencia de la condición de género de las personas. Percibir y demarcar los límites de las inclusiones y las exclusiones contribuye a construir una memoria histórica y un futuro incluyentes, colectivos, públicos y plurales. Ésta es la base sobre la que es necesario analizar las defi niciones actuales de ciudadanía, así como el respeto y el ejercicio de los derechos que ésta otorga.

Si nos remitimos al tiempo de la Independencia, o más bien, a los años posteriores a su consumación política en 1821, observamos diversas "expresiones de la voluntad de construir una nación", las cuales manifi estan "la necesidad de «afi rmar» o «reafi rmar» lo propio, de defi nir una **identidad nacional**, esto

Identidad nacional: La idea más básica para entender la identidad nacional se refi ere a la forma de identifi cación de los ciudadanos de un Estado-nación para sí y para otros. Pero esta forma de identificación es ante todo un complejo sistema de información ritualmente socializado y que ha servido, por lo menos, para dos propósitos ligados a la modernidad: la construcción de la homogeneidad y la delimitación de una cultura única [que debe] ser compartida por toda la ciudadanía de un territorio (Gutiérrez, 2001).[4] La homogeneidad es un tipo ideal que ha servido de orientación a la organización del Estado-nación del siglo XX, de manera que a través de arquetipos y estereotipos, entre otros códigos, se aprende este tipo de identidad (*ibid*, 1998). Estudios recientes han empezado a identifi car los terrenos contestatarios que ahora resultan indispensables para entender la dinámica del Estado-nación; así, un conjunto de excluidos, de entre ellos las mujeres, empiezan a cuestionar por medio de sus organizaciones la alta selectividad o exclusión del Estado-nación […] (*Ibid*, 2000, 211-212).

4 Véase Natividad Gutiérrez Chong (coord.) (2004), *Mujeres y nacionalismo: de la Independencia a la nación del nuevo milenio*, México, UNAM, IIS; y "Arquetipos y estereotipos en la identidad nacional de México", en *Revista Mexicana de Sociología* (1), México, enero-marzo, 1998, pp. 81-90.

es, de «dar cuerpo a la nación». Esta necesidad "fue proclamada en diferentes momentos por distintos actores sociales, a partir de una pluralidad de campos y no solamente en el terreno de la política" (Giron, 2007, 7).

La producción y reproducción de símbolos e imágenes forma uno de los terrenos donde se manifiesta la necesidad de "dar cuerpo a la nación". Que las representaciones iconográficas no escapan de las connotaciones de género, tanto femeninas como masculinas, se aprecia con claridad en las imágenes de la patria que circularon en el siglo XIX.

En tales representaciones gráficas de la patria se localiza una interrelación entre *género y nación* que a primera vista parece muy clara y enseguida se vuelve enigmática. Si consideramos que en la época, la mujer no era concebida como un sujeto político pleno, en tanto su ciudadanía se subordinaba a la protección del varón o bien se reducía a determinadas funciones, entonces cabe preguntarnos por qué se elegían figuras femeninas para darle cuerpo a la patria. ¿A qué obedece esta contradicción? Si una mujer tiene que pedir permiso al marido o al padre para decidir sobre sus bienes, su vida, su futuro o la educación de sus hijos, ¿por qué entonces una joven se convierte en símbolo de un territorio y una comunidad? ¿Será que *la mujer* sólo podía ser valorada como símbolo o como icono?[5] Al parecer sí, ya que socialmente apenas contaba: se la tenía por inferior, por menor de edad, por incapaz de discernir racionalmente y su espacio, por tanto, se limitaba al ámbito doméstico, donde tomaba ciertas decisiones pero siempre bajo la voluntad plena del jefe de familia varón.

Otra lectura posible de imágenes como las que aquí se reproducen tiene más que ver con una *filtración* de "lo indígena" que embebe los símbolos de lo nacional. De este modo, podemos notar cómo en la definición de la identidad nacional se inscriben los estereotipos de género y se mixturan con estereotipos raciales. Así resulta que la identidad nacional se *reconoce* en una mujer indígena, o bien, en algunos casos, en la mujer mestiza que no se ha desprendido del todo de su origen mesoamericano. Enrique Florescano (2005, 120) dice al respecto:

> Se observa que en las pinturas y grabados que producen la imagen de la patria, ésta se representa primero como una mujer de rasgos indígenas, vestida con huipil y falda nativos, con arco o flechas y con corona o tocado de plumas en la cabeza. Sin embargo, en las últimas imágenes, la patria exhibe los rasgos de una mujer criolla. Su tez es clara y sus vestidos son de corte europeo, aun cuando sigue conservando el carcaj y el penacho de plumas. Esta representación de la patria será la usual cuando se instaure la República (Florescano, 2005, 120).

A las pinturas y grabados anteriores, habría que sumar los símbolos femeninos que utilizaron los insurgentes en la lucha por la Independencia y la persistencia de los iconos de lo indígena:

5 Entre las diversas acepciones del término *icono*, se retoma la siguiente: "Representación gráfica esquemática" (*Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*).

> En los sellos y estandartes adoptados por Hidalgo y Morelos para representar el movimiento insurgente están presentes el emblema indígena del águila y el nopal y la alegoría religiosa de la Virgen de Guadalupe, dos representaciones de la Patria y el territorio que habían echado raíces en el imaginario colectivo en los siglos XVII y XVIII (Florescano, *ibid*, 107).

Es importante señalar que en la época de la Independencia, el término *nación* no se usaba tanto como el de *patria* y que entre uno y otro pueden establecerse diferencias, si bien a veces se emplean casi como sinónimos. La patria mexicana de los años independentistas puede entenderse como un Estado en construcción que parte de la ruptura con las instituciones coloniales, pero que reconoce "límites y fronteras territoriales" que sirven de "asentamiento común". De ahí que la patria evoque el "sacrifi cio", la "conciencia" y la "lealtad", tan *necesarios* en un tiempo de lucha.



La nación de nuestros días

Actualmente, se distingue a la nación como una entidad territorial, unitaria, que corresponde a la conformación del Estado, de las naciones como comunidades que comparten una historia de origen y cuya historia es más antigua que la del Estado. En América Latina, y en particular en México, la nación se funda tras la Independencia, pero lo hace por encima de una pluralidad de naciones. El reconocimiento de esta realidad, hizo posible que en 1992 se reformara el artículo tercero de nuestra Constitución Política, para asentar que México es una nación pluricultural (véase Millán, 2008).

Una vez aclarada la cercanía de ambos términos (y donde la patria prefi gura a la nación) volvemos a la cuestión de los símbolos femeninos para referirnos a los más representativos durante la lucha de Independencia: la Virgen de Guadalupe y la Malinche. Por un lado, en ellas se condensan las ideas estereotípicas de lo que deben ser o son las mujeres mexicanas y cada una ocupa el sitio de los extremos positivo y negativo. Por otro, ambas fi guras se han utilizado, durante más de 200 años para *mostrar* los orígenes de lo mexicano, cuya base se ha querido establecer en el mestizaje.

En la Virgen de Guadalupe, desde esa época se concentran varios significados: es "madre, esperanza, salud, vida", pero como icono de la Independencia implica la "salvación sobrenatural de la opresión", hace del mexicano un "pueblo elegido" y ella misma encarna la "independencia nacional" (Alarcón, 2005, 123-124). La Malinche, en cambio, fue vista durante mucho tiempo por la historiografía como la mujer que traicionó a su pueblo al convertirse en la traductora del conquistador Hernán Cortés. Con ella comienza también el proceso de mestizaje. De acuerdo con Norma Alarcón:

> Existen suficientes manifestaciones del folklore, así como evidencia documental de naturaleza histórica y literaria, que permiten sugerir que la esclava Malintzin Tenepal fue transformada en el doble monstruoso de Guadalupe y que su "estandarte" también funcionó como auxiliador e incitador del proceso de formación de la nación o, por lo menos, de la creación de perspectivas nacionalistas. […] Aún más, Malintzin puede compararse a Eva, sobre todo cuando se la ve como responsable de la pérdida de la gracia del pueblo mexicano y como la procreadora de un pueblo "caído" (Alarcón, *ibid*, 124).

Desde una perspectiva de género, ambos símbolos revisten importancia por condensar estereotipos de larga data que articulan un imaginario sobre la mujer. En un extremo se encuentra la madre, quien merece ser idolatrada por su fidelidad hacia la comunidad y su abnegación en el cuidado de los hijos; ella misma determina el polo opuesto: el de la mujer cuya maternidad deriva de una traición, de una entrega al que llegó de fuera.

Tomar conciencia del papel de los símbolos que se nos presentan nos permite comprender mejor cómo es que el "género modela los discursos sobre la nación" y cómo también "los discursos de la nación van modelando al género" (Millán, 2008). Hoy en día la Malinche ha sido reinterpretada y su figura ha servido para identificar, por ejemplo, a las mujeres indígenas del zapatismo actual como "lenguas contemporáneas de la traducción para la construcción de nuevos mundos, en un proceso de traducción entre lenguas y finalmente traducción de demandas a espacios políticos, académicos y jurídicos actuales" (Belausteguigoitia, 2006, 121), permitiendo identificar "las formas en que el cuerpo y la lengua de las mujeres indígenas que han sido tanto continente como contenido de la construcción de la nación y, en contadas pero sonadas ocasiones, de alternativas de gobierno y ejercicio de la ciudadanía propuestas por las propias indígenas" (Belausteguigoitia, *idem*).

"Ser **ciudadana** o **ciudadano** [en la actualidad] significa pertenecer a una comunidad política. Lo anterior implica, en primer lugar, un estatus legal, es decir, un conjunto de derechos y obligaciones entre el Estado y sus miembros. Pero la posesión de derechos y obligaciones no es suficiente para que los individuos se sientan parte de una comunidad política. La ciudadanía legal o formal no garantiza que todas las personas ejerzan realmente sus derechos y obligaciones y participen de manera efectiva en la vida democrática. Puede ser que, debido a desventajas sociales, económicas y culturales, algunos sectores de la población se encuentren en la práctica marginados de lo que podríamos llamar una ciudadanía íntegra" (Serret, 2004, 7).

A los discursos locales en los que las mujeres y otros grupos sociales no eran consideradas explícitamente como **ciudadanas** o **ciudadanos**, habría que sumar la incidencia de una historia occidental de larga duración que empieza con la Grecia de Aristóteles y continúa hasta hoy, y a la cual se deben en gran medida las nociones de individuo autónomo, comunidad política, soberanía, entre muchas otras, así como casi todas las formas de gobierno que actualmente operan (republicana, democrática, etcétera) y las teorías filosófico-políticas que las han sustentado.

En México, las historiadoras han localizado las primeras luchas de las mujeres por la igualdad jurídica y social a finales del siglo XVIII, esto es, desde la época colonial. Registran, por ejemplo, que en 1778 en la Ciudad de México, "los cigarreros, en su mayoría mujeres, abandonaron sus labores y, en tumultuaria manifestación, se dirigieron al Palacio para protestar ante el virrey por el aumento de la jornada de trabajo sin el correspondiente aumento de salario. Ante la simpatía popular que se sumó a la manifestación al paso por las calles, y la energía de la protesta, las autoridades prohibieron el cumplimiento de la nueva disposición de las empresas" (Zendejas, 1993, 401). Ya en el siglo XIX, son múltiples las manifestaciones de las mujeres en contra de su papel dependiente y subordinado. La participación de las mujeres en el movimiento por la Independencia desde muy diversos frentes, es muestra de una conciencia ciudadana que, junto con el ejercicio pleno de la ciudadanía, también se les negaba.

La insurgencia de Leona Vicario (1789-1842)

- A los 19 años, Leona era insurgente comprometida y ávida lectora.
- Inventó seudónimos para los insurgentes en algunas comunicaciones.
- Fue el enlace directo de los conspiradores de México con el ejército insurgente. Sufrió cárcel y tortura antes que delatar a las personas ocultas tras los seudónimos de su invención. Sólo reveló al inquisidor Berazueta la identidad de quienes ya habían muerto en la guerra.
- Se escapó de la Ciudad de México, pero fue capturada y puesta a resguardo en el Colegio de Belén. Los insurgentes la rescataron y la ocultaron mucho tiempo.
- Llevó una imprenta a los insurgentes disfrazada de esclava negra.
- Se casó con Andrés Quintana Roo.
- Nunca quiso indultarse y dio a luz a su primera hija en una cueva.
- Luchó por los ideales de la independencia hasta su muerte.

(Véase Huerta-Nava, 2008)

Otro ejemplo que podemos invocar al respecto ocurre en 1821, cuando "un grupo de mujeres zacatecanas pide al gobierno de esa entidad, el trato de ciudadanas, en razón de haber aportado, todo cuanto pudieron, a la causa de la

Independencia, no sólo como conspiradoras, sino con las armas en la mano. Puede considerarse esta demanda como la primera para disfrutar los derechos políticos" (Zendejas, *idem*).

La negación de la conciencia ciudadana de las mujeres, fue un tópico y una marca distintiva de la forma en que, a finales del XIX y principios del XX, se recordaba a las heroínas de la Independencia. Así, por ejemplo, de Josefa Ortiz de Domínguez, encontramos que en un texto escrito por Luis González Obregón en 1909, éste opinaba que Josefa había adquirido una conciencia patriótica a través de escuchar conversaciones tras las puertas, es decir, de forma clandestina y dentro de su hogar.

Josefa narrada por una mujer, 100 años después

A partir de aquel momento por una de esas ingratitudes inconcebibles en los pueblos, el velo del olvido cayó pesado y frío sobre la memoria de la Heroica patricia, al celebrar los aniversarios de la Independencia Nacional de México, su nombre no volvió a figurar junto a los ilustres nombres de Hidalgo, Allende, Abasolo y Aldama, a quienes había salvado en su arriesgada empresa y, aún las conciencias timoratas a las que escandalizaba el que una mujer hubiese tenido la osadía de mezclarse en asuntos políticos y hubiese resistido al estigma de la excomunión general fulminada contra los insurgentes (Laureana Wright de Kleinhans, en su libro *Mujeres notables mexicanas*, México, Topografía Económica, 1910, cita en Gutiérrez Chong, *op. cit.*, 303).

Son muchas las mujeres que participaron en el movimiento y a favor de la causa independentista sabiendo lo que ésta significaba, y si bien no modificaron el orden patriarcal de entonces, sí abrieron diversos espacios públicos de expresión que contribuyeron en la larga lucha por su inclusión como ciudadanas. Sus vidas y logros han sido recuperados en varios estudios sobre la historia de las mujeres en México, algunos de los cuales se citan al final, en las referencias bibliográficas de este libro.



Toma de decisiones

"Mariana Rodríguez del Toro de Lazarín (1775-1821), al igual que sus contemporáneas, era una mujer de gran cultura y energía que, al conocer de la captura de Hidalgo en Acatita de Baján, tomó la decisión de actuar para conseguir la Independencia. Personalmente organizó una conspiración y llevó a cabo un audaz plan para capturar al virrey y declarar la Independencia de México. Manuel Lazarín, su esposo, la apoyó en todo e incluyó en el secreto a poderosos empresarios mineros que como él eran partidarios de la independencia económica. La noche del lunes santo de 1811 se hallaban reunidos en su acostumbrada tertulia literaria cuando de pronto las campanas de la catedral comenzaron a repicar a vuelo y una desacostumbrada salva de artillería resonó en la noche de la ciudad. El virrey había ordenado festejar así la captura de los jefes de la insurgencia. […] Nadie sabía qué hacer y muchos estaban atemorizados. Mariana Rodríguez […] se adelantó a los acontecimientos tomando la iniciativa de lo que se conocería como conspiración de 1811 […] Fue descubierta por un miembro del ejército […] y el matrimonio fue encarcelado. Mariana estuvo incomunicada siete meses en un oscuro calabozo de la cárcel de la Inquisición sufriendo tortura física y psicológica. Fue liberada en 1820, pero destruida físicamente. Murió en 1821 sin antes ver consumada la anhelada independencia mexicana" (Huerta-Nava, 2008, 45-46).

Para el historiador Steve J. Stern (1995, 30-31), los estudios históricos sobre las relaciones de género y el feminismo en México y en el mundo han contribuido a ver a las "mujeres como participantes clave en la sociedad, a pesar de —y en relación con— su subordinación de género y los sesgos culturales que limitaban su visibilidad". También apunta que esos estudios "han profundizado nuestra apreciación de los espacios que se han abierto continuamente entre los códigos prescriptivos formales y el comportamiento real de las mujeres", así como nuestra conciencia "de las ideologías e instituciones sociales que operan para cerrar tales espacios, o por lo menos para volverlos menos visibles". A las posibilidades que se presentan cuando los espacios de participación se abren, este autor las ha llamado "intersticios de maniobra".

El concepto de intersticio es muy importante para la perspectiva de género, ya que, en efecto, la acción de las mujeres (y de los grupos excluidos) muchas veces se genera en un espacio pequeño, no necesariamente subordinado, pero sí que puede ser asemejado con un resquicio o hendidura entre dos o más ámbitos de poder. De esta acción, sea individual o colectiva, hoy se puede tener noticia en múltiples estudios sobre historia de las mujeres en México, así como en viejas y nuevas ediciones de las obras escritas por aquellas que de diversos modos participaron en la vida política y pública a lo largo de los siglos en lo que se ha fraguado nuestra aún imperfecta **democracia**, misma que todavía es discutida por amplios sectores, incluido el de las mujeres.

Los estudios actuales sobre identidad nacional y nacionalismos coinciden en la idea de que estos últimos, cualquiera que sea su forma, actúan de manera

Democracia: De acuerdo con Norberto Bobbio, "etimológicamente, *democracia* signifi ca «poder» (*krátos*) del «pueblo» (*démos*). Hoy se entiende por democracia la forma de gobierno en la que el pueblo es soberano (Bobbio, en <http://www.redfi losofi ca.de/bobbio2002.html>). Desde un ángulo diferente, la democracia puede entenderse como "la forma política que reúne a la gente en tanto ciudadana. […] El poder de la democracia reside en la capacidad que tiene para transformar al individuo… en un tipo especial de ente político, un ciudadano entre ciudadanos. La democracia nos da una concepción de nosotros mismos en tanto que "hablantes de palabras y hacedores de actos" [que participan mutuamente], en el ámbito público" (Dietz, 1991, 119).

contradictoria en tanto buscan "formar una unidad nacional incluyente" al mismo tiempo que excluyen "signifi cativamente a etnias y mujeres y, en consecuencia, a las mujeres indígenas".

Contra esa tendencia, el resurgimiento de movimientos indígenas dentro de los Estados-nación, y de entre esos movimientos, "la vigorosa presencia de las mujeres indígenas" ha puesto sobre la mesa la capacidad de estas agentes sociales para "crear autonomía e independencia" con el fi n de "tener poder de decisión para vivir sin violencia, para tener igual acceso *a* y control *sobre* los recursos, así como para vivir con sus derechos garantizados" (Palomar, 2006). Tal experiencia nos habla, en suma, de nuevas formas de concebir la ciudadanía y la participación de las mujeres en "la producción de la nación".

La mención y la recuperación histórica importan porque los nombres y colectivos de mujeres participantes en la vida política fueron durante mucho tiempo ignorados y olvidados por las historias ofi ciales y porque, para saldar esta deuda de memoria, se necesita que en cada región, entidad y comunidad, se recuperen sus preocupaciones, sus logros y debates.

Diálogos

La independencia Pachito,
me tiene tan sustentada,
que aunque yo no coma nada,
no pretendo otro apetito.

("La loca independiente y su marido. Diálogo entre Juana y Pachito".
Anónimo, México, Imprenta Americana de don José María Betancourt, 1821.
Recopilado en Rivera,1985, 163.)

Pero si la Independencia produjo símbolos que nos obliga a no dejar inadvertida la relación entre género y nación, la Revolución mexicana (1910-1917) también constituye un campo fértil para el análisis basado en una perspectiva de este tipo.

En 1921, el gobierno mexicano de Álvaro Obregón (cuyo periodo abarca de 1920 a 1924), organizó un concurso de belleza llamado "La india bonita". La fi nalidad era celebrar, precisamente, la consumación de la Independencia ocurrida en 1821. Lo que en nuestro caso interesa analizar de este concurso es "el papel muy específi co" que desempeñó este certamen "en la elaboración de un discurso sobre raza, género, cultura y nación, de tono popular e indigenista propio del periodo revolucionario de los años veinte" (Ruiz, 2005, 243).

En este periodo surge lo que se conoce como el "nacionalismo revolucionario", discurso mediante el cual se intentaba construir una nueva identidad entre los mexicanos para superar las discriminaciones sociales que se habían

vivido durante el siglo XIX. Se vio, así, en la figura del "mestizo", la desaparición del conflicto, y, paradójicamente, se eligió a la mujer indígena como el símbolo del mestizaje en el que es posible combinar tradición y modernidad. En términos muy próximos a éstos Apen Ruiz comenta lo que "La india bonita" representaba para este discurso nacionalista que intentaba ser moderno y tradicional a la vez, a saber: "una conexión directa con la tradición, una permanencia de la «cultura auténtica» que definía el dominio de la nación en el orden tanto público como en el privado" (*op. cit.*, 251).

El problema radica en que la "tradición", al menos en el discurso de algunos intelectuales de la época, coincidía en muchos de sus aspectos con la conservación de los valores estereotipados atribuidos a la mujer. Así, se puede decir que para Manuel Gamio, por ejemplo, "la mujer mestiza aunque racialmente estuviera mezclada, podía mantener ciertos aspectos de su cultura indígena y, al contrario de la mujer blanca, nunca iba a convertirse en feminista". En este mismo orden de ideas se afirmaba que "la mujer indígena era fiel a sus instintos fisiológicos: el amor y cuidado de su esposo y sus hijos" (Ruiz, 252).

El feminismo, muy presente en México ya en los años veinte, se enfrentaba como si sus proposiciones fueran un atentado contra la feminidad tradicional y, por tanto, contra la identidad nacional a la cual dicha feminidad se asociaba. Lo *moderno* de esa imagen tradicional femenina que se buscó oficializar consistía en la posibilidad de que la mujer indígena se educara y tuviera una profesión; con ello se pretendía formar mujeres similares a "una bella india que sin embargo nunca se volvería del todo moderna" (Ruiz, *idem*). La modernidad, entonces, se reducía a que la mujer estuviera educada para ser una mejor madre y esposa de los ciudadanos.

El hombre moderno

¿Sabes cuál es la mujer ideal para el hombre moderno? La que viste falda estilo sastre, blusita americana con cuello, corbata y puños, sombrero Panamá y zapatos de doble suela y tacón de piso; la que hace su toilette rápida y despreocupada y se marcha a la oficina; la que monta a caballo como un hombre, que hace gimnasia, sabe box, esgrima, lucha greco-romana. Esto es su vida material. Ahora en la moral: la que es libre como el aire, que va sola a todas partes sin consultar siquiera a su madre, padre o persona mayor que esté a su lado; la que si tiene un novio no le pregunta: "¿Me quieres mucho?" sino "¿Tienes mucho?", esta es la mujer acabada para la mayoría de los hombres de ahora (Texto de Mimí Derba en su libro *Realidades [Páginas sueltas],* México, Tipografía F.E. Graue, 1921, 30, citado en Rivera Krakowska, 2009, 257).

Frente a la imagen oficial de la mujer, la década de los veinte también contó con otros modelos en las actrices de la época (Mimí Derba y María Conesa entre ellas), cuyas fotografías no sólo ofrecían un patrón para copiar los vestidos de moda y los gestos; estas expresiones apenas eran un paso en la modificación de las aspiraciones personales y de los moldes sociales, pues con la imitación de las modas se accedía, por ejemplo "al sueño de la pasión, de la intensidad amorosa" (Tuñón, 1998, 155), en un país donde la revolución había generado hambre, insalubridad e inestabilidad económica en las ciudades.

Por otra parte, la Revolución misma significó entre las mujeres "una coyuntura para lograr cambios sustanciales en su estatus social" (Tuñón, *idem*) y una redefinición de "la naturaleza del nacionalismo y de la sociedad", en tanto en ese periodo la mujer mexicana fue provista de nuevas funciones y de un nuevo sentido de participación colectiva (véase Turner,[6] citado en Tuñón, *op. cit.*, 155-156).

A partir de la Revolución, el feminismo "adquirió una dimensión política" (Cano, 1993, 749), es decir, fue entonces cuando se empezaron a ampliar los derechos de las mujeres. En 1916, por ejemplo, se llevaron a cabo dos congresos feministas en Yucatán bajo la gestión de Salvador Alvarado. A pesar de las diversas posturas dentro del feminismo mexicano, había acuerdo en presentar ante el Congreso Constituyente la demanda de "la educación igualitaria para hombres y mujeres y la igualdad plena de derechos ciudadanos —incluido el voto— para las mujeres" (*Ibid*, 750). El sufragio femenino fue el único de los elementos centrales de la ciudadanía que los constituyentes de 1917 rechazaron. Reconocieron a las mujeres en cambio "los demás derechos ciudadanos: el de ocupar cargos o comisiones públicas, el de asociarse con fines políticos, el derecho de petición y aun el de tomar las armas en defensa de la República" (*Ibid*, 751).

La diferencia sexual fue reconocida por la Constitución de 1917 sólo para establecer los derechos laborales, la igualdad salarial sin distinción de sexo y la protección de la maternidad de las trabajadoras; también se expidió una nueva Ley de Relaciones Familiares en la que se establecía "la igualdad entre la autoridad del marido y la mujer en el hogar; la obligación de ambos cónyuges a decidir de común acuerdo lo relativo a la educación", y el derecho de las mujeres casadas a administrar sus bienes. Y aunque se legalizó el divorcio, se constriñó también "la vida de las mujeres a la esfera privada al hacer obligatoria su dedicación a las tareas domésticas y el cuidado de los hijos" (*Ibid*, 752-753).



6 Se refiere al artículo de Frederik Turner, "Los efectos de la participación femenina en la Revolución de 1910", en *Historia Mexicana,* México, El Colegio de México, vol. XVI, núm. 4, abril-junio de 1967.



Después de que la Constitución fue promulgada, fueron escasos los movimientos por la obtención de derechos políticos y sólo "hasta la segunda mitad de los años treinta" las movilizaciones de mujeres encaminadas a este fin adquirieron mayor importancia (Tuñón, 1987, 185).

Durante el gobierno cardenista, en 1935, se formó el Frente Único Pro Derechos de la Mujer (FUPDM), cuya demanda principal consistía en alcanzar el derecho al voto. No tuvieron éxito. Fue hasta 1947 cuando en el gobierno de Miguel Alemán, el Congreso aprobó la participación de las mujeres con derecho a ejercer el sufragio, pero sólo en las elecciones municipales, no en las federales. "Comenzaba a considerarse como signo de democracia la concesión de los derechos políticos a la mujer y México no quería dar una imagen contraria" (Tuñón, *ibid*, 187). Finalmente, en 1952, el presidente Ruiz Cortines declaró en su toma de posesión que promovería reformas legales "para que la mujer disfrute los mismos derechos políticos que el hombre" (citado en Tuñón, *idem*).

El 17 de octubre de 1953, la reforma al artículo 34 de la Constitución, que estipulaba el derecho de la mujer a votar y ser votada, fue publicada en el *Diario Oficial* "Por primera vez las mujeres mexicanas participaron en un proceso electoral con los mismos derechos que los hombres en 1955, en Baja California Norte, y en 1958, concurrieron a las urnas en una elección presidencial" (Cano, 1996, 354). A partir de entonces y durante la década de los años sesenta y setenta, los movimientos de mujeres desplazaron sus temas de interés hacia la "desigualdad en la vida cotidiana, en la moral sexual y en el trabajo doméstico" (Cano, *idem*).

Luchadora incansable

"Viviendo la injusticia que cometían conmigo, empecé a pensar que entonces mi marido también estaba preso por una causa justa y que yo debería seguir el camino de él: luchar por los demás, por los pobres, por los oprimidos, como me decía mi marido. Y yo como ya había llevado una vida arrastrada, ya conocía lo que era la miseria y el hambre, comprendí que el único camino que debía seguir era el de los trabajadores" (Benita Galeana [1904 o 1907-1995], citada en Spenser, 2005, 152).

Ya bien entrada la década de los setenta empezó a formularse la discusión sobre los límites de la igualdad jurídica, que no eliminó la evidente discriminación que vivían las mujeres tanto en el hogar como en el trabajo. "En 1975, la celebración en la ciudad de México de la Conferencia Mundial de la Mujer y la proclamación del Año Internacional de la Mujer, por la ONU llevó al gobierno mexicano a dictar una serie de reformas jurídicas tendientes a eliminar la desigualdad entre hombres y mujeres, sancionada por la legislación"

(Cano, *ibid*, 355). Fue entonces que, por ejemplo, se eliminó del Código Civil de 1928 —todavía vigente en los setenta— la exigencia de que la mujer casada contara con un permiso escrito del marido para solicitar y obtener un empleo remunerado.

En las décadas subsecuentes, diversos grupos feministas plantearon muchos de los temas de debate político que han permanecido hasta hoy, a saber: "la maternidad voluntaria, la lucha contra la violencia sexual y la reivindicación de la libre expresión sexual, incluida la homosexualidad" (*Ibid*, 356). La violación y el hostigamiento sexual dejaron de considerarse como comportamientos *naturales* de la sexualidad masculina para ser vistos como abusos de poder.

En los años ochenta y noventa las luchas emprendidas por las mujeres se amplían y se promueven iniciativas desde diversos sectores sociales, surgen los estudios académicos de género junto con publicaciones especializadas sobre el tema, así como las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales cuya razón de ser se concentra en la mujer y sus necesarias reivindicaciones. Que hoy podamos hablar de una historia de las mujeres, que no pasen inadvertidas y cuenten con espacios sociales para hacer realidad sus expectativas, esto y otras cuestiones aledañas se las debemos al feminismo. Y aunque se hable de él en términos generales, hoy en día podemos identifi car distintas expresiones feministas, cada una de las cuales ha resultado fundamental para la democracia.

El binomio género y nación nos ha llevado a observar las acciones históricas de las mujeres, quienes por sí mismas y organizadas colectivamente han contribuido durante décadas para ampliar nuestra manera de entender y ejercer la ciudadanía. El concepto, en los tiempos actuales, se plantea bajo los términos de una *ciudadanía democrática*, la cual implica "un conjunto de relaciones, virtudes y principios propios" y parte de una relación entre "pares cívicos"; puede decirse que "la virtud que la orienta es el respeto mutuo" y que su principio primordial reside en la «libertad positiva» de la democracia y el autogobierno y no simplemente en la «libertad negativa» de la no interferencia (véase Dietz, 1991, 119-120).

No obstante, el debate sobre la ciudadanía se mantiene y complica cuando se consideran las intensas migraciones y las demandas de autonomía que cuestionan los términos conocidos en los que se ha defi nido el concepto. Así, presenciamos propuestas teóricas que proponen, por ejemplo, una ciudadanía transcultural. Tal propuesta parte de considerar "el hecho básico de que la ciudadanía se construye mediante un complejo proceso de integración-diferenciación sostenido en el espacio y en el tiempo" sobre "un incesante diálogo intercultural" donde todos los grupos "han de reconocer la realidad y legitimidad de sus diferencias culturales […] y donde es normativo un reconocimiento de las diferencias que no atentan contra los derechos humanos fundamentales" (Rubio Carracedo, 2005, 17).

Para reflexionar sobre ciudadanía y género en el presente

"[La] ciudadanía marcada por el género […] nos exige distinguir entre los derechos formales que confiere y lo que podemos denominar "ciudadanía realmente existente" […]. Esta brecha entre derechos formales y sustantivos invita al análisis de cómo se vive la ciudadanía en la práctica: en los tribunales, en la organización política, en el hogar, así como en las interpretaciones que tienen diferentes sectores de la población de sus derechos y de los términos de su participación social o de su exclusión. Marcar a la ciudadanía con el género nos exige ver no sólo cómo ha estado involucrada la intervención de las mujeres en la definición de esa meta, sino también cómo ha cambiado con el tiempo su significado y el de los derechos con que está asociada" (Molyneux, 2001, 6, 7 y 8).

La ciudadanía, los derechos humanos y sus implicaciones de género, se han abordado aquí con el afán de favorecer entre alumnas y alumnos un pensamiento crítico sobre cómo se definen la pertenencia y la exclusión en diversos ámbitos y frente a las nuevas formas de interrelación y convivencia humana a escala mundial. Esto significa que cada vez que en el aula se estén trabajando contenidos relacionados con la discriminación, la exclusión y la violación de derechos humanos, se busquen ejemplos de la vida cotidiana o del país en los cuales se analicen las variables de género implicadas. En este sentido, podría preguntarse ¿por qué y cómo se critica a una mujer que se postula como candidata en algún proceso electoral o cargo de representación?, ¿qué dicen y cómo son los hombres que respetan los derechos humanos de las mujeres?, ¿qué ocasionan las burlas de género entre niñas y niños?, etcétera.

Recapitulaciones para el presente

Hoy contamos con diversos instrumentos que protegen nuestros derechos. El primero de ellos es el artículo cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que es la *Ley* con mayor jerarquía en nuestro país. Allí, la Constitución señala: "El varón y la mujer son iguales ante la ley. Ésta protegerá la organización y el desarrollo de la familia. Toda persona tiene derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y espaciamiento de sus hijos…". Contamos, a su vez, con los tratados internacionales que ocupan el segundo lugar en jerarquía jurídica, los firma el titular del poder ejecutivo, es decir, el presidente en turno y son ratificados por el Senado de la República. México ha firmado muchísimos tratados internacionales en materia comercial, política, jurídica, bélica, cultural, ambiental y de derechos humanos. Entre estos últimos, nuestro país es signatario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que promulgó la Organización de Naciones Unidas (ONU) el 10 de diciembre de 1948. Asimismo, México firmó y ratificó dos tratados internacionales que protegen específicamente los

Derechos Humanos de las Mujeres: la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) en 1979, y la Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, firmado en la ciudad brasileña de Belém Do Pará en 1994. El tercer lugar de importancia lo ocupan las Leyes Federales, las cuales reglamentan los preceptos constitucionales y son de cumplimiento obligatorio en todo el país. En los últimos diez años el Poder Legislativo ha expedido Leyes Federales que incorporan el contenido de los tratados de Derechos Humanos que México ha fi rmado:

(2000) Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
(2001) Ley del Instituto Nacional de las Mujeres (es un órgano especializado en velar por los derechos humanos de las mujeres).
(2003) Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.
(2006) Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (que reglamenta el Artículo 4º Constitucional).
(2007) Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.
(2007) Ley para Prevenir y Sancionar la Trata de Personas.

Sin embargo, a pesar de los principios de universalidad, indivisibilidad, interdependencia y progresividad de los derechos humanos, así como del señalamiento de la igualdad de mujeres y hombres ante la Ley, resulta de fundamental importancia preguntarnos constantemente y en cada situación concreta: ¿Qué pasa con la igualdad sustantiva o de la vida real? La expedición de leyes obligatorias en todo el país, es sólo un primer paso para lograr el acceso de las mujeres a la justicia. Falta mucho por hacer, principalmente sensibilizar y reeducar a la sociedad en su conjunto y también capacitar a las y los servidores públicos para que la interpretación y aplicación de las leyes, el diseño de políticas públicas y la expectativa de un bien común incluya siempre a las mujeres.

Lourdes Enríquez



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

Ejemplos que nos ayudan a conocer y vivir los derechos humanos de todas y todos

En actitudes y comportamientos

- Cuando no se reflexiona ni se modifican los propios estereotipos de género que aún sin que nos demos cuenta propician desigualdades de trato hacia niñas y niños.
- Cuando no se da oportunidad a que los niños varones refl exionen sobre lo que tradicionalmente ha implicado la masculinidad.
- Cuando no se toma en cuenta la opinión de las niñas y los niños respecto de sus propuestas para mejorar la convivencia en la escuela.

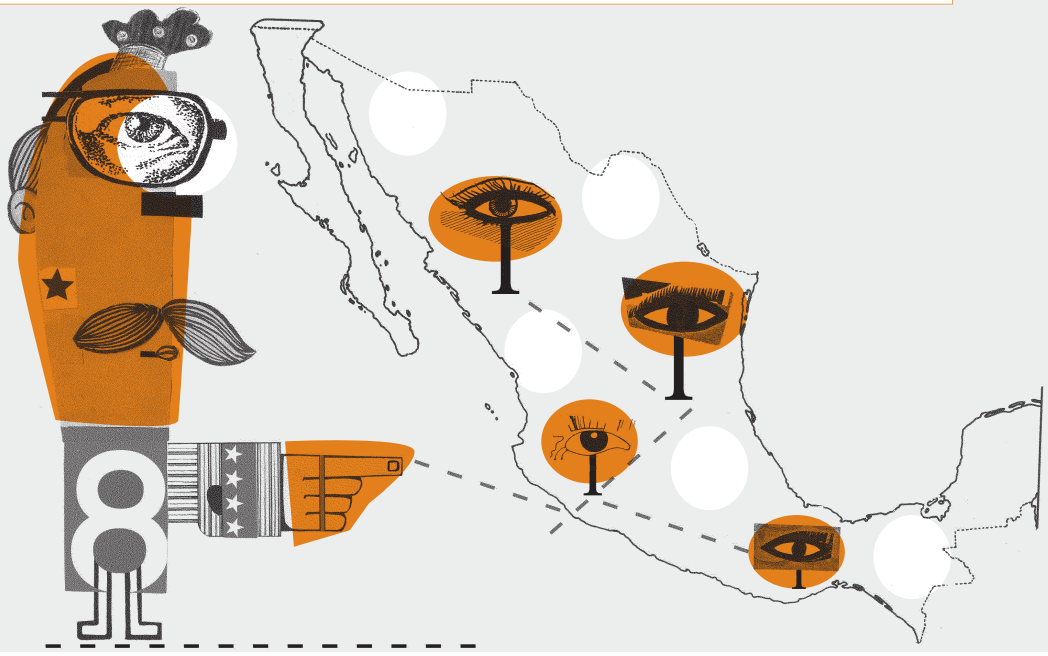
En actividades curriculares

- Cuando no se llama la atención en clase para refl exionar sobre el predominio de las fi guras masculinas en la historia de nuestro país y en los descubrimientos científi cos.
- Cuando no se comparan ni analizan en el aula las situaciones políticas y jurídicas de la realidad con respecto a los conceptos, nociones y objetivos de la Formación Cívica y Ética que se recibe en la escuela.
- Cuando no se aprovecha en el aula la diversidad cultural de nuestro país y la que pueda estar presente en la escuela, para incorporarla en actividades didácticas que favorezcan el aprecio y respeto por las diferencias culturales, en las que también infl uyen los estereotipos de género.

En interacciones y relaciones interpersonales

- Cuando hay contradicción entre los conceptos que se estudian en la asignatura de Formación Cívica y Ética (justicia, convivencia, respeto, etcétera) y las formas que en la práctica se resuelven los conflictos dentro de la escuela, en donde muchos de estos confl ictos tienen su raíz en la discriminación de género
- Cuando se ignoran los sentimientos y aportaciones de las niñas.

¿Qué acciones ha emprendido usted para incorporar al aula contenidos de estudio y actitudes en favor del respeto, la tolerancia, la justicia y los derechos humanos relacionados con las diferencias de género?
¿Qué acciones le han dado resultado y cuáles no?



Algunas recomendaciones para el cambio

Concepto	*Recomendación*
Convivir de acuerdo con la perspectiva de género y los derechos humanos	• Elaboración participativa de reglamentos para modifi car los espacios y las prácticas que generen usos desiguales por sexo y mantengan las desigualdades de género. • Hacer de la asamblea una práctica que no se quede sólo en el salón de clases, sino ampliarla lo más que se pueda para incluir a toda la escuela (por grupos del mismo grado, o reuniendo grupos de 1º y 2º, 3º y 4º, y 5º y 6º y de acuerdo con las dimensiones de la población escolar) e instituirla como reunión con periodicidad fi ja y como la forma idónea de informar, resolver confl ictos, proponer soluciones, organizar eventos, mejorar el trabajo académico, etcétera. Por ejemplo, se pueden tratar casos particulares que requirieran felicitación o amonestación por conductas relacionadas con el género. • Identifi car, analizar y resolver problemas y conductas de discriminación por sexo combinadas con alguna de las formas de la diferencia; para ello se puede invitar a especialistas que ofrezcan pláticas, conferencias, talleres, películas; o bien, se pueden planear actividades artísticas como el teatro, la danza, la expresión estética para evidenciar tales conductas, mostrar sus consecuencias y proponer alternativas. Por ejemplo, si se observa que los niños tienden a burlarse de manera sexuada entre sí: "eres una mariquita", "eres una marimacha", etcétera, se pueden organizar talleres de lectura con los libros de la biblioteca escolar y de aula que pudieran servir para tratar ese tema.

Pistas para refl exionar

In Memoriam[7]

Imagine los obstáculos de género que pudieron haber enfrentado algunas mujeres combatientes en la Independencia y la Revolución Mexicana, de acuerdo con las cuestiones abordadas en la unidad. Escriba un relato breve de fi cción al respecto, ya sea en primera o en tercera persona. Recuerde que aun los grandes relatos suelen comenzar con cuestiones muy sencillas: "Vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo. Mi madre me lo dijo…".[8]

Le ofrecemos aquí algunas mínimas semblanzas. Puede elegir éstas o basarse en la vida de otras mujeres que usted conozca mejor o le llamen más la atención. Comparta y comente los resultados con sus compañeras y compañeros docentes.

7 Más información sobre las mujeres participantes en la Independencia y la Revolución Mexicana, en Aurora Tovar Ramírez (1996), *Mil quinientas mujeres en nuestra conciencia colectiva. Catálogo biográfi co de mujeres de México*, México, Documentación y Estudios de Mujeres A.C. (DEMAC), de donde se tomaron los fragmentos de las combatientes.

8 Así comienza la novela *Pedro Páramo* de Juan Rulfo. Tomado de *Toda la obra*, edición crítica de Claude Fell (coord.), México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992 (Archivos, 17).

Juana Barragán
(*La Barragana*)
Combatiente insurgente.
Heroico comportamiento en
el sitio de Cuautla,
junto a Morelos.

María Luisa Camba
(*La Fernandita*)
Combatiente insurgente.
Entró con Hidalgo a Puente
de Calderón en Guadalajara
en 1811, vestida de capitán.

María Tomasa Estévez
(*La* friné *mexicana*)
Combatiente insurgente.
Denunciada, hecha prisionera.
Su cabeza fue colocada
en la plaza pública
de Salamanca.

Marcela
(*La madre de los desvalidos*)
Combatiente insurgente.
Señora de mucha edad que
servía como correo a los
insurgentes.

Antonia Nava
(*La Generala*)
Dijo: "Venimos porque hemos hallado la manera
de ser útiles a nuestra patria, no podemos pelear, pero
podemos servir de alimento, he aquí nuestros cuerpos que
pueden repartirse como ración a los soldados".

Carmen Cruz
Líder obrera. En 1906 y 1907
encabezó a las obreras a
la Huelga de Río Blanco,
Veracruz.

María Arias Bernal
(*María Pistolas*)
Profesora, combatiente en la
Revolución. Se unió al movimiento
maderista en 1909 y en 1914 Álvaro
Obregón, en ceremonia pública, le
entregó una pistola por su valentía.

María Soto
(*La marina*)
Heroína de la Independencia,
En medio de un diluvio de
balas "realistas", fue por agua
al río para abastecer a la tropa
insurgente cuando nadie
se atrevía.

Inés Alarcón
Combatiente de la Revolución,
se incorporó al Ejército Libertador
dentro de las fuerzas
comandadas por Francisco Villa.
Presidenta municipal y jefa política
del municipio Camargo,
Chihuahua, en 1911.

Eva Flores Blanco
Telegrafista. Combatiente en la Revolución.
Informó continuamente a los revolucionarios
acerca de los movimientos de las fuerzas federales.

Pistas y actividades para actuar en el aula

Buscar ejemplos

¿Qué se pretende con esta actividad?

- Identifi car, en situaciones cotidianas o conocidas, comportamientos y actitudes contrarias al respeto de los derechos humanos en las cuales se entrecruzan diversas variables de discriminación tales como diferencias de género, raciales, religiosas, de clase social, etcétera.
- Descubrir cómo la condición de género de las personas incide o forma parte de diversos tipos de discriminación.
- Reforzar los aprendizajes sobre derechos humanos que se incluyen en los contenidos curriculares de la educación primaria.

Descripción

A partir de una lista de posibles formas de discriminación que es imperativo impedir y eliminar —tomando como base la Convención de la ONU sobre los Derechos de la Niñez—, las alumnas y los alumnos investigarán y registrarán "casos de la vida real" o de historias de ficción donde ocurren esas discriminaciones.

Relevancia

Darse cuenta de que la condición de género de las personas ocupa un sitio importante en la vulnerabilidad de los derechos, y que tener presente esa condición ayuda a identifi car las cuestiones aún pendientes pero que se suponen resueltas (por ejemplo, el pleno ejercicio de la igualdad de derechos de quienes son considerados como ciudadanas y ciudadanos).

Temas de género que se abordan

Discriminación / Desigualdad / Ejercicio y respeto de derechos / El género como determinante en situaciones de discriminación y desigualdad.

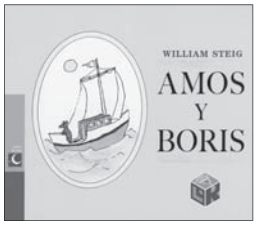
Campos formativos relacionados

"Desarrollo personal y para la convivencia" en el que a través de la asignatura de Formación Cívica y Ética se pueden abordar y complementar contenidos relacionados con los derechos humanos de niñas y niños.

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 1º y 2º grados

William Steig, *Amos y Boris*, México, SEP-Farrar, Straus & Giroux, 2005 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: Así como Amos y Boris se hacen amigos y se prestan ayuda mutua aunque sean muy distintos y vivan en lugares muy diferentes: ¿Alguna vez has ayudado a alguna niña o algún niño a resolver un problema aunque ella o él sean muy distintos de ti?
A los niños: ¿Les gusta que los ayuden las niñas? ¿Por qué sí o por qué no?
A las niñas: ¿Les gusta que las ayuden los niños? ¿Por qué sí o por qué no?
¿Qué podemos hacer para ayudarnos más y mejor entre niñas y niños?

Consejos prácticos

De acuerdo con la edad de las alumnas y los alumnos y con su conocimiento del grupo, ponga usted algunos ejemplos de injusticia o vulneración de los derechos humanos, y elija una de las siguientes fuentes para que los alumnos emprendan la actividad: cuentos, periódicos, revistas, películas, libros de historia, relatos familiares de abuelas, abuelos o personas mayores, etcétera.

Introducción a la actividad

Recuerde con el grupo los derechos humanos de niñas y niños. Tome como base el segundo artículo de la Convención de la ONU sobre los Derechos de la Niñez para distribuir por equipos los casos a investigar, según el cual: "Todos los niños y las niñas tenemos estos derechos sin distinción de raza, sexo, color, religión, idioma, opinión política, posición social o económica, impedimentos físicos o por la condición de nuestros papás, mamás o tutores."

Para distribuir los casos, considere las características o condiciones que de acuerdo con el artículo no deben impedir el cumplimiento de los derechos. Con cada una de ellas, será el punto de partida de los casos a investigar. Invite a las alumnas y alumnos a investigar el caso de una niña o de un niño, o de personajes de fi cción femeninos o masculinos, a quienes se haya negado o impedido algo por alguna de las siguientes cuestiones: 1) por el color de su piel; 2) por ser niña o por ser niño; 3) por sus características raciales; 4) por su religión; 5) por su idioma; 6) por sus opiniones; 7) por su posición social o económica; 8) por impedimentos físicos; 9) por cómo piensan y actúan sus papás y mamás o tutores.

Para todos los grados

Procedimientos

1 Divida al grupo en equipos procurando que sean mixtos y que todo el grupo participe; enseguida distribuya el tipo de casos a investigar de acuerdo con la lista enunciada anteriormente. Si su grupo es pequeño, seleccione los casos necesarios.
2 La actividad puede ocupar más de una sesión de trabajo, con el fin de que las alumnas y los alumnos también investiguen fuera de la escuela.
3 Cuando las investigaciones estén terminadas o se cumpla el plazo establecido, invite a cada equipo a compartir con el grupo sus investigaciones.
4 Vaya anotando en el pizarrón, de manera sintética, los hallazgos de cada equipo.
5 Cuando todos los equipos terminen de exponer, formule preguntas como

éstas: ¿En qué casos hay más de un impedimento para ejercer los derechos? Cuando hay más de un impedimento, ¿influye el hecho de que el personaje en cuestión sea hombre o mujer? ¿Hubiera pasado lo mismo si el personaje masculino investigado fuera mujer? ¿Qué habría cambiado? ¿Hubiera pasado lo mismo si el personaje femenino investigado fuera hombre? ¿Qué habría pasado? ¿Cuáles hubieran sido las formas justas de tratar esos problemas?

6 Para cerrar la actividad, solicite al grupo que de manera individual dibujen o escriban sobre los sentimientos que tuvieron por los personajes y casos investigados.

Variantes

Variante 1

Casos ejemplares

Para todos los grados

- Investigar casos ejemplares de respeto a los derechos humanos en situaciones difíciles o de conflicto, ya sea de la vida real pasada o presente, o en relatos de ficción.

Variante 2

¿Conoces los derechos humanos?

Para todos los grados

- Realizar una entrevista sobre derechos humanos a familiares, amistades, personas adultas, maestras y maestros, etcétera, con las siguientes preguntas:

  ¿Sabes qué son los derechos humanos?
  ¿Podrías decirme en qué consisten?
  ¿Has vivido alguna situación donde no respetaron tus derechos humanos?
  ¿Podrías contármela?
  ¿Buscaste soluciones? ¿Por qué sí o por qué no?
  ¿Has vivido una situación donde sí se respetaron tus derechos humanos?
  ¿Podrías contármela?

- La forma de anotar las entrevistas se adecuará a las habilidades de cada grupo de edad. Los resultados se comentarán y registrarán en el grupo de acuerdo con las formas de trabajo y las competencias que en general el grupo ha alcanzado. La reflexión deberá encaminarse hacia la formulación de soluciones pensadas para dar a conocer o dar mayor difusión a los derechos humanos, a través de carteles, periódicos murales, tarje-

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 3º y 4º grados

Alfonso Morales, *La patria en cromos,* México, SEP-Trilce, 2005 (Biblioteca Escolar).



Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: ¿Consideras que hay diferencias entre las representaciones femeninas y masculinas de estos cromos? ¿Cuáles? ¿Qué opinión tendrías de las mujeres y los hombres de la historia de México si sólo los conocieras a través de estas imágenes? ¿Cuál de todas las imágenes te parece que representa mejor lo que tú piensas que es México? ¿Por qué?

Libros para primaria que ayudarán a complementar estas actividades y que forman parte del acervo de la Biblioteca Escolar de las escuelas públicas del país.

Para 5º y 6º grados

Francisco Hinojosa, *Ana, ¿verdad? Derecho a un nombre y a una nacionalidad,* México, SEP-Alfaguara-UNICEF, 2001 (Biblioteca Escolar).



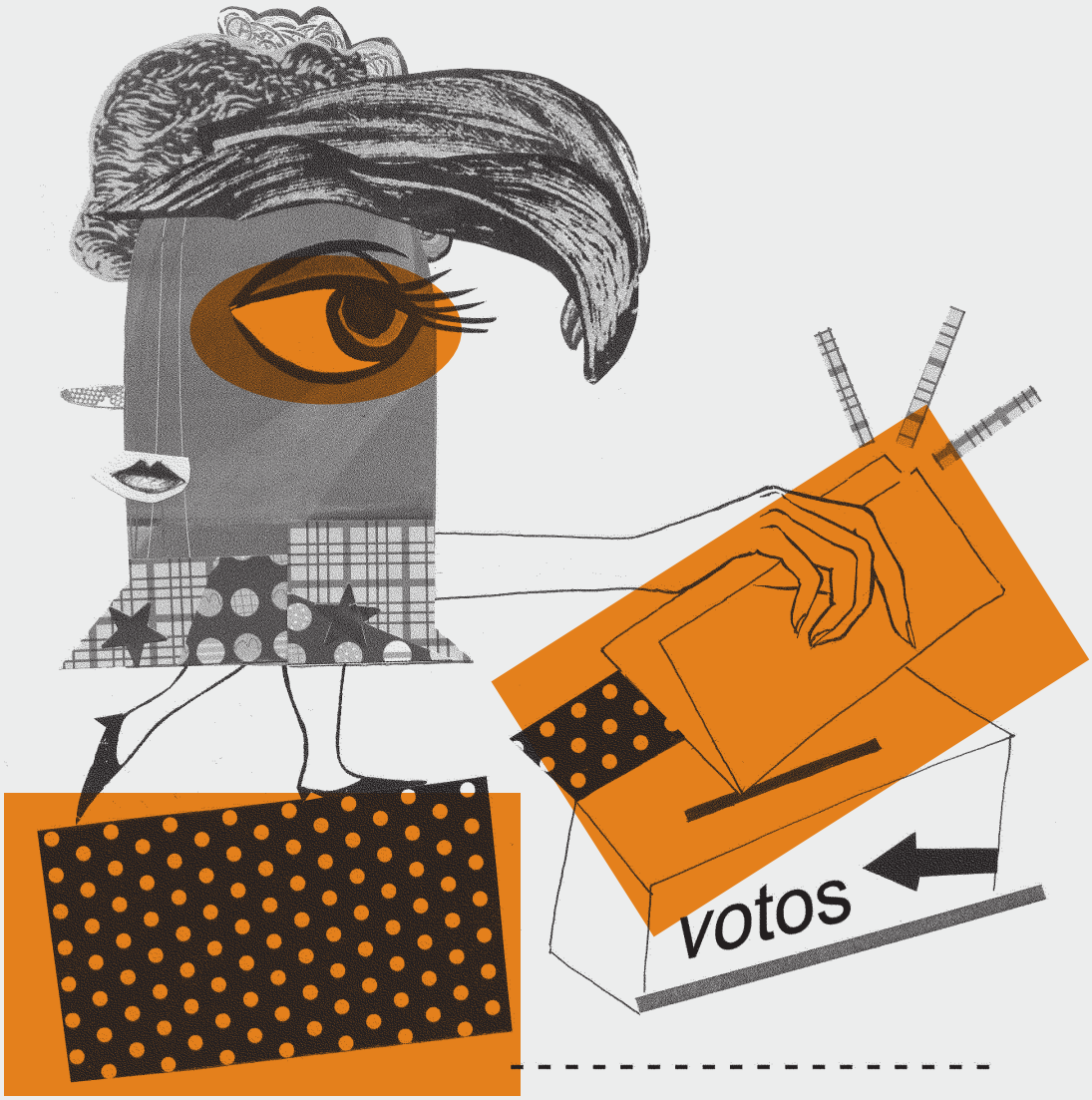
Revise el libro en grupo y plantee preguntas de género como las siguientes: ¿Te parece que por los nombres de las personas, sabemos si son mujeres u hombres? ¿Has conocido el nombre de alguien que no tenga esa característica? ¿Qué piensas cuando por el nombre no sabes si se trata de una mujer o de un hombre? ¿Por qué piensas que tener un nombre es uno de nuestros derechos?

tas alusivas, etcétera. Los materiales que se preparen deberán basarse en situaciones concretas donde no se respetaron los derechos humanos y situaciones donde sí se respetaron. Es importante que las entrevistas incluyan algunos datos que permitan hacer cálculos estadísticos sencillos (edad, situación laboral, grado de estudios, etcétera), pero deberá mantenerse el anonimato de los entrevistados.

Conclusiones

Para la refl exión docente

- Anote sus observaciones personales, impresiones y valoraciones respecto de las actividades llevadas a cabo con el grupo.



Contraste

Sobre los troncos de las encinas
paran un punto las golondrinas.
¿Por qué así cantan? ¿Qué gozo tienen?
Es porque saben de dónde vienen
y a dónde van.

En este viaje que llaman vida
[…]
tristes cantares al viento doy:
¿Por qué así sufro? ¿Qué penas tengo?
Es porque ignoro de dónde vengo
y a dónde voy.

Josefa Murillo (1860-1898)

En Argüelles, 2001, 145.



Epílogo

En un breve recorrido por la historia de género en nuestro país, este libro ha llegado hasta el principal logro de las mujeres en el siglo XX, fruto de una larga trayectoria de participación política, intelectual y práctica en la construcción de la nación: su reconocimiento como ciudadanas con derecho al voto en el ámbito federal.

Después de 1958, año en que por primera vez las mujeres eligieron junto con los ciudadanos varones al presidente de México, la historia de la participación femenina, su visibilidad como sujetos de derechos y sus logros en todos los ámbitos públicos y políticos se han multiplicado, si bien no han estado exentos de conflictos.

Aun cuando contamos con instrumentos teóricos muy avanzados en términos de igualdad para mujeres y hombres, reapropiarnos de la historia reciente implica localizar los desajustes que separan los discursos actuales (teóricos, políticos y jurídicos) de los problemas concretos de las ciudadanas y los ciudadanos frente al ejercicio y goce plenos de sus derechos. La reapropiación de la historia reciente es materia de otro libro, dadas las numerosas actuaciones de las mujeres en la vida pública del país y sus amplias repercusiones.

Referencias bibliográfi cas

Alarcón, Norma (2005), "Traddutora, traditora: una figura paradigmática del feminismo de las chicanas", en Marisa Belausteguigoitia y Martha Leñero (coords.), *Fronteras y cruces: cartografías de escenarios culturales latinoamericanos*, México, UNAM, PUEG, FCPYS. pp. 123-151.

Alba Olvera, María 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.

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), *Feminisno: igualdad y diferencia*, México, UNAM, PUEG.

Arredondo López, María Adelina (2008), "De «amiga» a preceptora: las maestras del México independiente", en Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, UNAM, PUEG-CIESAS-El Colegio de San Luis, pp. 37-68.

Arriola Medellín, Silvia (2006), *Políticas públicas de equidad de género en la educación en México (1995-2005)*, México, Fundación para la Cultura del Maestro.

Basurto, Jorge (1993), "La conciencia tranquila", en Jorge Basurto, *Vivencias femeninas de la revolución*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, Secretaría de Gobernación (Colección Testimonio).

Belausteguigoitia, Marisa (2001), "Descaradas y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación", en *Debate Feminista*, año 12, vol. 24, octubre 2001, pp. 230-252.

——— (2006), "Ramona: el derecho a descansar", en *Debate Feminista*, año 17, vol. 36, abril 2006, pp. 119-127.

——— (2007), "Rajadas y alzadas: de Malinches a comandantes. Escenarios de construcción del sujeto femenino indígena", en Marta Lamas (comp.), *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 191-236.

Beltrán y Puga, Alma Luz (2007), "Miradas sobre la igualdad de género", en *Debate Feminista*, México, vol. 36, año 18, pp. 298-305.

Bermúdez de Brauns, María Teresa (1985), *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*, México, CONAFE-SEP-Dirección General de Publicaciones, Ediciones El Caballito (Biblioteca Pedagógica).

Cano, Gabriela (1993), "Revolución, feminismo y ciudadanía en México, 1915-1940", en Georges Duby y Michelle Perrot (dirs.), *Historia de las mujeres*, t. 5 El siglo XX, Madrid, Grupo Santillana (Taurus Minor), pp. 749-762.

——— (1996), "Más de un siglo de feminismo en México", en *Debate Feminista*, año 7, vol. 14, octubre de 1996, pp. 345-359.

——— (2009), "Inocultables realidades del deseo. Amelio Robles, masculinidad (transgénero) en la Revolución mexicana", en Gabriela Cano, Mary Kay

Vaughan y Jocelyn Olcot (comps.), G*énero, poder y política en el México posrevolucionario*, traducción de Rossana Reyes, México, FCE-UAM-Iztapalapa, (Colección Historia).

Carner, Françoise (1987), "Estereotipos femeninos en el siglo XIX", en Carmen Ramos Escandón *et al.*, *Presencia y transparencia. La mujer en la historia de México*, México, El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

Castelán Rueda, Roberto (2006), *Virtuosas y patriotas. La mujer en la modernidad política en la primera mitad del siglo XIX mexicano*, México, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Lagos.

Castellanos, Rosario (1975), *Poesía no eres tú*, 2ª ed., México, FCE (Letras mexicanas), pp. 297 y 298.

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, documento interno del PUEG, UNAM.

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 Ofi ciales, 7).

Construyendo la igualdad prevenimos la violencia de género. Guía didáctica. Taller (2006), Madrid, Dirección General de la Mujer (Actividad dirigida al alumnado de educación primaria).

Corominas, Joan (1983), *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos.

Dantí, Fina (2003), "Vida y confl icto. Narración de una experiencia en resolución de confl ictos y mediación en un centro de educación secundaria", en E. Vinyamata (coord.), *Aprender del confl icto. Confl ictología y educación*, Barcelona, Graó, pp. 81-93.

Dietz, Mary (1991), "El contexto es lo que cuenta: feminismo y teorías de la ciudadanía, en *Debate feminista*, año 1, vol. 1, marzo de 1991, pp. 105-130.

Domingo Argüelles, Juan (2001), *Dos siglos de poesía mexicana. Del siglo XIX al fi n del milenio. Una antología*, selección y prólogo de…, México, Océano.

Echeverría, Bolívar (2001), *Defi nición de la cultura*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

Espinar Ruiz, Eva (2006), *Violencia de género y procesos de empobrecimiento*, Córdoba, Servicios de Publicaciones, Universidad de Córdoba.

Espinosa de los Monteros, Roberto (s/f), "Río Blanco: crónica de un movimiento obrero textil", México, INEHRM, Secretaría de Gobernación, consulta en línea: <http://www.inehrm.gob.mx/Portal/PtMain.php?pagina=exp-huelga-rio-blanco-articulo>, 13 de abril de 2010.

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, pp. 67-86, consulta en línea: <http://www.rieoei.org/rie38a04.pdf>, 30 de abril de 2010.

Flores Magón, Ricardo (1986), *Regeneración 1900-1918*, prólogo, selección y notas de Armando Bartra, México, SEP-Era (Lecturas Mexicanas, Segunda Serie, 88).

Flores, Enrique (2005), *Forajidos: historia y poesía en siete corridos mexicanos*, México, Ediciones Castillo (La Otra Escalera).

Flores, Margarita y Rolando Díaz-Loving (2002), *Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*, México, Universidad Autónoma de Yucatán-Miguel Ángel Porrúa.

Florescano, Enrique (1988), *Memoria mexicana*, México, Joaquín Mortiz (Contrapuntos).

——— (2005), *Imágenes de la Patria a través de los siglos*, México, Taurus.

Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP) (2008), *Estado de la Población Mundial 2008*, Capítulo 3 "Promoting Gender Equality and Empowering Women", consulta en línea: <http://www.unfpa.org/swp/2008/includes/images/pdf_swp/03_promoting_gender.pdf>, el 19 de marzo de 2009.

——— (2009), *Estado de la Población Mundial 2009. Frente a un mundo cambiante: las mujeres, la población y el clima*, consulta en línea: <http://www.unfpa.org.mx/swop09/SWOP2009_report_Spanish.pdf>, el 26 de febrero de 2010.

Franco, Jean (1994), *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México*, traducción de Mercedes Córdoba y Magro, México, Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México (Tierra Firme).

Galván, Luz Elena (1991), *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910*, México, CIESAS (Ediciones de la Casa Chata, 28).

Gamba, Susana (2008), "¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?", entrevista a Susana Gamba, en *Diccionario de estudios de género y feminismos (2008)*, Buenos Aires, Biblos, consulta en línea: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395>, en abril de 2009.

García Peña, Ana Lidia (2006), *El fracaso del amor. Género e individualismo en el siglo XIX mexicano*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos-Universidad Autónoma del Estado de México.

García Quintana, María José (2000), "Los *Huehuetlahtolli* en el Códice Florentino", en Revista *Estudios de Cultura Náhuatl*, núm. 31, México, IIH, UNAM, pp. 123-147, consulta en línea: <http://www.iih.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn31/609.pdf>, el 9 de marzo de 2010.

Giron, Nicole (coord.) (2007), *La construcción del discurso nacional en México, un anhelo persistente (siglos XIX y XX)*, México, Instituto Mora (Historia política).

González Montes, Soledad y Pilar Iracheta Cenegorta (1987), "La violencia en la vida de las mujeres campesinas: el Distrito de Tenango, 1880-1910", en Carmen Ramos *et al., Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*, México, El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, pp. 111-141.

González Morales, Alicia (1998), "La mujer en la pintura mexicana", en Gloria Tirado Villegas y María del Carmen García Aguilar (comps.), *La historia vista por mujeres. Experiencias y retos*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

González, Aurelio (1991), "De amor y matrimonio en la Europa medieval", en *Amor y cultura en la Edad Media*, México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México [el autor abundó sobre la permanencia de las prácticas culturales asociadas a las figuras de la dama y el caballero en la conferencia: "La tradición medieval: damas, caballeros y modelos socioculturales de vida", en 18 de marzo de 2010, El Colegio de San Luis, A. C.; véase: consulta en línea: <http://www.mexicocyt.org.mx/noticias_eventos/3801>, el 23 de marzo de 2010].

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, UNAM-PUEG-SEDENA, documento interno.

Guerrero González, Óscar Eduardo (2007), "Yo también quiero jugar", en *Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares, propuestas didácticas y proyectos*, México, SEP-CONAFE, pp. 59-62.

Guerrero, Práxedis [1907-1910] (1987), "La mujer", en Ricardo Flores Magón *et al.*, *Regeneración 1900-1918,* prólogo, selección y notas de Armando Bartra, México, SEP, Era (Lecturas mexicanas, Segunda serie, 88), pp. 199-203.

Gutiérrez Chong, Natividad (2000), "Mujeres Patria-Nación. México 1810-1920", en *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, Universidad de Guadalajara, núm. 12, diciembre 2000, pp. 209-243.

Gutiérrez García, Ana Paula (2007), "¡Se nos llegó la hora!", en *Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares, propuestas didácticas y proyectos*, México, SEP-CONAFE, pp. 117-126.

Guzmán, Virginia (s/f), "Conferencia magistral: El proceso de construcción de la institucionalización de género", en Teresa Hevia (coord.), *Memoria del primer seminario Latinoamericano de metodologías de capacitación en género*, México, Instituto Nacional de las Mujeres.

Huerta-Nava, Raquel (2008), *Mujeres insurgentes*, México, Lumen-CONACULTA-INAH, (Serie: Espejo de vidas, Colección Huellas de México: Un viaje por su historia y sus secretos).

Ibarbourou, Juana de (1987), "Mujer", en *Poesía*, 2ª ed., México, Editores Mexicanos Unidos, 42.

Infante Vargas, Lucrecia (2008), "De la escritura personal a la redacción de revistas femeninas. Mujeres y cultura escrita en México durante el siglo XIX", en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, El Colegio de Michoacán, núm. 113, Invierno 2008, vol. XXIX, pp. 69-105, consulta en línea: <http://www.colmich.edu.mx/fi les/relaciones/113/pdf/lucreciaInfanteVargas.pdf>, el 9 de marzo de 2010.

Instituto de Estudios sobre el Desarrollo y la Economía Internacional "De Norte a Sur" (IEDEI) (1998), *Vidas paralelas de las mujeres*, Bilbao, España, Hegoa, 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, p. 9.

Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2007), *Glosario de género*, México.

——— (2008), *Violencia en las relaciones de pareja. Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006*, México, INMUJERES, consulta en línea: <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100924.pdf>, el 22 de abril de 2009.

——— (2009), *Mujeres y hombres en México 2009*, México, consulta en línea: <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/myhpdf/279.pdf>, el 26 de febrero de 2010.

——— y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2006), *Prevención de la violencia desde la infancia. Curso-Taller*, México, INMUJERES, PNUD.

Jares, Xesús R. (2004), *Educar para la paz en tiempos difíciles*, Bilbao, Bakeaz, consulta en línea: <http://www.bakeaz.org/es/publicaciones/mostrar/77-educar-para-paz->, el 30 de abril de 2010.

Lamas, Marta (1996), "La perspectiva de género", en *La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, México, núm. 8, consulta en línea: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>, en mayo de 2009.

——— (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, documento inédito.

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios, Centro de Documentación, Información y Análisis, Última Reforma: DOF 20-01-2009, consulta en línea: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/Pdf/LGAMVLV.pdf>, el 26 de febrero de 2010.

López Austin, Alfredo (1985), *La educación de los antiguos nahuas*, t. 1, México, CONAFE-SEP, Dirección General de Publicaciones-Ediciones El Caballito (Biblioteca Pedagógica).

López Martínez, Mario (2004), "Noviolencia para generar cambios sociales", en *Polis*, Revista Académica de la Universidad Bolivariana, núm. 9, s/p., consulta en línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=555000>, el 20 de octubre de 2008.

López, Oresta (2006), *Hemos cambiado: educación, conquistas y deseos de las niñas en el siglo XIX*, México, Castillo (La Otra Escalera).

——— (2008), "Curriculum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México", en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, El Colegio de Michoacán, núm. 113, invierno 2008, vol. XXIX, pp. 33-68, consulta en línea: <http://www.colmich.edu.mx/files/relaciones/113/pdf/orestaLopezPerez.pdf>, el 9 de marzo de 2010.

Martínez de la Escalera, Ana María (coord.) (2007), *Estrategias de resistencia*, México, UNAM, PUEG (Colección Seminarios).

Méndez de Cuenca, Laura (2006), *Impresiones de una mujer a solas. Una antología general*, selección y estudio preliminar de Pablo Mora, México, Fondo de Cultura Económica-Fundación para las Letras Mexicanas-UNAM, (Biblioteca Americana; Serie Viajes al Siglo XIX).

Michel, Andrée (2001), "Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares", en *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, enero-febrero-marzo, año/vol. 5, núm. 012, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, pp. 66-77; consulta en línea: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/estereotipos.pdf>, el 10 de febrero de 2010.

Millán, Márgara (2008), "Género y nación", México, UNAM, PUEG, documento interno e inédito.

Molina A., Alicia (comp.) (1985), *Del aula y sus muros. Cuentos*, México, CONAFE, SEP, Dirección General de Publicaciones-Ediciones El Caballito (Biblioteca Pedagógica).

Molyneux, Maxine (2001), "Género y ciudadanía en América Latina: cuestiones históricas y contemporáneas", en *Debate Feminista*, año 12, vol. 23, abril 2001, pp. 3-66.

Monclús E., Antonio (2005), "La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, consulta en línea: <http://www.rieoei.org/rie38a01.pdf>, el 15 de junio de 2009.

Monsiváis, Carlos (2008), "La tolerancia", en *Formación Cívica y Ética. Sexto grado*, México, SEP, p. 21.

Montero Recoder, Cyntia (2008), "«Vieja a los treinta años». El proceso de envejecimiento según algunas revistas mexicanas de fi nes del siglo XIX", en Julia Tuñón (comp.), *Enjaular los cuerpos. Normativas decimonónicas y feminidad en México*, México, El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, pp. 281-326.

Montero Sánchez, Susana A. (2002), *La construcción simbólica de las identidades sociales. Un análisis a través de la literatura mexicana del siglo XIX,* México, UNAM, PUEG, CCYDEL-Plaza y Valdés.

Moreno, Emilia (2000), "La transmisión de modelos sexistas en la escuela", en M. Á. Santos Guerra (coord.), *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*, Barcelona, Graó (Biblioteca de Aula; Serie Transversalidad, 149), pp. 11-32.

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.

——— (2008), "Identidades desde la perspectiva de género", conferencia impartida por la autora en el marco del Ciclo de Conferencias Equidad de Género y Cultura de Paz, México, UNAM, PUEG-SEDENA, documento interno e inédito, pp. 55-63.

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* (RMEI), octubre-diciembre 2008, vol. 13, núm. 39, pp. 1195-1228.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006), *Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños*, consulta en línea: <http://www.violencestudy.org/IMG/pdf/Spanish-2-2.pdf>, el 15 de junio de 2009.

Ortega S., Sylvia *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, consulta en línea: <http://www.rieoei.org/rie38a08.htm>, el 15 de junio de 2009.

Pacheco, José Emilio (1989), "El cuchillo", en *Ciudad de la memoria (Poemas 1986-1989),* México, Era, pp. 52 y 53.

Pacheco, Gilda *et al*. (coords.) (2004), *Los derechos humanos de las mujeres: fortaleciendo la promoción y protección internacional*, San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).

Palomar Verea, Cristina (2006), "Las mujeres en la producción de la nación", en *Política y cultura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, núm. 25, consulta en línea: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422006000100011&nrm=iso&lng=pt&tlng=es, 24 de mayo de 2010>.

Parga Romero, Lucila (2004), *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdés.

Pérez, Isabel (2009), *Habilidades sociales*, México, Lukambanda Editorial.

Pérez Monroy, Julieta (2005), "Modernidad y modas en la Ciudad de México. De la basquiña al túnico, del calzón al pantalón", en Anne Staples (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México: Bienes y vivencias. El siglo XIX*, t. IV, México, El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, pp. 51-80.

Pérez Salas, María Esther (2005), "El trajín de una casa", en Anne Staples (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México*, t. IV, *Bienes y vivencias. El siglo XIX*, México, El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, pp. 179-212.

Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP-Graó (Biblioteca para la Actualización del Maestro).

Peza Casares, María del Carmen de la (2001), *El bolero y la educación sentimental en México*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco-Miguel Ángel Porrúa.

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.

——— (2008), "El lenguaje sexista", conferencia impartida por la autora en el marco del Ciclo de Conferencias "Género y Cultura de Paz", México, UNAM, PUEG-SEDENA, documento interno e inédito.

Poniatowska, Elena (1999), *Las soldaderas*, México, CONACULTA-INAH-Ediciones Era.

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, pp. 1027-1045.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), *América Latina Genera: Gestión del Conocimiento para la Equidad de Género*, consulta en línea: <http://www.americalatinagenera.org/tematica/cvd-leermas.php?Titulo=Tema 5m2b&vinculos=Violencia>, en agosto de 2009.

Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) (2008), *Glosario de términos relacionados con violencia y género*, México, documento interno.

Raby, Dominique (1999), "Xochiquetzal en el *Cuicacalli*. Cantos de amor y voces femeninas entre los antiguos nahuas", en *Estudios de Cultura Náhuatl,* México, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, núm. 30, pp. 203-229, consulta en línea: <http://www.iih.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn30/592.pdf>, el 9 de marzo de 2010.

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.

Ramos Escandón, Carmen (2008), "Cuerpos construidos, cuerpos legislados. Ley y cuerpo en el México de «fi n de siècle»", en Julia Tuñón (comp.),*Enjaular los cuerpos. Normativas decimonónicas y feminidad en México*, México, El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, pp. 67-106.

Rangel Cárdenas, Juan Carlos (selección, prefacio, notas y bibliografía) (1994), *Caminito de la escuela. Antología. El maestro y los estudiantes en veinte autores del siglo XX*, México, Universidad Pedagógica Nacional (Colección Cenzontle, 1), pp. 73-81.

Reyes, Juan Manuel (2007), "El sueño roto de Rosita Jiménez", en *Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares, propuestas didácticas y proyectos*, México, SEP, CONAFE, pp. 27-29.

Rincón Gallardo, Gilberto (2005), "Palabras preliminares", en Rey Martínez, *El derecho fundamental a no ser discriminado por sexo*, México, CONAPRED (Colección Miradas, 1), pp. 5-6.

Rivera Krakowska, Octavio (2009), "Mimí Derba: Realidades", en *Destiempos, Revista de curiosidad cultural*, México D.F., año 4, núm. 19, marzo-abril, pp. 245-260.

Rivera, José (1985), *Diálogos de la Independencia*, prólogo, selección y notas de…, México, SEP-Cultura, Instituto Nacional de Bellas Artes.

Rodríguez Zepeda, Jesús (2006), U*n marco teórico para la discriminación*, México, CONAPRED (Colección Estudios, 2).

Rojas González, Francisco [1944], "La negra Angustias. Fragmentos", en Juan Carlos Rangel Cárdenas (selección, prefacio, notas y bibliografía) (1994), *Caminito de la escuela. Antología. El maestro y los estudiantes en veinte autores del siglo XX*, México, Universidad Pedagógica Nacional (Colección Cenzontle, 1), pp. 73-81.

Rubio Carracedo, José (2005), "De la ciudadanía integral a la ciudadanía transcultural", Conferencia magistral que presentó el autor en el Coloquio Internacional de *Ética, Ciudadanía y Educación*, celebrado en Monterrey, N.L. en junio de 2005.

Ruiz, Apen [2001] (2005), "La india bonita: nación, raza y género en el México revolucionario", en Marisa Belausteguigoitia y Martha Leñero (coords.) (2005), *Fronteras y cruces: cartografías de escenarios culturales latinoamericanos*, México, UNAM, PUEG, FCPYS, pp. 241-259.

Sánchez Bringas, Ángeles y Pilar Vallés (2008), *La que de amarillo se viste… La mujer en el refranero mexicano*, México, CONACULTA, Dirección General de Culturas Populares-Universidad Autónoma Metropolitana.

San Román, Sonsoles (1998), *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2000), "Cambio cultural en la escuela que aprende. Perspectiva de género en la organización escolar", consulta en línea: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/santosguerra.pdf>, el 28 de marzo de 2010.

Secretaría de Educación Pública (2004), *Programa de Educación Preescolar,* México, SEP.

——— (2009), *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México* (INVGEBM), México, SEP, Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas-UNICEF.

——— (2009), *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria*, 2ª ed., México, Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica.

——— (2009), *Programas de Estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria*, 2ª ed., México, Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica.

——— / Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2009), *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica*, México.

Serret, Estela (2004), *Género y democracia*, México, Instituto Federal Electoral.

Sontag, Susan (2004), *Ante el dolor de los demás*, trad. Aurelio Major, Madrid, Santillana, Suma de Letras.

Speckman Guerra, Elisa (2006), *Temblando de felicidad me despido. Fórmulas y lenguajes de amor en las publicaciones de Vanegas Arroyo (1880-1920)*, México, Castillo (La Otra Escalera).

Spenser, Daniela (2005), "Benita Galeana: fragmentos de su vida y su tiempo", en *Desacatos, Revista de Antropología Social (Testimonio)*, México, CIESAS, núm. 18, mayo-agosto, pp. 149-162.

Staples, Anne (2003), "La educación para el hogar: México en el siglo XIX", en María Adelina Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, México, UPN-Miguel Ángel Porrúa, pp. 85-97.

Stern, Steve J. (1999), *La historia secreta del género. Mujeres, hombres y poder en México en las postrimerías del periodo colonial*, México, FCE (Sección de Obras de Antropología).

Subirats, Marina y Cristina Brullet [1992] (1999), "Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, UNAM, PUEG, CESU, Colegio de las Vizcaínas-Paidós (Género y Sociedad), pp. 189-223.

Torres Septién, Valentina (2003), "La educación informal de la mujer católica en el siglo XIX", en María Adelina Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, México, UPN-Miguel Ángel Porrúa, pp. 115-133.

Tuñón, Julia (1987), "La lucha política de la mujer mexicana por el derecho al sufragio y sus repercusiones", en Carmen Ramos *et al., Presencia y transparencia. La mujer en la historia de México*, México, El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, pp. 181-189.

——— (1998), *Mujeres en México. Recordando una historia*, México, CONACULTA, Dirección General de Publicaciones (Regiones).

——— (comp.), (2008), *Enjaular los cuerpos. Normativas decimonónicas y feminidad en México*, México, El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2006), *Programa de Fortalecimiento Académico para las Mujeres*, consulta en línea: <http://www.dgi.unam.mx/boletin/bdboletin/2006_420.html>, el 9 de marzo de 2009.

Valdés, Ximena (2006), "Asuntos privados, problemas públicos: Estado, familia y vida privada en poblaciones rurales en la segunda mitad del siglo XX", en Loreto Rebolledo y Patricia Tomic (coords.), *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.

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.

Vasconcelos, José (1882-1959), "En la escuela", en *Ulises criollo*, edición crítica, Claude Fell, coordinador, 1ª ed., Madrid-Barcelona-La Habana-Lisboa-París-México-Buenos Aires-São Paulo-Lima-Guatemala-San José, ALLCA XX, 2000 (Colección Archivos, 1ª ed., 39), pp. 24-28.

Velázquez Delgado, Graciela (2008), "La ciudadanía en las constituciones mexicanas del siglo XIX. Inclusión y exclusión político-social en la democracia mexicana", en *Acta Universitaria*, Universidad de Guanajuato, Dirección de Investigación y Posgrado, vol. 18, número especial 1, septiembre de 2008.

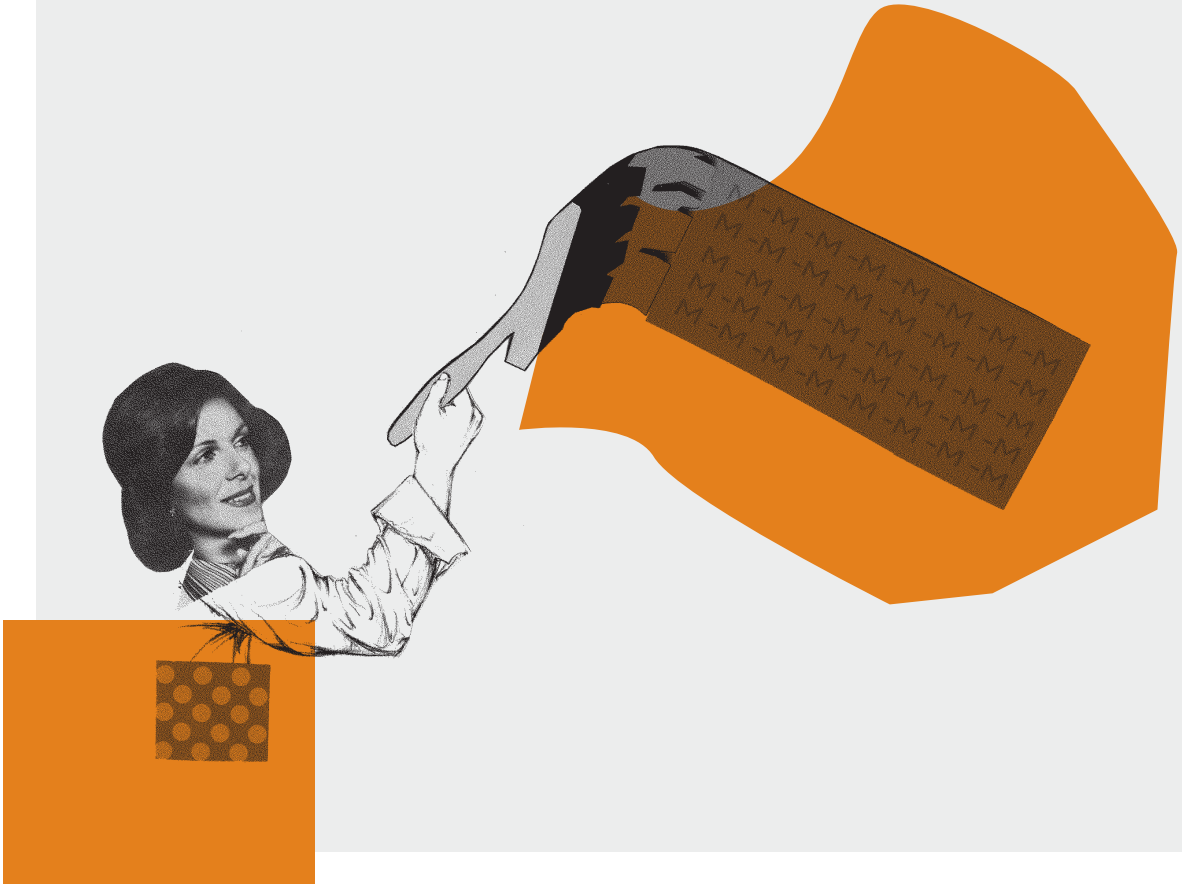
Vinyamata, Eduard (2003), "Comprender el conflicto y actuar educativamente", en E. Vinyamata (coord.), *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*, Barcelona, Graó.

Zendejas, Adelina (1993), "Ellas y la vida. Lucha y conquista de los derechos femeninos", en *Debate Feminista,* año 4, vol. 8, pp. 401-413.



Créditos de imágenes

P. 16. Juan O'Gorman, *Mural de la independencia* (Detalle), Museo Nacional de Historia-CONACULTA-INAH. **P. 18.** Anónimo, *El virrey José de Iturrigaray y su familia,* Óleo sobre tela, Museo Nacional de Historia-CONACULTA-INAH. **P. 21.** Anónimo, *Escena popular*, Óleo sobre tela, 1805, Museo Nacional de Historia-CONACULTA-INAH. **P. 23.** Ezequiel A. Chávez, *Ezequiel A. Chávez, Alumnas de la Escuela Nacional,* documento 136, IISUE-AHUNAM. **P. 24.** *Montgomery Ward and Co. Catalogue*, Biblioteca Miguel Lerdo de Tejada. **P. 25.** Casasola, *Soldadera caminando junto a hombres montados a caballo,* 12341, ca. 1914, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 44.** Juguetes: Bailarina y boxeadores. (Fotografías © Ernesto Rodríguez). **P. 46.** Anónimo, *Las azoteas*, Óleo sobre tela, siglo XIX, Colección particular. **P. 47.** "Cañones empleados por los indios durante la guerra de 1810 a 11", en Sonia Lombardo de Ruiz, *Trajes y vistas de México en la mirada de Theubet de Beuchamp*, Madrid, Turner, 2010, Lámina 53. **P. 48.** Winfi eld Scott, *Mujer con machete cortando coco con un cuchillo*, 121907, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 51.** Winfi eld Scott, *Mujer lee libro en patio de una casa*, 120030, 1900, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 64**. Agustín Arrieta, *Cocina poblana*, Óleo sobre tela, 1855, Museo Nacional de Historia-CONACULTA-INAH. **P. 67.** Enrique Olavarría y Ferrari, *Episodios históricos mexicanos: novelas históricas nacionales*, Barcelona-México, Juan de la Fuente Parrés, 1887, tomo II, 1ª. parte. **P. 69.** Anónimo, *Paseantes en la Alameda*, Óleo sobre tela, siglo XIX, Museo Nacional de Historia-CONACULTA-INAH. **P. 73.** Anónimo, *El Zapateado*, Óleo sobre tela, siglo XIX, Museo de Arte del Estado de Veracruz-Instituto Veracruzano de Cultura. **P. 73.** Heliodoro J. Gutiérrez, *Hombres recostados en camillas son atendidos en un hospital,* 373851, 1911, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 81.** *Teatro de marionetas*, Museo Nacional del Títere Rosete Aranda, CONACULTA. **P. 92.** Anónimo, *Retrato de Leona Vicario*, Óleo sobre tela, siglo XIX, Museo Nacional de Historia, CONACULTA-INAH. **P. 95.** Cruces y Campa, *Mujeres, retrato*, 453737, ca. 1868, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 96.** *Panorama de las Señoritas*, portada, 1842, Hemeroteca Nacional de México, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, UNAM. **P. 99.** Winfi eld Scott, *Muchacha teje a gancho*, 120300, 1904, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 100.** Casasola, *Obreras manipulando cortadora de billetes*, ca. 1915, 84995, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 117.** Anónimo, *Dibujo de Josefa Ortiz de Domínguez para timbre postal*, 363138, 1910-1920, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 119.** Casasola, *Francisco Villa y soldados*, 11897ca. 1914, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 122.** Enrique Olavarría y Ferrari, *Episodios históricos mexicanos: novelas históricas nacionales*, Barcelona-México, Juan de la Fuente Parrés, 1887, tomo I, 1ª. parte. **P. 132.** Casasola, *Alumna de la escuela al aire libre junto a pintura al óleo*, 172967, 1915-1920, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 134.** Heliodoro J. Gutiérrez, *Herlinda Perry posa sentada en una cerca*, 373880, 1911, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 148.** Ezequiel A. Chávez, *Maestra y alumnas en salón de clases*, documento 306, IISUE-UNAM. **P. 151.** Casasola, *Mujeres obreras trabajando en un torno*, 96960, ca. 1945, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 152.** Heliodoro J. Gutiérrez, *Manifestantes pidiendo la renuncia* del Gral. Díaz, 373882, 1911, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 154.** Casasola, *Banquete entre Huerta, Zapata y Villa*, 13231, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 156.** Winfi eld Scott, *As are worm mens hats*, 120092, ca. 1904, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 159.** Anónimo, *Laboratorista saca sangre a mujer*, 367483, ca. 1940, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 176.** Casasola, *Madero en Coahuila con enfermeras*, 120179, 1911, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 178.** Anónimo, *Mujer maneja maquinaria junto a hombre en industria textil*, 367226, ca. 1930, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 180.** Casasola, *Mitin de mujeres obreras desfi lando por una calle de la ciudad de México*, 201947, ca. 1935, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 186.** Anónimo, *Estudiantes en aula de dibujo de la Academia de San Carlos*, 360293, ca. 1915, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 187.** Anónimo, *Estudiantes en escuela al aire libre*, 353354, ca. 1915, CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO. **P. 204.** Anónimo, *Firma de la Constitución de Apatzingán*, siglo XIX, Colección Casa de la Constitución de Apatzingán. **P. 206.** Ezequiel A. Chávez, *Familia en la sala de su casa,* documento 66, IISUE-AHUNAM. **P. 207.** Anónimo, *Mujeres hacia la iglesia*, litografía, siglo XIX, Museo Nacional de Historia, CONACULTA-INAH. **P. 210.** Anónimo, *Alegoría de la Patria liberada por Hidalgo e Iturbide*, ca. 1834, Museo Casa de Hidalgo, CONACULTA-INAH. **P. 213.** Agustín de Arrieta, *La Sorpreza*, Óleo sobre tela, siglo XIX, Museo Nacional de Historia, CONACULTA-INAH. **P. 217.** Alicia Alarcón, *Salón de clases de la Facultad de Odontología*, 4C foto AL/273, IISUE-AHUNAM. **P. 221.** *Vacunando contra la violencia*, Archivo particular.



ISBN: 978-607-95351-3-1



Vivir Mejor

pueg Programa Universitario de Estudios de Género

SEP

Gobierno federal

México 2010 Bicentenario Independencia Centenario Revolución