

equidad
de género
y prevención
de la violencia
en secundaria



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 Frenier

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 María del Mar Hernández Gázquez

Fotografía Ricardo Ramírez Arriola

Diseño y formación Diana López Font

Cuidado de la edición Ana Rosa Romero Jiménez

Revisiones

Técnico-pedagógica:

Montserrat Sifuentes Mar, Karolina Grissel Lara Ramírez,

Bárbara Atilano Luna, Claudia Ivonne Guerrero Salinas

Perspectiva de género:

Adriana Silvia García Flores

Primera edición, 2011

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2011

Argentina 28, Centro,

06020, México, D.F.

ISBN: 978-607-95738-0-5

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

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

equidad de género y prevención de la violencia en secundaria

Contenido

Presentación	7
Introducción	8
Forma de uso	11

Primera parte

La perspectiva de género a través de sus principales ejes conceptuales

<i>Eje 1. Aclarar el terreno: las definiciones necesarias</i>	16
Conceptos clave	18
Pautas para reflexionar: Recuerdos escolares	26
<i>Eje 2. Construcciones: prácticas y representaciones culturales</i>	28
Conceptos clave	30
Pautas para reflexionar: La que de amarillo se viste...	35
<i>Eje 3. Espacios: entre lo público y lo privado</i>	38
Conceptos clave	40
Pautas para reflexionar: Espacios que ocupo y me ocupan	47
<i>Eje 4. Recorridos: relaciones entre género y violencia de género</i>	50
Conceptos clave	52
Pautas para reflexionar: Reconocer la violencia de género	62
<i>Eje 5. Puntos de encuentro: género y resolución de conflictos</i>	66
Conceptos clave	68
Pautas para reflexionar: ¿Cómo actuar frente a los conflictos?	78
<i>Eje 6. Nuevos trazos: género y propuesta de igualdad, equidad y diferencia</i>	82
Conceptos clave	84
Pautas para reflexionar: Recuerdos para mejorar el presente y el porvenir	94
<i>Eje 7. Horizontes y situaciones: el ejercicio de la ciudadanía</i>	96
Conceptos clave	98
Pautas para reflexionar: ¿Quién es ciudadano o ciudadana?	107
<i>Eje 8. Repensar la sexualidad: identidad de género y derechos humanos</i>	110
Conceptos clave	112
Pautas para reflexionar: Abordando la sexualidad	120

<i>Eje 9. Perspectivas: mirar con lentes de género</i>	124
Conceptos clave	126
Pautas para reflexionar: ¿Cómo ves?	134

Segunda parte

Pautas para incorporar la perspectiva de género en la escuela secundaria

Introducción	139
<i>Eje 1. Aclarar el terreno: las definiciones necesarias</i>	142
A. Pautas de sensibilización en género: Caja de atributos	144
B. Pautas para actuar desde las asignaturas	145
C. Pautas para plantear preguntas de género en libros de las Bibliotecas de Aula y Escolares	149
<i>Eje 2. Construcciones: prácticas y representaciones culturales</i>	150
A. Pautas de sensibilización en género: Refrán que nace torcido...	152
B. Pautas para actuar desde las asignaturas	153
C. Pautas para plantear preguntas de género en libros de las Bibliotecas de Aula y Escolares	157
<i>Eje 3. Espacios: entre lo público y lo privado</i>	158
A. Pautas de sensibilización en género: Visible desorden-Invisible quehacer (Opción 1), Agendas disparejas (Opción 2)	160
B. Pautas para actuar desde las asignaturas	161
C. Pautas para plantear preguntas de género en libros de las Bibliotecas de Aula y Escolares	163
<i>Eje 4. Recorridos: relaciones entre género y violencia de género</i>	167
A. Pautas de sensibilización en género: ¿Es o no es?	170
B. Pautas para actuar desde las asignaturas	171
C. Pautas para plantear preguntas de género en libros de las Bibliotecas de Aula y Escolares	173
<i>Eje 5. Puntos de encuentro: género y resolución de conflictos</i>	174
A. Pautas de sensibilización en género: Raíces del conflicto: cuando los burros se ponen de acuerdo	176
B. Pautas para actuar desde las asignaturas	178
C. Pautas para plantear preguntas de género en libros de las Bibliotecas de Aula y Escolares	181
<i>Eje 6. Nuevos trazos: género y propuesta de igualdad, equidad y diferencia</i>	182
A. Pautas de sensibilización en género: ¿En qué nos parecemos y en qué somos diferentes?	184
B. Pautas para actuar desde las asignaturas	185
C. Pautas para plantear preguntas de género en libros de las Bibliotecas de Aula y Escolares	187

<i>Eje 7. Horizontes y situaciones: el ejercicio de la ciudadanía</i>	188
A. Pautas de sensibilización en género: ¿Qué impide la convivencia pacífica en mi entorno? / Diario de campo	190
B. Pautas para actuar desde las asignaturas	191
C. Pautas para plantear preguntas de género en libros de las Bibliotecas de Aula y Escolares	193
 <i>Eje 8. Repensar la sexualidad: identidad de género y derechos humanos</i>	194
A. Pautas de sensibilización en género: ¿De veras?	196
B. Pautas para actuar desde las asignaturas	197
C. Pautas para plantear preguntas de género en libros de las Bibliotecas de Aula y Escolares	199
 <i>Eje 9. Perspectivas: mirar con lentes de género</i>	200
A. Pautas de sensibilización en género: Cuentas de género	202
B. Pautas para actuar desde las asignaturas	204
C. Pautas para plantear preguntas de género en libros de las Bibliotecas de Aula y Escolares	206

Presentación

La *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (2007) establece que la Secretaría de Educación Pública debe desarrollar políticas educativas basadas en los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre hombres y mujeres.

Desde 2008, por medio del análisis de los libros de texto gratuitos, de la formación continua del personal docente, la elaboración de materiales educativos, los estudios y las campañas de sensibilización y trabajo con adolescentes y jóvenes, la Secretaría ha contribuido a erradicar la violencia de género en los espacios escolares.

En esta importante labor le corresponde a la escuela un papel fundamental, ya que es uno de los espacios en donde se refuerzan, fomentan y mantienen los valores y modelos de comportamiento socialmente esperados, por lo que la incorporación de la perspectiva de género constituye la mejor alternativa para garantizar que el quehacer educativo se imparta sin prácticas, creencias y estereotipos que de manera directa o indirecta influyan negativamente en el desenvolvimiento pleno de las y los alumnos.

En ese sentido, nos es grato presentar el libro para docentes *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*, que da continuidad a los materiales publicados en 2009 y 2010 para los niveles de preescolar y primaria, respectivamente.

Con ello buscamos que nuestro profesorado cuente con todos los elementos que le permitan desarrollar las capacidades que necesita para impartir una educación que favorezca la equidad y la igualdad, con miras a que nuestros alumnos y alumnas construyan relaciones humanas basadas en el respeto pleno de los derechos de todas las personas.

Es así que las nuevas generaciones estarán expuestas a lo relacionado con la equidad de género y la *noviolencia* desde el primer año de preescolar hasta el tercero de secundaria, y se dará continuidad a estas temáticas con el fin de que se viva en las escuelas dentro de una cultura de paz.

La educación es una fuerza transformadora que contribuye al pleno desarrollo de las y los ciudadanos. La construcción de un México más justo, más incluyente y más democrático nos incumbe como docentes y es tarea de todos los días.

Secretaría de Educación Pública

¹ Es una forma de análisis que se utiliza para mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres están no sólo en su determinación biológica, también en las diferencias que culturalmente se asignan a los seres humanos, las cuales han generado desigualdades de trato, acceso y oportunidades. Esta perspectiva ayuda a comprender más profundamente la vida de las mujeres y la de los hombres y las relaciones que se dan entre ellos (Inmujeres, 2007; PUEG, 2008).

² Como la Convención para Eliminar todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres, 1979 (CEDAW, por sus siglas en inglés).

³ Véase: Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP-UNICEF, 2009).

⁴ *Ibidem*.

Introducción

El libro *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria* es un material de apoyo dirigido al personal docente que trabaja frente a cada grupo de las escuelas secundarias del país. La comprensión conceptual y metodológica de la perspectiva de género¹ 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 pudieran presentarse en las aulas.

En este libro se sostiene, a partir de la perspectiva de género, que la violencia obedece a múltiples factores, entre ellos a un contexto sociocultural que la justifica, promueve o tolera y en esa medida contribuye a marcar la desigualdad de las relaciones entre mujeres y hombres. Los prejuicios sociales, las creencias, las ideas y las prácticas que se ostentan como naturales y como verdades incuestionables acreditan la tendencia a devaluar a las niñas y las mujeres, y a aceptar como normal la discriminación hacia ellas. Cuando esa violencia se normaliza, esto es, cuando se vuelve cotidiana, puede potenciarse y alcanzar niveles destructivos o adquirir un carácter endémico.

El Estado mexicano ha firmado algunos acuerdos² con el propósito de favorecer el desarrollo equitativo, la protección y el respeto de los derechos humanos de las mujeres, y con ello atender las recomendaciones que promueven la prevención, sanción y erradicación de la discriminación y la violencia contra las niñas y las mujeres. En el 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) especifica que la Secretaría de Educación Pública (SEP) es una de las instituciones encargadas de impulsar una vida sin violencia en las escuelas. Por otra parte, la Ley General de Educación estipula que uno de los objetivos de la educación que imparte el Estado es promover la igualdad ante la ley de las niñas y los niños, la *noviolencia*, y propiciar asimismo el conocimiento y el respeto de los derechos humanos.

Los resultados de diversos estudios que recogen las percepciones de varias alumnas y alumnos, de miembros del personal docente y directivo³ muestran la presencia y persistencia en la escuela, así como en los hogares, de diversas formas de violencia y discriminación, además de estereotipos y concepciones culturales de género.

En el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México⁴ se observó que más de la cuarta parte del alumnado de las escuelas secundarias dijo haber sido objeto de agresiones físicas de sus compañeros, y 16.5% de sus compañeras; en el caso de la violencia psicológica manifestaron que los principales generadores fueron los compañeros (p. 119). De ellos 11.8% declaró que en caso de enfrentarse a una situación injusta buscaría venganza, lo que indica que es necesario desarrollar habilidades para llegar a una resolución *noviolenta* del conflicto (p. 120). En cuanto a lo que perciben de sus

maestros y maestras, la mayoría considera que existe una diferencia de trato que deriva de las ideas estereotipadas que asignan roles fijos a hombres y mujeres, y de ciertas prácticas de segregación que obstaculizan la interacción de los docentes y el alumnado, así como entre el grupo de pares (p. 122).

La UNAM y la SEP, como instancias educativas, enfrentan el reto de educar para la igualdad, construir relaciones equitativas y fomentar el respeto a los derechos humanos, todo ello con el fin de atender desde sus ámbitos de acción la prevención, la eliminación y la erradicación de la violencia de género. Mediante el proceso educativo es factible desaprender los prejuicios y las conductas violentas, para aprender a respetar a los demás valorando lo diverso, lo diferente, y con ello es posible evitar la violencia y resolver los conflictos valiéndose del diálogo y la negociación.

La SEP ha adquirido el compromiso de prevenir la violencia de género en todos los niveles educativos, y este libro coadyuva en ese esfuerzo, pues ha sido concebido como apoyo a las maestras y los maestros de secundaria para impulsarlos a adquirir conocimientos, actitudes y habilidades que, traducidos a prácticas educativas, promuevan la igualdad entre mujeres y hombres y prevengan la violencia de género.

La colaboración entre la SEP y el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en materia de publicaciones da cuenta de un proceso estructurado, continuo y sistemático dirigido a los docentes de educación básica de los niveles de preescolar y primaria. De este modo se publicó en 2009 el primer libro *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, cuyo objetivo general consistió en contribuir a la formación de competencias que a su vez promuevan la construcción de una sociedad democrática, diversa e igualitaria en este nivel educativo. En 2010 la publicación del libro *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria* dio continuidad al esfuerzo que se había iniciado en preescolar. Este año ha sido posible elaborar del mismo modo el libro *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*, con el que se continúa fortaleciendo la construcción de la equidad y la cultura de la *noviolencia* en la escuela desde la perspectiva de género, con la finalidad de formar ciudadanos y ciudadanas comprometidos con un desarrollo incluyente.

Aun cuando este último libro guarda estrecha relación con los dos anteriores, su diferencia principal es que muestra la manera en que puede incorporarse la perspectiva de género en forma transversal en la vida cotidiana de la escuela, y también en forma específica como contenido vinculado a todas las asignaturas y espacios curriculares del programa de estudios de este nivel. Ello se debe a que quienes imparten las asignaturas son profesoras y profesores con especialidad en cada campo disciplinario, a diferencia de los niveles precedentes en los que un mismo docente imparte a un solo grupo la mayoría de las asignaturas del programa de estudios. Asimismo, se añade un capítulo dedicado a presentar la relación entre el género y la sexualidad, no sólo porque esta temática ya forma parte de los contenidos de diversas asignaturas de secundaria, también

Propósitos del libro

Comprender los procesos mediante los cuales se producen desigualdades sociales basadas en la diferencia sexual, con efectos que obstaculizan el acceso de las mujeres a los recursos económicos, políticos y culturales.

Desnaturalizar las atribuciones socialmente estereotipadas de lo femenino y lo masculino basadas en aspectos biológicos.

Proponer estrategias educativas que promuevan relaciones equitativas entre mujeres y hombres.

Brindar orientaciones para contribuir a prevenir y erradicar la violencia en general, y la violencia de género en particular, tanto en la vida cotidiana, como en los espacios escolares.

Objetivos del libro

Proporcionar a las y los docentes una guía respecto a qué mirar, cómo hacerlo y de qué manera orientar la mirada con que las y los alumnos de secundaria aprecian las relaciones mediadas por la construcción de género.

Estimular las 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 *noviolencia* y promoción de la equidad de género en el ámbito escolar.

Contribuir a 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.

porque es un asunto de interés específico para las y los adolescentes, al cual aportamos, más allá de la información que se adquiere durante el ciclo escolar, un enfoque de género vinculado con los nuevos estudios sobre sexualidad, derechos humanos y ciudadanía.

Para el PUEG la experiencia de colaborar con la SEP significa una distinción, cuyo resultado ha implicado la conjunción de saberes, experiencias y formas de trabajo que favorecen la construcción colectiva de propuestas concretas en cuanto a estrategias educativas tendientes a impulsar una cultura de equidad y *noviolencia* en el ámbito escolar. Los saberes disciplinarios de los estudios de género proveen elementos teórico-metodológicos que propician el análisis, la reflexión y el desarrollo de habilidades de las y los docentes con la finalidad de promover la equidad entre mujeres y hombres en la práctica educativa cotidiana, lo que sin duda contribuirá a construir una sociedad democrática, diversa e igualitaria en la que se viva sin discriminación y sin violencia.

Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM

Noviembre, 2011

Forma de uso

El libro consta de dos partes, cada una dividida en nueve ejes conceptuales mediante los cuales se va aplicando la perspectiva de género sobre distintos ámbitos.

En la primera parte se presentan los conceptos clave de esta perspectiva y se incluyen ejercicios de reflexión de género para las y los docentes. La sección dedicada a dichos ejercicios se ha titulado “Pautas para reflexionar”; su finalidad es que el personal docente tome conciencia de sus propias ideas y concepciones respecto de los temas que se abordan. Esta primera parte va acompañada por diversos fragmentos textuales de especialistas en género que se presentan como epígrafes en cada uno de los ejes para dar una pauta sobre su contenido, así como fragmentos literarios que llevan a profundizar en los temas que abordan otras plumas.

En la segunda parte se le sugieren al personal docente actividades de sensibilización de género idóneas para llevarse a cabo con alumnas y alumnos, y ejercicios de vinculación del análisis de las temáticas de género —analizadas en la primera parte del libro— con diversas asignaturas de secundaria. En un primer momento la distribución de los ejes conceptuales sobre género entre las asignaturas se hizo al azar, pero después se incluyeron actividades específicas para aquellas asignaturas que por sus propios contenidos son más propicias para permitir su ejecución. Todas las actividades propuestas en la segunda parte siguen la misma secuencia de los nueve ejes conceptuales de la primera, de manera que corresponden o se relacionan con los conceptos clave de cada eje. A su vez, en cada eje se incorporan preguntas de género con las que pueden cuestionarse diversos libros informativos y literarios de las bibliotecas de aula y escolares. Esta segunda parte cuenta con una introducción general que explica el tipo de actividades que ahí se plantean, sus lineamientos y propósitos generales.

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

Esperamos que los contenidos y propuestas, vinculados directamente con el campo formativo “Desarrollo personal y para la convivencia” contribuyan a construir una escuela y una sociedad libres de estereotipos y violencia de género.

Eje	Conceptos clave	Actividad	Asignatura/Espacio curricular	Grado
1. Aclarar el terreno: las definiciones necesarias.	Diferencia entre sexo y género.	Todas y todos en el reglamento.	Español I	1°
	Prácticas y representaciones sociales.	¿Quiénes van a la fiesta?	Formación Cívica y Ética*	2°
	Concepciones sobre lo femenino y lo masculino.	¿Cómo nos cantan?	Artes (Música)	2°
	Estereotipos de género.	¿Quién eres?	Artes (Danza)	2°
	Roles de género.	Máscaras de género.	Artes (Teatro)	2°
	Sexismo.	Publicidad con equidad.	Artes (Artes visuales)	2°
	Sesgos de género.	Incomodidades.	Historia II	3°
	Subjetividad.	Todas y todos en la innovación.	Tecnología III	3°
		El recreo.	Tutoría	1°
		Venir de Marte.		
2. Construcciones: prácticas y representaciones culturales.	Cultura.	Repartos, ¿proporcionales?	Matemáticas I	1°
	Prácticas culturales.	Globalización de estereotipos.	Geografía de México y el Mundo	1°
	Identidad de género.	Momentos clave	Español II	2°
	Imaginario.	¿Cómo cambia?	Artes (Música)	3°
	Arquetipo.	¿Espejos?	Artes (Danza)	3°
	Representaciones culturales.	En pantalla.	Artes (Teatro)	3°
		Pinceles que hablan.	Artes (Artes visuales)	3°
		Para el diario personal.	Formación Cívica y Ética II	3°
		Dónde sí y dónde no.	Tutoría	2°
		Contigo y conmigo.		
3. Espacios: entre lo público y lo privado.	Espacio público y Espacio privado.	Cocina cooperativa y nutritiva.	Ciencias I (énfasis en Biología)	1°
	Sistema sexo-género.	Pasa la bola.	Educación Física I	1°
	Violencia familiar.	¿Quiénes no han estado ahí?	Matemáticas II	2°
		¿Cómo nos miraron?	Historia I	2°
		Memorias de género.	Español III	3°
		Construir espacios equitativos.	Tutoría	3°
4. Recorridos: relaciones entre género y violencia de género.	Violencia.			
	Violencia de género.	¿Qué nos transmiten los medios?	Geografía de México y el Mundo	1°
	Violencia contra las mujeres.	Cuerpos que hablan.	Artes	1°
	Patriarcado.	¿A quién le hablas?	Ciencias II (énfasis en Física)	2°
	Relaciones de poder.	Violencia en las palabras.	Español II	2°
	Violencia escolar.	Investigación de campo.	Matemáticas III	3°
	Violencia entre pares o <i>bullying</i> .			
5. Puntos de encuentro: género y resolución de conflictos.	Conflicto.			
	La paz positiva.	El conflicto y sus palabras clave.	Lengua extranjera I	1°
	<i>Noviolencia</i> .	Conflictos de género en la historia.	Historia I	2°
	Autoestima.	En "la caja fuerte".	Educación Física II	2°
	Empatía.	Química sin conflictos.	Ciencias III (énfasis en Química)	3°
	Aprecio por la diversidad.	Conflictos espaciales.	Tutoría	1°
	Pensamiento creativo.	Escuchar con empatía.		
	Pensamiento crítico.			
	Comunicación asertiva.			
	Asertividad.			
	Valor positivo del conflicto.			
	Diálogo.			
	Arbitraje.			
	Mediación.			
	Negociación.			

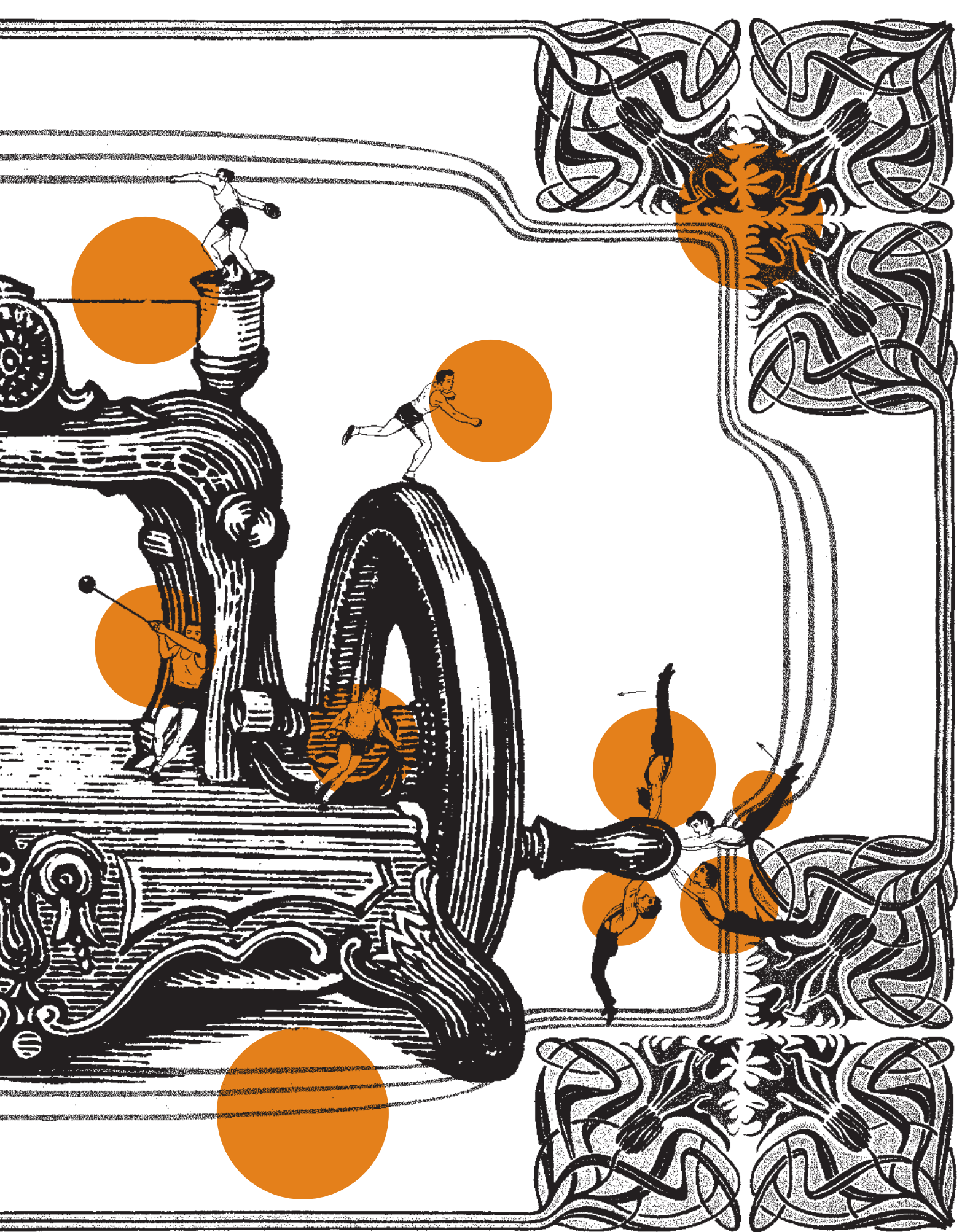
Eje	Conceptos clave	Actividad	Asignatura/Espacio curricular	Grado
6. Nuevos trazos: género y propuesta de igualdad, equidad y diferencia.	Igualdad.	¿Cómo me veo y cómo me ven?	Educación Física I	1°
	Igualdad y diferencia.	Descripciones equitativas.	Lengua Extranjera II	2°
	Igualdad de género.	La diferencia de género.	Formación Cívica y Ética I	2°
	Equidad de género.	¿Por qué tan tarde?	Historia II	3°
	No discriminación.	Índices y porcentajes.	Matemáticas III	3°
7. Horizontes y situaciones: el ejercicio de la ciudadanía.	Ciudadanía.	Cultura ciudadana.	Tecnología I	1°
	Nación.	Cortesía.	Lengua Extranjera I	1°
	Ciudadana y ciudadano.	Por fin.	Lengua extranjera II	2°
	Democracia.	¿Hasta cuándo?	Formación Cívica y Ética II	3°
	Identidad nacional.	¿Cuántos y cuántas son?	Tutoría	3°
8. Repensar la sexualidad: identidad de género y derechos humanos.	Ciudadanía democrática.	Conferencia.		
	Ciudadanía transcultural.			
	Sexualidad.	Arte y sexualidad.	Artes	1°
	Erotismo.	Reproductivos y no reproductivos.	Ciencias I (Biología)	1°
	Trastornos sexuales.	¿Qué me gusta y qué me disgusta de mi cuerpo?	Educación Física II	2°
9. Perspectivas: mirar con lentes de género.	Disfunciones sexuales.	Planes de futuro.	Lengua Extranjera III	3°
	Derechos sexuales.	El arte en contra de la violencia sexual.	Artes	3°
9. Perspectivas: mirar con lentes de género.	Perspectiva de género.	Censo de población.	Asignatura Estatal (1°)	1°
	Institucionalización de la perspectiva de género.	¿Qué se inventa para ellas y ellos?	Tecnología II	2°
	Transversalización de la perspectiva de género.	Miradas.	Educación Física III (3°)	3°
	Indicadores de género.	Para hablarte mejor.	Español III	3°
	Sexismo en el lenguaje o lenguaje sexista.	Quienes también somos.	Tutoría	2°
		Masculinidades.		

* Asignatura más propicia

Primera parte

La perspectiva de género a través de sus principales ejes conceptuales







Eje 1

Aclarar el terreno: las definiciones necesarias

El género es el mecanismo mediante el cual se producen y naturalizan las nociones de masculino y femenino, pero podría muy bien ser el aparato mediante el cual tales términos son deconstruidos y desnaturalizados.
Judith Butler

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 y definen las formas de ser mujer y de ser hombre.

Conceptos clave

¿Por qué hay quienes piensan que las ciencias son más difíciles para las alumnas, o que los alumnos son poco aptos para hablar de sus sentimientos? ¿Por qué hay más maestras y menos maestros en educación básica, o más enfermeras y menos enfermeros en los hospitales o, en general, más ingenieros y menos ingenieras? Estas y otras preguntas tienen que ver con dos palabras clave: **sexo** y **género**. ¿Cuál es la diferencia entre ellas?

Si reconocemos que las ideas y los significados que atribuimos a lo femenino y lo masculino son construcciones históricas y culturales, podemos admitir que no son *naturales*. Esto significa que están determinados 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 significados que resulta muy difícil separarlos de los cuerpos sexuados de las mujeres y los hombres. Esta dificultad plantea la necesidad de estudiar y analizar cómo se han construido tales diferenciaciones en distintas sociedades a través de los tiempos, y junto a ellas, graves desigualdades, exclusiones y desventajas para ambos sexos.

En el ámbito escolar los temas y los saberes de género constituyen contenidos transversales, pues los conocimientos sobre la diferencia y la desigualdad en razón de la pertenencia a uno u otro sexo se relacionan implícita o explícita-



Sexo: variante biológica y anatómica que diferencia 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 que se emplea para hacer referencia a la fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino, la cual se define como conjunto de prácticas, ideas y discursos relativos a la feminidad y la masculinidad, que determinan el tipo de características consideradas socialmente como masculinas (adjudicadas a los hombres) y como femeninas (adjudicadas a las mujeres). 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, p. 127).

mente con temas de salud, de educación sexual, de educación cívica y ética, de diversidad cultural e interculturalidad, de educación para la convivencia, para la paz, para la *noviolencia*, que son algunos de sus ámbitos más importantes. También se relacionan con amplios campos disciplinarios de las humanidades como la historia, la economía, la pedagogía, la sociología, la psicología, la filosofía, la literatura, la geografía, etc. De este modo los problemas de género constituyen objetos de estudio específicos, a la vez que oportunidades de reflexión crítica dentro de las propias disciplinas. Por ejemplo, la diferencia y la desigualdad sexual y de género se pueden abordar en función de sus implicaciones históricas y de las relacionadas con el discurso social (entendiendo por *discurso* toda forma de significación); o también la reflexión crítica de género se puede integrar en campos disciplinarios como la geografía para dilucidar, por ejemplo, la distribución espacial de las mujeres y de los hombres en los flujos migratorios y la inserción de unas y de otros en distintos tipos de actividades productivas. En los campos de estudio de las ciencias *duras* la reflexión incluso debería comenzar por explorar las razones de la evidente exclusión de las mujeres como productoras de conocimientos científicos.

Volviendo a las formas de sentir y de actuar que se consideran femeninas y masculinas en una sociedad, podemos decir que el problema radica en que se sitúa a mujeres y hombres en mundos opuestos y desiguales; por eso, para que un maestro pueda reconocer las capacidades de alumnas y alumnos independientemente de su sexo, es importante que se plantee 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 que no son exclusivas de las mujeres ni de los hombres? ¿Impulso de igual manera a mis alumnas y mis alumnos para que continúen con sus estudios?

Una de las intenciones de este eje conceptual es ayudar a las y los docentes de secundaria a plantearse estas y otras preguntas; a fin de cuentas, se trata de reflexionar a propósito de las ideas de género que suelen manifestarse y que influyen en la práctica docente cotidiana y en la vida personal.

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, según los términos que se consideran propios de lo femenino y lo masculino en una sociedad. 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 iguales y otros hayan cambiado. Esto significa que si bien las *formas anatómicas* de nuestros cuerpos no han variado sustancialmente a través de los tiempos, las *formas de ser* femeninas y masculinas sí se han modificado, principalmente porque las ideas sobre lo femenino y lo masculino —es decir, las ideas de género— se construyen social y culturalmente.

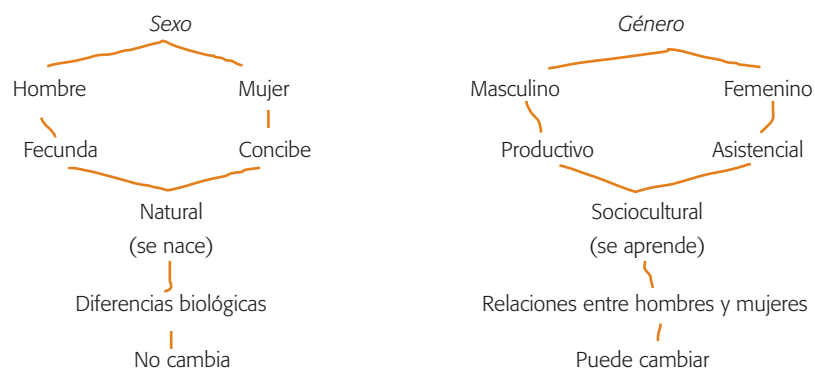
[...] La violencia que sopla sobre mis piedras y mis gentes se agazapó debajo de las sillas y el aire se volvió viscoso. Las visitas sonrieron, hipócritas. Conchita, la hija de Elvia Montúfar, contempló a Nicolás con admiración. “¡Qué dicha ser hombre y poder decir lo que se piensa!”, se dijo con melancolía. Nunca tomaba parte en la plática; sentada con recato, oía caer palabras y las aguantaba estoicamente como quien aguanta un aguacero. La conversación se volvió difícil.

Elena Garro, 1985, *Los recuerdos del porvenir*.

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. 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. Si pensamos, por ejemplo, que los adolescentes varones en general son más temerarios en comparación con las adolescentes, a quienes concebimos como más apacibles, ¿qué pensamos cuando esta oposición se invierte en la realidad?, ¿qué decimos de una joven muy activa e inquieta y de un joven 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, acerca de la diferencia sexual. Esto ha generado 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 exclusivos 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 la distinción entre *sexo* y *género*.

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.

Para ayudarnos a distinguir cuándo se está hablando de género y cuándo de sexo, Marta Lamas explica que, por ejemplo, si se dice “la menstruación es una cuestión de género” debemos preguntarnos si se está hablando de algo construido culturalmente o de algo biológico. Es obvio que la menstruación es biológica, de ahí que podamos afirmar que se refiere al sexo y no al género. Pero si se dice “las mujeres con menstruación no pueden bañarse” podemos dudar que esto se diga por razones biológicas y pensar que más bien se trata de una “valoración cultural”, de ahí que debamos ubicarla como una cuestión de género relacionada con **prácticas y representaciones sociales** sobre la feminidad y la masculinidad (Lamas, 2008, p. 5).

Hallamos un ejemplo de práctica y representación social que se toma como si fuera algo natural, en la idea de que el hombre debe fungir como principal proveedor del hogar. Esa *práctica*, esa manera de proceder, suele verse (se le significa) como deber del hombre, se ha convertido en una costumbre y por lo tanto *representa* una manera de pensar.

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, social 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 que ocurre 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 sexuales.

En otras palabras una niña o un niño no cuentan por naturaleza al nacer con las cualidades supuestamente propias de la feminidad o la masculinidad, atributos que luego se supone las y los harán comportarse y asumirse de cierta forma y no de otra (véanse en el cuadro de atributos algunos ejemplos).

Atributos que se asignan a las niñas y a los niños

Niña

Dócil • Dependiente • Insegura • Sensible • Hogareña • Comprensiva • Delicada • Tierna • Afectiva • Intuitiva • Temerosa • Sumisa • Valiente • Pasiva • (Y muchos más).

Niño

Independiente • Seguro de sí • Razonable • Inquieto • Aventurero • Tenaz • Fuerte • Brusco • Práctico • Temerario • Desobediente • Activo • (Y muchos más).

Práctica y representación social: términos que utilizan las ciencias sociales para referirse a lo que las personas hacen, a sus modos de hacerlo (prácticas) y a los significados (representaciones) que esas acciones tienen para las personas. El significado 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).



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 el pertenecer a un sexo no impide a las mujeres ser inteligentes, razonables, independientes, autónomas y valientes, ni a los hombres comportarse como seres sensibles, cariñosos, dependientes y hogareños. Nuestra experiencia directa, por tanto, contradice los estereotipos. Ésta sería una de las pruebas de que esos modelos fijos se han construido social y culturalmente, por lo que tenemos que cambiarlos, en particular cuando impliquen desigualdad y desventaja.

Estereotipos de género

Mujeres • Deben comportarse pasivamente en las relaciones con los hombres • Sensibles • Tiernas • Débiles • Abnegadas • Responsables de las tareas domésticas • Dóciles • Apacibles • Recatadas • Introversas • Fieles • Pasivas • Responsables • Dependientes • **Hombres** • Deben tener la iniciativa para empezar una relación amorosa con las mujeres • Racionales • Rudos • Fuertes • Interesados • Responsables de proveer el gasto familiar • Rebeldes • Violentos • Expresivos • Extrovertidos • Infieles • Activos • Irresponsables • Independientes •

La lista podría continuar indefinidamente, sin embargo proponemos imaginar otros modos de ser diferentes de los enumerados, de modo que nadie vea restringida su personalidad por el hecho de ser hombre o mujer.

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 pocos pensarían en nuestro país 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, e incluso hasta hace algunas décadas, la mayoría descalificaba la *inversión* de tareas, de formas de ser y de vestir. La percepción actual ha variado mucho, si bien en algunas regiones de nuestro país todavía hay quienes censuran a las mujeres que no usan siempre falda o trabajan por un salario, o a los hombres que cuidan a sus hijas e hijos.

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. Los estereotipos de género corresponden a concepciones que se asumen sin que medie reflexión alguna (como si ya estuvieran fijadas de una vez y para siempre) y se toman como modelos sobre cómo son y cómo deben comportarse las mujeres y los hombres.

Si sabemos que las ideas de lo femenino y lo masculino se han construido a través del tiempo y en función 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 manera, ¿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 acuerdo con ciertas formas que se construyeron hace mucho tiempo?

Entre las posibles explicaciones percibimos que a pesar de los cambios en nuestras formas de ser y de vivir, muchos estereotipos de género persisten. 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 caen sobre ella opiniones desfavorables, pues se tiende a suponer que descuida la atención de los hijos, del hogar o un sinnúmero de otros aspectos. Asimismo, un hombre es mal visto cuando su desempeño consiste en quedarse al cuidado del hogar, sin ir a trabajar a otro sitio, 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; en tanto se le sigue asignando la casa como el sitio donde principalmente debe estar, también se le reclama su desapego al papel o **rol de género** de cuidadora del hogar.

En el caso del hombre, el que se ocupe del cuidado de la casa en lugar de desempeñar un trabajo remunerado se convierte casi en una tragedia familiar, independientemente de las razones o los motivos que hayan dado pie a esta situación. 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 contruidos socialmente y sobre los que descansan unas relaciones sin equidad.



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 distribuidos de manera jerarquizada, desigual y no equitativa.



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 femeninos o masculinos, 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 que se nos han asignado provoca reacciones negativas porque perturbamos un orden preestablecido que pugna por permanecer, aun cuando esté demostrado que a la larga no es benéfico para nadie. De igual forma, cuando un estereotipo no puede cumplirse a cabalidad —lo cual es de esperarse y es lo más común—, muchas veces se genera una reacción en cadena que va desde el señalamiento hasta la sanción social, la discriminación, el **sexismo**, los **sesgos de género**, la inequidad y la violencia.

Los estereotipos de género y sus consecuencias podrían dejarse a un lado más fácilmente si 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 (que se adjudican a las mujeres) y las correspondientes a lo masculino (que se adjudican 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, mientras que el otro polo, el *femenino negativo y pasivo*, habrá de subordinarse. 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

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).

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.

la que se sustenta en la devaluación y 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 reflexionar sobre la forma de alcanzar la completa eliminación de cualquier relación de dominación-subordinación.

Para transformar las relaciones de género desiguales es indispensable persistir en el examen y la modificación 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, no tiene por qué ser permanente. Si en el pasado se educó con base en este orden, hoy podemos pensar e imaginar un mundo más plural y diverso, distinto del mundo en blanco y negro que se ve y se vive a partir de una división binaria y antagonica entre lo femenino y lo masculino.

Si la escuela como institución forma parte del tejido social y cultural de la sociedad a la que pertenece, no es extraño que comparta los elementos complejos que conforman a esa sociedad. No obstante, lejos de constituirse sólo como reproductora mecánica de tales componentes, la escuela debe asentarse como 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 alumnas y los alumnos”. 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). 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. Al abordar en la escuela los estereotipos, roles y sesgos de género se contribuirá a tomar conciencia de la problemática y a emprender acciones que modifiquen los patrones actuales.

Es recomendable consultar los diversos estudios etnográficos¹ que se han realizado en algunas escuelas de nuestro país (p. ej. Parga, 2004) y del extranjero (véase Subirats y Brullet, 1999) donde se analizan los procesos de transmisión

¹ Por estudios etnográficos nos referimos a aquellas investigaciones que utilizan el método que consiste en la observación directa de la realidad y busca comprenderla mediante la entrevista y el registro de lo presenciado.

² Consulta en línea:
<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/basica/informe_violencia.k.pdf>, 27 de octubre de 2011.

referidos. Entre los hallazgos comunes, dentro y fuera de las fronteras mexicanas, destaca la certeza de que las y los mismos docentes entrevistados o estudiados perciben que 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),² pueden ser de gran ayuda para conocer más de cerca los problemas de género que se viven actualmente en las escuelas primaria y secundaria.

Comprender qué son, cómo actúan y cómo hemos interiorizado los estereotipos de género, es decir, cómo los hemos incorporado a nuestra *subjetividad* (entendida como nuestro modo personal de pensar o de sentir), permitirá a las y los docentes de educación secundaria detectarlos y modificarlos con oportunidad en las diversas situaciones que se viven en este nivel educativo.

Pautas para reflexionar

Recuerdos escolares

Nuestra propia historia de género también transcurrió en la escuela. Al recordarla, reflexionar y escribir sobre ella conviene aplicar a nuestros recuerdos las herramientas conceptuales que nos aportan los discursos y las teorías de género. Para ello el lector puede elegir diversas estrategias de escritura animadas por alguna o algunas de las siguientes posibles situaciones. Tras identificar las que más se acerquen a sus vivencias ha de escribir en otro lugar cómo fue en realidad la situación y cómo se sentía al respecto. Este ejercicio puede llevarse a cabo de manera personal o compartida en alguna reunión con compañeras y compañeros de trabajo. Si la escuela a la que asistió no era mixta, recordará cómo se hablaba de *ellas* o de *ellos*.

Cuando estuve en la escuela:

Sí ☐

No ☐

1. Se favorecía más a los alumnos al solicitarles tareas de relevancia o de mayor importancia, en demérito de las alumnas.
2. Se pensaba que los alumnos eran más violentos y que las alumnas, en cambio, eran más apacibles, y se reaccionaba en concordancia con estas ideas.
3. Se emitían opiniones sexistas sobre las mujeres y los hombres, por ejemplo al decir cosas como: “ella se comporta inapropiadamente como mujer” o “él parece mujer por chismoso”.
4. Nunca se reflexionó en clase sobre las exclusiones de las mujeres en algunos campos de conocimiento ni sobre la abundante presencia de los hombres en dichos campos.
5. La o el docente asignaba reiteradamente tareas escolares específicas y diferenciadas a las alumnas y los alumnos.
6. Las o los docentes utilizaban tonos distintos para dirigirse a las alumnas o a los alumnos (por ejemplo, con ellas eran siempre condescendientes y con ellos siempre exigentes).
7. Solían responder más a las preguntas de los alumnos que a las de las alumnas.
8. Reprendían más a los alumnos que a las alumnas.

Referencias bibliográficas

- Butler, Judith [2004] (2006), "Regulaciones de género", en *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, traducción de Moisés Silva, México, Universidad de Guadalajara, núm. 23, pp. 7-35, 11 y 12.
- De la Cruz, Sor Juana Inés, "Los empeños de una casa, Jornada Segunda", en Antonio Castro Leal (ed. y pról.) (1988), *Sor Juana Inés de la Cruz. Poesía, teatro y prosa*, México, Porrúa (Escritores Mexicanos), p. 147.
- Garro, Elena (1985), *Los recuerdos del porvenir*, México, SEP/Joaquín Mortiz (Lecturas Mexicanas, segunda serie, 3).
- 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.
- Lamas, Marta (2008), "¿Qué es eso de género?", texto de la conferencia impartida por la autora en el marco del Ciclo de Conferencias Género y Cultura de Paz, México, PUEG/Sedena, 3 de mayo, documento inédito.
- Michel, Andrée (2001), "Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares", en *Educere La Revista Venezolana de Educación*, enero-febrero-marzo, vol. 5, núm. 12, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, pp. 66-77, en <<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/estereotipos.pdf>>, consultado el 10 de febrero 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.
- 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; reproducido en Inmujeres y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2006), *Prevención de la violencia desde la infancia*, México, Inmujeres/PNUD.
- SEP-UNICEF (2009), Informe Nacional sobre violencia de género en la Educación Básica en México, México, SEP-UNICEF.
- 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.



Desde la literatura

Doña Ana:
Leonor, tu ingenio y tu cara
el uno al otro se malogra,
que quien es tan entendida
es lástima que sea hermosa.

Sor Juana Inés de la Cruz,
2006, *Los empeños de una casa*
(Jornada Segunda).



Eje 2

Construcciones: prácticas y representaciones culturales

[...] la “condición femenina” y la “condición masculina”, esos productos históricos que, declarados eternos, vigorizan la explotación laboral, la represión social y la manipulación política.
Carlos Monsiváis

Se presentará la manera en que la feminidad y la masculinidad se transmiten a través de la lengua, las imágenes, los medios de comunicación, el cine, las tradiciones y un conjunto de prácticas y representaciones culturales que conforman relaciones desiguales entre mujeres y hombres y que son susceptibles de modificarse.

Conceptos clave

¿Cómo se aprende a ser mujer o a ser hombre? ¿Quiénes fueron nuestros modelos? ¿Nos consideramos diferentes de las generaciones anteriores o de las nuevas? ¿Con qué imágenes y discursos sobre mujeres y hombres crecimos? ¿Qué mensajes nos han transmitido?

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

La equidad de género y la prevención de la violencia inciden positivamente en los comportamientos y actitudes de las personas y contribuyen a construir una nueva cultura donde no cabe, ni en la vida práctica ni en las ideas, el trato desigual por razones de pertenencia a un sexo, a una clase social o a una etnia, y donde se cultiven modos de ser y concepciones del mundo incluyentes.

Como sabemos, antiguamente y en su origen latino, el término *cultura* significaba cuidado del campo o del ganado. Al ampliarse con el tiempo tal significado se aplicó 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 *cultivan* 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 estas formas recorren los siglos atravesadas por las ideas sobre la feminidad y la masculinidad de cada época.



[...] No a las muchachas, claro, sólo a los hombres [les ponían apodos]. Porque en esa época, además de los deportes, ya se interesaban por las chicas. Habíamos comenzado a hacer bromas, en las clases, oye, ayer lo vi a Pirulo Martínez con su enamorada, en los recreos, se paseaban de la mano por el Malecón y de repente ¡pum, un chupete!, y a las salidas ¿en la boca?, sí y se habían demorado un montón de rato besándose. Al poco tiempo, ése fue el tema principal de sus conversaciones.

Mario Vargas Llosa, 1984, *Los cachorros*.

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, p. 34).

Como lo sugiere el fragmento literario de Vargas Llosa, las formas culturales del enamoramiento —en las que se pueden identificar estereotipos de lo femenino y lo masculino— operan también entre los jóvenes que inician sus acercamientos amorosos, tanto en las maneras de acercarse como en las formas de contarlos.

El concepto de *prácticas culturales* (De Certeau, 2007) nos permite hablar del conjunto de “formas” y “maneras” de pensar y de hacer que se han cultivado y transmitido a través del tiempo en cada sociedad. Como se vio en el eje 1, la feminidad y la masculinidad son *productos culturales*; esto quiere decir que los significados, las representaciones y las prácticas asociados 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 las hayan transmitido en la familia, en la escuela y en la mayoría de las instituciones con que nos hemos relacionado. Esta transmisión se lleva a cabo por medio de normas, creencias, costumbres y prácticas sociales que van conformando modelos de vida y concepciones del mundo que sólo en apariencia son inmutables.

Aprendemos a formar parte de la feminidad o de la masculinidad y a distinguir entre ambas desde que nacemos, 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, las canciones que escuchamos, los programas de televisión, lo que leemos, las películas que vemos, las tradiciones y los elogios, o bien las críticas que escuchamos sobre nuestros antepasados. La lista podría extenderse mucho más, sin embargo, sirvan estos cuantos ejemplos para asegurar que la transmisión cultural ocurre en todos los momentos de nuestra vida y que, a fin de cuentas, lo que se nos transmite son significados. Así, con palabras, actitudes, normas o imágenes vamos aprendiendo qué significa ser un hombre y qué una mujer y cómo deben actuar.

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 *usarlos*, ya sea que se trate de la que hemos heredado o de los muy diversos productos culturales que circulan en el lenguaje, en la música, en los medios de comunicación, en las calles, etc. 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 dentro del que podemos preguntarnos por qué ciertas ideas, costumbres o creencias se nos plantean de un modo y no de otro.

Tras identificar las relaciones de desigualdad como producciones sociales y culturales, podemos percatarnos más fácilmente de las situaciones de vulnerabilidad que se generan en torno a 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. Igual sucede con la supuesta invulnerabilidad de los hombres.



“¿Identificas a Rosy, una de las modelos de 15 a 20? ¿Te gustaría conocer más sobre ella y saber lo que hizo para convertirse en una modelo? Entonces... ¡No dejes de leer 15 a 20!”, (*15 a 20*, enero 2003).

—

“Resuelve las broncas con tus papás”. “No quiero seguir estudiando” “¿Tienes una bronca ‘cañona’ con tus papás? Aquí te echamos la mano”, (*15 a 20*, febrero 2005).

—

“Mis padres no me entienden”, *Intimidades*, abril 15, 1996.

—

Tomado de un estudio sobre las revistas femeninas para jóvenes (García Calderón, 2008).

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 suelen ponerse en duda y podemos transformarlas. Basta comparar cómo pensaban y vivían las mujeres y los hombres en el siglo XIX y cómo vivimos ahora. Incluso la imagen ideal de la mujer varía en cada época. Habrá que ver del mismo modo cómo han cambiado las concepciones sobre la masculinidad y la imagen ideal del hombre actual.

Hoy conocemos una pluralidad de imágenes y concepciones sobre la feminidad y la masculinidad que circulan a escala planetaria (o global, como suele decirse), las cuales coexisten 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, se perpetuarán las desigualdades y se inaugurarán otras tantas.

En la escuela secundaria la transmisión cultural fluye a través de muy diversos medios: se combinan el lenguaje oral, el escrito, las actitudes y el comportamiento de los pares, la interacción entre alumnas y alumnos, las imágenes de todo tipo, la intervención de los adultos en la escuela, las normas que permiten o prohíben, las actividades que se promueven o no.

Algunas investigaciones sobre la educación secundaria en nuestro país han indagado sobre los aspectos que contribuyen a la configuración de identidades en el tránsito por este ciclo escolar. Por ejemplo, Silvia Iveth Álvarez y Rafael Quiroz Estrada (2007, p. 277) mencionan entre los “elementos de la vida cotidiana escolar que se incorporan al proceso de construcción de identidades: el grado, el grupo, la edad, los discursos y las prácticas de la escuela, los maestros y los grupos de amigos”, y refieren los diferentes procesos identitarios por los que se atraviesa en la propia escuela de acuerdo con el grado escolar. Esto sugiere que nada en la escuela es ajeno a la construcción de la identidad, entendida ésta como un proceso psicosocial, dinámico y multicausal. Si a lo anterior agregamos que las identidades están estrechamente ligadas con variables de género (como se puede ver en la definición sobre identidad de género que se ofrece), y que el género es la construcción cultural de la feminidad y la masculinidad, resulta importante aprender a identificar los estereotipos de género y las propuestas



Identidad de género: 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, pp. 55-63).

libres de estereotipos que circulan a través de las prácticas culturales, las cuales a su vez transmiten modelos de personalidad, valores, modos de ser, etcétera.

Conforme a esta perspectiva cultural y de género podríamos preguntarnos: ¿qué puede transmitirse en un salón de clases además de los propios contenidos de la enseñanza? Retomemos al azar el programa de alguna asignatura, y dentro de éste algunos elementos. Por ejemplo, en el primer bloque del programa de estudio de Teatro para primero de secundaria encontramos los siguientes contenidos:

*Bloque 1. ¿Cómo nos expresamos? El cuerpo y la voz**

Propósitos	Contenidos	Aprendizajes esperados
▼▼▼▼▼▼▼▼▼▼	▼▼▼▼▼▼▼▼▼▼	▼▼▼▼▼▼▼▼▼▼
Explorar las posibilidades expresivas del cuerpo y la voz.	Reconocimiento de la expresividad y de los mensajes no verbales en las relaciones personales (con los compañeros, los amigos, en la escuela y en la comunidad).	Reconoce su cuerpo y su voz como instrumentos de expresión personal.
Identificar los inicios rituales del teatro.	<i>Contextualización</i>	Identifica los mensajes no verbales como formas de expresión.
	Identificación de la emisión de mensajes no verbales por medio del cuerpo y de la voz.	Maneja diferentes velocidades y calidades de movimiento en su expresión personal.
	<i>Apreciación</i>	Equipara algunas de las características principales de los ritos y las manifestaciones escénicas en distintas culturas.
		Interpreta narraciones cortas a través del movimiento corporal, el gesto y la voz.

* Selección libre de elementos del programa *Educación básica. Secundaria. Artes. Teatro*. Programas de Estudio 2006, México, SEP, 2006, p. 41.

La sola inclusión de un tema como éste, centrado en el análisis y la exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y de la voz, abre un espacio reflexivo y vivencial sobre las prácticas culturales que hemos literalmente “incorporado” en nuestros movimientos, nuestros ademanes y nuestros gestos, los cuales están a su vez impregnados de regulaciones de género. Las actividades que se deriven de los propósitos, los contenidos y los aprendizajes esperados de este bloque y esta asignatura podrían, por ejemplo, vincularse muy bien con el análisis de los movimientos corporales que se asocian con lo femenino o lo masculino. Sería importante en este caso poder constatar que los movimientos del cuerpo están contruidos culturalmente y no son *por naturaleza* propios de hombres o

¹ Título original:

Les Choristes.

Protagonistas: Gerard

Jugnot, Francois Berleand,

Jean-Baptiste Maunier,

Jacques Perrin, Kad Merad.

Guión: Christophe Barratier,

Philippe Lopes-Curval.

Dirección: Christophe

Barratier.

Música: Bruno Coulais.

País y año de producción:

Francia, Suiza, Alemania,

2004.

Clasificación:

para todo público.

Duración: 97 minutos.

Resumen: Se cuenta

el arribo a una escuela

correcional para varones,

en la Francia de 1949,

de un profesor de

música desempleado a

quien se contrata como

profesor. Por medio de la

conformación de un coro

con los niños y jóvenes

el profesor logra revertir el

ambiente violento que

prevalecía en la institución

y modifica para siempre las

expectativas de vida de

los muchachos.

de mujeres. Así, las actividades no sólo transmitirían significados culturales sobre la expresividad del cuerpo, también permitirían analizar los significados culturales y de género que hemos atribuido a los gestos y los ademanes.

Podemos afirmar, entonces, que toda la vida en la escuela transmite formas de vivir en sociedad y visiones del mundo. Por tanto, si nuestra visión está muy influida por estereotipos y sesgos de género difícilmente podremos identificarlos en las situaciones escolares, en los contenidos por enseñar o en nuestras actitudes e interacciones con las alumnas y los alumnos. De no identificar estos estereotipos correremos el riesgo de reforzarlos, reproducirlos y avalarlos. Con ello estaríamos negando a las alumnas y los alumnos la oportunidad de que conozcan formas más equitativas de convivencia y estén en contacto con 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 tienen contacto las y los adolescentes que cursan la secundaria, la escuela debe ser el sitio donde se analicen de manera crítica tales contenidos y medios para identificar cuándo se reproducen los estereotipos de género que casi siempre pasamos por alto porque son muy comunes y aceptados. Las películas, por ejemplo, que son una parte importante del *mundo adolescente* y de las *culturas juveniles*, pueden llevarse a la escuela para apoyar diversas reflexiones relacionadas con temas de género y transmisión cultural. Entre las películas que favorecen actividades de este tipo, destacan algunas que cuentan historias sobre la vida escolar. *Los Coristas. El poder de la música*,¹ es una de ellas.

Con base en esta película se puede reflexionar en torno a las consecuencias de los “métodos” disciplinarios fundamentados en la violencia, la injusticia, la imposición o el autoritarismo. También son motivo de reflexión las diferencias o semejanzas con la época actual: las escuelas-orfanatorios-correccionales para niños y jóvenes varones en ciertas épocas y lugares, o los intentos de reparación del clima violento mediante las clases de música, y los cambios radicales y positivos que se logran al modificar ciertas formas de interrelación destructivas. Asimismo es posible identificar en las caracterizaciones de los personajes estereotipos e **imaginarios** de género contrastantes sobre la masculinidad: los asociados con la violencia representada en el director represor y en las reacciones agresivas de los alumnos, y aquellos que se asocian con la sensibilidad, la música y la expresión artística.



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

Los estereotipos y los 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 masculinos de la película se define de acuerdo con los estereotipos predominantes.

Como puede apreciarse, las *representaciones culturales* (en la literatura, las películas, las canciones, los programas de radio, la televisión o en otros medios y disciplinas artísticas) y las *prácticas culturales* (modos diferenciados de ser y *hacer* las cosas, de vestirnos si somos hombres o mujeres, de sentir, etc.) nos acompañan en nuestra vida diaria e influyen para fraguar nuestra visión del mundo y del género.

Pautas para reflexionar

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, p. 21). En otras palabras, los refranes fueron y todavía son; persisten como vehículos mediante los cuales recibimos y reproducimos concepciones estereotipadas sobre los comportamientos sociales de hombres y mujeres. He aquí algunos ejemplos.

Refranes. Cuerpo, hermosura y fealdad

Sobre las mujeres...

Tienes cuerpo de tentación y cara de arrepentimiento.
Manos frías, corazón ardiente.
Mujer con bigote, sólo con gran dote.
Mujer de lunares, mujer de pesares.
Frente espaciosa, mujer hermosa.
Donde hay mujeres bonitas, nunca faltan las visitas.
A la luz de la tea, ni la más fea es fea.
Si es fea tu mujer, menos tienes que temer.
La suerte de la fea, la bonita la desea.
Ni fea que espante, ni bonita que atarante.

Sobre los hombres...

Hombre de pelo en pecho, hombre de dicho y hecho.
El galán si lo es, al andar se lo ves.
El hombre, como el oso, entre más feo más hermoso.
Hombre envuelto o cobijado, o es muy flojo o trae algo robado.
Por obras, no por vestido, será el hombre conocido.
Hombre nalgón, flojo, borracho o ladrón.
El hombre guapo, huele a vino y a tabaco.
Un diablo bien vestido, por ángel es tenido.
Hombre con anillo, obispo, doctor o pillo.
Hombre muy mirado, jamás será renombrado.

Tomado de Ángeles Sánchez Bringas y Pilar Vallés (comps.), *La que de amarillo se viste... La mujer en el refranero mexicano*, 2008.

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

- ¿Qué piensa usted de los refranes que acaba de leer?
- ¿Cómo se concibe a las mujeres y a los hombres en estos refranes?
- ¿Ha utilizado usted alguno de ellos o bien otro parecido?, ¿en qué situación?
- ¿Está usted o no de acuerdo con ellos?
- Elija uno que le disguste, diga por qué le disgusta y trate de explicarlo.
- Escoja 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.



Desde la literatura

Si salíamos a las cinco en punto y corríamos por la Avenida Pardo como alma que lleva el diablo, alcanzaban justito la salida de las chicas del Colegio La Reparación. Nos parábamos en la esquina y fíjate, ahí estaban los ómnibus, eran las de Tercero y la de la segunda ventana es la hermana del cholo Cánepa, chau, chau, y ésa, mira, háganle adiós, se rió, se rió, y la chiquita nos contestó, adiós, adiós, pero no era para ti, mocosa, y ésa y ésa. A veces les llevábamos papelitos escritos y se los lanzaban a la volada, qué bonita eres, me gustan tus trenzas, el uniforme te queda mejor que a ninguna, tu amigo Lalo, cuidado hombre, ya te vio la monja, las va a castigar, ¿cómo te llamas?, yo Mañuco, ¿vamos el domingo al cine?, que le contestara mañana con un papelito igual o haciéndome a la pasada del ómnibus con la cabeza que sí [...] Antes, lo que más nos gustaba en el mundo eran los deportes y el cine, y daban cualquier cosa por un match de fútbol, y ahora en cambio lo que más eran las chicas y el baile.

Mario Vargas Llosa, 1984, *Los cachorros*.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Silvia Iveth y Rafael Quiroz Estrada (2007), "Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Publicación trimestral del Consejo Mexicano para la Investigación Educativa (COMIE), núm. 32, vol. XII, enero-marzo, pp. 261-281, en <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART32013>>, consulta 22 de marzo de 2011.
- De Certeau, Michel (2007), *La invención de lo cotidiano*, vol. 1, *Artes de hacer*, México, UIA, ITESO (El Oficio de la Historia).
- Echeverría, Bolívar (2001), *Definición de la cultura*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- García Calderón, Carola (2008), "Nuevas representaciones femeninas en los medios de comunicación en México", en *F@ro, Revista Teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación y de la Información*, Valparaíso, Chile, Facultad de Humanidades, Universidad de Playa Ancha, núm. 8 [monográfico], en <http://web.upla.cl/revistafaro/02_monografico/pdf/08_garcia.pdf>, consulta 22 de marzo de 2011.
- Monsiváis, Carlos (2010), "¡No queremos 10 de mayo, queremos revolución!", en Eugenia Huerta (ed.), *Historia mínima de la cultura mexicana en el siglo xx*, México, El Colegio de México, pp. 438-439.
- Moreno, Hortensia (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.
- Sánchez Bringas, Ángeles y Pilar Vallés (comps.) (2008), *La que de amarillo se viste... La mujer en el refranero mexicano*, México, Conaculta, Dirección General de Culturas Populares/Universidad Autónoma Metropolitana.
- SEP (2006), *Educación básica. Secundaria. Artes. Teatro. Programas de estudio*, México, SEP, p. 41.
- Tuñón, Julia (comp.) (2008), *Enjaular los cuerpos. Normativas decimonónicas y feminidad en México*, México, El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
- Vargas Llosa, Mario (1984), *Los jefes. Los cachorros*, Madrid, Alianza Editorial (El libro de bolsillo, 700), pp. 103-144.



Eje 3

Espacios: entre lo público y lo privado

*[...] un “sistema de sexo-género”,
es el conjunto de disposiciones
por el que una sociedad
transforma la sexualidad biológica
en productividad humana [...]*
Gayle Rubin

**Se desarrollará el tema de la
división sexual de los espacios
público y 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 los alumnos varones ocupen preferentemente las canchas o los patios de la escuela para juegos como el fútbol? ¿Es mejor que las alumnas estén lejos de las canchas, desarrollando actividades más *tranquilas* o menos *peligrosas*? ¿Tienen las alumnas y los alumnos diferentes formas de usar los espacios de la escuela? ¿Cómo nos conducimos todas y todos en diversos espacios y qué hacemos en ellos? ¿Cuáles son los espacios que se nos han asignado conforme a las estereotipadas visiones de género?

En esta unidad se examinarán algunas de las razones socioculturales por las que los espacios se han delimitado y se suelen usar conforme a ideas estereotipadas sobre lo femenino y lo masculino, edificando muchas veces muros que, aunque invisibles, separan en la realidad los espacios, las actividades y las funciones de las mujeres y los de los hombres; también detectaremos por qué nos cuesta trabajo darnos cuenta de que repetimos estas divisiones en nuestra vida diaria y observaremos 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 se desprende de la separación entre lo público y lo privado. La rígida visión que implican estas dos separaciones ha conducido desde tiempos inmemoriales a plantear que lo más adecuado es destinar los espacios públicos y exteriores a los hombres, mientras que los espacios privados, interiores, domésticos, serían los lugares más apropiados para las mujeres. La amplia trayectoria histórica de estos planteamientos, es decir, el largo tiempo en que ha operado esta situación, no basta para pensar que son naturales y definitivos. Esta asignación o distribución sexual de los espacios es similar a los estereotipos de género: marcan pautas de comportamiento masculinas y femeninas cuyo pasado remoto genera la impresión de que se trata 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 oficina o el taller, el trabajo remunerado o la representación política se asumen como espacios y tareas propias de los hombres porque se suelen ejercer 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 necesita conservarlos y administrarlos. Estos rasgos, entre otros, se atribuyen principalmente a las mujeres.

La atribución de cualidades a uno y otro sexos, y la distribución de espacios y actividades que de ello se deriva funcionan en la sociedad como parte del **sistema sexo-género**.

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. Incluso en el pasado llegamos a encontrar —aunque no exenta de conflictos— la participación de las mujeres en algunas esferas públicas, como confirman diversos relatos de siglos anteriores. Con el paso del 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 y su incursión en deportes que antes eran privativos de los hombres (como el boxeo o el alpinismo, por ejemplo) ejemplifican algunos de los cambios positivos que ha generado la acción de las mujeres.

Con todo, el ingreso femenino en el espacio público no equilibra por sí mismo la relación entre las mujeres y los hombres. Cuando se analizan de cerca las circunstancias en que ellas realizan muchas de sus nuevas tareas se observa que existen desigualdades de género, lo que sugiere que los cambios son incompletos y los logros parciales. El informe sobre el Estado de la Población Mundial 2009 que presentó el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP)

Sistema sexo-género: conjunto de disposiciones (prácticas, modos de pensar, normas, valores, creencias, representaciones, símbolos) históricamente variables mediante las cuales las sociedades y sus culturas asignan espacios, actividades y tareas diferenciadas para cada uno de los sexos, de tal modo que favorecen la desigualdad social con base en las concepciones de lo femenino y lo masculino.

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

² Investigación de Denise Soares Moares, 2003.



indica por ejemplo que los efectos del cambio climático inciden directamente y con mayor rigor sobre las mujeres.

Se informa que en varias regiones del mundo las frecuentes olas de calor, las inundaciones y las sequías reducen la producción agrícola y la pesca, y ocasionan el aumento de los precios de los alimentos. En principio se supone que esta dificultad recae sobre la población por igual, pero la realidad es que “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 remplazan el dinero con tiempo; absorben más trabajo, aun cuando la paga sea insuficiente” (FNUAP, 2009, p. 3).¹

*Un día en la vida de un pescador de Loreto.*²

Horario	Actividad
5:00 a.m. – 5:00 p.m.	Pesca.
5:00 p.m. – 7:00 p.m.	Come, se baña y descansa.
7:30 p.m. – 8:30 p.m.	Trae gasolina, limpia la panga.
8:30 p.m. – 9:00 p.m.	Cena y se acuesta.

Un día en la vida de una esposa de pescador, “no trabajadora” de Loreto.

Horario	Actividad
4:00 a.m.	Prepara el refrigerio para el esposo.
5:00 a.m.	Despide al marido y empieza el quehacer de la casa.
6:30 a.m.	Despierta a los niños, les prepara su refrigerio y les sirve el desayuno.
7:20 a.m. – 9:00 a.m.	Lleva a los niños a la escuela y hace las compras para la comida.
9:00 a.m. – 6:00 p.m.	Lava y plancha ropa, continúa con el quehacer de la casa, prepara comida, va por los niños a la escuela, sirve la comida para la familia, lava los trastes.
7:00 p.m. – 9:00 p.m.	Descansa, lo que implica ayudar en la tarea de los niños y coser ropa. Calienta la comida para el marido, le sirve y lava los trastes. Prepara la cena, lava los trastes, plancha uniformes.

No se trata de negar que los hombres también se ven afectados por los cambios en el medio ambiente, sino de poner de relieve que a las mujeres se les complica aún más la obtención de recursos económicos, y en mayor medida cuando ellas son el único sostén de la familia. Como puede inferirse de situaciones como las que reseña el FNUAP, las necesidades de manutención de las familias, antes y ahora, provocan que los muros que dividen los espacios públicos y privados se traspasen constantemente y, por ello, la división tajante entre los dos ámbitos 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 que se procura extender a todos los espacios sociales los beneficios de las garantías individuales y los derechos humanos. Una de las claves que llevan a descifrar los cambios en la vida privada es 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).

Me golpió hasta que se le hizo bueno. Me acuerdo que conté hasta cincuenta planazos. Me los dio en el lomo. Pero no me doblé. Lo único que hice fue cruzarme de pies sentada en el suelo y taparme la cabeza con los brazos y las manos. Estaba acostumbrada desde chica con el trato que me dio mi madrastra. No sé ni cómo vivo. No me acuerdo si fue esta mano la que levanté pero la tengo señalada, la izquierda; me entró el machetazo en la espalda. Mire, me abrió. Aquí se me ve la herida porque este espadazo entró hasta el hueso. Me sangró pero yo no lo sentí; de tanto golpe yo ya no sentía. No se me aliviaba un trancazo cuando ya tenía otro en el mismo lugar. Nunca me curé, no me unté nada, ni agua, solitas se me fueron las heridas.

Elena Poniatowska, 1969, *Hasta no verte Jesús mío*.

En esta forma el espacio privado deja de ser un ámbito cerrado donde los derechos pueden vulnerarse 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 pudiera suceder quedaría fuera del arbitrio de la ley y su denuncia carecería de canales para que se atendiera. Aun cuando dentro de los hogares se cometen abusos contra los hombres, los estudios registran que la mayor parte de los actos violentos en el ámbito privado los cometen los hombres en contra de las mujeres. Al respecto Inmujeres opina que “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, por el solo hecho de ser mujer” (Inmujeres, 2008, p. 1).

³ La ley puede verse en <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>>, consulta en línea 27 de octubre de 2011.



Así, tras la idea de que el espacio privado es el lugar del 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 familiar es una más a la que están expuestas las mujeres.

Antes de que se promulgara en México la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la legislación no incluía cuestiones específicas de género a propósito de la violencia familiar. Era incuestionable la necesidad de una ley específica 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.

Las mujeres han dado un paso más en la conquista de los espacios públicos: que ellas mismas se consideren integrantes de la esfera pública, en particular de la política, como premisa para que puedan expresar sus problemas y sus necesidades y tomar 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, pese al tardío reconocimiento de su ciudadanía por el Estado. Es importante mencionar que la participación política femenina no termina con este gran logro, pues las mujeres han adquirido la conciencia de que los problemas de la vida privada se pueden plantear en el espacio público y en el político.

Gracias a esta conciencia hoy se abordan las necesidades, demandas y problemas para cuya atención y solución se requiere la participación de las mujeres y los hombres junto con la intervención de las instituciones públicas, y cuya solución beneficia la vida privada, la vida cotidiana y local de algunas comunidades específicas. Por ejemplo, la falta de acceso fácil y seguro al agua de buena calidad no sólo afecta a las mujeres, pues el problema 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 hasta ahora han sido las mujeres quienes se han encargado de proveer el agua a sus familias.

La búsqueda de alternativas locales para incidir en el cuidado del medio ambiente, mejorar la convivencia, la salud, etc., adquiere formas particulares que les imprimen las personas que asumen la tarea. En este tipo de participación se enuncian las demandas o las vías de acción en las propias palabras de quienes actúan; además se atienden problemas muy particulares que sin embargo conciernen a un colectivo. En esta forma lo privado se vuelve público, más visible,

Violencia familiar: es el acto abusivo de poder u omisión intencional dirigido a dominar, someter, controlar, o agredir de manera física, verbal, psicológica, patrimonial, económica y sexual a las mujeres, dentro o fuera del domicilio familiar, cuyo agresor tenga o haya tenido relación de

parentesco por consanguinidad o afinidad, de matrimonio, concubinato o mantengan o hayan mantenido una relación de hecho (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV, Artículo 7).³

pero también 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 no reciban 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 de 70% de su tiempo no remunerado o no laboral al cuidado de su familia, esta contribución a la economía global permanece invisible” (FNUAP, 2009, p. 28).

En México, podemos acercarnos a los datos estadísticos sobre estos temas por medio del Sistema de Indicadores de Género que creó Inmujeres. En su publicación *Mujeres y hombres en México 2009*, pueden consultarse datos relevantes respecto de la división sexual del trabajo. En esos datos se constatan “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).

Sin embargo, aun cuando la participación de los hombres en los trabajos domésticos se ha incrementado, el porcentaje de mujeres que desempeñan trabajo doméstico y extradoméstico se mantiene muy alto si se le compara con el de los hombres. Esto significa que siguen siendo ellas quienes, además de trabajar fuera de su casa, se encargan de los cuidados del hogar. La siguiente gráfica (INEGI, 2010),⁴ nos da una idea de lo anterior:

Promedio de horas semanales trabajadas por sexo y tipo de trabajo no remunerado, 2009.

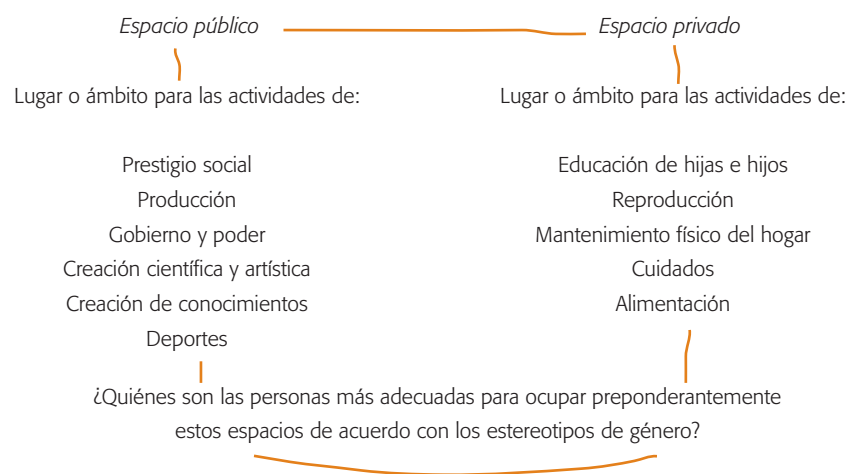


Fuente: INEGI, STPS, Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2009. Segundo trimestre.
Base de datos.

⁴ Véase INEGI, 2010, *Mujeres y hombres en México*, 2010, p. 57, consulta en línea: <<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2010/mujer10asp?s=inegi&c=2753&ep=29>>, 22 de marzo de 2011.

Cuando se emprende un análisis de género de los espacios y de las actividades que en ellos se realizan, se aprecia 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 se prohíjan ciertas actividades en consecuencia, se muestra a continuación.

División del espacio social conforme a los estereotipos de género



No parece difícil responder a la pregunta que se plantea en el esquema. La explicación se halla 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 por femenino y masculino. Aunque las ideas actuales sobre tales conceptos han perdido rigidez, conviene determinar si los estereotipos dominan los espacios que habitamos y si condicionan nuestros modos de ser.

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 algunos espacios que pueden ser usados por todas y todos se destinan de manera casi exclusiva a los alumnos y no a las alumnas, y viceversa. Por ejemplo, si se observa que las alumnas se apartan de la convivencia con los alumnos en el recreo o en el patio escolar, se puede conversar al respecto en el aula con la intención de llegar a acuerdos sobre el uso de los patios y la convivencia entre mujeres y hombres. También puede suceder que la o el docente asignen espacios y tareas según los estereotipos de género para desarrollar las actividades escolares dentro del aula; por ejemplo, cuando no se toma en cuenta a las alumnas para que resuelvan problemas de matemáticas o para que realicen experimentos en ciencias, o bien cuando no se incluye ni invita a los alumnos a participar en los bailes, en el cuidado de las y los demás, en la preparación en clase de alguna receta de cocina o en la recitación de un poema.

Pautas para reflexionar

Espacios que ocupo y me ocupan

Generalmente ocupamos o habitamos los espacios sin fijarnos cómo 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 y tareas. Al preguntarnos qué tan nuestros son los espacios y cómo nos sentimos en ellos, comprendemos mejor la división y los muros que se alzan entre el espacio público y el espacio privado y por qué se considera que uno corresponde de manera preferencial a las mujeres y otro a los hombres.

Para reflexionar sobre el tema podemos llevar a cabo dos ejercicios:

1. Comience por recopilar fotografías de sus espacios preferidos; acompañe la serie fotográfica que reúna con una breve nota donde 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? Puede elaborar un esquema como el siguiente:

Fotos de mis espacios preferidos

¿Por qué los prefiero y por qué me agradan tanto?

2. Marque a continuación las situaciones que usted identifica que ocurren en la escuela donde trabaja o que usted practica en sus clases y enseguida proponga soluciones a la luz de los contenidos que ha estudiado en este eje conceptual.

Situaciones

Sí ocurre

Soluciones propuestas

Se permite que generalmente los alumnos varones ocupen los patios principales.

Divido o distribuyo físicamente al grupo en alumnas y alumnos para llevar a cabo ciertas actividades.

He visto que se desaprueba verbalmente o con lenguaje corporal la preferencia de los alumnos varones por actividades como el baile, la preparación de alimentos o el cuidado de las personas.

No se favorece que las alumnas opinen sobre el uso de los patios y así se llegue a acuerdos que convengan a todo el alumnado.

Se favorecen las actividades de competencia que oponen equipos de alumnas contra equipos de alumnos sin considerar la posibilidad de integrar equipos mixtos.

Situaciones

Sí ocurre Soluciones propuestas

No se hace nada por incentivar la asistencia y presencia de los padres de familia varones (o figuras masculinas importantes para las alumnas y los alumnos) en las reuniones y las actividades escolares.

Se descalifica o desaprueba a las alumnas que prefieren las actividades de destreza física o deportiva.

No se analizan críticamente como parte de la clase los contenidos, imágenes o temáticas de estudio que subrepresentan o no mencionan las aportaciones de las mujeres al conocimiento.

Las interrelaciones entre maestras y maestros de la escuela se desenvuelven conforme a los esquemas de los estereotipos de género, y se concede mayor importancia a la opinión de un maestro que a la de una maestra por el hecho de que el primero es hombre y la segunda mujer.

En mi clase no se utilizan los diversos materiales educativos para identificar en ellos las representaciones desiguales de hombres y mujeres, o bien para resaltar las situaciones que muestran igualdad.



Desde la literatura

[...] tallar de nuevo, echar Holandesa o Bon Amí, blanquear, tallar por tercera vez, escobetear, tallar, desempolvar, trapear, lavar, enjuagar, tallar, sacudir, guardar, acomodar; todos los verbos de rodillas dobladas están ligados al trabajo doméstico. Trapear, escombrar, cargar, cocinar, acarrear, contestar al teléfono, destapar, abrir, servir, servir, servir, hacer todo lo que los demás no quieren hacer.



Elena Poniatowska, 1983, del prólogo a *Se necesita muchacha*, de Ana Gutiérrez.

Referencias bibliográficas

- Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP) (2009), Estado de la Población Mundial 2008, capítulo 3 "Promoting Gender Equality and Empowering Women", en <http://www.unfpa.org/swp/2008/includes/images/pdf_swp/03_promoting_gender.pdf>, consulta 19 de marzo de 2009.
- Gutiérrez, Ana (1983), *Se necesita muchacha* [historia de la formación del sindicato Peruano de Trabajadoras del Hogar], México, Fondo de Cultura Económica (Colección Popular, 241).
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) (2008), *Violencia en las relaciones de pareja. Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006*, México, Inmujeres, en <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100924.pdf>, consulta 22 de abril de 2009.
- Monsiváis, Carlos (2010), "¡No queremos 10 de mayo, queremos revolución!", en Eugenia Huerta (ed.), *Historia mínima de la cultura mexicana en el siglo xx*, México, El Colegio de México.
- Poniatowska, Elena (1969), *Hasta no verte Jesús mío*, México, Era.
- Rubin, Gayle [1975] (1986), "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo", en *Revista Nueva Antropología*, trad. Estela Mastrángelo, México, UNAM, noviembre, vol. VIII, núm. 30, pp. 95-145.
- Soares Moares, Denise (2003), "Género y ambiente. Una aproximación a las relaciones socioambientales en dos comunidades de la Llanura Costera del municipio de Loreto, Baja California Sur, México", en *La Ventana*, núm. 17, pp. 140-187, en <<http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/lavent/Ventana17/17-5.pdf>>, consulta 10 de marzo de 2011.
- 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.



Eje 4

Recorridos: relaciones entre género y violencia de género

*[Nuestro Norte y nuestro Sur],
puntos extremos en la geografía, en
el horror de la violencia y
la explotación, en la discriminación
étnica y de género, pero también
extremos que se tocan [...] en
la dignidad, en las demandas de
justicia, en la resistencia.*

Marisa Belausteguigoitia
y Lucía Melgar

Se exponen los diversos tipos de
violencia entendidos como formas
específicas de ejercicio de poder.
Asimismo se revisan 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

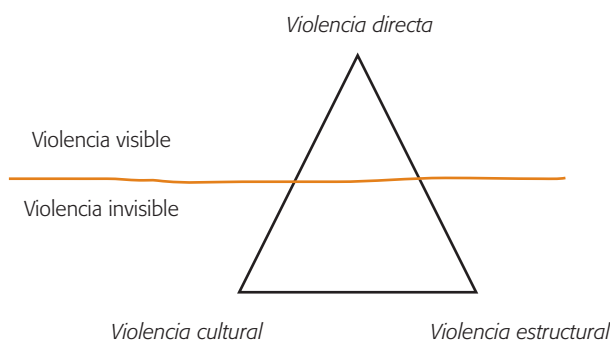
¿Qué entendemos por violencia? ¿Es diferente la violencia que se ejerce sobre las mujeres de la que se ejerce sobre los hombres? ¿Quién generalmente la ejerce y en dónde? ¿Cuáles son las modalidades de la violencia? ¿Qué podemos hacer para erradicarla? ¿Las y los docentes ejercen algún tipo de violencia en la escuela? ¿De qué tipo y contra quiénes?

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

Muchas de las definiciones de **violencia** coinciden al describirla 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, p. 1199). Una concepción como ésta funciona como plataforma para desarrollar conceptos que den cuenta de la variedad de tipos y modalidades de violencia con el propósito de que se elaboren leyes específicas que los sancionen y se conciban un lenguaje común y una cultura que desnaturalice y desapruebe cualquier tipo de violencia.

Una definición general de violencia no basta para examinar las múltiples formas en que ésta se manifiesta en distintos ámbitos y por diversas causas o motivos. Ese examen se ha hecho necesario en tanto que los integrantes de las sociedades “hemos” justificado o naturalizado muchas de sus expresiones. Entre la amplísima gama de estudios de las últimas décadas sobre este tema destacan los del sociólogo noruego Johan Galtung (Espinar, 2006, p. 24), quien en los años noventa del siglo xx propuso la distinción de tres formas de violencia: la directa, la estructural y la cultural, mismas que esquematizó en lo que llamó “el triángulo de la violencia”.

Triángulo de la violencia



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, para generar altas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Véase OMS: 2003, p. 5, citado en Monclús: 2005, p. 29).



- *Violencia directa.* Es visible y se refiere a la agresión física o verbal y a su combinación; la persona causante es fácilmente identificada, ya que se trata de un tipo de violencia que se vive cara a cara.
- *Violencia estructural.* Se genera en condiciones de explotación, discriminación, marginación, dominación e injusticia social dentro de sociedades donde impera un poder desigual que otorga oportunidades de vida diferenciadas y distribución desigual de los recursos. La pobreza y la injusticia laboral son productos de este tipo de violencia.
- *Violencia cultural.* Es un ataque contra rasgos culturales e identidades colectivas de una comunidad o de algún grupo. El ataque o la negación de derechos a grupos humanos por el solo hecho de pertenecer a una etnia o a cierta identidad sexual (como la homosexualidad), son ejemplos de violencia cultural; la violencia cultural y la estructural, entrelazadas, generan discriminación y marginación (Espinar, 2006, pp. 25-26).

Estas tres formas están estrechamente interrelacionadas; la violencia puede empezar en cualquiera de las esquinas del triángulo, de ahí que para prevenirla, enfrentarla y eliminarla se deba actuar simultáneamente en los tres ángulos.

Es importante mencionar 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 conviene insistir en que *no* se produce exclusivamente cuando se emplea la fuerza física. Como se aprecia en el triángulo, esta última es la punta de un *iceberg*, la porción que sobresale y por ello se divisa, pero tan sólo forma parte de una masa 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, como las dificultades para aprender (en el caso de las alumnas y los alumnos), los obstáculos para emprender y construir proyectos de vida positivos, la afectación de la autoestima de quienes la padecen y, con toda probabilidad, la reproducción de relaciones humanas violentas. El problema inherente a esta violencia es que resulta ampliamente aceptada y tolerada, y que muchas veces incluso se le exalta.

La **violencia de género** es un tipo específico de violencia que se ejerce en contra de las personas (sean adultas, adolescentes, jóvenes 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 admirable que un hombre agrede físicamente a cualquier persona para resolver un conflicto.

Violencia de género:

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

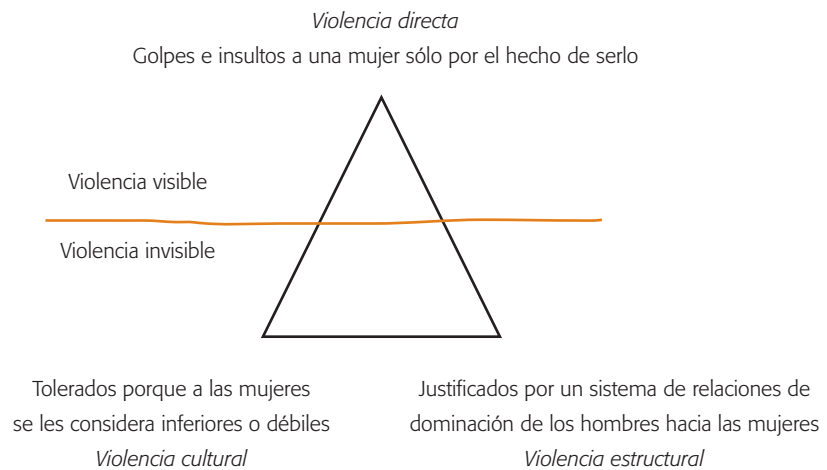
La violencia de género se manifiesta de tantos modos que podemos ubicarla en los tres vértices del triángulo, ya que un solo acto violento puede mostrar a la vez su carácter directo y estructural cuando, por ejemplo, se trata de golpes e insultos que se producen dentro de una dinámica de relaciones de 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 a las que consideran inferiores (violencia estructural y cultural). En estos casos son por lo general los hombres quienes dominan a las mujeres, y los padres y madres de familia quienes dominan a sus hijas e hijos.

Si tomamos el género como punto de partida para la reflexión vemos que es urgente modificar las mentalidades configuradas y construidas con los materiales de la primera gran violencia: la invención de lo femenino y lo masculino soportada sobre la base de todos los binomios de opuestos que han sido valorados jerárquicamente en lo que reconocemos como cultura occidental.

La **violencia contra las mujeres** ha de pervivir en tanto se asuman como *normales* ciertas prácticas represivas propias de contextos culturales donde se considere que ellas son inferiores o débiles (violencia cultural), y bastan esas caracterizaciones para justificar el maltrato.

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

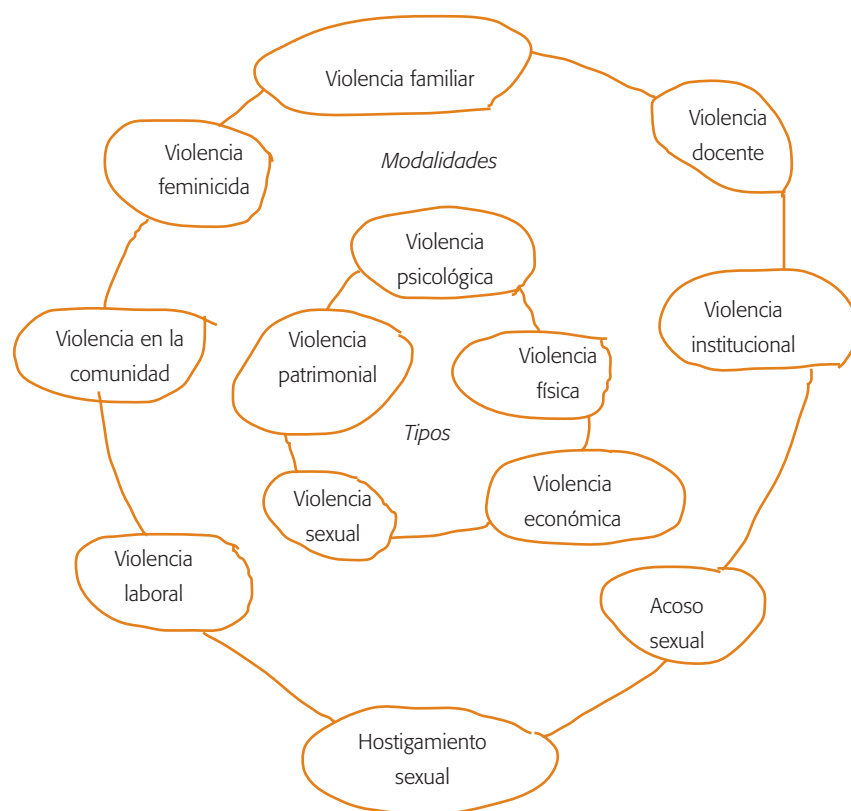


Violencia contra las mujeres: cualquier acción u omisión, basada en su género, que cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Cap. I, Art. 5, Fracc. IV).

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

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

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 México ha acatado, favorecieron la promulgación de la *Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (LGAMVLV) el 1º de febrero de 2007, cuyas disposiciones son de observancia general en toda la República Mexicana. La importancia de esta ley radica en que detalla y clasifica con mayor precisión que los textos jurídicos anteriores, los tipos y modalidades de violencia contra las mujeres. Dicha clasificación es la siguiente:



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

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

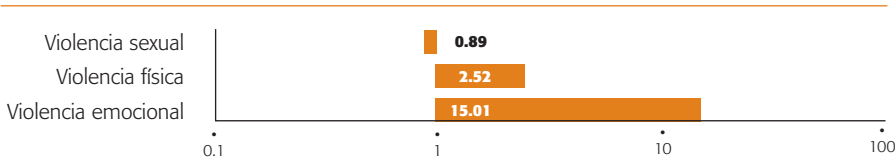
¹ Mediante la prevalencia se cuantifica la proporción de individuos de una población que padecen una enfermedad o se encuentran en una situación específica en un momento o periodo determinado. Su cálculo se estima mediante la expresión: $\frac{\text{núm. de casos durante el periodo de seguimiento}}{\text{entre el total de población en ese momento}}$. Fuente: SSA. Glosario de términos. Consulta en línea: <<http://www.salud.gob.mx/>>, 27 de octubre de 2011.

En la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH: INEGI, 2006) se pueden consultar datos muy significativos sobre las prácticas de violencia contra las mujeres. A continuación se muestran algunos de ellos:¹

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 muestran ambas gráficas, la violencia emocional (también conocida como psicológica) es el tipo que predomina contra las mujeres dentro del hogar y en su vida como estudiantes. Esto significa que por lo menos en la actualidad ya se identifican como violentos ciertos actos y comportamientos o vivencias que no se notan a primera vista –como ocurre con los golpes o las agresiones físicas–, pero que acarrearán secuelas graves; es el caso de los insultos, los menosprecios y 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 configura también un tipo de violencia. Cuando se percibe que ciertos actos u omisiones implican violencia o son violentos en sí mismos, se abre la posibilidad de construir estrategias para evitarlos y remediarlos.

El Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP, 2009) representa un esfuerzo fundamental para dar cuenta de las percepciones respecto de las 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 manifiesta este problema en cada género. Aquí se presenta una síntesis de los resultados que pueden consultarse en el capítulo dedicado a la violencia escolar (pp. 78-133).

Tema	Reactivos con mayor porcentaje	Gráfica o cuadro y página
Opinión de (ApS) ² acerca de con quiénes prefieren compartir la banca de trabajo en el salón	Me gusta que estemos mezclados niñas y niños	41, p. 78
Opinión de (ApS) acerca de los espacios que <i>los alumnos</i> ocupan durante el recreo	Las canchas	42, p. 79
Opinión de (ApS) acerca de los espacios que <i>las alumnas</i> ocupan durante el recreo	El patio	43, p. 79
Comparativo de la opinión de <i>directivos</i> acerca de los espacios ocupados por (ApS) durante el recreo	El patio	18, p. 81
Comparativo de la opinión de <i>docentes</i> acerca de los espacios ocupados por (ApS) durante el recreo	El patio	19, p. 83
Opinión de niñas y niños de <i>secundaria</i> acerca del tipo de acuerdo que hay entre mujeres y hombres por usar los espacios más amplios en el patio a la hora del recreo	El maestro o maestra tiene que decidir quiénes ocupan el espacio	54, p. 87
Opinión de (ApS) acerca de los problemas frecuentes que se dan entre <i>los niños</i> en el recreo	Se pelean entre grupos por el espacio de las canchas	57, p. 90
Opinión de (ApS) acerca de los problemas frecuentes que se dan entre <i>las niñas</i> en el recreo	Los niños/las niñas no quieren jugar con las niñas/los niños	58, p. 91
Opinión de maestros y maestras acerca de los lugares de la escuela donde se dan más problemas entre <i>las alumnas</i>	El patio	59, p. 92
Opinión de maestros y maestras acerca de los lugares de la escuela donde se dan más problemas entre <i>los alumnos</i>	El patio	60, p. 92
Opinión de (ApS) acerca del espacio que disfruta más con sus amigas y amigos	El patio	61, p. 93
Respuestas de (ApS) acerca del lugar en el que se sienten más seguros(as)	En mi casa	62, p. 93
Respuestas de (ApS) acerca de las personas en quienes encuentran apoyo cuando tienen algún problema	Mamá	63, p. 94

² Por razones de espacio se utiliza la abreviatura (ApS) para designar a las niñas y niños de sexto de primaria y primero de secundaria. El Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México puede consultarse íntegramente en la dirección: <<http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/equidad/informe.pdf>>, consulta en línea 27 de octubre de 2011.

³ 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*. Consulta en línea: <<http://buscon.rae.es>>), consulta en línea 27 de octubre de 2011.

⁴ Entre los estudios más recientes sobre la violencia escolar en nuestro país figura el artículo “Los desafíos del derecho a la educación en México. A propósito de la participación social y la violencia escolar” de Úrsula Zurita R., en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, núm. 48, volumen XVI, enero-marzo de 2011, disponible en <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=e&s&sec=SC01&sub=SBA&criterio=N048>>, consulta en línea 27 de octubre de 2011.

Violencia escolar: “La violencia dentro de la escuela puede ocurrir entre un individuo y otro, entre grupos o implicar a un conjunto escolar y aun 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).

Tema	Reactivos con mayor porcentaje	Gráfica o cuadro y página
Lugar de la escuela en que (ApS) mencionan sentirse más seguros	Salón de clases	64, p. 95
Lugar de la escuela que niñas y niños de secundaria mencionan que les da miedo	Ningún lugar (con mayor número de respuestas). La Dirección (como segundo lugar que les da miedo). Los baños (como tercer lugar que les da miedo).	67, p. 97
Respuestas de docentes acerca de la existencia de grupos de alumnos y alumnas que intimidan en el interior del salón. Cruce por modalidad de estudio.	El mayor porcentaje de respuestas marcó que hay intimidación en el interior del salón.	72, p. 100

Respecto del abuso sexual contra niñas, niños y adolescentes es importante aclarar que en algunos códigos penales estatales de nuestro país se establece una diferencia entre el abuso sexual y la violación. No obstante, aunque “no exista una definición universal para el acto de abusar sexualmente de las niñas y los niños” se puede afirmar que se ha llegado a un consenso mundial “al considerar que todas las formas de abuso se caracterizan por la posición de dominación desde la cual una mujer adulta o un hombre adulto fuerzan u obligan a niñas o niños a la actividad sexual mediante caricias en los genitales de niñas y niños y adolescentes, 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 voyerismo³ y la pornografía infantil o juvenil. El abuso puede ocurrir asimismo entre pares” (APA, 2001).

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 que tienen lugar en distintos ámbitos, con distintas manifestaciones y grados de intensidad. Por ello la violencia contra las mujeres, las niñas, los niños y los adolescentes se relaciona con el grado de violencia social, política y económica, es decir, con la violencia estructural de una sociedad (PUEG, 2008, p. 2). Todo ello genera las condiciones propicias para que la violencia se reproduzca en distintos contextos, como por ejemplo, el familiar y el escolar.

En la familia prevalece la violencia física y emocional dirigida hacia las niñas, los niños, las y los jóvenes adolescentes debido al 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, es decir, de **violencia escolar**,⁴ así como el efecto negativo de la violencia familiar y social en el comportamiento y en el desarrollo integral de las alumnas y los alumnos.

La violencia escolar también se manifiesta en distintas formas y adquiere connotaciones diferentes dependiendo de las personas implicadas. De este modo, podemos distinguir la que ocurre entre el personal docente y el alumnado de la que se da entre el alumnado; al interior de ambas podemos detectar sesgos de género o violencia basada en el género.

En cuanto a agresiones hacia el profesorado, el INVGEBM reporta que las maestras y los maestros a quienes se entrevistó, afirmaron 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, p. 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 “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” (p. 119).

[...] Fui entonces —decía ella— la díscola y mal aconsejada criatura, expulsada de Nuestra Señora de los Ángeles por haber dado una patada a la subdirectora; maleada por un desavenido y zozobante clima familiar; víctima de un padre descartado que, al enviudar, me arrinconó en manos de una vieja sirviente. [...] Viví, pues, rodeada de montañas y bosques salvajes, de gentes ignorantes y sombrías, lejos de todo amor y protección. (Al llegar aquí, mi abuela, me acariciaba.) —Te domaremos —me dijo, apenas llegué a la isla. Tenía doce años, y por primera vez comprendí que me quedaría allí para siempre.

Ana María Matute, 1994, *Primera memoria*.

Entre las actitudes discriminatorias del profesorado hacia alguno de los géneros, el Informe registra las siguientes opiniones del alumnado (pp. 124-125):

Pregunta de la encuesta:

¿Alguna vez has sentido que las maestras te tratan distinto por ser mujer o por ser hombre?

¿Por qué crees que es distinto ese trato?

Sí, porque algunas no son groseras o son más calladas

(NIÑA, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, TAMAULIPAS).

Sí, son como nuestras mamás y nos cuidan

(NIÑA, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, AGUASCALIENTES).

Sí, porque somos mujeres muy sensibles y los hombres son muy pesados

(NIÑA, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, AGUASCALIENTES).

Sí, nos entendemos mejor mujeres con mujeres

(NIÑA, TELESECUNDARIA, POBLACIÓN RURAL, SAN LUIS POTOSÍ).

Sí, porque somos mujeres y tenemos más derechos que los hombres

(NIÑA, TELESECUNDARIA, POBLACIÓN RURAL, SAN LUIS POTOSÍ).

Sí, porque las mujeres necesitamos más cuidados, hay más confianza

(NIÑA, SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, PUEBLA).

⁵ Entre otros estudios sobre *bullying* se pueden consultar el “Perfil del maltrato (*bullying*) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán”, de Carmen Castillo Rocha y María Magdalena Pacheco Espejel, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, núm. 38, vol. XIII, julio-septiembre de 2008, disponible en <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?ldm=es&sec=SCO1&sub=SB&criterio=N038>>, 27 de octubre de 2011; y también “Educación en valores, ciudadanía y violencia de género en la educación básica secundaria” de Alicia Pereda, 2004, disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2376757>, 27 de octubre de 2011.

Pregunta de la encuesta:

¿Alguna vez has sentido que los maestros te tratan distinto por ser mujer o por ser hombre?

¿Por qué crees que es distinto ese trato?

Sí, porque no hacemos ruido

(NIÑA, SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, VERACRUZ).

Sí, porque soy diferente a las mujeres sólo por ser hombre

(NIÑO, TELESECUNDARIA, POBLACIÓN RURAL, SAN LUIS POTOSÍ).

Sí, porque nosotras no somos como los hombres porque los hombres son más agresivos y las mujeres no

(NIÑA, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, TAMAULIPAS).

La violencia entre el alumnado conocida como *bullying* puede manifestarse del siguiente modo:



La **violencia entre pares** (*bullying*, en inglés)⁵ se manifiesta de distintos modos de acuerdo con la edad y el género del alumnado.

Violencia entre pares o *bullying*: 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, p. 98).

El mismo INVGEBM agrega respecto del *bullying*: “También se define [...] como el comportamiento agresivo e intencional que implique un desequilibrio de poder o de fuerzas entre estudiantes. Las prácticas incluyen golpear, empujar, burlarse, 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, 2009, p. 98). Dos de las características específicas de estas conductas de acoso son: “Que se producen repetidamente en el tiempo, y siempre dirigidas a las mismas personas. Los individuos 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” (*ibidem*).

El Informe comenta que aunque las agresiones verbales entre el alumnado no pueden calificarse 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, 2009, p. 101). Los resultados del informe sobre este tema en particular revelan que las burlas representan la agresión psicológica más común y cotidiana. Entre el alumnado de sexto grado de primaria y 1º de secundaria que fue 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 respecto de las niñas, es decir, que se les molesta si no cumplen con los estereotipos femeninos (p. 101). Entre las agresiones psicológicas que se exploraron, desagregando los datos por sexo, se encuentran las siguientes: burlarse frente a los demás cuando alguien se equivoca en clase, esconder cosas, poner apodosos y hacer bromas pesadas sobre la apariencia física.

En cuanto a las agresiones físicas, los resultados indican que los niños sobresalen como principales agresores, lo cual denota “la persistencia de prácticas violentas que socialmente se asocian a la masculinidad tradicional” (p. 105). Se observan también agresiones diversas dentro del mismo sexo; por ejemplo, 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 destacan: golpes leves, heridas, descalabros, empujones, puñetazos, jalones de cabello, bofetadas, patadas, contacto físico sin consentimiento, arrojar objetos a alguien o golpearlo con algún artefacto.

La violencia se clasifica en tipos y modalidades, considerando las acciones específicas que evidencian la vía por la cual ésta se ejerce y el lugar, institución o medio en que 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, se pone el énfasis en su localización o medio. Aunque estos indicadores son 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 toman desde el punto de vista de género las modalidades de la violencia a partir de los contextos en donde ésta se produce.

⁶ Conocida como la Convención de Belem do Pará, llevada a cabo en esa ciudad brasileña del 6 al 10 de 1994. Fue firmada y ratificada por México el 12 de noviembre de 1998. Consulta en línea: <<http://www.unifemweb.org.mx/un/documents/cendoc/convenciones/conv02.pdf>>, 27 de octubre de 2011.

En la medida en que se deje de justificar el ejercicio de la violencia por los hombres, los jóvenes y los niños, por el solo hecho de que son hombres, y las mujeres dejen de aceptarla porque son 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. Conviene recordar lo que se demandó desde hace mucho tiempo respecto a la educación en la *Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Violencia contra la Mujer*.⁶

(Artículo 8). 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 [sic] o exacerban la violencia contra la mujer.

Pautas para reflexionar

Reconocer la violencia de género

De acuerdo con la definición de violencia de género —que incluye todos aquellos actos, actitudes o modos de pensar capaces de ocasionar daño o sufrimiento y que son justificados por estereotipos de género— es posible reconocer su presencia cuando, por ejemplo, los hombres se agreden entre sí por no ser “muy hombres”, o cuando se maltrata a las mujeres porque se apartan del estereotipo femenino. También la reconocemos cuando, por ejemplo, se maltrata o agrede a una mujer desde una posición de superioridad y dominio, lo cual ocurre generalmente de hombres a mujeres. Sin embargo solemos identificar estos actos como parte de una violencia general, sin reconocer que se trata de violencia de género.

A continuación se propone un ejercicio de identificación de actitudes que corresponden a la violencia de género, a la violencia en general y a actitudes sin violencia de género. Para realizarlo:

- a) Relacione el cuadro 1 con el cuadro 2: anote, según corresponda, los números que identifican las actitudes, comportamientos y formas de pensar (cuadro 2) en alguna de las tres opciones que ofrece el cuadro 1.
- b) No vea anticipadamente las respuestas correctas que se indican al final y compare lo que contestó con las que allí se proporcionan.
- c) Reúnase con compañeras y compañeros docentes y reflexionen sobre las posibles diferencias o similitudes entre las respuestas de cada uno.

1. Opciones

Violencia de género	_____
Violencia en general	_____
Sin violencia de género	_____

2. Actitudes, comportamientos y formas de pensar

En la pareja⁷

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. Él siempre está celoso.
4. Él la escucha cuando ella lo necesita y no la juzga.
5. Ambos reconocen y valoran sus opiniones, su espacio, su tiempo, su esfuerzo y su trabajo.
6. Ambos controlan la manera de vestir, de hablar y de comportarse de ella o de él.

En la familia

7. A las hijas se les prohíbe salir como lo hacen los hijos.
8. A los hijos no se les abraza y se evita el contacto físico cariñoso y respetuoso con ellos.
9. 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.
10. El padre nunca les dice a sus hijas e hijos adónde va.
11. La madre y el padre rechazan a sus hijos o hijas que tienen expectativas profesionales o de futuro que no se adecuan a los roles y estereotipos de género.
12. Se habla abiertamente del mismo modo y en las mismas circunstancias a las hijas y a los hijos sobre la sexualidad.

En la escuela

13. No se dice lo que se siente por temor a las repercusiones negativas.
14. 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.
15. El personal docente y directivo confunde la violencia con la indisciplina, las conductas de riesgo, el retraso escolar, etc., y les da el mismo tratamiento.
16. Las maestras y los maestros "tratan" en general de modo distinto a las alumnas y los alumnos: les hablan distinto, les encargan distintas tareas, los separan para ciertas actividades, etcétera.
17. Las alumnas tienen oportunidad de hablar, expresar y denunciar los actos de violencia cometidos en su contra.
18. El personal docente nunca se siente amenazado en su integridad por ser hombre o mujer.

En la sociedad

19. La guerra.
20. No existen mecanismos ni instancias eficientes para denunciar actos de violencia y discriminación de género.
21. No existen apoyos ni programas específicos para que las niñas puedan continuar su formación escolar en general y en carreras científicas en particular.
22. Se permiten abismales diferencias de calidad de vida entre ricos y pobres.
23. Se reformulan las leyes laborales para que favorezcan la conciliación entre el trabajo y la familia para las mujeres y los hombres.
24. Se abren debates públicos serios y especializados sobre sexualidad.

Respuestas correctas

Violencia de género	2, 3, 7, 8, 10, 11, 16, 20, 21.
Violencia en general	6, 13, 15, 19, 22.
Sin violencia de género	1, 4, 5, 9, 12, 14, 17, 18, 23, 24.

⁷ Ítems inspirados en los propuestos por Eva Ma. de la Peña Palacios. *Fórmulas para la igualdad. Maletín de coeducación para el profesorado*, Fundación Mujeres, Proyecto NÉMESIS. Consulta en línea: <<http://www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/pdf/CUAD5horiz.pdf>>, 27 de octubre de 2011.

Desde la literatura

Desde los peldaños más altos, nos sentábamos a mirar a los demás, a hacer especulaciones sobre los alumnos nuevos y adivinar los cambios en el temperamento de los compañeros que sí conocíamos. El elegido no debía ser ni muy fornido [...], ni tampoco demasiado resuelto como para denunciarnos [...] Tanto el sexo de la víctima, como el color de su piel o de su vestimenta, no estaba determinado de antemano. Era una cuestión de azar únicamente, porque ni Marina ni yo, aficionadas al fútbol y a imponer nuestra voluntad de manera física, nos sentíamos solidarias con las mujeres y, entre aquellos seres débiles y encalcetados, había varias que hubiéramos querido ver devoradas por el irremediable salvajismo de nuestros compañeros.

Guadalupe Nettel, *Reunión en la escalera*.



Referencias bibliográficas

- American Psychological Association, APA (2001), "Understanding Child Sexual Abuse", en *Education, Prevention, and Recovery*, en <<http://www.apa.org/releases/sexabuse/>>, consulta 21 de mayo de 2009.
- Belausteguigoitia, Marisa y Lucía Melgar (coords.) (2007), *Fronteras, violencia, justicia: nuevos discursos*, México, UNAM, PUEG.
- Espinar Ruiz, Eva (2006), *Violencia de género y procesos de empobrecimiento*, Córdoba, Servicios de Publicaciones, Universidad de Córdoba.
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2006), *Prevención de la violencia desde la infancia*. Curso-Taller, México, Inmujeres/PNUD.
- López, María de la Paz (2010), "Panorama actual de los feminicidios en México", ONU Mujeres, conferencia magistral, México, Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, 10 de marzo, en <<http://www.pueg.unam.mx/images/stories/pdf/panorama%20acutla%20de%20los%20feminicidios.pdf>>, consulta 22 de marzo de 2010.
- Matute, Ana María [1960] (1994), *Primera memoria*, 9ª ed., Barcelona, Destino.
- Monclús E., Antonio (2005), "La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, en <<http://www.rieoei.org/rie38a01.pdf>>, consulta 15 de junio de 2009.
- Muñoz Abúndez, 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, vol. 13, núm. 39, pp. 1195-1228.
- Nettel, Guadalupe (2008), "Reunión en la escalera", en Tryno Maldonado (ed.), *Grandes hits. Nueva generación de narradores mexicanos*, Oaxaca, Almadía, pp. 209-212.
- Ortega S., Silvia et al. (2005), "Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México", en *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), núm. 38, mayo-agosto, en <<http://www.rieoei.org/rie38a08.htm>>, consulta 15 de junio de 2009.
- Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) (2008), *Glosario de términos relacionados con violencia y género*, México, documento interno.
- Secretaría de Educación Pública (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.





Eje 5

Puntos de encuentro: género y resolución de conflictos

[...] desde hace siglos toda conversación entre el hombre y la mujer, apenas entran en cierto terreno, empieza por un “no me interrumpas” de parte del hombre.

Victoria Ocampo

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

¹ Por su etimología 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 la que no se puede hacer lo que es necesario o no se sabe qué hacer. Sin embargo, dado que forman parte de la vida misma, si se aprende a manejar los conflictos positivamente pueden ser un motor de crecimiento personal y social.

Conceptos clave

¿Qué hace usted como docente cuando en el salón de clases se suscitan desacuerdos o disputas? ¿Percibe usted diferencias o desigualdades de género en los conflictos que ocurren en la escuela y en el aula? ¿Es el **conflicto** un problema en sí o el problema radica en las maneras de solucionarlo? ¿Cómo definiría usted un conflicto dentro del salón de clases?

Dentro de este eje abordaremos los conflictos como situaciones que son susceptibles de tratarse adecuadamente con la intención de transformar las causas que los originan. A partir de un enfoque de género los conflictos se analizan para establecer si hay entre sus causas estereotipos de género que impidan una convivencia pacífica e igualitaria. Por ejemplo, cuando surge un conflicto en el salón de clases o en el patio de la escuela porque se participa o no en equipos formados sólo por alumnas o sólo por alumnos, probablemente una de sus causas responda a un estereotipo de género.

En este caso la búsqueda de soluciones deberá orientarse hacia la prevención y desmontaje de los estereotipos, insistiendo en que las diferencias no deben implicar desigualdades, y echando mano de reflexiones acerca de los derechos humanos de todas y todos. Cualquier situación de desigualdad y discriminación, y en particular cuando su trasfondo es el género, constituye una manifestación de violencia que puede incrementarse y agravar los conflictos si no se resuelven de manera justa y pacífica.

Cabe afirmar que con 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, p. 179), sino porque esa violencia se relaciona con prejuicios “como el de que la realización masculina se produce mediante la violencia y la dominación” (*idem*). Tales prejuicios se fomentan por medio de diversos mecanismos, entre los cuales destacan los medios de comunicación, en particular “la televisión y el cine [que] se encargan

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” (P. Lederach, citado en Alba, 2002, p. 8).¹



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" (*ibidem*).

Julio, fiel a su ridícula costumbre de ayudar a la gente, argumentaba que la misión debía consistir en tomar a un tipo de verdad indigno, y enseñarle el respeto de sí mismo durante diez meses de desprecio terapéutico e instructivas humillaciones. Pero a los demás, esa visión formativa nos daba náuseas, no queríamos contribuir a la instrucción de nadie [...] No lo escogíamos para educarlo sino porque lo necesitábamos.

Guadalupe Nettel, 2008, "Reunión en la escalera".

El Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP, 2009) muestra, respecto de las percepciones de las alumnas y los alumnos, las que se refieren a las ventajas y desventajas de ser hombre o mujer en la escuela. En los siguientes cuadros se presentan algunos datos que resultaron de entrevistas a estudiantes de primero de secundaria:

Percepción sobre ventajas

*Percepción del alumnado de secundaria
acerca de las ventajas de las niñas
en la escuela*

Opinan Ítems del instrumento	Niña de secundaria %	Niño de secundaria %
Las niñas son menos agresivas	0.5	0.6
Las niñas siempre sacan/sacamos mejores calificaciones	24	18.6
Los compañeros son menos agresivos con ellas/nosotras	37.1	31.6
Las/nos tratan mejor las maestras por ser mujeres	18	22.3
Las/nos tratan mejor los maestros (hombres)	11.2	22

*Percepción del alumnado de secundaria
acerca de las ventajas de los niños
en la escuela*

Opinan Ítems del instrumento	Niña de secundaria %	Niño de secundaria %
Somos/son más fuertes	39.9	28
Los niños siempre sacamos/sacan mejores calificaciones	3.2	9.1
Los compañeros nos llevamos/se llevan pesado y se aguantan	31	37.8
Los/nos tratan mejor las maestras	7.6	8.5
Los/nos tratan mejor los maestros (hombres)	9.4	10.6

Fuente: SEP, 2009, pp. 63 y 64.

Percepción sobre desventajas

*Percepción del alumnado de secundaria
acerca de las desventajas de las niñas
en la escuela*

Opinan Ítems del instrumento	Niña de secundaria %	Niño de secundaria %
Ninguna / no hay desventajas	5.7	3.6
Hay muchos juegos que no pueden/ podemos jugar	38	42.6
Las maestras no las/ nos toman en serio	3.5	4.2
Los maestros (hombres) no las/nos toman en serio	3.6	5.2
Los compañeros no las/nos respetan	32.7	28.3
Los compañeros les/ nos pegan	11.1	11.4

*Percepción del alumnado de secundaria
acerca de las desventajas de los niños
en la escuela*

Opinan Ítems del instrumento	Niña de secundaria %	Niño de secundaria %
Ninguna / no hay desventajas	6.4	5.8
Hay muchos juegos que no pueden/ podemos jugar	20.5	26.3
Las maestras no los/ nos toman en serio	6.4	10.2
Los maestros (hombres) no los/nos toman en serio	6.2	10.2
Las compañeras no los/nos respetan	29.6	27.1
Las compañeras les/ nos pegan	20.2	13.5

Fuente: SEP, 2009, pp. 64 y 65.

El informe menciona en relación con estos resultados que “el mayor porcentaje de respuestas como ventaja de las mujeres está en que reciben menos agresiones por parte de los niños”, pero a diferencia de las respuestas que se obtuvieron en primaria, “en secundaria se va pronunciando la diferencia entre los comportamientos de ambos sexos” (SEP, 2009, p. 63). En el informe también se comenta que la obtención de mejores calificaciones por las mujeres destaca como una de las ventajas que reconocen tanto las alumnas como los alumnos. Al respecto pensamos que se debe indagar más, pues convendría saber por qué ellas sacan mejores calificaciones o a qué factores podríamos atribuir esta ventaja. En cambio, las percepciones de alumnas y alumnos acerca de que una de las principales ventajas de ser hombres está relacionada con ser más fuertes o llevarse pesado entre ellos, la explica fácilmente el peso de los estereotipos de género sobre la masculinidad. El hecho de ver como positivo y natural que ésta se demuestre con la exhibición de la fuerza y con el establecimiento de relaciones de agresión y dominio refuerza conductas agresivas, las normaliza, y ubica al hombre como superior a la mujer (*idem*).

Cabe destacar la falta de respeto que las alumnas y los alumnos perciben entre sus compañeros y compañeras del otro sexo. Esto aparece en mayor pro-

porción como una desventaja de las niñas (28.5%) que de los niños (22.1%). Dichos datos tienen que ver con la problemática más amplia de los valores respecto del trato a otras personas, pero también:

sugieren que en algunos(as) niños y niñas persiste la idea de que el otro sexo es "distinto", y que esa diferencia puede derivar en irrespeto, en lugar de entender la igualdad dentro de la diferencia, lo que lleva a sentir que debe haber confrontación e, incluso, tener una idea devaluatoria del sexo al que no pertenecemos. Esto mismo se vive como la principal desventaja para los niños de secundaria, tanto en opinión de hombres como de mujeres. Se puede pensar que la notoria diferencia en el desarrollo biológico de niños y niñas a esta edad es un factor importante para que sean discriminados, pues cuando las niñas se encuentran casi al final de su desarrollo, en ellos comienzan a aparecer los caracteres sexuales secundarios y, en ocasiones, se ven mucho más pequeños que las niñas de su edad. Además, desde el punto de vista de las actitudes, los niños siguen mostrándose infantiles, mientras que las niñas demuestran mayor interés en cosas de jóvenes y se sienten atraídas por niños mayores (SEP, 2009, p. 64).

Por lo anterior, al enfocar los conflictos atendiendo al género no se puede ni se debe prescindir de desmenuzar de las relaciones humanas para detectar los estereotipos que perpetúan las desigualdades —vistas aquí como ventajas y desventajas— entre los hombres y las mujeres.

En las últimas décadas la preocupación y la reflexión acerca del *conflicto* ha cobrado suma importancia en todo el mundo, pues la violencia en sus diversas 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 definir de una manera sencilla, afirmando que es el comportamiento de una persona o un grupo incapaz de imaginar otra forma posible de respuesta ante un conflicto" (Alba, 2002, p. 177). Entre las formas negativas y violentas de encarar 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 conflictos [se ampara frecuentemente] en teorías como la guerra justa, la violencia liberadora, la violencia de respuesta al enemigo, la guerra preventiva, etc., que en muchos casos desembocan en diferentes formas de terrorismo" (Jares, 2004, p. 11).

Últimamente se ha generado un amplio despliegue internacional e institucional en favor de la **paz positiva** y de lo que se ha dado en llamar *cultura de paz*.

La paz negativa, por el contrario, se refiere a la ausencia de guerra; sin embargo la educación para la paz y los derechos humanos trabaja por el concepto de paz positiva que, más que un fin por alcanzar, es un proceso permanente de construcción y transformación. Es el proceso de realización de la justicia en los distintos niveles de relación humana (*idem*). Tanto en nuestra vida diaria como

Paz positiva: es un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, a afrontar y a resolver los conflictos de una forma *no violenta* y cuyo propósito es el logro de una armonía de la persona consigo misma, con la naturaleza y con las demás personas (Sedupaz, 1990, p. 16, citas en CDHDF, 2005, p. 22).

² Para consultar a este autor véase Vicens Fisas (s/f), "Educar para una cultura de paz". Consulta en línea: <<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/paz.pdf>>, 27 de octubre de 2011.

³ Consulta en línea: <<http://www.noviolencia.org>>, 27 de octubre de 2011.

⁴ Cabe reconocer 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 mientras se encuentra un mejor término.

en el ámbito 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 diálogo" (Fisas, 1998, p. 19).²

En los últimos años, en diversos trabajos y declaraciones sobre la no violencia se ha preferido emplear el término **noviolencia** 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).³

Quienes han propuesto el uso del término de *noviolencia* explican que no debe escribirse separado sino como una sola palabra con el fin de dotarlo de un sentido positivo y alejarlo de las concepciones negativas.⁴ "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, p. 27).

La reflexión y los estudios *sobre y para* la paz plantean que los conflictos, la paz y la violencia forman una tríada que está presente 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.

De acuerdo con esta manera de entender el problema, los conflictos forman parte de la vida individual y colectiva, y 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 es una situación tensa que generan las oposiciones, los desacuerdos, las discrepancias y las 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 que se enfrentan.

Así, uno de los principales retos 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,



Noviolencia: este concepto 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.

de formas culturales o nacionales, sino en los errores de método en la gestión de las tensiones y de la convivencia” (Vinyamata, 2003, p. 17).

En la escuela a veces se piensa que, por ejemplo, un castigo o una suspensión escolar irrevocable resolverá con eficacia ciertos problemas de indisciplina o de relación entre las personas. Sin embargo, castigar y suspender son medidas autoritarias y, por ende, violentas; tras un somero análisis se advierte que al aplicarlas el conflicto sólo se encubre, se pospone o se evade, pues no se abordan 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 violencia.

Para fomentar unas 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, p. 180).

Un caso ilustrativo del tipo de conflictos entre el alumnado que son frecuentes en la escuela secundaria puede verse en las “Cápsulas por la no violencia” que ha producido la SEP. Una de ellas presenta el caso de Luis, un alumno a quien agrede constantemente en la escuela otro compañero a causa de su identidad de género. Este ejemplo es útil para mostrar que en este caso el núcleo del conflicto está en la discriminación, y que para evitar o suspender la escalada de violencia que genera sería necesario trabajar en el aula sobre las diversas discriminaciones que se viven o se presencian *antes* de que se expresen o manifiesten con violencia.

Las formas de solucionar sin violencia los conflictos en la escuela pueden variar, pues dependen de múltiples 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 al 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 evitarlos.

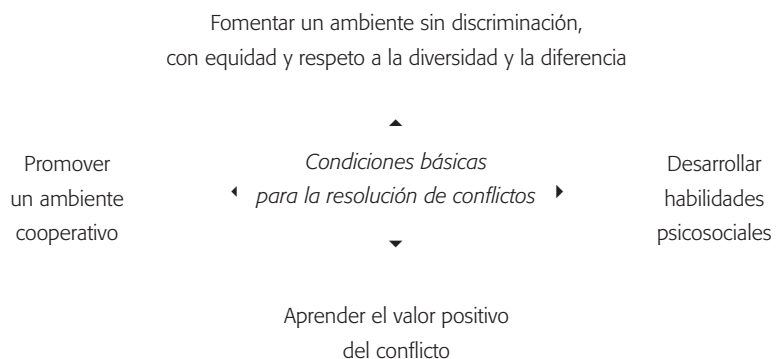
Las relaciones desiguales y las prácticas sin equidad —presentes en muchas instituciones— fomentan y justifican los actos de violencia, de discriminación y de exclusión que violan los derechos humanos de todas y todos. En este sentido cabe afirmar que las manifestaciones de violencia revelan *conflictos no resueltos*, y que éstos se fundan por lo común en prácticas inequitativas que con frecuencia son producto de prejuicios y estereotipos de género.

Si se pretende solucionar los conflictos resulta necesario determinar si entre sus causas se encuentran las desigualdades de género, bien sea que repre-

senten el motivo principal o alguno secundario del problema o de la respuesta violenta. Si uno de los problemas más frecuentes que se viven en la escuela secundaria se relaciona con las diversas preferencias sexuales de las alumnas y los alumnos, podemos suponer que buena parte de los conflictos entre el alumnado se relaciona con las atribuciones de género que determinan lo que deben ser los hombres y las mujeres.

Conviene reconocer 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. Carlos Monsiváis (2008, p. 31) sostiene que la tolerancia ha tenido que ser redefinida 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 que debemos tomar en cuenta para solucionar sin violencia los conflictos (edades, personas involucradas, tipo de problemas, etc.), es importante mencionar que también son necesarias ciertas *condiciones básicas* que favorezcan dicha resolución, entre ellas la promoción de un ambiente cooperativo y sin discriminación, el desarrollo de habilidades psicosociales y la capacidad de aprender sobre el valor positivo del conflicto.

Interrelación entre las condiciones básicas que favorecen la resolución pacífica de los conflictos



En un *ambiente cooperativo y sin discriminación* las personas se comprometen a alcanzar metas comunes a largo plazo; las soluciones benefician a todos los que forman parte de la colectividad; se practica una comunicación “frecuente, franca, precisa y veraz” (Valenzuela, 2001, p. 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 obtener recompensas y buenas calificaciones, o se compete 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 un ambiente 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 hacia las demás personas. Entre dichas habilidades destacan la **autoestima**, la **empatía**, el **aprecio por la diversidad**, el **pensamiento creativo** y el **pensamiento crítico**, y la **comunicación asertiva**⁵ o **asertividad**.

Tales habilidades se van construyendo y aprendiendo paulatinamente, pero para ello se requiere un ambiente propicio; su adquisición por las y los docentes es más eficaz si ocurre como parte de experiencias formativas específicas y vivenciales. Es primordial que toda la comunidad escolar (alumnas, alumnos, docentes, madres y padres de familia) las adquiera para así enfrentar exitosamente las exigencias y desafíos de la vida diaria.

Para reconocer el valor positivo del conflicto se ha de desechar la idea de que todo encuentro de tendencias opuestas es negativo. Al invertir tal apreciación logramos que la situación de conflicto se torne positiva y se abra la posibilidad de entender lo que sucede para actuar comprensivamente y sin violencia; se trata, pues, de percibir y examinar nuestras necesidades, sentimientos y emociones y los de los demás. El valor negativo del conflicto 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.

El *diálogo*, que es una estrategia idónea para encaminarnos hacia la resolución de los conflictos, revela que hay más similitudes y concordancias que dife-

Autoestima	Empatía	Aprecio por la diversidad	Pensamiento creativo	Pensamiento crítico	Comunicación asertiva	Asertividad
implica la confianza y el respeto por sí misma o por sí mismo. Refleja la habilidad para enfrentar los desafíos de la vida y para comprender y superar problemas.	Es la capacidad para ver los problemas o situaciones de las otras personas según suponemos que ellas los ven. Nos ayuda a aceptar a las personas y nos permite fomentar comportamientos solidarios y de apoyo hacia otras u otros.	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 y de preferencias sexuales, entre otras.	es la capacidad de explorar alternativas disponibles frente a ciertas ideas, conceptos y acciones. Nos ayuda a ver más allá de nuestra experiencia, y a responder de manera flexible ante diversas situaciones y desarrollar habilidades de mediación y negociación.	es la capacidad de analizar información y experiencias desde diversos puntos de vista. Implica una actitud de cuestionamiento a las ideas, estereotipos, mitos, creencias, prejuicios, valores y comportamientos.	es la capacidad de comunicarse de manera verbal o no verbal para favorecer la convivencia social. También se relaciona con la capacidad de pedir ayuda en momentos de necesidad.	es "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, p. 25).

rencias 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 asemejan, aun cuando mantengan las divergencias que los han enfrentado. Éstas y otras ventajas del diálogo se consignan en el siguiente esquema:



Entre las formas que se recomiendan 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

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.

Ejemplos

Cuando los alumnos o las alumnas se pelean a golpes por cualquier motivo, la persona que arbitra ha de detener la violencia y promover la comunicación efectiva entre quienes están en conflicto.

Mediación

Intervención de una tercera persona neutral que no ejerce poder sobre quienes están en conflicto. 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.

Ejemplos

Cuando diversos conflictos son permanentes y persistentes la persona mediadora (puede ser docente) ayuda a definir el problema, las causas y las discrepancias entre las partes. También propone diferentes opciones de solución que benefician a las personas enfrentadas.

Negociación

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 quienes se enfrentan a decir: "necesito...", "me siento...", "me interesa participar, porque..."

Ejemplos

Cuando las personas no encuentran un equilibrio entre sus similitudes y divergencias, pero están interesadas en llegar a un acuerdo, quien se encarga de la negociación favorece la expresión de los sentimientos y acude a la empatía como recurso para la comprensión entre las partes.

Generalmente se regula o se da salida a un conflicto valiéndose de ciertas estrategias (unas negativas y otras positivas) en las que se asumen diversas posturas. Veamos un ejemplo en el siguiente esquema:

<i>Maneras de regular o dar salida a un conflicto</i>	<i>Situación</i>	<i>Postura que se asume</i>	<i>Posibles ejemplos</i>
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"	Excluir, discriminar, expulsar, impedir la salida al recreo.
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"	Cuando se prefiere permanecer pasivo frente a un problema.
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"	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 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 / Personas competitivas

- Persiguen como objetivo primordial ganar y vencer en un corto plazo.
- 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.
- Niegan la legitimidad de las necesidades y sentimientos de los demás (sólo ven los problemas y situaciones desde su propia perspectiva).
- No se interesan por mantener buenas relaciones.

Contexto cooperativo / Personas participativas

- Se comprometen a alcanzar metas comunes a largo plazo.
- La comunicación es efectiva.
- Buscan soluciones que benefician a todos.
- Perciben las posiciones y motivaciones de los otros porque saben escuchar.
- Reconocen la legitimidad de los intereses de las personas involucradas.
- Hay confianza y disposición para responder a los deseos, necesidades y requerimientos de los demás.
- Tienden a mantener buenas relaciones con quienes los rodean.

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

La práctica permanente del diálogo y la búsqueda de formas participativas en la resolución de conflictos en la escuela y en el aula implican el establecimiento de nuevas formas de convivencia para superar el trato desigual entre las personas y favorecer los valores que privilegian la colaboración y no la competencia.

La perspectiva de género ha aportado a esta línea de pensamiento y acción los conocimientos necesarios para subrayar que mientras las desigualdades de género permanezcan sin que se les cuestione, difícilmente arribaremos a una sociedad más justa, incluyente y solidaria.

Pautas para reflexionar

¿Cómo actúo yo frente a los conflictos?

Como hemos visto, no toda solución a los conflictos lo es en realidad si la analizamos desde una posición pacífica y *noviolenta*. A continuación se ofrece un ejercicio dividido en dos partes que pretende promover la reflexión sobre las propias formas de actuar frente a los conflictos en la escuela.

1. Formas de actuar

Marque en las columnas correspondientes si ha llevado a cabo o no acciones similares o si le ha sucedido o no algo parecido.

<i>Formas de actuar:</i>		<i>La he llevado a cabo / Me ha sucedido</i>	
1.	Multiplicar experiencias de colaboración entre estudiantes para lograr objetivos compartidos desde un estatus de igualdad, como el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos en cuanto a rendimiento escolar, etnia, género, nivel de integración en el aula, etcétera.	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
2.	Enviar a la Dirección de la escuela a quien o a quienes están ocasionando problemas en el aula.	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
3.	Diseñar actividades para atender ciertos sentimientos difíciles en las cuales cada quien pueda preguntarse, por ejemplo: ¿qué puedo hacer con mi tristeza, mi miedo, mi rabia, para resolver pacíficamente un problema?	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
4.	Tener dificultades para aceptar personalidades de alumnas o alumnos que se alejan de lo que se piensa debe ser <i>ideal</i> .	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
5.	Reconocer que mis propios estereotipos y prejuicios de género pueden impedir una convivencia armónica y sin violencia entre hombres y mujeres.	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
6.	Al percibir que las alumnas y los alumnos compiten demasiado entre sí, o que las actividades que eligen están altamente estereotipadas, introducir ejercicios de reflexión y acción sobre los estereotipos de género con la intención de prevenir conflictos basados en las diferencias de género.	Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

2. Consecuencias para la igualdad o la desigualdad de género

Escriba qué consecuencias para la igualdad o la desigualdad de género piensa usted que puede acarrear cada una de las formas de actuar del cuadro anterior y cuáles ha ocasionado en la realidad. Comparta el ejercicio con compañeras y compañeros docentes con el propósito de reflexionar en grupo sobre las maneras de actuar que favorecen o impiden la solución pacífica de los conflictos y coadyuvan a eliminar las desigualdades de género.

<i>Formas de actuar</i>	<i>Consecuencias que imagino acarrear la igualdad o la desigualdad de género</i>	<i>Consecuencias para la igualdad o desigualdad de género que realmente han ocurrido</i>
1		
2		
3		
4		
5		
6		

Desde la literatura

Aquel día les dejó un trabajo aun más laborioso que de costumbre, las regañó por platicar en clase, hizo sarcasmos a costa de un maestro admirado por ellas —cualquiera de estas cosas o todas juntas ('Fue hace mucho' dice Neli)—, el caso es que la reunión para hacer la tarea estuvo dedicada a planear venganzas. [...] Era el maestro de literatura [...] Se indignaba cuando le pedían repetir, explicar con más detalle o traducir una cita; también si algún muchacho se atrevía a despatarrarse en el pupitre o si un cuchicheo mellaba el silencio absoluto que debía servir de fondo a su voz seca y precisa. Su arma era la humillación, esgrimida con profesionalismo.



Juan Tovar, 1985, *El lugar del corazón*.

Referencias bibliográficas

Alba Olvera, Ma. de los Ángeles (2002), "Educación para la paz y sus implicaciones", trabajo presentado en el Curso y Talleres de Educación para la Paz, Derechos Humanos y Equidad de Género, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes celebrado en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Pátzcuaro, Michoacán, en *Antología de Conferencias PUEG/SEDENA*, documento interno e inédito, 2008, pp. 176-184.

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, ADHDF (Documentos Oficiales, 7).



- Fisas, Vicenç (ed.) (1998), *El sexo de la violencia: género y cultura de la violencia*, Barcelona, Icaria.
- 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.
- Jares, Xesús R. (2004), *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Bilbao, Bakeaz, en <<http://www.bakeaz.org/es/publicaciones/mostrar/77-educar-para-paz->>, consulta 30 de abril de 2010.
- López Martínez, Mario (2004), "Noviolencia para generar cambios sociales", en *Polis, Revista Académica de la Universidad Bolivariana*, núm. 9, s/p., en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=555000>>, 20 de octubre de 2008.
- Monsiváis, Carlos (2008), "La tolerancia", en *Formación cívica y ética. Sexto grado*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Nettel, Guadalupe (2008), "Reunión en la escalera", en Tryno Maldonado, (ed.), *Grandes hits. Nueva generación de narradores mexicanos*, Oaxaca, Almadía, pp. 209-212.
- Ocampo, Victoria (2000), "«No me interrumpas»: las mujeres y el ensayo latinoamericano", en Mary Louise Pratt, *Debate Feminista*, México, año 11, vol. 21, abril, pp. 70-88.
- Pérez, Isabel (2009), *Habilidades sociales*, México, Lukambanda Editorial.
- Secretaría de Educación Pública (2009), *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica*, México, SEP, Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas/UNICEF.
- Tovar, Juan (1985), "El lugar del corazón", en Alicia Molina, (comp.), *Del aula y sus muros. Cuentos*, México, SEP/Ediciones El Caballito, pp. 115 y 116.
- 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.
- Valenzuela y Gómez Gallardo, María de Lourdes (2008), "La educación para la paz: un compromiso colectivo urgente", 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.
- Vinyamata, Eduard (2003), "Comprender el conflicto y actuar educativamente", en E. Vinyamata (coord.), *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*, Barcelona, Graó.





Eje 6

Nuevos trazos: género y propuesta de igualdad, equidad y diferencia

Igualdad es el principio de que todos los seres humanos son iguales, es el fundamento ético y político de una sociedad democrática. Puede explicarse desde dos enfoques: como igualdad de ciudadanía democrática o como igualdad de condición o de expectativas de vida.

Teresa Incháustegui

Se definen los conceptos de *igualdad, equidad de género y diferencia* como aspectos fundamentales en la generación de condiciones para que las mujeres y los hombres tengan acceso a las mismas oportunidades. Se mencionan los principales 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 las alumnas y a los alumnos en la escuela? ¿Realmente se les ofrece el mismo tipo de oportunidades de participación y aprendizaje en el quehacer escolar cotidiano? La creación de un ambiente propicio para romper con los estereotipos y los sesgos de género en las actitudes, comportamientos, aprendizajes y prácticas escolares contribuye a que las relaciones humanas se establezcan en condiciones de igualdad y equidad.

Una de las consideraciones básicas del enfoque de género respecto de la igualdad entre las mujeres y los hombres plantea que “las personas somos iguales en tanto seres humanos pero distintas en tanto sexos” (Inmujeres, 2007, p. 81). Aunque parece sencillo comprenderla, esta frase incorpora cierta complejidad al mencionar junto a la igualdad la diferencia; de ahí que para hablar de la igualdad sean necesarios otros conceptos que la complementen y la amplíen.

En otras épocas el ser hombre o ser 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 quedó establecido el principio de igualdad en la mayoría de las constituciones democráticas del mundo se ha avanzado en la comprensión de que *la diferencia no implica la desigualdad ni es su sinónimo*.

En nuestro país la igualdad está establecida en el artículo cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; asimismo, se han preparado y promulgado leyes complementarias y específicas sobre este artículo para pre-



cisar qué se entiende por igualdad de derechos. Importa sobremanera explicar qué se entiende por **igualdad** y qué por **diferencia** en relación con las mujeres y los hombres, porque hasta bien entrado el siglo xx se les han negado los derechos ciudadanos a las mujeres y a otros grupos de la sociedad (por ejemplo, el voto) con un único argumento que se sustenta en la diferencia sexual o étnica. Contra lo que podemos pensar, ésta no es una cuestión que se haya quedado en el pasado, pues todavía se discrimina a algunas personas contraviniendo el artículo cuarto constitucional. Por ello sigue siendo necesario insistir en que no es lo mismo ser diferente que ser desigual.

Los estudios de género han retomado estas consideraciones teóricas formuladas para construir una concepción propia respecto del significado de la **igualdad de género**. Esta concepción condujo posteriormente al concepto de **equidad de género**, en el cual se conjugan la idea de la igualdad y el reconocimiento de la diversidad y las diferencias sociales.

¹ En este caso hay un *déficit histórico*, porque a pesar de que el principio de igualdad se considera un valor y una norma, las desigualdades (de acceso y de oportunidades) por razón de sexo perviven como en otras épocas en muchas de las costumbres culturales; hoy día, por ejemplo, aún se obstaculizan los estudios de las niñas y la participación política de las mujeres.

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

Igualdad y diferencia: “En relación con las mujeres y los hombres [...] la diferencia [sexual] se produce sola, mientras que la igualdad se construye, es un ideal ético”. En la teoría política de los derechos “la igualdad significa ignorar las diferencias entre los individuos para un propósito particular o en un contexto específico” (Scott). “Esto supone un acuerdo social que considera a las personas diferentes como equivalentes para un propósito dado” (Inmujeres, 2007, p. 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.

Igualdad de género: parte del postulado de que tanto los hombres como las mujeres tienen libertad para desarrollar sus habilidades, conocimientos, aptitudes y capacidades personales, sin que nada de ello les 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 dependen del hecho de haber nacido hombre o mujer (PUEG, 2008, p. 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, p. 21). La equidad de género y la igualdad “están unidas, pero es incorrecto remplazar 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 históricos¹ y sociales de las desigualdades por razón de género” (Inmujeres, 2007, p. 60).

² Véase García Prince, 2008, pp. 29-30.

³ Así lo confirma la investigadora Hilda Rodríguez; en 2007 se presentó en nuestro país una iniciativa para reformar el título quinto de la Ley Federal del Trabajo con el fin de establecer el permiso de paternidad de los padres trabajadores, y en febrero de 2008 la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal otorgó la primera licencia de paternidad a un trabajador (Véase Rodríguez, 2008).

⁴ Consulta en línea: <<http://www.inmujeres.gob.mx/images/stories/programas/meg/negocios.pdf>>, 27 de octubre de 2011.

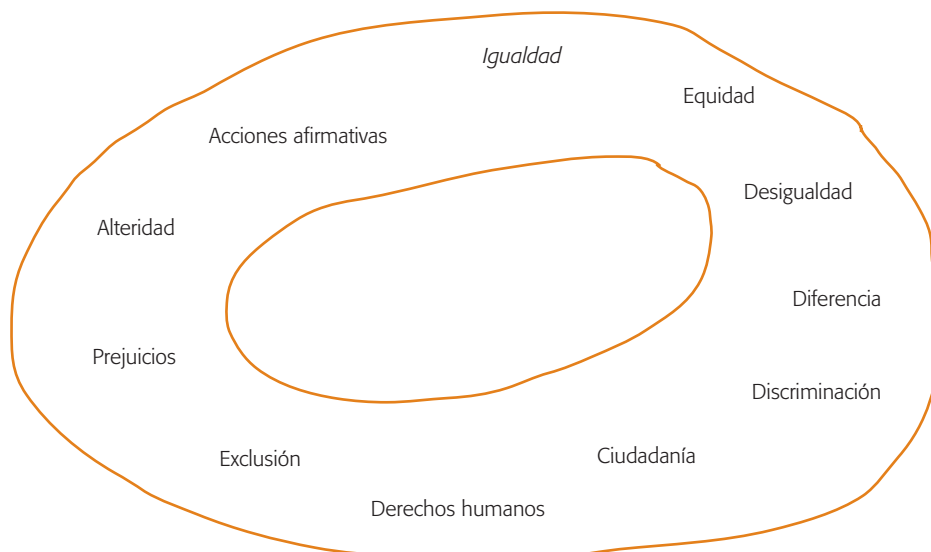
Las principales premisas que dan fundamento ético y legitimidad al principio de igualdad pueden sintetizarse de la siguiente manera:²

1	La equivalencia humana de todas las personas	▶	Lo humano no admite calificaciones valorativas jerárquicas entre las personas. No hay personas que sean más o menos humanas que otras o que sean mejores o peores.
2	La no discriminación	▶	El principio de igualdad se complementa con el principio de no discriminación.
3	Las diferencias	▶	La comprensión del principio de igualdad admite la existencia de diferencias reales entre las personas en términos de características que las sociedades pueden valorar jerárquicamente como significativas o no.
4	La igualdad de derechos	▶	Como una de las principales bases comprensivas de partida para su aplicabilidad. Debe concretarse en los hechos y no ser sólo nominal.
5	La equidad	▶	Principio complementario de la igualdad que tiene respecto de ésta un carácter instrumental porque contribuye a su logro. Permite invalidar o anular las desventajas que derivan de las desigualdades creadas a partir de diferencias valoradas jerárquicamente.

En resumen, la *igualdad* consiste en garantizar iguales condiciones, trato y oportunidades a mujeres y hombres, y la *equidad* propicia las mismas condiciones, trato y oportunidades a mujeres y hombres y además debe *ajustarse a las especiales características o situaciones de los diferentes grupos* (formados por sexo, género, clase, etnia, edad, religión, ideología, etc.), de manera que se pueda ejercer en la práctica el acceso a todos los recursos (véase 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 este enfoque han avanzado tanto en propuestas de igualdad, que incluso ya se han presentado iniciativas de cambios en las leyes laborales para que los hombres, padres de familia, también gocen, por ejemplo, de licencias por cuestiones de paternidad.³

Actualmente, y por medio del Modelo de Equidad de Género (MEG: 2003)⁴ que elaboró el Instituto Nacional de las Mujeres, se han certificado varias organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil reconociendo sus buenas prácticas de equidad. La Secretaría del Trabajo y Previsión Social generó el Modelo de Reconocimiento Empresa Familiarmente Responsable con el propósito de facilitar que las trabajadoras y los trabajadores atiendan sus responsabilidades familiares (entre otras buenas prácticas laborales).

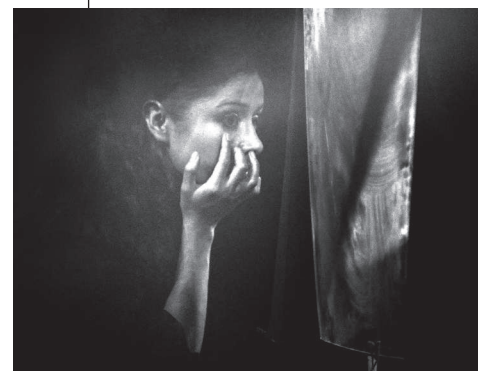
Lo expuesto hasta aquí nos muestra que para hablar de igualdad es necesario referirse a otros conceptos indispensables que amplían el significado de este término y ofrecen concepciones más completas sobre el ejercicio de la justicia. La igualdad es el primero de muchos eslabones cuyos conceptos se concatenan y sin los cuales esa primera palabra no tendría mucho sentido. He aquí un esquema que lo ilustra.



En otras palabras, si no se definen con claridad, amplitud y precisión los términos complementarios y próximos a "igualdad" al tiempo que se hace lo mismo con todo aquello que la impide u obstaculiza, podremos, por ejemplo, aceptar como *normal* que un grupo escolar adolescente rechace a quienes han elegido una orientación y una identidad de género distintas de la heterosexual. Este rechazo es una manifestación de violencia de género y también de discriminación, exclusión, falta de respeto a los derechos humanos e impedimento de acceso a oportunidades, entre otras faltas graves. Por otro lado, la pervivencia de las creencias y las prácticas culturales que justifican, favorecen y toleran la violencia, la exclusión y la discriminación hacia las mujeres y las niñas por considerarlas inferiores, ha exigido que se precisen aun más los términos y las acciones que deben plantearse, ejecutarse y convertirse paulatinamente en *principios* que busquen asegurar una plataforma de equidad. Entre dichos principios 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, p. 301).

En nuestro país la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación⁵ tiene como objeto "prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del artículo 1º 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 clara; no lo es tanto la detección del problema en la vida diaria:

⁵ Consulta en línea:
<<http://www.conapred.org.mx/redes/userfiles/LFPED%281%29.pdf>>, 27 de octubre de 2011.



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).



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, embosado, en los grupos económicos más poderosos y los círculos académicos de 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 (Rincón Gallardo, 2005, p. 5).

A lo anterior podemos agregar que “uno de los obstáculos para eliminar la discriminación de facto es que la mayoría de las mujeres y de los hombres no tienen conciencia de los derechos que corresponden por ley a la mujer ni comprenden plenamente los sistemas jurídicos y administrativos de que deben servirse para ejercerlos” (García Prince, 2008, p. 28).

Los estudios de género, el feminismo y los movimientos sociales de mujeres han aportado y ampliado conceptos y significados relacionados con la igualdad que han sido útiles, sobre todo, para modificar conductas y formular normas jurídicas y políticas públicas. Por ejemplo, el concepto de igualdad se enriquece al incluir en su definición la igualdad de oportunidades y de trato. Este concepto requiere del reconocimiento de que los hombres y las mujeres tienen necesidades diferentes que deben atender las políticas públicas aplicando medidas de equidad que realmente propicien un acceso igualitario a los recursos y beneficios, sin derivar en tratos desiguales por razones de sexo, etnia, edad, preferencia sexual, ideología o cualquier otra condición o circunstancia.

¿Cómo se propicia esta igualdad de trato y de oportunidades en la escuela secundaria, considerando las diferentes necesidades de las mujeres y los hombres? Es evidente, por ejemplo, que con sólo solicitar a las alumnas y los alumnos que por favor se respeten entre sí, no basta. La igualdad, como vivencia y experiencia, debe constatare en todo momento y en cualquier circunstancia de la órbita escolar, aun en aquellos ámbitos donde parece que no tiene nada que ver. Por ello es importante cuestionar como docentes ¿qué actitudes, comportamientos y actividades escolares propician un trato desigual y discriminatorio en la escuela? Algunos ejemplos podrían ser los siguientes:

- Cuando no se reflexiona con el grupo sobre las razones que arguyen algunas alumnas o alumnos para rechazar a sus pares por sus rasgos físicos, su apariencia, su manera de vestir, su orientación sexual, su arreglo personal o alguna discapacidad.
- Cuando se elige a las alumnas consideradas *más bonitas* para representar ciertos papeles teatrales o de alguna conmemoración y no se toman en cuenta las habilidades de expresión dramática de otras. Si estas dos cuestiones están juntas en una misma persona, al grupo debe quedarle clara la decisión. Lo mismo puede suceder cuando se elige a los alumnos considerados *más guapos*.

- Cuando se reprende de manera más dura a los alumnos que a las alumnas, incluso cuando el motivo es el mismo, porque se piensa que los hombres son más fuertes que las mujeres y por eso pueden aguantar amonestaciones más severas (SEP, 2009, p. 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.
- Cuando no se llama la atención del grupo para analizar imágenes y textos que denigran a ciertos personajes por sus atributos físicos o características diferenciadas.
- 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 hombres sean más hábiles en deportes o en matemáticas que las mujeres, o suponen que ellas serán más hábiles en lo relacionado con el lenguaje oral y escrito o en las manualidades.
- Cuando no se impide que las alumnas y los alumnos se pongan apodosos que aludan a ciertas características físicas ni se les explica el efecto violento (por ofensivo y denigratorio) que producen los apodosos.
- Cuando el personal docente, el administrativo o las y los adultos presentes en la escuela atienden primero a los alumnos para cualquier asunto, sin importar que algunas alumnas hayan llegado primero (SEP, 2009, p. 123).⁶

Otra aportación de género al concepto de igualdad consiste en incorporar una precisión especial en la formulación específica de los derechos humanos de las mujeres; tal precisión se “deriva de la desventaja histórica con que ha sido reconocido el estatuto jurídico y ontológico de las mujeres” (Inmujeres, 2007, p. 41). La especificidad de los derechos femeninos no implica que sean distintos de los que ejercen los hombres, más bien su enunciado enfatiza la garantía de que las mujeres deben contar con condiciones idóneas 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, etc. Fue necesario hacer esta precisión porque antes de la década de los cincuenta del siglo xx las mujeres mexicanas no gozaban de estos derechos. Muy ligados a los anteriores están los derechos sexuales y reproductivos 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.

En cuanto a las y los jóvenes, se han elaborado precisiones especiales de los derechos humanos en la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes de 2005,⁷ en donde “se considera bajo las expresiones ‘joven’,

⁶ Cita referida al Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México, 2009, ya mencionado en otros apartados de este libro.

⁷ Véase Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, en: <<http://www.injuve.es/contenidos.download-att.action?id=1785896123>>, 27 de octubre de 2011.

‘jóvenes’ y ‘juventud’ a todas las personas, nacionales o residentes en algún país de Iberoamérica, comprendidas entre los 15 y los 24 años de edad”. Esa población es sujeto y titular de los derechos que esta Convención reconoce, sin perjuicio de los que igualmente benefician a los menores de edad debido a la aplicación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. La juventud cuenta así con respeto y garantía para disfrutar y ejercer plenamente sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

Está claro que al alumnado de secundaria, que en general tiene entre 13 y 15 años de edad, no se le reconoce en la Convención Iberoamericana, sino en la Declaración Universal de los Derechos de las Niñas y los Niños, la cual se basa 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 las niñas y los niños.

El traslado de estos conceptos a la escuela ha favorecido el establecimiento de la garantía de la equidad de género en la educación como salvaguardia para que las niñas, los jóvenes y las mujeres adultas cuenten con un sitio en los distintos niveles educativos, pero también como garantía de que en la escuela se habrá de erradicar toda manifestación de violencia de género. Ejemplo de ello es la inclusión de la equidad de género como un eje transversal en los planes y programas de estudio vigentes para la escuela secundaria en nuestro país.

Un concepto más que desde el enfoque de género se vincula con la igualdad y la equidad es el de *acciones afirmativas*, entendidas como diversas medidas temporales encaminadas a “acelerar la igualdad de hecho entre mujeres y hombres” para lograr la igualdad “efectiva” y corregir la desigualdad de oportunidades y beneficios (Inmujeres, 2007, p. 13). La insistencia en la igualdad de hecho, la efectiva o la real, debería llamar poderosamente nuestra atención en la medida en que se hace necesario mencionarla toda vez que la simple postulación de igualdad no es suficiente o se malentiende, y en la medida en que se requieren las acciones afirmativas para acelerar los cambios o corregir las desigualdades. Son expresión de estas acciones, por ejemplo, las becas escolares para niñas, adolescentes y jóvenes mujeres.



Quedó desamparada y con dos chiquillos a la muerte de la tía Maruca. Sus hermanos no le hablaban; líos de la herencia: “¡Mamá siempre le dijo a todo mundo, y muchos han ido al juzgado a declarar, que la casa era para mí sola, para mí sola! ¡Y sus joyas, y sus muebles, y su dinero en el banco! ¡Mis hermanos no me dejaron ni siquiera un vestido!” Lloró un poco sobre mi pecho. Más tarde improvisó unas quesadillas en un brasero. [...] Y bueno: una mujer necesitada no estaba en posición de escoger quién la ayudara ¿no? ¿Y de qué iba a vivir, si no sabía trabajar en nada, y peor con dos chiquillos?

José Joaquín Blanco, 2000, “La prima Trini”

[continúa al final...]

La relación favorable que ha existido entre el ámbito de la educación y el de la igualdad entre mujeres y hombres se puede identificar en las influencias mutuas y positivas que se han dado en las principales convenciones y reuniones a las que han convocado algunos organismos internacionales como la ONU y la OEA. Las más importantes han sido las conferencias conocidas como **CEDAW** y **Belém do Pará**.⁸

Tanto la CEDAW como la Convención de Belém do Pará constituyen hitos en la historia de los derechos humanos de las mujeres, los cuales no se incluían en las leyes antes de que estas convenciones se hubieran celebrado. Ambas revisiten una enorme significación por su carácter de avanzada y por las consecuencias jurídicas de sus acuerdos en los países que las han firmado. Para México, que ha ratificado ambas convenciones tanto en su primera edición como en las sucesivas, las consecuencias jurídicas se han traducido en la formulación de diversas leyes.

La educación, como decíamos, siempre ha sido un tema prioritario en estas reuniones y así lo podemos constatar en las sucesivas, como la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer (Beijing, 1995), pues entre las doce esferas de preocupación de la conferencia se encuentran el acceso desigual a la educación y la insuficiencia de las oportunidades educacionales.⁹ Esta conferencia influyó en las determinaciones sobre educación que se tomaron en reuniones posteriores, como la celebrada en Dakar (2000) y las sucesivas reuniones sobre el adelanto de las mujeres, mismas que se conocen como las Plataformas de Acción de Beijing.¹⁰ Esto significa que entre los compromisos que se han adoptado 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 representan compromisos obligatorios para los estados que ratificaron dichas convenciones.¹¹ Por otra parte, en la Cumbre del Milenio (2000) se propusieron el logro de la enseñanza universal, la eliminación de las desigualdades entre los géneros y la autonomía de la mujer para 2015.

La importancia de estas convenciones o reuniones internacionales radica en que como los estados participantes generalmente ratifican los acuerdos que ahí se toman, se ven obligados a cumplirlos en sus respectivos países. Cabe mencionar que en estas reuniones y convenciones se suman los esfuerzos de los Estados que integran la ONU y la OEA; por eso se les llama Estados Parte en los documentos y declaraciones que tales organizaciones publican oficialmente.

¿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

⁸ Consulta en línea: <http://www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/dh/c_elim_disc_mutxt.htm>, 27 de octubre de 2011; y el de la Convención de Belém do Pará en <<http://www.unifemweb.org.mx/un/documents/cendoc/convenciones/conv02.pdf>>, 27 de octubre de 2011.

⁹ Consulta en línea: <<http://www.cinu.org.mx/temas/mujer/confmujer.htm>>, 27 de octubre de 2011.

¹⁰ Estas reuniones conservan el nombre de Beijing para indicar que son derivaciones de la conferencia que tuvo lugar en esa ciudad china en 1995. Aunque se han celebrado en Nueva York, se conocen como Plataformas de Acción Beijing + 5 (2000), Beijing + 10 (2005) y Beijing + 15 (2010). Para más información sobre las sucesivas reuniones consulta en línea: <<http://www.inmujeres.gob.mx/ambito-internacional/beijing.html?showall=1>> 27 de octubre de 2011.

¹¹ No obstante la obligatoriedad de los compromisos que adquieren los Estados al ratificar las convenciones o tratados internacionales, no siempre los acatan cabalmente. También sucede que los países tardan mucho más tiempo del acordado en realizar los ajustes legales para traducirlos en acciones.

CEDAW: la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres celebrada en 1979 (CEDAW, por sus siglas en inglés). "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" (Pacheco *et al.*, 2004, p. 134).

Belém do Pará: aprobada en 1994, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (también conocida como Convención de Belém do Pará, Brasil) reconoce 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 *et al.*, 2004, p. 148).

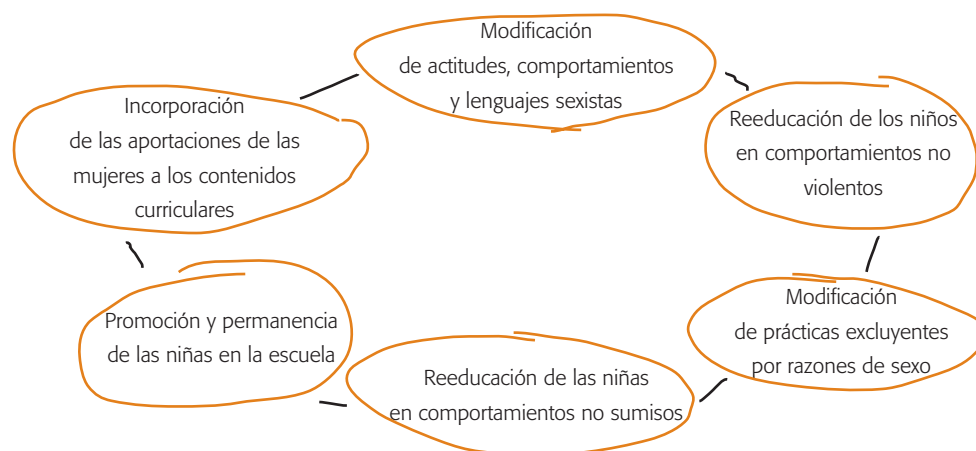
que México participa y en las cuales se discute y se formulan recomendaciones y políticas que protegen la vida y los derechos de las mujeres? ¿Qué relación tiene todo ello con el ámbito escolar?

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 específicos 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 en que se producen la discriminación y las relaciones desiguales. Asimismo es importante mencionar que las y los docentes pueden valerse de estas leyes cuando se violan los derechos de las alumnas y los alumnos; a la vez, estas leyes obligan al personal docente a evitar situaciones de discriminación.

Respecto de la discriminación en la escuela, el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (INVGEBM) muestra que “las diferencias religiosas, la orientación sexual del alumnado y las diferencias económicas son las causas más comunes de la discriminación” (SEP, 2009, p. 14). En cuanto a las percepciones de las alumnas y los alumnos de secundaria respecto a que reciben un trato distinto de los docentes según su sexo, el informe presenta una muestra de las respuestas en que todo el alumnado percibe un trato diferenciado de las y los docentes hacia las alumnas y los alumnos (SEP, 2009, pp. 124-125).

La escuela es la institución idónea para construir una sociedad democrática, igualitaria y con equidad de género. Todas las personas que diariamente conviven en los espacios escolares tienen la oportunidad de desmontar lo que obstaculiza ese propósito y pueden 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 una intervención en varios niveles y mediante múltiples estrategias, entre las que se pueden mencionar las siguientes:



Otra estrategia fundamental para modificar las relaciones desiguales en la escuela por razón de sexo consiste en procurar la transformación de lo que en el campo pedagógico 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, p. 75). Si los comportamientos y las formas de interrelación entre todos los miembros de la comunidad escolar están dominados por estereotipos de género se puede decir que dichos estereotipos funcionan a través de un currículum oculto y discriminatorio.

La escuela, por lo tanto, desempeñará un papel crucial si utiliza un lenguaje incluyente, favorece el respeto por las diferencias, propone actividades sin distinciones de género, incrementa la participación de las alumnas y los alumnos en ejercicios de los que históricamente se les ha excluido, y trabaja, en fin, para prevenir, sancionar y erradicar todas las formas de violencia y discriminación. Entre otras acciones que se podrían emprender para crear condiciones de igualdad y equidad en la escuela y en el aula mencionaremos las siguientes:

- Localizar los materiales didácticos que han elaborado las organizaciones internacionales y nacionales de derechos humanos y de educación para la igualdad especialmente para jóvenes con la intención de poner en práctica las sugerencias y actividades que proponen.¹²
- Reflexionar 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 basados en el intercambio y la cooperación (no en la competencia), en el apoyo mutuo y en la convivencia.
- Modificar las formas de sancionar a las alumnas y a los alumnos procurando que se refieran “estrictamente a las conductas y no a las características—incluyendo el sexo— de quienes las cometen” (SEP, 2009, p. 122).
- Organizar jornadas escolares de *no discriminación* en las que se invite a grupos de teatro y 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 la discriminación basada en las identidades de género o en orientaciones sexuales distintas de las heterosexuales.
- Propiciar una mayor inclusión de las madres y los padres de familia para que propongan ideas y acciones en favor de la igualdad y la no discriminación.

¹² Consulta en línea las publicaciones del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación en: <<http://www.conapred.org.mx/bibliotecav/biblioteca.html>>, 27 de octubre de 2011. En <<http://www.educarenigualdad.preproduccion.com/material>>, 27 de octubre de 2011; se encuentra un directorio europeo de recursos didácticos para la igualdad, que incluye actividades que se pueden adaptar para trabajar con ellas en el aula.

Pautas para reflexionar

Recuerdos para mejorar el presente y el porvenir

En este ejercicio el docente ha de recordar, mediante algunos ejemplos y preguntas, momentos de su experiencia escolar durante la adolescencia relacionados con vivencias de discriminación o desigualdad. Lea la siguiente cita y enseña a responder 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, p. 127).

Preguntas

- Cuándo usted fue alumna o alumno, ¿vivió algo parecido a lo que se describe?
- ¿Atestiguó comportamientos de ese tipo en contra de alguna compañera o compañero de la escuela?
- ¿Cómo se sintió en uno u otro caso?
- ¿Se intentó alguna forma de resolución?
- ¿Le parece que las alumnas y los alumnos de ahora sienten lo mismo frente a las actitudes discriminatorias y prejuiciosas? ¿Por qué sí o por qué no?

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

Desde la literatura

Así fue intentando nuevos amores: con que la aceptaran con los dos niños ya era ganancia; y pariendo metódicamente hijos de otros hombres, los cuales desaparecían, satisfechos tras el parto. “Ninguno se ocupa de traerles ni un taco siquiera”. Pero pronto se acabaría su martirio, pues tres de sus cinco hijos eran varones, y entrarían a trabajar. El mayorcito... Sólo las dos niñas estaban en casa: tan sucias y dejadas como la madre. Tenían las edades que le conocía a la bella Trini. Ocho, diez años.

Las sacó a que se ocuparan de los perros, puercos y pollos, y pudiéramos platicar a gusto en la habitación única de la casa. Sentí como un tiempo estancado. No había nada para mañana. Sólo pasar el día de hoy como se pudiera, y sin hacerse ilusión de ningún tipo. Como animalitos, pues: comiendo lo que fuera, y echándose a dormir donde cayera. ¡Y pensar que todo en la niña Trini había sido lustre, ilusión, fantasía!

José Joaquín Blanco, 2000, “La prima Trini”.



Referencias bibliográficas

- Amorós, Celia (1994), *Feminismo: igualdad y diferencia*, México, UNAM, PUEG.
- Beltrán y Puga, Alma Luz (2007), "Miradas sobre la igualdad de género", en *Debate Feminista*, México, vol. 36, año 18, pp. 298-305.
- Blanco, José Joaquín (2000), "La prima Trini", en Enrique Serna (selec. e intro.), *Los mejores cuentos mexicanos*, México, Planeta/Joaquín Mortiz, pp. 44 y 45.
- 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, en <<http://www.rieoei.org/rie38a04.pdf>>, consulta 30 de abril de 2010.
- García Prince, Georgina (2008), *Políticas de igualdad, equidad y gender Mainstreaming ¿de qué estamos hablando? Marco conceptual*, San Salvador, PNUD.
- Incháustegui, Teresa (2009), "Manual para la Sensibilización del Enfoque Integrado de Género de la Administración Pública. Impulsemos todos los derechos para todas las mujeres... todos los días". México, en <<http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Jalisco/jal05.pdf>>, consulta en línea 23 de noviembre 2011.
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) (2007), *Glosario de género*, México, Inmujeres.
- Pacheco, Gilda et al., (coords.) (2004), *Los derechos humanos de las mujeres: fortaleciendo la promoción y protección internacional*, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).
- Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP/Graó (Biblioteca para la Actualización del Maestro).
- Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) (2008), *Glosario de términos relacionados con violencia y género*, México, PUEG, documento interno.
- Rincón Gallardo, Gilberto (2005), "Palabras preliminares", en Rey Martínez, *El derecho fundamental a no ser discriminado por sexo*, México, Conapred (Miradas, 1), pp. 5-6.
- Rodríguez, Hilda (2008) "Trabajo y familia: conflicto y reconciliación", 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.
- Rodríguez Zepeda, Jesús (2006), *Un marco teórico para la discriminación*, México, Conapred (Estudios, 2).
- Scott, Joan W. [1988] (1992), "Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista", en *Debate Feminista*, año 3, vol. 5, marzo, pp. 87-107.



Eje 7

Horizontes y situaciones: el ejercicio de la ciudadanía

La lucha por la democracia ha sido para las mujeres la lucha por incluirse y ser incluidas, reconocerse y ser reconocidas con signos nuevos, transformando los contenidos tradicionales de la democracia patriarcal.

Ana Milena Montoya Ruiz

Se reflexiona en torno de los avances y contradicciones que se suscitan entre la participación y el reconocimiento de derechos, así como en torno de los esfuerzos que la sociedad ha realizado para que en nuestra nación el ejercicio pleno de la ciudadanía no dependa de la condición de género de las personas.

Conceptos clave

¿Qué aportan los estudios de género al análisis de la **ciudadanía**? ¿Cuál es la importancia de reflexionar con las alumnas y los alumnos sobre el ejercicio de los derechos humanos, la participación ciudadana y sus implicaciones de género?

A lo largo de este eje se abordará el concepto de ciudadanía en términos de la práctica efectiva de derechos. Al analizar la cuestión con perspectiva de género veremos que la práctica de la ciudadanía no siempre ha sido efectiva, en la medida en que su ejercicio se vincula y entrecruza con temas y realidades que implican la igualdad, la diferencia, la discriminación y la violencia de género. La idea de abordar estas cuestiones por separado en cada uno de los ejes previos no supone una desconexión entre ellos, sino que se intenta enfocar el análisis en determinados aspectos que ayudarán a las y los docentes a construir con mayor fundamento una visión crítica y de conjunto sobre la importancia de incluir la equidad de género en todos los ámbitos de la vida. De este modo en el presente eje se podrá ver cómo los estereotipos de género, el sistema sexo género, la división genérica del espacio en público y privado (y sus representaciones culturales), la violencia de género y la lucha por la igualdad entre los géneros también se relacionan con la ciudadanía y la afectan.

Al emprender una definición de la ciudadanía debemos considerar dos conceptos: igualdad y pertenencia. Sin embargo ambos pueden quedar en entredicho cuando se analizan con una visión de género y se trasladan a la vida cotidiana y a las interrelaciones sociales que también ocurren en la escuela.

Es un anhelo de larga trayectoria histórica asegurar que todas las personas se consideren y sean tomadas como ciudadanas con igualdad jurídica. En distintos momentos y latitudes los deseos y aspiraciones de igualdad se han topado con realidades que no se perciben o no se abordan explícitamente. Así sucedió en nuestro país en el pasado, cuando las prioridades políticas más urgentes en el contexto de la consolidación de una **nación** independiente en el siglo XIX (así



Ciudadanía: en algunas de las definiciones más sencillas se distingue entre la "ciudadanía formal": conjunto de derechos civiles, políticos y sociales que el ordenamiento jurídico de un país confiere a quienes han nacido en él o consiguen su nacionalidad; y la "ciudadanía sustantiva": la práctica efectiva de esos derechos que el ordenamiento jurídico otorga a los ciudadanos (Bottomore, 1998, citado en Díaz Velázquez, 2009, p. 34).

como la ideología patriarcal¹ dominante) excluyeron de la cuestión la ciudadanía de las mujeres como parte de la idea de nación, o las redujeron a funciones específicas, como la crianza de los hijos e hijas. Esto es, las mujeres eran entonces ciudadanas sólo en la medida en que daban a luz y velaban por el crecimiento de los futuros ciudadanos varones.

La mujer dependiente en la nación independiente del siglo XIX

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 conciernen a su persona en su comportamiento social y público, pudiendo éste ocasionar problemas a quien la considere como un sujeto independiente (Castelán, 2006, p. 41).

Una revisión histórica enfocada desde el género nos ayuda a observar cómo, a pesar de los avances, los discursos² acerca de la igualdad a través del tiempo han dejado intactas ciertas desigualdades. Frente a semejante realidad surgen dos preguntas obligadas: ¿Por medio de qué instituciones políticas o sociales o de qué prácticas culturales se generan o producen los discursos y mecanismos que se encargan de mantener, explicar, justificar y legitimar e insistir en la desigualdad de género? ¿Cómo oponer resistencia o cómo cuestionar? Ambas preguntas valen para el pasado y para el presente.

Por largo tiempo la separación de los mundos femenino y masculino pasó inadvertida para quienes escribían la historia. 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”³ su *valía* radicaba en ser depositaria del honor mas-

¹ Véase la definición de patriarcado en el eje 4 de este libro.

² El término *discurso* en su acepción amplia se refiere a todos aquellos símbolos, representaciones y valores que construyen significados.

³ Calificativo para nombrar a las mujeres, sobre todo en el siglo XIX.

Nación: 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 fundó tras la Independencia, pero lo hizo 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).

⁴ “A partir de la revolución teórica y social impulsada y expresada por el ‘racionalismo’ desde el siglo XVII [1600] se gesta, siglo y medio más tarde, la crítica ética y política que habrá de bautizarse como *feminismo*” (Serret, 2004, p. 14).

⁵ Canción de Shhorai, MC solista, 2009. Itagüí-Colombia, en: <www.myspace.com/shhoraihiphop>, citada en Ángela Garcés Montoya, 2011, p. 46.

culino. No obstante, hay un cúmulo de evidencias históricas de la participación de las mujeres en distintos ámbitos y niveles sociales y políticos.

En la última década del apenas terminado siglo XX, por ejemplo, las mujeres indígenas del movimiento zapatista en México reclamaron por sí mismas “su ingreso selectivo” a la modernidad, a la cual habían sido “más bien asimiladas a borrones” (Belausteguigoitia, 2001, p. 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” (*idem*) con el fin de reparar las desigualdades históricas. El discurso que articularon estas 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.

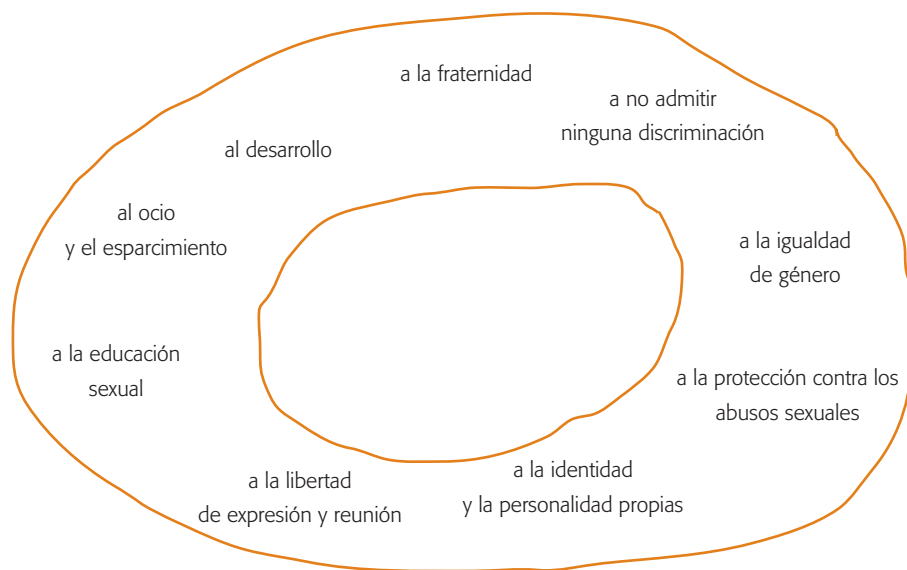
El problema de las exclusiones ha adquirido relevancia política y académica y ha reconocido las aportaciones del feminismo teórico y práctico (cuyo surgimiento como crítica política puede localizarse en Europa desde el siglo XVII),⁴ pues en cuanto corriente de pensamiento ya había procurado entender y atender el problema particular de la exclusión de las mujeres. Hoy día “el estudio de la construcción de la democracia se ha visto fortalecido por los estudios sobre la alteridad [de género, étnica, religiosa, cultural, etc.] y las formas de exclusión contemporáneas” (Martínez de la Escalera, 2007, p. 7), y a éstos se pueden sumar los análisis sobre las diferentes formas de discriminación que enfrentan aquellos a quienes se considera como un *otro* o una *otra* distintos. La cuestión es importante para nuestra democracia presente y su idea de ciudadanía, y para comprender cómo han operado los mecanismos de inclusión y exclusión en las configuraciones políticas pasadas y presentes.

**Ya es demasiado cursi una mujer tierna
ahora un montón se cansaron de buscar la magia eterna
y se conformaron con la famosa terna eterna:
Noventa, sesenta, noventa,
de chicas lindas que dan su imagen a venta
[...].
Entonces pasan a segundo plano las que no se hagan
la cirugía estética
porque importan menos las que tienen una amplia ética.
[...]
Somos más que seres destinados a conservar una
considerable alza,
necesitamos un género más lleno de amor
y menos egoísmo.
(Shhorai, “Más que una imagen”).⁵**

Sin las aportaciones del feminismo no sólo se dificulta la identificación 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, 2007, p. 7). Es decir, si no se conocen los derechos no se puede saber cuáles se vulneran y menos se podrá luchar por defenderlos.

*Algunos derechos de la juventud establecidos por la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes*⁶



Aun cuando es posible que como docentes conozcamos los derechos enunciados aquí de manera sintética, vale la pena consultar el documento completo de la Convención para apreciar su profundidad y amplitud y adoptar una actitud abierta que nos lleve a reconocer lo *nuevo* respecto de otras o de anteriores declaraciones u ordenamientos jurídicos. Por ejemplo, el derecho y el respeto a la identidad y a la personalidad propias resulta de primera importancia en el rango de edades del alumnado de secundaria porque justamente en ese periodo de la vida empiezan a elegirse o a reforzarse estas variables de manera consciente y pueden convertirse en motivos de exclusión, desigualdad, discriminación y violencia, lo cual no sólo atentaría contra los derechos humanos de las y los jóvenes, sino que impediría el ejercicio pleno de la ciudadanía en tanto ésta se fundamenta en el reconocimiento de las diferencias, la inclusión y la participación en términos de igualdad. También es importante cuestionar, junto con las alumnas y los alumnos, qué tanto se respetan o se pasan por alto estos derechos en la escuela y en el aula, y qué actitudes, conductas, actividades y proyectos pueden coadyuvar a integrarlos como forma de vida que rijan los principios de convivencia en la escuela y como práctica escolar relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas.

Es útil analizar el cómo y el porqué de la exclusión, pues 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”

⁶ Consulta en línea el documento de la Convención en: <<http://www.injuve.es/contenidos/downloadatt.action?id=1785896123>>, 27 de octubre de 2011. El Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve) ha participado y ratificado esta Convención en su Programa Nacional de Juventud 2008-2012. Consulta en línea: <http://www.imjuventud.gob.mx/contenidos/programas/pronajuve_2012.pdf>, 27 de octubre de 2011.



⁷ Se refiere al artículo “La modernidad en duda”, de Néstor García Canclini (2005), en *Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005*, México, Instituto Mexicano de la Juventud, 2007.

(Martínez de la Escalera, 2007). Esto significa que no podemos conformarnos sólo con el acceso igualitario de las mujeres a las oportunidades, la ciudadanía plena, etc., sino que debemos cuestionar los mecanismos y las formas que han sostenido y mantenido su exclusión, su marginalidad y su discriminación en el pasado y frecuentemente en el presente.

La exclusión como negación e impedimento de la pertenencia a una comunidad, o a una nación o país, es en gran medida lo opuesto a la ciudadanía, porque entre los requisitos para acceder a esta última se encuentra precisamente el reconocimiento de esa pertenencia con independencia de la condición de género de las personas y de sus múltiples diferencias. Al percibir y demarcar los límites de las inclusiones y las exclusiones se contribuye a construir una memoria histórica y un futuro incluyentes, colectivos, públicos y plurales. Ésta es la base sobre la que se deben analizar las definiciones actuales de ciudadanía, así como el respeto y el ejercicio de los derechos que ésta otorga.

[...] la propia juventud está redefiniendo lo que se entiende por inclusión social (García Canclini, 2005).⁷

Para muchos jóvenes ésta no radica exclusivamente en el empleo y la educación formal, sino cada vez más en participar de la comunicación a distancia, poder integrarse a nuevos espacios físicos por medio de la migración, gestionar recursos y servicios de manera colectiva a través del uso estratégico de información, participar en redes donde la expresividad y la estética constituyen los campos de reconocimiento recíproco, formar parte de movimientos sociales y asociaciones de pares generacionales para los más diversos fines (Hopenhayn, 2008, p. 69).

A los discursos del pasado en que las mujeres y otros grupos sociales no eran considerados explícitamente como **ciudadanas** o **ciudadanos** habría que sumar la incidencia de una historia occidental de larga duración a la que 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, etc.) y las teorías filosófico-políticas que las han sustentado.

Ciudadana o ciudadano: “Ser ciudadana o ciudadano 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

De acuerdo con Estela Serret podríamos decir que la concepción sobre ciudadanía como ejercicio de derechos, obligaciones y participación no puede cumplirse a cabalidad cuando en la realidad existen desventajas que marginan o excluyen, impiden u obstaculizan. No obstante la insistencia generalizada en *invisibilizar* a las mujeres, algunos estudios históricos han contribuido para que podamos verlas “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”. 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” (Stern, 1995, pp. 30-31). A las posibilidades que se presentan cuando los espacios de participación se abren, este autor las llama “intersticios de maniobra”.

El concepto de intersticio es muy importante para los estudios 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 que puede asemejarse a un resquicio o hendidura entre dos o más ámbitos de poder. De esta acción, sea individual o colectiva, hoy se puede tener noticia en las obras que escribieron aquellas que de diversos modos participaron a lo largo de la historia y hoy participan en la vida política y pública en que se ha fraguado nuestra aún imperfecta **democracia**, misma que todavía se discute en amplios sectores, incluido el de las mujeres.

La igualdad de género es un indicador de cuán democrático es un sistema político. Desde el feminismo se ha criticado a la democracia por no incluir a las mujeres en igualdad de condiciones, sobre todo en el ejercicio del poder, y por no atender a sus intereses específicos (Montaño Virreira, 2007, pp. 33-34).

Los estudios actuales sobre **identidad nacional** y los nacionalismos coinciden en la idea de que estos últimos, cualquiera que sea su forma, actúan de manera contradictoria en tanto buscan constituir una unidad nacional incluyente al mismo tiempo que excluyen significativamente a los grupos étnicos y a las mujeres, y particularmente a las mujeres indígenas.

⁸ 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*, México, enero-marzo, 1998, pp. 81-90.

Democracia: de acuerdo con Norberto Bobbio, “etimológicamente, democracia significa ‘poder’ (*krátos*) del ‘pueblo’ (*démos*). Hoy se entiende por democracia la forma de gobierno en la que el pueblo es soberano. Desde un ángulo diferente, la democracia puede entenderse como “la forma política que reúne a la gente en tanto ciudadana [...] 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, p. 119).

Identidad nacional: “La idea más básica para entender la identidad nacional se refiere a la forma de identificación de los ciudadanos de un Estado-nación para sí y para otros. Pero esta forma de identificación [...] 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).⁸ “Estudios recientes han empezado a identificar 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” (*ibídem*, 2000, pp. 211-212).

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” han puesto sobre la mesa la capacidad de estos agentes sociales para “crear autonomía e independencia” con el fin 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 los colectivos de mujeres participantes en la vida política fueron durante mucho tiempo ignorados y olvidados por las historias oficiales 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.

El binomio género-nación permite observar las acciones históricas de las mujeres, quienes por sí mismas y organizadas colectivamente han contribuido durante décadas a ampliar nuestra manera de entender y ejercer la ciudadanía. En los tiempos actuales tal concepto 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, pp. 119-120).

Nancy Fraser ha formulado otros aportes al debate sobre la ciudadanía y la justicia social; para ella “el remedio de la injusticia es el cambio cultural o simbólico, lo que puede suponer revalorizar *identidades no respetadas*, valorar positivamente la diversidad cultural y transformar los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación” (Fraser, 1997, p. 3). Años después



esta misma autora da cuenta de las luchas por la justicia de género en nuevos contextos o espacios como los que ahora se denominan “transnacionales”. El problema, piensa, “es que las injusticias de género que rutinariamente atraviesan las fronteras territoriales quedan fuera del alcance de la justicia del Estado territorial” (Véase Fraser, 2007).

El debate sobre la ciudadanía se mantiene y se complica cuando se consideran las intensas migraciones y las demandas de autonomía que cuestionan los términos conocidos en los que se ha definido el concepto. Así presenciamos, por ejemplo, propuestas como la de 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, p. 17). Respecto a este tema cabría preguntar con qué mensajes y experiencias de género tienen contacto las y los jóvenes en estos espacios transnacionales, a los que se puede acceder, aunque de manera muy desigual, a través del ciberespacio.

Enfocar a la ciudadanía desde el género, “nos exige distinguir entre los derechos formales que confiere y lo que podemos denominar ‘ciudadanía realmente existente’”, es decir, descubrir la brecha entre los derechos formales y los sustantivos. Esto implica analizar “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, pp. 6-8).

Tales ideas pueden ser útiles para examinar cómo se viven en la práctica los derechos formales y sustantivos en la escuela secundaria, o cómo interpretan las y los docentes y el propio alumnado adolescente sus derechos y los términos de su participación social o de su exclusión. ¿Pueden las alumnas y los alumnos proponer, intervenir y demandar los contenidos de la educación sexual que realmente les interesa y así contribuir al ejercicio de su derecho a este tipo de educación? ¿Qué tanto atentan ciertas normas escolares sobre la forma de vestirse y arreglarse contra el derecho de las y los jóvenes a una identidad y personalidad propias? ¿Cómo se resuelven en la escuela los conflictos relacionados con la discriminación por género, por clase social, por pertenencia étnica, por ideología o por todas estas diferencias juntas y entrecruzadas, tanto entre el personal docente como entre el alumnado y entre ambos colectivos? No es difícil darse cuenta de que si todo esto se relaciona con la exclusión, también se



relaciona con un ejercicio muy deficitario de la ciudadanía, porque ésta, además del estatus legal que otorga, requiere necesaria y obligadamente del concepto y la práctica real de la inclusión.

La ciudadanía, los derechos humanos y sus implicaciones de género se abordan con el afán de favorecer entre las alumnas y los 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 se estén trabajando en el aula contenidos relacionados con la discriminación, la exclusión y la violación de derechos humanos, han de buscarse ejemplos de la vida cotidiana o del país para analizar las variables de género implicadas. En este sentido cabría preguntar ¿por qué y cómo se critica a una mujer que se postula como candidata en algún proceso electoral o cargo de representación? ¿Qué iniciativas debemos proponer para lograr la conciliación entre la vida familiar y el trabajo en el caso de los hombres pero especialmente en el de las mujeres? ¿Cómo son los hombres que respetan los derechos humanos de las mujeres y qué dicen al respecto? ¿Qué consecuencias ocasionan las burlas de género y los apodosos sexistas entre las y los jóvenes? Desde el punto de vista de la inclusión, la pertenencia y el ejercicio de los derechos y las obligaciones, ¿en qué tipo de situaciones o acciones las y los adolescentes se sienten y se asumen como ciudadanas y ciudadanos? Encontramos un caso reciente de participación ciudadana de alumnas y alumnos de secundaria en Santiago de Chile, donde el propio alumnado se organiza para demandar una nueva ley acorde con la democratización real de la educación: “No sólo demandan visibilidad pública a un actor secularmente ocluido por edad (adolescentes), sino acceso efectivo a una mejor educación y a una distribución más igualitaria de oportunidades para adquirir capacidades” (Krauskopf, 2008, p. 1).

Para recapitular

“A pesar de los principios de universalidad, indivisibilidad, interdependencia y progresividad de los derechos humanos, así como del reconocimiento 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 es preciso sensibilizar y reeducar a la sociedad en su conjunto y capacitar a las y los servidores públicos para que la interpretación y aplicación de las leyes, el diseño de las políticas públicas y la expectativa de un bien común incluyan siempre a las mujeres, las niñas y las jóvenes” (Enríquez, 2010).

Pautas para reflexionar

Inclusiones y exclusiones

Como se ha visto a lo largo de este eje, la idea de ciudadanía ha estado atravesada desde siempre por los conceptos de inclusión y exclusión, los cuales adquieren mayor claridad cuando se analizan con perspectiva de género. En este ejercicio se propone reflexionar y compartir experiencias personales sobre algunas situaciones en que se hayan vivido inclusiones y exclusiones y en las que la condición de género haya sido determinante. Para ello sugerimos a las y los docentes anotar sus experiencias de la siguiente manera:

Situaciones de *inclusión* que he vivido por mi condición de género

Situaciones de *exclusión* que he vivido por mi condición de género

- Si es posible, comparta con colegas docentes sus respuestas y converse acerca de si en cada caso las condiciones de género determinaron su inclusión o su exclusión.
- Redacte en forma breve qué considera que tendría que cambiar para que la condición de género no determinara tales situaciones.

¿Qué tendría que cambiar?

⁹ Cantante y compositora de rap y hip-hop colombiana, citada en: Ángela Garcés Montoya, 2011, p. 45.

Desde la literatura

Cuando sales a la calle sientes el agite,
abusos e insultos que no tienen límite,
señalan a la mujer como objeto de placer.
En la calle debes aprender:
respeto por respeto debes ofrecer,
algunas confundidas con su identidad,
mujer del barrio belleza artificial,
en la calle una mujer como fiera debe ser.
Codo a codo con el hombre por su parte responder.



Natriz, "Mujer callejera"⁹

Referencias bibliográficas

- Belausteguioitia, Marisa (2001), "Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación", en *Debate Feminista*, año 12, vol. 24, octubre, pp. 230-252.
- 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.
- Díaz Velázquez, Eduardo (2009), "El estudio sociopolítico de la ciudadanía: fundamentos teóricos", en *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 3, núm. 1, pp. 33-46.
- Dietz, Mary (1991), "El contexto es lo que cuenta: feminismo y teorías de la ciudadanía", en *Debate Feminista*, año 1, vol. 1, marzo, pp. 105-130.
- Enríquez, Lourdes (2010), Sin título, México, UNAM/PUEG, documento interno e inédito.
- Fraser, Nancy (1997), *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición post-socialista*, Santa Fe de Bogotá, Siglo del Hombre Editores/Universidad de los Andes, Facultad de Derecho (Nuevo Pensamiento Jurídico).
- (2007), "Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação", en *Revista de Estudos Feministas*, vol. 15, núm. 2, pp. 291-208, en <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v15n2/a02v15n2.pdf>>, consulta 30 de mayo de 2011.
- Garcés Montoya, Ángela (2011), "Culturas juveniles en tono de mujer. Hip hop en Medellín (Colombia)", en *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, núm. 39, abril, pp. 42-54.
- Hopenhayn, Martín (2008), "Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana", en *Pensamiento Iberoamericano*, núm. 3, en <<http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/3/pdf/pensamientolberoamericano-77.pdf>>, consulta 30 de mayo de 2011.
- Krauskopf, Dina (2008), "Dimensiones de la participación de las juventudes contemporáneas latinoamericanas", en *Pensamiento Iberoamericano*, núm. 3, pp. 165-184, en <<http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/3/82/0/dimensiones-de-la-participacion-en-las>>



juventudes-contemporaneas-latinoamericanas.html>, consulta 30 de mayo de 2011.

- Martínez de la Escalera, Ana María (coord.) (2007), *Estrategias de resistencia*, México, UNAM, PUEG (Seminarios).
- Millán, Mágara (2008), "Género y nación", México, UNAM, PUEG, 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.
- Molyneux, Maxine (2001), "Género y ciudadanía en América Latina: cuestiones históricas y contemporáneas", en *Debate Feminista*, año 12, vol. 23, abril, pp. 3-66.
- Montaño Virreira, Sonia, (2007), *Manual de capacitación. Gobernabilidad democrática e igualdad de género en América Latina y el Caribe*, ONU/CEPAL, en <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/28780/Manual_imprensa.pdf>, consulta 30 de mayo de 2011.
- Montoya Ruiz, Ana Milena (2009), "Mujeres y ciudadanía plena. Miradas a la historia jurídica colombiana", en *Opinión Jurídica, Universidad de Medellín*, Colombia, vol. 8, núm. 16, julio-diciembre, pp. 137-148, en <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3630371>>, consulta 30 de mayo de 2011.
- Palomar Vereá, Cristina (2006), "Las mujeres en la producción de la nación", en *Política y cultura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, núm. 25, en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422006000100011&nrm=iso&lng=pt&tlng=es>, consulta 24 de mayo de 2010.
- 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.
- Serret, Estela (2004), *Género y democracia*, México, Instituto Federal Electoral.
- Stern, Steve J. (1999), *La historia secreta del género. Mujeres, hombres y poder en México en las postrimerías del periodo colonial*, México, Fondo de Cultura Económica (Obras de Antropología).





Eje 8

Repensar la sexualidad: identidad de género y derechos humanos

La desnaturalización del género y de la sexualidad que acompaña a la democratización transforma también el estatus mismo de las normas, es decir, la forma en que se nos imponen.

Eric Fassin

Se aborda la sexualidad en su relación con el avance de los derechos humanos, de la ciudadanía y de la no discriminación respecto de la diversidad sexual y las identidades de género.

¹ Consulta en línea el programa vigente en secundaria de Ciencias 1 (Énfasis en Biología) en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/CienciasI_Secundaria.pdf>, 27 de octubre de 2011.

Conceptos clave

¿Cómo conciben las y los adolescentes la sexualidad en términos de género? ¿Qué piensa el profesorado de secundaria sobre la forma de abordar los temas relacionados con la sexualidad ante las y los adolescentes? ¿Por qué es importante distinguir conceptualmente entre el sexo y la sexualidad? ¿Cómo afectan las divisiones de género a la sexualidad? ¿Qué son los derechos sexuales no reproductivos?

Durante la última década hemos presenciado en nuestro país avances significativos respecto de la integración de la educación sexual en los planes y programas de estudio de educación básica; en ellos se advierte una superación del enfoque estrictamente biológico y reproductivo y su sustitución por uno más amplio que incluye componentes sociales, psicológicos y culturales de la sexualidad como el género, los vínculos afectivos, el erotismo y el cuidado de la salud sexual, entre otros.¹

Para constatar este avance se presenta el siguiente cuadro, donde se exponen los conceptos sobre sexualidad que se han incluido en el programa vigente de la asignatura de Ciencias 1 (Énfasis en Biología) para primero de secundaria:

Bloque IV. La reproducción.
Tema: Sexualidad humana y salud

Subtema Análisis de las cuatro potencialidades de la sexualidad humana

Aprendizajes esperados	Comentarios y sugerencias didácticas
Describe la sexualidad humana con base en sus cuatro potencialidades: género, vínculos afectivos, erotismo y reproducción.	Relacionar el reconocimiento del cuerpo y el derecho al placer como parte de la salud sexual, considerando la masturbación como práctica sexual común e inofensiva.
Analiza las potencialidades de los vínculos afectivos y el erotismo considerando los aspectos personales, la familia, los amigos y la pareja.	Las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física, Danza y Teatro también contribuyen a que los alumnos profundicen en el conocimiento de sí mismos.
Reconoce la importancia de promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.	

Subtema La importancia de tomar decisiones informadas para una sexualidad responsable, segura y satisfactoria

Analiza las implicaciones personales y sociales del ejercicio de la sexualidad.	Es esencial promover la reflexión en torno de las implicaciones personales y sociales del ejercicio de la sexualidad, y en relación con la toma de decisiones responsables e
---	--

Describe las infecciones de transmisión sexual más comunes, en particular el papiloma humano y el VIH-sida, considerando sus agentes causales, los principales síntomas y las medidas de prevención.

informadas, como el uso del condón como un método para evitar embarazos y prevenir infecciones de transmisión sexual.

Reconoce la importancia de evitar prácticas de riesgo relacionadas con el contagio de las infecciones de transmisión sexual.

Es conveniente fomentar el respeto y la solidaridad hacia personas infectadas con el VIH-sida a fin de evitar la discriminación y el rechazo.

Subtema La importancia de poder decidir cuándo y cuántos hijos tener: salud reproductiva

Analiza las implicaciones del embarazo en el desarrollo personal y social de los adolescentes.

Promover la reflexión en torno de la importancia de tomar decisiones informadas para vivir una sexualidad exenta de miedos, culpas y falsas creencias.

Compara la efectividad y los riesgos del uso de anticonceptivos químicos, mecánicos y naturales.

Reconoce la importancia de poder decidir de manera libre y responsable el número de hijos.

Enfatizar la importancia social de los métodos anticonceptivos desde la perspectiva de la situación demográfica local o mundial.

Promover la reflexión en torno del derecho a la información para planear y decidir el espaciamiento de los nacimientos.

“Los espermatozoides se forman en los túbulos seminíferos. Dichos túbulos se continúan por el tracto genital masculino, que posee en su parte anterior un grupo de conductos estrechos, el epidídimo o vasos eferentes, que se reúnen en un conducto mayor, el vaso deferente o conducto espermático...” Así nos explicaban en la escuela la sexualidad, con una retórica que se recreaba en el trabalenguas: útero, trompas de Falopio, escroto y epidídimo, que sonaba muy parecido a hipopótamo. Así iban convirtiendo nuestros maestros la sexualidad en un crucigrama incomprensible, en una disciplina árida que nos hacía entender nuestro propio cuerpo como un inventario de vísceras que no servía para la vida, mucho más imprevisible y antojadiza de lo que suponían los libros de texto.

José Manuel de Prada, 1998, “Ciencias Naturales”.

Al avance de los programas de estudio vigentes y otros proyectos relacionados con programas específicos de equidad de género y educación sexual, se suma la Declaración Ministerial de la Ciudad de México “Prevenir con Educación”, que se publicó en agosto de 2008 y en la que tanto los ministros de



² Consulta en línea la declaración en: <<http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/pdfs/declaracion.pdf>>, 27 de octubre de 2011.

³ En el Catálogo Nacional 2009-2010 de la SEP sobre la Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio se puede apreciar la presencia de ofertas educativas y formativas que se propusieron al personal docente durante ese periodo sobre temas relacionados con la equidad de género. Consulta en línea el catálogo en: <<http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/CatalogoNacional/CatalogoNacional2009-2010.pdf>>, 27 de octubre de 2011.

Salud, como los de Educación de América Latina y el Caribe se comprometieron a colocar la prevención como eje fundamental para responder con efectividad a los retos que plantean el VIH y el Sida.² Estos antecedentes permiten abordar el tema de la relación entre el género y la sexualidad sobre una base más sólida y con un personal docente más y mejor informado, aunque como sabemos, la inclusión de nuevos temas en los programas implica la formación y actualización docente, y con mucho más razón cuando se trata de áreas que se cruzan con sus propias concepciones, opiniones y prácticas.³

Al respecto el Informe Nacional de Violencia de Género en la Educación Básica reporta que 49.3% de las maestras y maestros de primaria y secundaria, y personal directivo entrevistado opina que la información sobre sexualidad se aborda de manera natural y abierta (INVGEBM-SEP, 2009, p. 132). Sin embargo llama la atención que en otras respuestas se exponga que el tema requiere cautela, que se debe abordar frente a los padres de familia, que conviene separar a los alumnos y a las alumnas para tratarlo, y que el punto de partida o de llegada es el tema de la reproducción. Otras respuestas indican que es preferible “apoyarse en médicos(as) o psicólogos(as) para abordar esta temática”, o bien reconocen una ausencia del tema en la familia; además se considera que las y los adolescentes “ven con morbo lo referente a la educación sexual” (INVGEBM-SEP, 2009, p. 132).

Lo anterior indica que aproximadamente la mitad del profesorado y del personal directivo todavía tiene dudas sobre cómo abordar la **sexualidad** en la escuela, y en parte esto se explica porque sus significados “son complejos y porque para entenderla en toda su amplitud es necesario ubicarla como una dimensión determinante en la vida de cualquier ser humano y también como un factor central de la organización social” (Buquet, 2008).

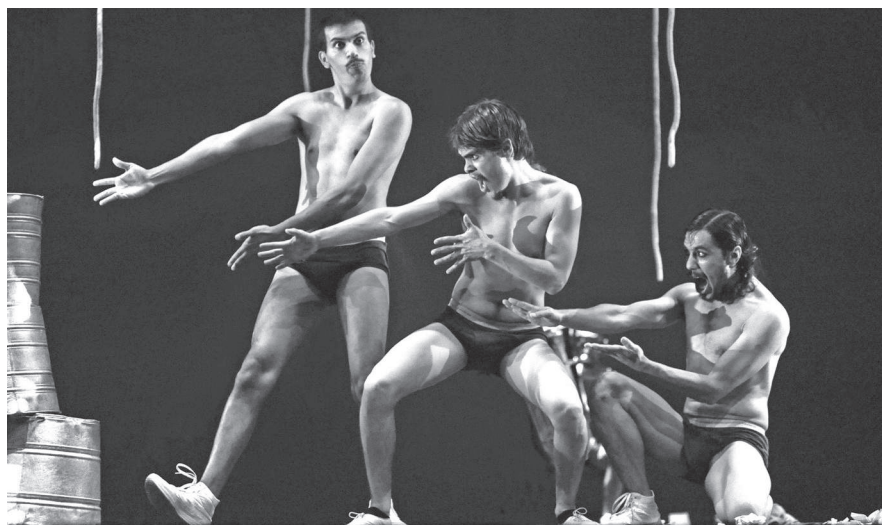
La interrelación entre los estereotipos de género y la sexualidad se manifiesta nítidamente en las opiniones del alumnado, que reproduce la idea de que ha de sancionarse la actividad sexual de las mujeres y estimular la de los hom-



Sexualidad: es un componente fundamental de la vida y el desarrollo de cualquier ser humano, y abarca no solamente las prácticas sexuales, sino las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, el vínculo afectivo y la reproducción. Se experimenta y expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas y relaciones. Si bien la sexualidad puede abarcar todas estas dimensiones, no siempre se experimentan o se expresan todas (SEP, 2009, p. 129).

bres. Así, en sus respuestas a las encuestas del INVGBM “los niños de secundaria son quienes más apoyan la idea de que los hombres pueden tener relaciones sexuales a temprana edad, misma con la que las niñas se muestran más en desacuerdo” (INVGBM-SEP, 2009, p. 129). Ahí también se revela la reproducción de una “doble moral”, pues “se enjuicia un mismo hecho dependiendo de si se es hombre o mujer, [y] de este modo se espera de los hombres un comportamiento sexual distinto del de las mujeres”; asimismo vemos que más de la mitad del alumnado encuestado “considera que es responsabilidad de las mujeres evitar el embarazo, asumiendo que las consecuencias del ejercicio activo de la sexualidad es ‘asunto’ de las mujeres y no un compromiso compartido” (INVGBM-SEP, 2009, pp. 129-130). Bajo esta premisa se explica que sean ellas las que abandonan la escuela por estar embarazadas. Por tal motivo la SEP ha creado Promajoven,⁴ un programa cuyo objetivo es contribuir a la reducción del rezago educativo de las niñas y las jóvenes en situación de vulnerabilidad, agravada por el embarazo y la maternidad.

Iniciamos este eje conceptual reconociendo los avances nacionales en materia de educación sexual y retomando las opiniones que ha recabado el INVGBM, pues sólo indagando lo que piensan las alumnas y los alumnos de secundaria sobre la sexualidad y los roles e identidades de género podemos dar un primer paso para lograr que los contenidos temáticos del programa de Ciencias 1 (Énfasis en Biología) realmente operen cambios positivos. Como se ha visto, aun cuando ellas y ellos conozcan los derechos humanos aún no logran desprenderse de concepciones estereotipadas sobre lo que corresponde a los hombres y a las mujeres en el terreno sexual. En la base de la violencia de género, el abuso sexual y la discriminación por orientaciones sexuales diversas, se encuentran estas concepciones estereotipadas que, a su vez, derivan de relaciones sociales de dominación y subordinación en donde lo masculino se piensa y se vive como superior a lo femenino, independientemente del “cuerpo” biológico en el que estas variables de la identidad de género se expresen.



⁴ Promajoven está dirigido a mujeres de entre 12 y 18 años 11 meses que sean madres jóvenes o jóvenes embarazadas, sin importar su estado civil, que deseen iniciar, retomar o concluir sus estudios de educación básica, ya sea en el sistema escolarizado o en el abierto. Más información en <www.promajoven.sep.gob.mx>, 27 de octubre de 2011.

Realizaremos un primer acercamiento al estudio y comprensión de la sexualidad con base en las siguientes líneas propuestas por Ana Gabriela Buquet: 1) la distinción entre sexo y sexualidad, 2) los enfoques que se han denominado “esencialista” y “constructivista”, y 3) la regulación de la sexualidad, sus cambios y sus dimensiones (Véase Buquet, 2008).

El sexo, como hemos visto en ejes anteriores, es la diferencia anatómica y biológica entre el hombre y la mujer. Determina, desde la composición cromosómica, las características sexuales primarias de los cuerpos de las mujeres y de los hombres, tales como las que intervienen directamente en la reproducción y en la capacidad biológica de tener descendencia (ovarios, testículos y otros órganos sexuales), y las características sexuales secundarias visibles (diferencias en la laringe y en la estructura ósea, crecimiento y distribución del pelo, distribución de la grasa subcutánea y crecimiento de las glándulas mamarias).

En cambio la sexualidad no puede definirse de una manera unívoca, ya que depende del discurso que la enuncie. Así, encontramos los tratamientos que le otorgan los discursos médico, religioso, antropológico, psicológico o sociológico. Lo mismo sucede entre culturas y entre épocas. No obstante estas diferencias, la sexualidad se refiere a un conjunto de “comportamientos, prácticas y hábitos que involucran al cuerpo, pero también a relaciones sociales, conjuntos de ideas, moralidades, discursos y significados que las sociedades y sus instituciones construyen en torno a los deseos eróticos y los comportamientos sexuales” (véase Szasz y Lerner, 1998, y Buquet, 2008). “Esto significa que una gran cantidad de las cosas que hacemos, de lo que somos, de lo que sentimos y de lo que pensamos está atravesado por la sexualidad. La manera en que nos vestimos es parte de nuestra sexualidad, también la forma como nos relacionamos con las y los demás y con nuestro propio cuerpo, la manera de ver y juzgar a otras personas, la manera de educar a nuestros hijos e hijas, y por supuesto, la manera en que vivimos las relaciones sexuales” (Buquet, 2008, p. 117).

Las diversas disciplinas o campos que se ocupan de la sexualidad divergen según el enfoque que adopten, el cual a su vez se relaciona con diversos sistemas de pensamiento. Uno muy tradicional es el denominado *esencialista*, que se basa en argumentaciones sobre lo que es “natural” y “normal” y lo que no lo es. Vista desde este ángulo la sexualidad es inmutable y designa como normales sólo ciertas expresiones del deseo, de las prácticas sexuales, de las sensaciones y de los sentimientos. Lo anterior se traduce en avalar, promover y legitimar sólo la heterosexualidad y la monogamia, y considerar la procreación como único fin de las relaciones sexuales.

El otro enfoque, contraparte del anterior, es el llamado *constructivista*, que sugiere que todo lo que se ha construido culturalmente puede, por eso mismo, reconstruirse de modo distinto. Conforme a esta línea de pensamiento la sexualidad no es inmutable, sino un producto de la acción y la interacción humanas a través del tiempo.



Otra vía para el estudio de la sexualidad tiene que ver con su regulación por las distintas instituciones sociales y políticas. En un trabajo pionero de la antropóloga estadounidense Gayle Rubin (1989)⁵ se aborda el impacto de las regulaciones del Estado en los comportamientos sexuales de las personas. Junto a las leyes contra el hostigamiento y el abuso sexual o la violación coexistieron en Estados Unidos en cierta época multitud de prohibiciones y penalizaciones sobre conductas sexuales libremente elegidas, de modo que a los homosexuales, por ejemplo, se les trataba como criminales y se le negaba el acceso a la plena ciudadanía. Otras formas de control se dan en la familia, que intenta reformar, castigar o desterrar a los miembros sexualmente disidentes; y en la comunidad, que aplica diversas discriminaciones y violencia directa contra las sexualidades que no se ajustan a ciertos valores.

El estudio de los cambios en las prácticas y concepciones de la sexualidad a través del tiempo ha ayudado a descubrir las marcadas diferencias que se han establecido para los hombres y las mujeres, así como la legitimación de una "moral" sexual distinta para unas y otros, es decir, una doble moral. El sociólogo británico Anthony Giddens (1998) explora el funcionamiento de esa *doble moral sexual* en su libro *La transformación de la intimidad*. Cabe preguntar si los hallazgos de Giddens, datados en los años ochenta, siguen operando en la actualidad. Este autor refiere, por ejemplo, que las mujeres para ser virtuosas tenían que rechazar la tentación sexual y constreñirse a las protecciones institucionales como el noviazgo vigilado o los matrimonios forzados; el adulterio resultaba imperdonable y se sancionaba con rigurosas medidas. En cambio se pensaba que la experiencia sexual de los hombres proporcionaba salud física, se aceptaban socialmente las relaciones sexuales múltiples antes del matrimonio, y el adulterio se veía como un desliz lamentable pero comprensible. La doble moral consiste aquí en que *las mismas prácticas* son sancionadas en las mujeres y en los hombres significan salud y experiencia.

La doble moral ha configurado identidades de género estereotipadas y prácticas sexuales extremadamente desiguales entre las mujeres y los hombres. Si recuperamos la definición sobre *identidad de género* que propusimos en el eje 2, esto es, si la concebimos como un proceso que ocurre en el cuerpo, como el estrato más antiguo de una personalidad y como la forma en que un sujeto es percibido y se percibe a sí mismo, podríamos agregar que el problema no se limita a construirse una identidad de género y sexual, cualesquiera que sean sus modalidades (heterosexuales, homosexuales u otras), sino que esta identidad está de hecho atravesada por concepciones estereotipadas de la masculinidad o la feminidad *donde una se asume como superior y dominante y la otra como subordinada e inferior a la primera*, con las consecuencias negativas e incluso antilegales, antijurídicas y antidemocráticas que se han analizado en otras secciones de este libro.

Convendría indagar si las y los adolescentes y jóvenes de hoy siguen pensando en términos de la doble moral sexual, es decir, si juzgan saludable y posi-

⁵ Véase Gayle Rubin (1989), "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad", en Carol Vance (comp.), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, Madrid, Revolución, pp. 130-134.

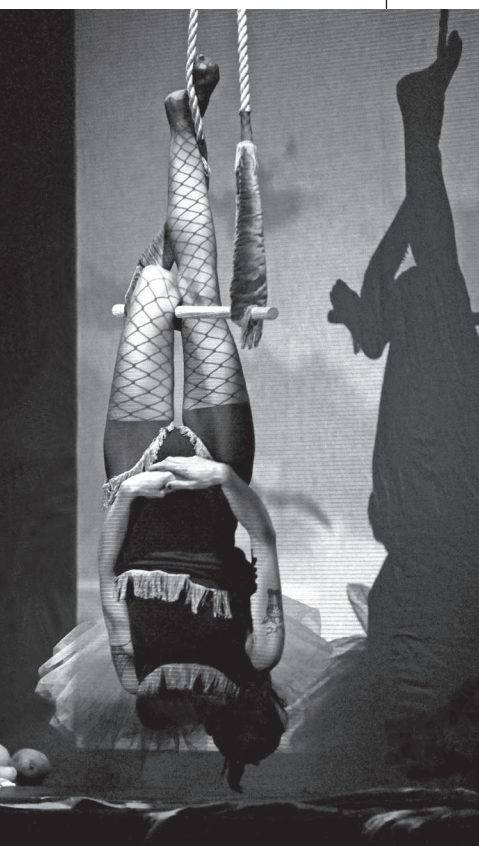
⁶ Véase INVGEBM, SEP, 2009, pp. 129-132.

tivo que los hombres tengan múltiples relaciones sexuales y si al mismo tiempo juzgan reprochable este comportamiento en las mujeres.⁶ En este caso, el trabajo de reflexión por emprender con ellas y ellos tendría que dirigirse en primer lugar a descubrir la ideología machista y patriarcal que justifica esta forma de pensar y, en segundo lugar, a conversar acerca de la calidad afectiva y emocional que suponen las relaciones sexuales en un marco de respeto a los derechos humanos.

En cuanto a las dimensiones sociales de la sexualidad, y siguiendo la propuesta de Ana Gabriela Buquet (2008), podemos observar que la sexualidad interviene regulando entre otros ámbitos sociales el de la familia: por ejemplo, prohíbe el incesto —es decir, quedan proscritas las relaciones sexuales entre padres e hijos (mujeres y hombres) y, en general, entre parientes directos—. Ésta es una norma de la cual se desprenden otras: evitar la desnudez (en ciertas edades) ante nuestros padres, hermanos o hijos (también mujeres y hombres), moderar los contactos corporales entre los integrantes de la familia, preservar la intimidad de los padres en su lecho conyugal, entre otras. También existen normas sexuales que funcionan en los espacios públicos y regulan las relaciones entre mujeres y hombres. Es el caso de los comportamientos de índole sexual como las insinuaciones, las caricias o las relaciones sexuales basadas en abusos de poder. Afortunadamente muchos de ellos se catalogan como delitos cuando no se trata de relaciones libres, voluntarias, de mutuo consentimiento y están acompañadas de maltrato o violencia.

Una dimensión más de la sexualidad está constituida por el **erotismo**.

Si bien todas y todos experimentamos el erotismo, las disciplinas que se ocupan de la sexualidad humana han clasificado algunas prácticas eróticas como *trastornos sexuales*, entendidos como la respuesta de activación frente a objetos o en situaciones sexuales que no forman parte de las pautas habituales y que pueden interferir en diversos grados con la capacidad para una actividad sexual recíproca y afectiva (APA, 1988, p. 333). El Instituto Mexicano de Sexología consideró a principios de los años ochenta que las diferentes prácticas eróticas son “expresiones del comportamiento de la sexualidad” que no implican psicopatología alguna en tanto se lleven a cabo de mutuo consentimiento y no causen daño físico, moral o psicológico. Se distinguen de las expresiones impuestas que implican humillación, denigración o maltrato. En cambio las disfunciones sexuales se entienden como la incapacidad de disfrutar los encuentros sexuales por



Erotismo: palabra que en su origen griego significa “amor” y que la Real Academia de la Lengua traduce como “amor sensual”. En el campo de la sexualidad, es el concepto que nos remite al placer sexual, al cual se accede a partir de diferentes orientaciones del deseo: el heterosexual, el homosexual y el bisexual. También se accede al placer sexual con el ejercicio de diferentes prácticas eróticas, algunas aceptadas socialmente y otras no.

problemas asociados a los significados individuales y subjetivos que las personas construyen alrededor de la sexualidad. Es el caso del pudor, la vergüenza, el sentido de culpabilidad o la falta de confianza en uno mismo o en la otra persona. Estas disfunciones afectan de manera definitiva la capacidad erótica, dado que mezclan el erotismo con la educación que se ha recibido y con los valores y los significados que tiene la sexualidad en el entorno social y en la vida del sujeto.

La salud sexual es un elemento fundamental de la calidad de vida de las personas. Es indispensable, como sabemos, proporcionar al alumnado toda la información disponible respecto a los problemas de salud pública, representados en primer lugar por las infecciones de transmisión sexual. Para ello es recomendable consultar las investigaciones, los contenidos, las recomendaciones, las propuestas y las políticas que sobre esta materia se elaboran y publican en instituciones nacionales e internacionales como CONASIDA, ONUSIDA, y las diversas organizaciones de la sociedad civil dedicadas a atender este problema.⁷

La Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo (Envinov, 2007) recoge información sobre la violencia sexual que pudo haber sido o es actualmente ejercida sobre las personas entrevistadas en cualquier época de su vida. Las mujeres constituyen dos terceras partes de las personas a las que han tratado de forzar o que han forzado a tener relaciones sexuales, y tanto en una como en otra situación la casa de la persona agredida ha sido el lugar de la agresión (p. 15).⁸

En los últimos años se ha reconocido con más claridad el vínculo entre sexualidad, género, derechos humanos y ciudadanía. Así, “representaciones culturalmente específicas de diferencia e identidad de género han acabado codificadas en discursos políticos relacionados con ciudadanía y pertenencia social. Estas representaciones tienen implicaciones en la manera en que están formulados los intereses y las obligaciones de las mujeres en los discursos sobre ciudadanía” (Molyneux, 2001, p. 7).

Por otro lado, y como hemos visto en el eje 7, el concepto de ciudadanía ya no sólo puede definirse como la pertenencia a un Estado-nación, más aún en el caso de las y los jóvenes, sino que incluye “conceptos ‘multidimensionales’ y ‘plurales’ de ciudadanía —política, social, económica, cultural, sexual y ecológica— que no se excluyen sino que se superponen e interactúan en contextos históricos específicos” (Isin y Wood, 1999, citados en Amuchástegui, 2008, p. 209). No obstante, en opinión de Ana Amuchástegui la inclusión de la sexualidad en el discurso de los **derechos sexuales** como derechos humanos es más bien reciente.

De acuerdo con las citas anteriores “la sexualidad en su sentido positivo, o más precisamente, el placer como un bien fundamental, al incluirse en el lenguaje de los derechos humanos, alude a la libertad, integridad y autonomía del sujeto; a la dignidad y al bien vivir de las personas, pero siempre en un contexto relacional que incluye y rebasa a los cuerpos involucrados en las prácticas eróticas”.

⁷ Consulta en línea, principalmente CONASIDA en: <<http://www.censida.salud.gob.mx/>>, y ONUSIDA en <<http://www.unaids.org:80/es/>>, 27 de octubre de 2011.

⁸ Consulta en línea la encuesta completa en: <http://www.imjuventud.gob.mx/contenidos/programas/encuesta_violencia_2007.pdf>, 27 de octubre de 2011.

Derechos sexuales: “En la actividad política mexicana es frecuente escuchar la frase ‘derechos sexuales y reproductivos’, en bloque, especialmente asociada a la acción de grupos feministas en favor de los derechos de las mujeres. Sin embargo, cuando analizamos los contenidos que siguen a esta expresión, encontramos más la afirmación del derecho a decidir sobre la procreación, o la exigencia de protección frente a agresiones sexuales, que la necesidad de condiciones para la búsqueda del placer sexual. Por ello, los derechos sexuales aparecen más bien subordinados y como un subconjunto de los derechos reproductivos, en el cual ha sido invisibilizada una diversidad de personas y de prácticas sexuales no reproductivas” (Miller, 2000, en Amuchástegui, 2008, p. 211).

Se trata de un contexto amplio en el que intervienen consideraciones éticas y la participación política y ciudadana. Esto es así porque “para que el ejercicio de esta libertad asegure la responsabilidad de sí y frente al otro, el libre consentimiento y la equidad en el vínculo sexual, es necesario un constante ejercicio reflexivo sobre las condiciones en que suceden los encuentros eróticos. Aunque es imprescindible afirmar la legitimidad de todo deseo, ello no significa validar toda práctica o relación sexual, para lo cual la reflexividad ética es un elemento central” (Amuchástegui, 2008, p. 215).

Se trata de una ética ciudadana basada en el cuidado de sí y en el respeto a los demás, muy lejana a la intención de enumerar derechos sexuales específicos, y más bien cercana a la necesidad de afirmar “el derecho a las condiciones para el ejercicio libre de los deseos y placeres, en el contexto del respeto a los derechos de otros” (*ibidem*, p. 216).

Pautas para reflexionar

Volver a los 14

El recuerdo de cómo fuimos a los 14 años de edad y qué nos sucedía respecto a la sexualidad puede ayudarnos a comprender y a poner en práctica la empatía respecto de las dificultades, las dudas, las incertidumbres y las alegrías que experimentan las y los adolescentes con quienes convivimos en la escuela o en la casa, cuya sexualidad es muy importante en su vida.

La comunicación con la juventud acerca de este tema puede enfrentarse con barreras, como los valores tradicionales en el propio hogar, los estereotipos de género y las imágenes de los medios de comunicación, entre muchas otras. Sin embargo, ciertos obstáculos tienen que ver con nuestra propia persona. Esto sucede porque la sexualidad es un tema que también pasa por nosotras y nosotros, y por eso necesitamos conocer información veraz, revisar nuestros propios valores, actitudes y sentimientos en relación con ella. Los sentimientos, así como las actitudes en torno a la sexualidad, responden a nuestros valores, entendidos como todo aquello que creemos, practicamos y actuamos, y en los cuales están implícitos nuestras tradiciones, costumbres y comportamientos. Si pensamos que las relaciones sexuales son pecaminosas y sólo sirven para la procreación, estaremos en contra de la anticoncepción, las relaciones premaritales, las parejas sexuales múltiples, las preferencias sexuales y afectivas diversas (homosexualidad, lesbianismo, bisexualidad, transexualidad, transgénero, etc.), la masturbación y el erotismo.

Si consideramos que lo importante es lo que piensan las personas adultas, entonces nos resultará difícil reconocer los derechos de las jóvenes y los jóvenes, sus críticas, sus modas y su forma de expresarse, y trataremos siempre de imponer nuestros propios puntos de vista. Al igual que los sentimientos, los valores se manifiestan en lo que decimos cotidianamente. Esta conducta no será equivocada si somos conscientes de que tenemos el mismo derecho que las demás

personas a expresarlos y defenderlos. Las personas jóvenes tienen derecho a sostener valores diferentes de los nuestros.⁹

En ocasiones nuestros recuerdos son vagos, algunas veces se nos escapan y otras nos brindan felicidad, pero son contadas las ocasiones en que los usamos para realizar ejercicios reflexivos de forma sistematizada. Por ello proponemos a las y los docentes que se transporten a sus 14 años e imaginen qué trato les hubiera gustado recibir de los adultos (incluidos maestras y maestros) ante ciertas situaciones o preocupaciones concretas relacionadas con su sexualidad.

- Empiece dibujando un autorretrato de cuando usted tenía esa edad.

Yo a los 14

- Recuerde situaciones o preocupaciones concretas relacionadas con su sexualidad y exponga cómo le hubiera gustado que alguna persona adulta le explicara, le ayudara, le escuchara.

Cuando ...

Me hubiera gustado que ...

- Si reconoce problemas de inequidad de género involucrados en las situaciones que ha recordado, escriba cómo resolvería ahora, en esta época, la situación conforme a una perspectiva de equidad de género.

*Problemas de género
que reconozco en la situación:*

*Cómo resolvería ahora la situación
desde la equidad de género:*

- Por último, explique cómo puede ayudarle este ejercicio a comunicarse sobre la sexualidad con las y los adolescentes con quienes convive y trabaja como docente.
- Escriba sus reflexiones y compártalas con otras y otros docentes que realizaron el ejercicio.

Reflexiones sobre el ejercicio

⁹ Proyecto SexUnam (1998), *Tendiendo puentes de comunicación en la escuela. Pautas para una comunicación afectiva acerca de la sexualidad*, México, UNAM, Proyecto SexUnam y Causa Joven.

Desde la literatura

Ya no era una niña y nunca volvería a serlo. Más tarde descubrí que existía otra forma de acariciar, de concebir el tacto, de encontrar que mi lengua era un ser que había escondido —aturdido por el sabor de los caramelos— sus capacidades asombrosas y que ese primer encuentro era también el principio de otra existencia, alejada de los listones de colores y el triciclo [...] Experimenté una cierta sensación de nostalgia por mi infancia ida, un abatimiento agudo y doloroso, con ese dejo de remordimiento de conciencia [...] Me sentía culpable y confusa y desde luego el cuerpo del otro continuaba siendo un terreno inexplorado.

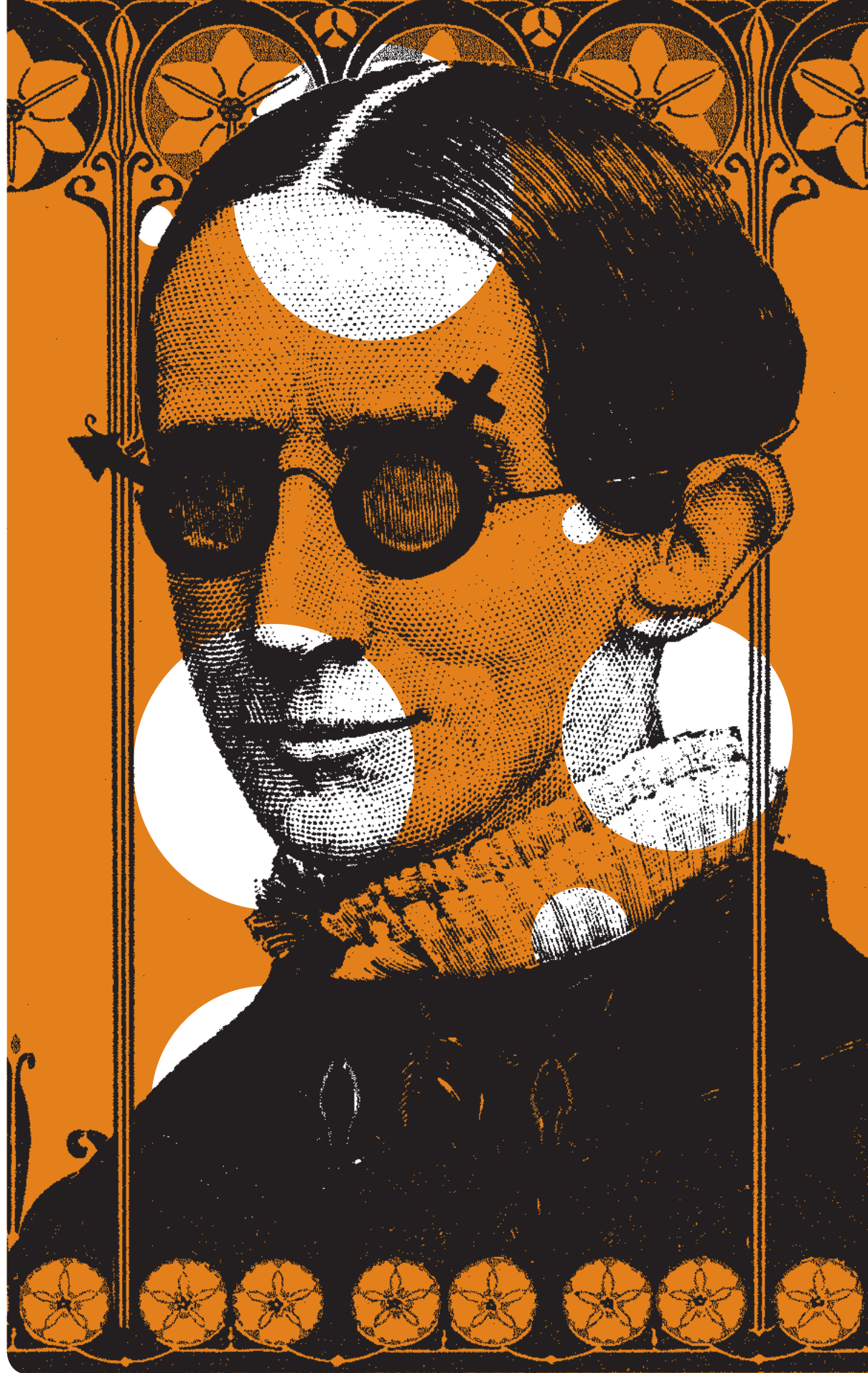


Vizania Amezcua, 1999, *Una manera de morir*.

Referencias bibliográficas

- Amezcu, Vizania (1999), *Una manera de morir*, México, Fondo Editorial Tierra Adentro.
- Amuchástegui, Ana (2008), "Construcción subjetiva de ciudadanía sexual en México: género, heteronormatividad y ética", conferencia impartida por la autora en el marco del Ciclo de Conferencias Equidad de Género y Cultura de Paz, México, UNAM, PUEG/Sedena.
- APA (1988), "Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales", en *The American Psychiatric Association*, edición en español, julio.
- Buquet, Ana Gabriela (2008), "Sexualidades 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.
- Fassin, Eric (2009), *Género, sexualidades y política democrática*, México, PUEG/El Colegio de México (Cuadernos Simone de Beauvoir), p. 69.
- Giddens, Anthony (1998), *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, trad. Benito Herrero Amaro, Madrid, Cátedra.
- Molyneux, Maxine (2001), "Género y ciudadanía en América Latina: cuestiones históricas y contemporáneas", en *Debate Feminista*, año 12, vol. 23, abril, pp. 3-66.
- Prada, José Manuel de (1998), "Ciencias Naturales", en *Reserva natural*, Gijón, Llibros del Peixe, pp. 53-54.
- Szasz, Ivonne y Susana Lerner (comps.) (1998), *Sexualidades en México: algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*, México, El Colegio de México.





Eje 9

Perspectivas: mirar con lentes de género

Lo femenino no es, entonces, el dato –precritico– de una identidad ya resuelta, sino algo a modelar y producir: una elaboración múltiple y heterogénea que incluye el género en una combinación variable de significantes otros...

Nelly Richard

Se explica cómo, a manera de lentes, la perspectiva de género afina 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

¿Qué aspectos de la vida escolar cotidiana revelan la ausencia de la perspectiva de género? ¿Qué implica esta falta? ¿Cómo empezar a mirar con lentes de género? ¿Cómo incorporar la perspectiva de género en la escuela secundaria?

Al abordar la perspectiva de género al final de esta primera parte del libro, se intenta tender un puente con las actividades de la segunda parte, cuyo propósito es incorporar la perspectiva de género en las asignaturas del currículum vigente de secundaria y en distintos momentos de la vida escolar.

Para entrar de lleno en el tema aclararemos que las situaciones no se miran con lentes de género cuando, por ejemplo, en el salón de clases no llama nuestra atención que los alumnos varones formulen más preguntas o intervengan más en los debates, mientras las alumnas guardan silencio o se comunican entre sí con más discreción; tampoco se emplean esos lentes cuando nos parece irrelevante que, en vez de llamar al grupo mediante sustantivos incluyentes, sólo hablemos de “muchachos” o sólo digamos “todos ustedes”; 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 detenidamente, estas diferencias implican desigualdades y desventajas para las alumnas, ya que la participación, por sí misma, es positiva; el silencio premiado y el no nombrar a las adolescentes contribuye a invisibilizarlas, mientras la agresividad que se tolera en los adolescentes refuerza el estereotipo de la masculinidad que normaliza el maltrato hacia las mujeres. En todos estos casos la realidad no se mira con lentes de género, es decir, no se adopta la perspectiva de género aun cuando podamos identificar la gran distancia que nos separa del pasado en materia de género y educación.

El símil entre perspectiva y lentes nos ayuda a mostrar que las realidades en que vivimos pueden analizarse o verse desde diferentes puntos de vista y con diversos grados de aproximación. Así, las conclusiones a que lleguemos dependerán de la perspectiva y de los *lentes* que utilicemos.

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

Perspectiva de género: es una forma de análisis que se utiliza para mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres están en su determinación biológica, pero también en las diferencias culturales que suelen asignarse 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 (Véase Inmujeres, 2007; PUEG, 2008).

¿Qué es y para qué sirve la perspectiva de género?



Fuente: Patricia Piñones Vázquez, "Esquemas para diversos cursos de formación", varias fechas.

Antes de que se practicaran análisis con perspectiva de género, la violencia en la escuela, por ejemplo, se veía 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 los que la ejercían de quienes 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 las mujeres y a los hombres. La aplicación de la perspectiva de género a este problema ha revelado,



¹ Consulta en línea:
<http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/basica/informe_violencia.pdf>, 27 de octubre de 2011.

entre otras cosas, que las mujeres, las jóvenes y las niñas son las principales destinatarias de diversos tipos de violencia, que la mayoría de las veces ejercen los hombres.

En el INVGE (SEP, 2009),¹ ya mencionado en otros ejes, se refieren múltiples manifestaciones de la violencia de género en la escuela, mismas que resultan de la indagación y la sistematización de las opiniones y percepciones que expresaron el personal directivo, el docente, las alumnas y los alumnos. Así, en cualquiera de los apartados de este informe se presentan 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 hemos visto a lo largo de este libro, los estereotipos, por sí mismos *son* ya violencia de género. Por otra parte, cuando la violencia de género se manifiesta específicamente mediante agresiones físicas, el informe de la SEP, basado en las encuestas y las entrevistas, 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, 2009, p. 119 y 120).

Así, la posibilidad de detectar, revelar, agregar, analizar, entender, explicar y cuestionar múltiples situaciones en donde se presenta la desigualdad, ha conferido a la perspectiva de género su valor como herramienta de análisis y su potencialidad para cuestionar, modificar y solucionar los desequilibrios que existen entre mujeres y hombres. También se da el caso de que los hombres son violentados por otros hombres. La mayoría de las veces la violencia entre los hombres tiene la intención de demostrarle a otros o de demostrarse entre ellos quién es el más fuerte o el más capaz de someter al que se le ponga enfrente. Este comportamiento es una construcción cultural que está relacionada con el género y que favorece, tolera y justifica la expresión de la violencia física por parte de los hombres. Cabe añadir que, independientemente de quién ejerza la violencia y de contra quién lo haga, la exposición de las y los jóvenes a cualquier forma de violencia afecta su desarrollo integral.

Las relaciones de desigualdad entre los géneros adquieren expresiones concretas en todos los ámbitos de la vida en sociedad, ya sea que 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, el noviazgo, la vida en pareja, etc. (véase Gamba, 2008). La perspectiva de género, como quedó representada en los esquemas anteriores, busca sobre todo entender, mostrar y plantear soluciones a tales desigualdades, en cualquiera de los ámbitos en que se presentan. Veamos algunos ejemplos de lo que aporta esta perspectiva cuando se observan —sin lentes y con lentes de género— ciertos ámbitos, situaciones, datos y campos de conocimiento.

<i>Diversas áreas/ ejemplos</i>	<i>Ver sin lentes de género</i>	<i>Ver con lentes de género</i>	<i>Resultados al ver con lentes de género</i>
En la 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).
En el trabajo	Mujeres: presentar examen de <i>no</i> gravidez (embarazo) para ingresar al 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.
En el lenguaje	<i>Los</i> maestros, <i>los</i> alumnos y <i>los</i> padres de familia...	¿Qué sucede cuando no se nombra a las mujeres? ¿Cómo tendríamos que hablar para no invisibilizarlas?	<i>Toda</i> la comunidad educativa o <i>toda</i> la comunidad escolar...
En el campo del conocimiento científico	La mayoría de los científicos son hombres.	¿Por qué? Porque se ha pensado que la ciencia no es un campo apropiado para las mujeres.	Se apoyará especialmente a las mujeres que opten por estudiar carreras científicas (UNAM, 2006).
En la recreación	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.

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

<i>Ámbitos</i>	<i>Aportaciones</i>
Salud pública	Leyes sobre salud sexual y reproductiva.
Educación escolarizada	Elaboración de estudios e informes sobre violencia de género en la educación básica. Incluir contenidos de género en los diversos programas de estudio, así como en los libros de texto.
Familiar	Leyes contra la violencia familiar. Análisis y estudios sobre la violencia de género que sirvan para erradicarla y construir relaciones de equidad y respeto entre los géneros.
Laboral	Propuestas para conciliar el trabajo y la familia. Análisis de la violencia de género específica en los lugares de trabajo.
Uso del tiempo libre	Consideraciones sobre las dobles y triples jornadas de trabajo femenino. Propuestas sobre el derecho a descansar.

Podríamos encontrar muchos más casos para ejemplificar cómo los lentes de género favorecen el análisis, sin embargo lo que importa destacar es que se *mira* con ellos cuando se pregunta *por qué*, cuando se cuestionan los datos, cuando se examinan las relaciones de poder entre las mujeres y los hombres “y se *interpretan* las situaciones para postular el o los comportamientos o prácticas sociales que operan soterradamente” (Cinterfor/OIT, 2003, p. 15). La especialista Marta Lamas opina que, mientras las mujeres estén en situación de marginación, se devalúen el trabajo femenino y el trabajo doméstico, abandonen constantemente el mercado de trabajo en años esenciales de su ciclo de vida, su formación profesional sea insuficiente, asuman un modelo único de feminidad y no reconozcan su estatuto de víctimas de la discriminación, ha de requerirse una perspectiva de análisis que explique todo esto. Y añade que “se necesitan medidas proactivas, afirmativas, que detecten y corrijan los persistentes, sutiles y ocultos factores que ponen a las mujeres en desventaja frente a los hombres” (Lamas, 1996).

No tienes que hacer todo esto, lo sabes, ¿verdad? El cuarto que debes limpiar está detrás de tus ojos, dentro de tu cabeza. Las mujeres deben entrar al cielo con libros, con música, no con escobas y trapos viejos, damita. Ponte lista.
Cristina Rivera Garza, 1999, *Nadie me verá llorar*.

Una vez que se reconoce que la desigualdad de género tiene un “carácter sistémico y heterogéneo” (Arriola, 2006, p. 232), es decir, que atraviesa un sistema social en su totalidad y adopta diversas formas, la incorporación de la perspectiva de género puede llevarse a cabo en los distintos niveles y ámbitos de dicho 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 transversal de la perspectiva de género en todos los programas sociales quedó establecida como estrategia global hacia la equidad en la Plataforma de Acción que se adoptó en la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas (ONU) sobre la Mujer (Beijing 1995) ya mencionada. “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,

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, s/f, p. 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 (PUEG, 2008, pp. 46-47). Una política de transversalización implica tener en cuenta las cuestiones de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, y no abordar este tema únicamente bajo un enfoque de acciones directas y específicas a favor de la mujer (véase Cinterfor/OIT, 2003, p. 13).

2003, p. 13). Ésta tuvo origen en la primera Conferencia Mundial de la Mujer, que auspició la ONU y que se celebró en México en 1975.

Cabe señalar que la “mayoría de los países [entre los que se encuentra México], que suscribió y ratificó estas Conferencias, 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, p. 14).

En el ámbito escolar la aplicación transversal de la perspectiva de género en las “políticas, programas y proyectos programáticos” implica una intervención en varios niveles y momentos, que van desde la detección de esferas donde aún prevalezcan las 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, etc.), 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 específicos. En México, por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (INEGI) y el Instituto Nacional de las Mujeres han diseñado 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 2009² “proporciona un amplio conjunto de información estadística que muestra la situación demográfica, social, cultural, económica y política de hombres y mujeres, y los avances que se han logrado en México para alcanzar la equidad de género” (Inmujeres/INEGI, 2009, presentación).

Los estudios de género y los movimientos sociales de mujeres han aportado las bases y los conceptos clave para la elaboración de indicadores que acentúen la búsqueda y el análisis de las desigualdades de género en todos los ámbitos de la vida en sociedad. Reviste gran importancia desglosar los indicadores de género, ya que, por ejemplo, no basta saber cuántos hombres y mujeres comparten un hogar o laboran en una institución; hoy debemos conocer cuánto ganan tanto ellas como ellos, de qué se han enfermado unas y otros, 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

² Sobre las encuestas de años anteriores consulta en línea: <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/biblioteca/default.asp?accion=2&upc=702825494483&seccionB=bd>, 27 de octubre de 2011.



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.

se distribuyen los ingresos en la familia, quiénes padecen desnutrición y quiénes obesidad), si han migrado y qué lograron en el viaje y en el lugar al que llegaron, cómo viven la diferencia de género en sus hogares, en sus escuelas, etc. Todos estos detalles se deben tomar en cuenta para elaborar indicadores más precisos que serán más útiles para realizar investigaciones y encuestas de género. Dicha información es indispensable para la formulación de políticas públicas, programas sociales y estrategias de intervención que eliminen situaciones de desigualdad de género.

En las aulas de secundaria las y los docentes estarán aplicando la perspectiva de género al llevar a cabo indagaciones propias para saber cómo viven y ven el género las alumnas y los alumnos. Desde luego, habrá que adaptar a las edades y circunstancias del grupo los indicadores incorporados al método de observación, a las encuestas o a las entrevistas. La información que se recabe mediante esta exploración ayudará a detectar las situaciones problemáticas o de desigualdad de género que se presenten en la escuela y en el aula; con este diagnóstico se podrán planear y aplicar estrategias que paulatinamente vayan eliminando las desigualdades de género. Los instrumentos de observación, encuesta o entrevista pueden ser muy sencillos, formulados de manera que las alumnas y los alumnos sólo contesten sí o no. También puede añadirse un espacio en donde de forma espontánea y voluntaria las alumnas y los alumnos expresen comentarios adicionales. Es importante mencionar que debe fijarse 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, pueden ser una guía para indagar cuestiones muy precisas sobre el tema. Como una guía para explorar inicialmente algunas diferencias y desigualdades de género en la escuela secundaria, presentamos la siguiente propuesta:

Algunas claves para elaborar una indagación inicial de género en la escuela secundaria

Nombre	Sexo: Mujer <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/>	Grado	Edad	Fecha
Cada pregunta se contestará con Sí o No y se agregará un comentario.				
<i>Indicador</i>	<i>Preguntas</i>			
Estereotipos de género en algunas actividades escolares	¿Te han impedido hacer algún deporte por ser hombre o mujer? ¿Has organizado o propuesto alguna actividad escolar importante? En caso afirmativo, ¿se ha llevado a cabo dicha actividad? ¿Tus maestras o maestros han dividido a tu grupo en mujeres y hombres para algunas actividades escolares?			
Ocupación genérica de los espacios escolares	¿Hay en tu escuela lugares que ocupan más frecuentemente los alumnos varones? ¿Hay en tu escuela lugares que ocupan más frecuentemente las alumnas? ¿Consideras que en tu escuela hay lugares más o menos seguros que otros? ¿Disfrutas el patio de la escuela a la hora del recreo?			

Indicadores

Estereotipos de género en algunas actividades escolares

Actividades

Escribe un texto breve sobre los deportes que más te gusta practicar en la escuela.
Diseña un cartel que incluya un mensaje positivo que quisieras proponer en tu escuela sobre la igualdad de género.

Ocupación genérica de los espacios escolares

Haz un plano o croquis de tu escuela y señala los lugares donde más te gusta estar y los lugares donde menos te agrada permanecer.

Otra forma de aplicar la perspectiva de género se relaciona con el lenguaje. Tanto en el lenguaje oral como en el escrito es importante aprender a usar siempre juntos los artículos las y los cuando se haga referencia a niñas y niños, señoras y señores, alumnas y alumnos, maestras y maestros, etc.; pero para evitar que este recurso se multiplique al grado de que resulte 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 y da lugar a lo que se ha denominado **sexismo en el lenguaje o lenguaje sexista**.

A cambio, habremos de usar sustantivos colectivos incluyentes. En el siguiente cuadro se presenta un ejemplo de usos comunes excluyentes y nuevos usos incluyentes en el lenguaje:

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

Usos comunes excluyentes

La evolución *del hombre* a lo largo de la historia...

Los maestros, profesores y alumnos están invitados...

Los maestros de esta escuela...

Todos los alumnos traerán para mañana...

Los médicos estarán disponibles...

Los ancianos de esta comunidad...

Los adolescentes pasan por etapas críticas...

Los jóvenes inscritos...

Todos los jóvenes son...

Los niños recibirán a sus padres...

Los niños pasan por diversas etapas de desarrollo...

Nuevos usos incluyentes

La evolución *del ser humano* a lo largo de la historia...

La evolución *de la humanidad* a lo largo de la historia...

Toda la comunidad escolar está invitada a...

El profesorado de esta escuela...

El personal docente de esta escuela...

Todo el alumnado traerá para mañana...

Las alumnas y los alumnos traerán para mañana...

El personal médico estará disponible...

Las personas mayores de esta comunidad...

Las personas de la tercera edad en esta comunidad...

Las y los adolescentes pasan por etapas críticas...

En la *adolescencia* se pasa por etapas críticas...

Las y los jóvenes que se hayan inscrito...

La juventud es...

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...

Sexismo en el lenguaje o

lenguaje sexista: se presenta cuando se discrimina a las mujeres como parte activa de la sociedad al 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, p. 28).

Los electores tienen hasta junio para tramitar su credencial...

Los coordinadores se encargarán...

Los mexicanos son muy fiesteros.

Todos están incluidos.

Los empleados deberán presentarse en el auditorio.

Los interesados en el curso.

El electorado tiene hasta junio para tramitar su credencial...

Las coordinaciones se encargarán

La población mexicana es muy fiesteras.

Todas las personas están incluidas.

El personal deberá presentarse en el auditorio.

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". En este enunciado las mujeres y los niños quedan excluidos de la colectividad llamada pueblo. Si ellas y ellos no participaron de la recepción, entonces no es posible afirmar que todo el pueblo bajó. (Citado en Meana Suárez, 2006, "Sexismo en el lenguaje. Apuntes básicos". Véase <<http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php?article832>> consultado 27 de octubre de 2011).

Pautas para reflexionar

¿Cómo ves?

Usar lentes de género implica desarrollar una actitud crítica frente a situaciones que en otras condiciones de análisis veríamos como normales y naturales. Para que pueda usted descubrir las diferencias en su propia mirada al ver sin lentes o con lentes de género, describa lo que observa y lo que piensa acerca de las siguientes imágenes.



1



2



3

Imagen

Sin lentes de género

Con lentes de género

1

2

3

Si es posible, comparta sus respuestas con otros y otras colegas docentes; traten de encontrar diferencias y semejanzas en sus descripciones y comparen las respuestas de los hombres con las de las mujeres.

Referencias bibliográficas

- Arriola Medellín, Silvia (2006), *Políticas públicas de equidad de género en la educación en México (1995-2005)*, México, Fundación para la Cultura del Maestro (Antología del Diplomado Género y Educación Básica), México, SNTE, pp. 230-242.
- 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.
- Fernández de Paz, Agustín (1993), "El visitante de las estrellas", en *Rapazas*, Madrid, Loguez, pp. 18-21.
- 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*, Buenos Aires, Biblos, en <<http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1395>>, consulta abril de 2009.
- 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.
- Instituto Nacional de las Mujeres e Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2009), *Mujeres y hombres en México 2009*, México, en <<http://estadistica.inmujeres.gob.mx/myh-pdf/279.pdf>>, consulta 26 de febrero de 2010.
- Lamas, Marta (1996), "La perspectiva de género", en *La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, núm. 8, México, en: <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>>, consulta mayo de 2009.
- Piñones, Patricia (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.
- Richard, Nelly (1996), "Feminismo, experiencia y representación", en *Revista Iberoamericana*, núm. 176-177, pp. 733-744.
- Rivera Garza, Cristina (1999), *Nadie me verá llorar*, México, Tusquets/Conaculta, INBA.
- San Román, Sonsoles (1998), *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2006), *Programa de Fortalecimiento Académico para las Mujeres*, en <http://www.dgi.unam.mx/boletin/bdboletin/2006_420.html>, consulta 9 de marzo de 2009.

Desde la literatura

Los comportamientos de los alumnos son los más fascinantes y describirlos todos haría este Informe excesivamente largo (adjunto hologramas de los más curiosos). Me llama la atención, por ejemplo, una actividad que los del género masculino desarrollan de una forma compulsiva: la ejecución de unas peculiares inscripciones, quizás para marcar su territorio. A las que hacen en las paredes las llaman *grafitis*.

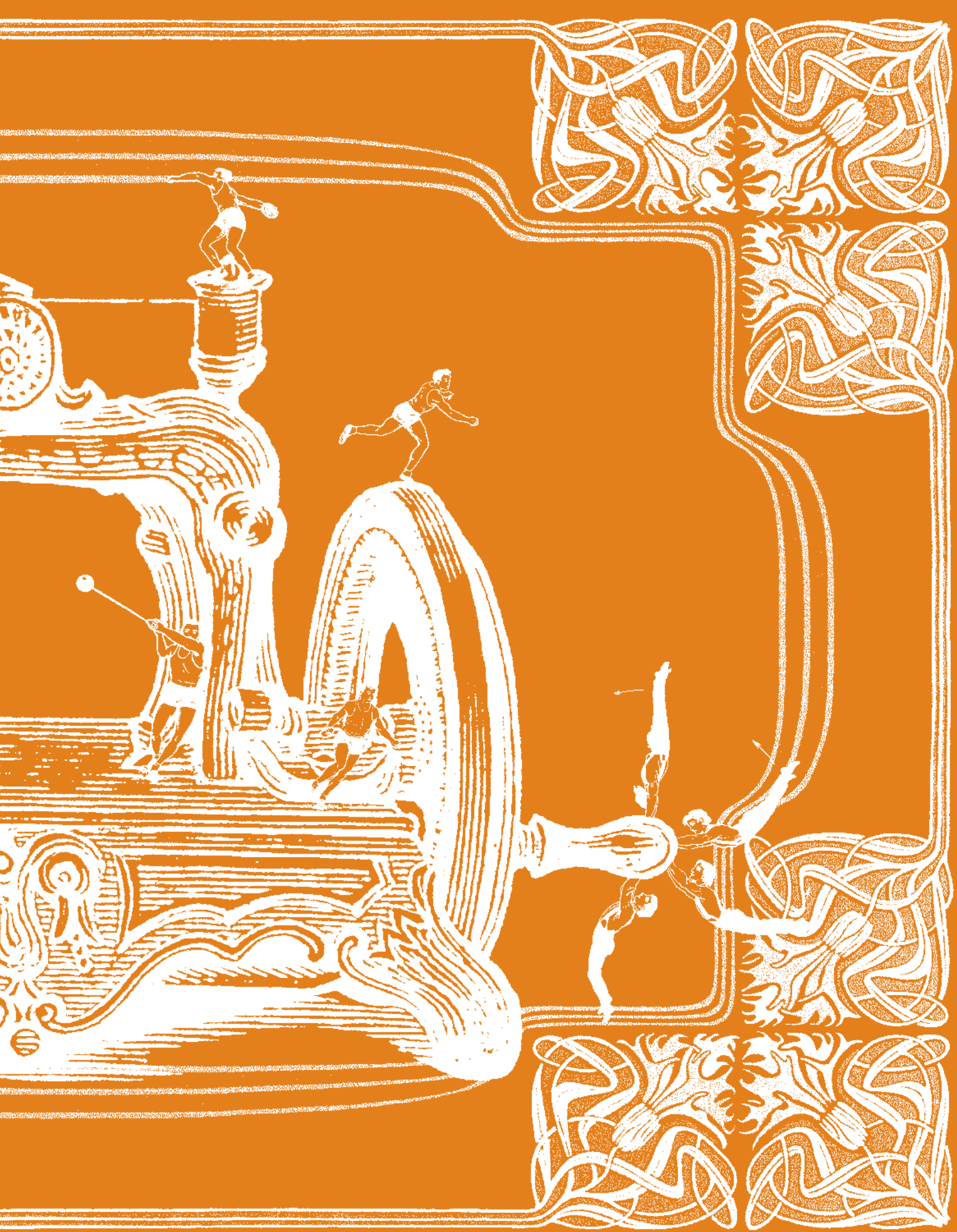
Agustín Fernández de Paz,
El visitante de las estrellas.



Segunda parte

Pautas para incorporar la perspectiva de género en la escuela secundaria





Introducción

En esta sección se invita a las maestras y los maestros de secundaria a incorporar la perspectiva de género en su práctica docente mediante diversas actividades didácticas y de sensibilización. Se espera que las pautas o vías que se sugieren resulten enriquecedoras cuando se les adapte a las características, condiciones y circunstancias propias de los grupos y el alumnado con el que se trabaje. Se ha buscado que la reflexión y el análisis sobre las desigualdades de género coadyuven a modificar los modos de pensar y las actitudes que impiden la convivencia y la integración de una perspectiva de equidad, sin que ello implique que se dejen de lado los contenidos curriculares que es necesario abordar en cada clase.

Dentro de las diversas tareas docentes en este nivel educativo se sugieren, por lo pronto, tres tipos de pautas o vías para integrar las cuestiones de género en el quehacer escolar:

- A. Pautas de sensibilización en género.
- B. Pautas para actuar desde las asignaturas.
- C. Pautas para plantear preguntas de género con base en los libros de las bibliotecas escolares y de aula (también conocidos como Libros del Rincón).

Las y los docentes podrán elegir una sola de estas vías, dos de ellas o las tres, de acuerdo con sus posibilidades y con las necesidades de sus grupos. Las características de cada una son las siguientes:

A • Pautas de sensibilización en género

Características

- Tienen la forma de dinámicas de grupo.
- Son nueve, una por cada eje conceptual, y cada una de ellas se vincula con el tema principal del eje.

Momentos opcionales de aplicación

- Se pueden aplicar en cualquier momento, asignatura o grado escolar.
- Se recomienda planear con anticipación la actividad, previendo que sea ágil y en un tiempo moderado que propicie la atención de todo el grupo y alcance para lograr el propósito.

Formas de vinculación o integración opcionales

- Pueden vincularse de manera libre con los contenidos de las diversas asignaturas para abordar el estudio de la sociedad, la población, la ciudadanía, la desigualdad de género y temas afines.

¹ Para profundizar en el concepto de sensibilización, véase Inmujeres (2008), *Guía metodológica para la sensibilización en género: una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*, vol. 1, consulta en línea: <<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/acticultu/GUIA-METODOLOGICA1.pdf>>, 27 de octubre de 2011.

- Se pueden llevar a cabo con un pequeño grupo de alumnas y alumnos mientras el resto funge como observador con responsabilidades específicas y colabora en la reflexión final.
- Son susceptibles de ser organizadas en sesiones de formación en perspectiva de género destinadas a docentes, madres y padres de familia, o bien a alumnas y alumnos que participen en diversos programas fuera del horario escolar (por las tardes o en programas sabatinos dentro de la escuela), o como parte de los espacios curriculares destinados para tutoría.

B • Pautas para actuar desde las asignaturas

Características

- Son actividades breves de tipo académico cuyos temas de reflexión e investigación en género pueden vincularse con los contenidos y propósitos de los programas de estudio de las diversas asignaturas.
- Los contenidos de los programas de estudio con los que pueden vincularse estas actividades se han llamado “momentos curriculares”. Se ha optado por esta denominación para indicar que en los contenidos se abren instantes en que se presentan circunstancias oportunas y adecuadas para abordar temas de género. Dichos “momentos” se enuncian de manera muy general para que aun cuando los programas de estudio se modifiquen, perviva la posibilidad de establecer los vínculos.
- Estas actividades ejemplifican cómo se puede vincular la perspectiva de género con multitud de contenidos de las diversas asignaturas de secundaria.
- Las actividades están organizadas con base en dos criterios:
 - a) Por ejes conceptuales. En estos casos la actividad que se propone gira en torno al tema principal que corresponde al eje (por ejemplo, el tema del eje 1 es el de los estereotipos de género), pero vinculado con un contenido específico de cierta asignatura (por ejemplo, en la primera actividad propuesta se vincula con Español I).
 - b) En función de las asignaturas que pueden resultar más propicias para abordar ciertos temas de género. Por ejemplo, Ciencias I es la asignatura que mejor abre la oportunidad para tratar el tema del eje 8, porque dicho tema (sexualidad) coincide con un contenido específico de Ciencias, que en el primer grado pone énfasis en la Biología.

Momentos de aplicación

- En los “momentos curriculares” ya elegidos para cada actividad.
- Cuando la perspectiva de género mejore la comprensión de las situaciones y los problemas que ya se están estudiando en las diversas asignaturas, puesto que hace visibles las desigualdades de género que no suelen percibirse o se viven como naturales.

- Cuando la perspectiva de género, como tema de investigación y estudio, favorezca un cambio en las percepciones estereotipadas de género y una convivencia escolar equitativa.

Formas de vinculación o integración opcionales

- Para complementar actividades que ya se llevan a cabo como parte del trabajo de cada asignatura.
- Como actividades y tareas específicas que enriquecen los contenidos de los programas de estudio.
- Cuando se valora la pertinencia de aplicar una actividad en una asignatura distinta de la sugerida.

C • Pautas para plantear preguntas de género con base en los Libros del Rincón

Características

- Se trata de preguntas relacionadas con el tema principal de cada eje, que podrían formularse luego de leer uno o más títulos de estos acervos.

Momentos de aplicación

- Cuando la reflexión sobre las diferencias y desigualdades de género pueda llevarse a cabo a partir de la lectura de libros informativos y literarios.
- Cuando estas diferencias y desigualdades no se ven en la realidad, pero sí se vuelven evidentes en las narraciones de ficción y no ficción; en este caso la reflexión sobre diversos problemas se facilita porque se hace “desde fuera” o desde la distancia que plantean los libros.

Formas de vinculación o integración opcionales

- Como actividad adicional a las que se solicitan tras la lectura de estos libros.
- Como una forma de lectura basada en los lentes y en la perspectiva de género.
- Como una motivación para crear y proponer narraciones incluyentes y sobre la diversidad.





Eje 1

Aclarar el terreno: las definiciones necesarias

Conceptos clave

Diferencia entre sexo y género / Prácticas y representaciones sociales / Concepciones sobre lo femenino y lo masculino / Estereotipos de género / Roles de género / Sexismo / Sesgos de género / Subjetividad.

Véanse las descripciones de estereotipos femeninos y masculinos y los cuadros de atributos estereotipados para hombres y mujeres que se encuentran en el Eje 1 (pp. 21 y 22). Pueden reproducirse en cartulinas para esta actividad.

A • Pautas de sensibilización en género. Caja de atributos

Propósito

Reflexionar sobre los atributos, características y roles sobre lo considerado femenino y masculino que se han construido social y culturalmente, y sobre las desigualdades de género que implican.

Descripción

Escribir individualmente en tarjetas lo que define a los hombres y a las mujeres según los pensamientos y la experiencia propios y comparar lo escrito con los atributos estereotipados del deber ser femenino y masculino.

Relevancia

Permite descubrir las desigualdades y la distancia entre los estereotipos de género y lo que realmente son las mujeres y los hombres.

Consejos prácticos

- Insistir en que esta actividad nos puede ayudar a cambiar nuestras formas estereotipadas de concebir a las mujeres y a los hombres.
- Explicar cómo y por qué estas formas de pensar impiden el desarrollo pleno de nuestras capacidades.
- No juzgar ni culpar a nadie por su manera de pensar, sino aprovechar todas las concepciones que se planteen para descubrir cómo se pueden cambiar las situaciones de desigualdad y los estereotipos.

Sugerencias para introducir la actividad

- Presente el ejercicio como una oportunidad para reflexionar sobre las características y los atributos que todavía se consideran propios de las mujeres y de los hombres, y mencione que esto contribuye a mantener la desigualdad de género.
- Refiera algunos ejemplos de atributos y características desiguales que todavía se adjudican a las mujeres y a los hombres o que se esperan de ellas y ellos.
- Formule preguntas como las siguientes: Desde una visión estereotipada, ¿qué virtud se espera más de una mujer: que sea inteligente o que sea buena?, y de un hombre ¿que sea valiente o que sea comprensivo?, etcétera.

Pasos

1. Reparta seis tarjetas a cada integrante del grupo (también puede elegir a algunas alumnas y alumnos para que lleven a cabo la actividad mientras el resto del grupo funge como observador). Solicite que las numeren y que en las primeras tres escriban una palabra en cada una para expresar libre y honradamente las ideas, actividades o características que a su parecer definen a las mujeres; en las otras tres tarjetas escribirán las palabras que desde su punto de vista definen a los hombres.

- Al frente del salón coloque una cartulina o dibuje un cuadro en el pizarrón simulando una caja dividida en dos partes con los siguientes encabezados: "Ser y actuar como mujer" para la primera parte, y "Ser y actuar como hombre" para la segunda.
- Pida que individualmente pasen a pegar sus tarjetas dentro de la sección que corresponda.
- Una vez colocadas todas las tarjetas, pida al grupo que identifique las ideas, actividades o características que, social y culturalmente, no se esperan de una mujer o de un hombre; enseguida pida que las coloquen fuera de la caja. Por ejemplo, si en la sección destinada a la mujer hay una tarjeta con la palabra valiente, deberán ponerla fuera de la caja, porque esta cualidad no es lo que conforme a los estereotipos de género se espera de ellas.
- Cuando hayan reorganizado las tarjetas, pregunte al grupo cómo se suele tratar a los hombres y a las mujeres cuando actúan "fuera de la caja", esto es, cuando se comportan de modo distinto del que se espera socialmente de ellas y ellos; pregunte también con qué apodosos se designa a quienes actúan fuera de esta caja y qué podemos hacer para construir una caja equitativa.
- Registren las respuestas en el pizarrón o en los cuadernos de cada quien y acuerden compromisos para evitar la reproducción de los estereotipos.

B • Pautas para actuar desde las asignaturas

Actividades para vincular los conceptos clave del eje 1 con diversas asignaturas

Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Español I 1º	<p><i>Todos y todos en el reglamento</i></p> <p>Propósito: Sensibilizar al alumnado en la crítica al uso sexista del lenguaje y en la creatividad para usar un lenguaje incluyente.</p> <ol style="list-style-type: none"> Elaborar el reglamento del salón de clases sin un lenguaje sexista, es decir, sin que sólo se hable en género masculino. Por ejemplo, no se puede escribir "todos", sino "el grupo", "el alumnado", etcétera. Acordar y vigilar que durante el ciclo escolar se cumpla el reglamento. 	Cuando se redacten documentos, reglamentos u otro tipo de textos informativos.
Artes Música 2º	<p><i>¿Cómo nos cantan?</i></p> <p>Propósito: Analizar las relaciones de género que transmiten las canciones.</p> <ol style="list-style-type: none"> Solicitar al grupo que lleve a la clase letras de canciones de diferentes épocas, para analizarlas. También pueden grabarlas para escucharlas en el aula. Luego pueden compararlas atendiendo a su contexto histórico y elegir colectivamente la que transmita relaciones de igualdad de género o modificar las que ya existen para que hablen de este tipo de relaciones. Reflexionar acerca de las actitudes que promueven las canciones que no transmiten relaciones equitativas de género. 	Cuando se indague qué y cómo se canta en el entorno.

Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Artes Danza 2°	<p><i>¿Quién eres?</i></p> <p>Propósito: Pensar en los gestos, posturas y movimientos corporales que suelen identificarse como femeninos o masculinos y advertir que la manera de concebirlos deriva de construcciones sociales y culturales.</p> <p>1. Intercambiar gestos y posturas: los hombres hacen movimientos femeninos y las mujeres movimientos masculinos. Por ejemplo: maneras de sentarse, de caminar, de expresarse corporalmente ante un evento. Indague si esas formas son exclusivas de las mujeres o de los hombres con preguntas como éstas: ¿Por qué se supone que los hombres no deben caminar girando la cadera? ¿Por qué se supone que las mujeres no deben sentarse con las rodillas separadas?</p> <p>2. Tratar de entender por qué damos ciertos significados a nuestros gestos y movimientos y cómo están ligados esos significados a una construcción social estereotipada de género.</p>	<p>Cuando se estudien las situaciones expresivas que se dan en nuestro entorno y se identifiquen los usos que damos al cuerpo para expresar lo que somos, lo que nos gusta y lo que pensamos.</p>
Artes Teatro 2°	<p><i>Máscaras de género</i></p> <p>Propósito: Descubrir lo femenino y lo masculino como construcciones culturales asociadas a la creación de personajes.</p> <p>1. Construir personajes masculinos y femeninos e intercambiar las máscaras y los vestuarios que se emplean para ello: los hombres se ponen máscaras de personajes femeninos y las mujeres de personajes masculinos.</p> <p>2. Comentar cómo se actúa lo femenino y lo masculino, y cómo esto tiene que ver con las construcciones culturales que asumen las mujeres y los hombres.</p>	<p>Cuando se usen máscaras y vestuario para crear personajes con el fin de comprender los cambios físicos en el gesto corporal y la voz.</p>
Artes Artes visuales 2°	<p><i>Publicidad con equidad</i></p> <p>Propósito: Identificar estereotipos de género en anuncios publicitarios.</p> <p>1. En equipos, reunir revistas y periódicos, recortar anuncios y elaborar montajes para imprimirles un nuevo significado de equidad de género.</p> <p>2. Cada equipo expondrá su anuncio publicitario y comentará los estereotipos que identificó, de qué manera los neutralizó y qué significan sus nuevos montajes.</p>	<p>Cuando se analicen imágenes publicitarias.</p>
Tecnología III 3° Secundarias generales y técnicas	<p><i>Todas y todos en la innovación</i></p> <p>Propósito: Reconocer las diferencias de género cuando se participa en proyectos científicos.</p> <p>1. Por equipos, buscar y seleccionar un proyecto de innovación técnica o tecnológica para observar cuál es el rol que desempeñan las mujeres y los hombres, tanto en la instrumentación como en los beneficios que se obtienen. Analizar si se favorece o no la equidad de género a partir de los datos obtenidos.</p> <p>2. Comentar los resultados de la observación y en caso necesario proponer estrategias para lograr la equidad de género.</p>	<p>Cuando a propósito del desarrollo sustentable se analice la promoción de la equidad y la identidad cultural como factores relevantes en la toma de decisiones para la innovación técnica.</p>

Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Tecnología III 3° Telesecundarias	<i>Todas y todos en la innovación</i> Es una actividad similar a la anterior pero se vincula con la conservación de los ecosistemas. Por ejemplo, conviene cuestionar en quién se delega en mayor o menor medida la gestión de los recursos naturales en la casa, en el trabajo, en las ciudades grandes, en las poblaciones pequeñas, etcétera.	Cuando a propósito del desarrollo sustentable se analicen la promoción de la equidad y la identidad cultural, pero con énfasis en la conservación de los ecosistemas.

Asignaturas más propicias para abordar temas de género

Formación Cívica y Ética I 2°	<i>¿Quiénes van a la fiesta?</i> Propósito: Comparar y analizar las diferencias en cuanto a los permisos que se otorgan a las y los jóvenes. 1. Las y los alumnos elaborarán un cuadro que dé cuenta del número de fiestas a las que han asistido en el último año, el tipo de fiestas, si acudieron con permiso o sin permiso, y otras variables que interesen al grupo; los datos deben ser anónimos y se contará con cifras totales y separadas según el sexo. Una vez registrados los datos se compararán en términos de género. Por ejemplo: ¿A quiénes les dan más permisos? ¿Quién puede salir solo(a)? ¿Con qué frecuencia son las salidas? ¿Cuáles son los horarios? 2. Comentar en una sesión plenaria los resultados obtenidos y concluir si se favorece o no la equidad de género en este rubro de la vida cotidiana.	Cuando se trabaje sobre la equidad de género en las relaciones entre mujeres y hombres y se analicen los estereotipos que la obstaculizan.
Historia II 3°	<i>Incomodidades</i> Propósito: Analizar la forma de vestir de las mujeres y de los hombres a través del tiempo y relacionarla con los estereotipos de género. 1. Observar imágenes que muestren las modas mexicanas del siglo XIX y de principios del siglo XX y reflexionar a qué ideas de la mujer y del hombre se amoldaban. Comparar esas modas con las actuales. 2. Realizar un álbum con las imágenes de la vestimenta de hombres y mujeres a través del tiempo e integrar las reflexiones de estereotipos que cada una les sugiere.	Cuando se investiga sobre las influencias y modas extranjeras en México en el siglo XIX y principios del XX.



Título sugerido para 1° de secundaria

Varios autores (2005), *De todo corazón*, México, SEP/Trilce, Biblioteca Escolar (Literario, Poesía de autor, Serie Astrolabio).

Título sugerido
para 2° de secundaria

Armin Greder (2007), *La isla*, México, SEP, Lóguez, Biblioteca Escolar (Literario. Narrativa de la vida cotidiana. Serie Espejo de Urania).

Actividades para aplicar conceptos clave del eje 1 en el espacio curricular de Tutoría

Espacio curricular relacionado

Grado	Actividades sugeridas	Momentos de intervención
1°	<p><i>El recreo</i></p> <p><i>Propósito:</i> Realizar observaciones sobre lo que hacen las alumnas y los alumnos en el recreo.</p> <p>1. Elaborar un instrumento de registro que permita obtener datos sobre las diferencias de género que muestran las actividades que realizan alumnas y alumnos.</p> <p>2. Comentar colectivamente si las diferencias se relacionan con estereotipos de género que impliquen desigualdades, por ejemplo, en el uso del patio.</p>	Cuando se trabaje sobre la convivencia en el aula y en la escuela.
1°	<p><i>Venir de Marte</i></p> <p><i>Propósito:</i> Reflexionar sobre las características, roles, estereotipos y actividades de las mujeres y de los hombres.</p> <p>1. Varios pasos:</p> <ul style="list-style-type: none">• La persona que coordina el ejercicio comenta que asumimos como naturales muchas creencias, ideas y conceptos y nunca los cuestionamos; por ejemplo, parece que hay sólo dos modos naturales de ser persona: se es hombre o se es mujer.• Se solicitan dos voluntarios, uno de cada sexo.• Se les explica que durante la actividad un ente marciano ha llegado a la Tierra y no entiende en qué consiste la diferencia entre un hombre y una mujer.• La persona que coordina toma el papel del ente marciano y les hace preguntas sobre actividades, roles, características, etc.: ¿Cómo se visten? ¿Comen lo mismo? ¿Cómo es su aspecto?, etcétera.• El voluntario hombre responde por las mujeres y la voluntaria mujer por los hombres.• El ente marciano va apuntando las respuestas en el pizarrón y las cuestiona. Por ejemplo, ante la respuesta: “las mujeres usan el cabello largo”; el ente marciano preguntará: “¿no hay hombres con cabello largo?”. Si la respuesta es afirmativa, entonces tachará esa característica. <p>2. Se invita al grupo a reflexionar que, en general, aquello que describe a hombres y a mujeres cambia con el tiempo y el contexto social y, por lo tanto, no es natural.</p>	Cuando se organicen actividades de apoyo y orientación centradas en la sensibilización de género para las tutoras y los tutores.

C • Pautas para plantear preguntas de género con base en los Libros del Rincón

- ¿Son estereotipados los roles de género que asumen los personajes femeninos y masculinos representados? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Se proponen otras formas de ser distintas de los estereotipos de género?, ¿cuáles?
- ¿Qué frase o fragmento expresa un cambio respecto de los estereotipos de género?, ¿por qué?
- ¿Cómo se representa a los hombres y cómo a las mujeres en sus actividades, oficios, profesiones o problemas? ¿Qué representaciones son estereotipadas y cuáles no?
- ¿Se mencionan los textos, creaciones, aportaciones, logros o necesidades de las mujeres?



Título sugerido para 3º de secundaria

Nuria Gómez Benet
(2002), *Tú y todos*,
México, SEP/Santillana,
Biblioteca Escolar (Infor-
mativo. Historia, cultura y
sociedad. Serie Espejo de
Urania).





Eje 2

Construcciones: prácticas y representaciones culturales

Conceptos clave

**Cultura / Prácticas culturales /
Identidad de género / Imaginario
/ Arquetipo / Representaciones
culturales.**

A • Pautas de sensibilización en género. Refrán que nace torcido...

Propósito

Analizar los mensajes y significados de género que encierran algunos refranes e identificarlos como parte de las representaciones culturales que crean imaginarios de desigualdad.

Descripción

Propiciar una lluvia de ideas o asociaciones libres frente a varios refranes, con la intención de descubrir mensajes de género violentos o discriminatorios y proponer estrategias para erradicarlos.

Relevancia

Subraya la necesidad de responder críticamente y con perspectiva de género frente a formas del lenguaje que implican mensajes violentos, ofensivos y discriminatorios o que propician imaginarios y representaciones marcados por la inequidad.

Consejos prácticos

Alentar el análisis en lugar de los juicios y propiciar la formulación de propuestas para sustituir los sentimientos negativos que provocan este tipo de representaciones culturales.

Sugerencias para introducir la actividad

Explicar que el uso de expresiones o fórmulas que *supuestamente* transmiten la verdad sobre las mujeres y los hombres favorece las desigualdades de género. Los chistes y los refranes, entre otras expresiones, suelen encerrar significados discriminatorios, que conviene analizar para neutralizar su efecto social.

Pasos

1. Divida al grupo en seis equipos y distribuya uno de los siguientes refranes o expresiones en cada equipo:
 - a. Vieja el que llegue al último.
 - b. A la mujer, ni todo el amor ni todo el dinero.
 - c. Mujer al volante, peligro constante.
 - d. Detrás de un gran hombre siempre hay una gran mujer.
 - e. El hombre llega hasta donde la mujer quiere.
 - f. La mujer debe estar como la escopeta, cargada y en un rincón.
2. Solicite que cada integrante de los equipos diga lo que le sugiere el refrán, lo primero que piensa al oírlo y cuál es su significado; alguien del equipo irá anotando las ideas que surjan.

3. Cuando las rondas de opiniones terminen en cada equipo, un o una representante comunicará al resto del grupo los significados que encontraron.
4. Cuando todos los representantes hayan hablado, se le preguntará al grupo su opinión a propósito de dichos significados.
5. Para cerrar la actividad solicite a cada equipo que proponga una idea para revertir el uso de estos refranes y de otros parecidos.

B • Pautas para actuar en las asignaturas

Actividades para vincular los conceptos clave del eje 2 con diversas asignaturas

Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Matemáticas I 1°	<p><i>Repartos ¿proporcionales?</i></p> <p>Propósito: Encontrar y analizar proporciones de género e inequidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Registrar en una tabla, durante cierto período, los resultados que han obtenido las alumnas y los alumnos en diversas actividades: calificaciones, premios, participaciones, llamadas de atención, etcétera. 2. Comparar los datos, reflexionar sobre las diferencias de género que revelan y proponer soluciones para procurar la equidad. 	Cuando se trabaje en la elaboración y utilización de procedimientos para resolver problemas de reparto proporcional.
Español II 2°	<p><i>Momentos clave</i></p> <p>Propósito: Identificar posibilidades u obstáculos de género en las vidas de diversos personajes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los aspectos biográficos de algún personaje histórico o de ficción que facilitaron u obstaculizaron su actividad, y observar si están relacionados con su condición de hombre o de mujer. 2. Describir cómo se imaginan que habría sido la vida de ese personaje si hubiera sido otra su identidad de género. 	Cuando se revisen y reescriban textos producidos en otras áreas de estudio; por ejemplo, la biografía de algún personaje.
Artes Música 3°	<p><i>¿Cómo cambia?</i></p> <p>Propósito: Percibir los cambios de significado de imágenes o videos al asociarlos a efectos sonoros no tradicionales.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por equipos, modificar representaciones culturales de género estereotipadas mediante doblajes o efectos sonoros de imágenes o videos. Por ejemplo, modificar los clásicos efectos “suaves” para los personajes femeninos y los efectos más “vigorosos” para los masculinos. 2. Redactar conclusiones en cada equipo, en torno al cambio que esta modificación produce en la apreciación del contenido de los videos. 	Cuando se interrelacionen el sonido y la imagen y se analicen sus significaciones.

Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Artes Danza 3°	<p><i>¿Espejos?</i></p> <p><i>Propósito:</i> Analizar modelos de belleza corporal para hombres y mujeres.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por equipos, seleccionar imágenes de los medios de comunicación que propongan modelos de belleza corporal para hombres y mujeres, y analizar los estereotipos de género que estas imágenes transmiten. 2. Exponer en una sesión plenaria opiniones acerca de las implicaciones de estos modelos en la vida personal, propia y ajena. 	Cuando se analice críticamente el concepto de belleza corporal que ofrecen los medios de comunicación.
Artes Teatro 3°	<p><i>En pantalla</i></p> <p><i>Propósito:</i> Identificar estereotipos de género en las películas, tanto las relacionadas con las representaciones culturales como las que tienen que ver con la actuación o los personajes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar la película y escribir una reseña personal que responda a preguntas como éstas: ¿Cuál es el personaje femenino más tradicional y por qué?, ¿cuál, el masculino?, ¿cuáles los menos tradicionales y por qué? 2. Opinar respecto a cómo influyen o no estos personajes en la transmisión de estereotipos de género. 	Cuando se observe alguna película que pertenezca a la Época de Oro del cine mexicano y se solicite la elaboración de una crítica.
Artes Artes visuales 3°	<p><i>Pinceles que hablan</i></p> <p><i>Propósito:</i> Analizar representaciones culturales de género en la pintura mural.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar y escribir un texto sobre cómo están representados los personajes femeninos y masculinos en diversas pinturas murales; identificar dónde están los personajes, qué hacen, qué lugar ocupan en el mural, etcétera. 2. Exponer ante el grupo su opinión respecto a cómo estas representaciones pueden reforzar o modificar lo que se espera que sean los hombres y las mujeres. 	Cuando se investigue acerca de los temas y técnicas de la pintura mural y su historia en distintos lugares y épocas, especialmente en México.

Asignaturas más adecuadas para abordar temas de género

Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Geografía de México y el mundo 1º	<p><i>Globalización de estereotipos</i></p> <p><i>Propósito:</i> Analizar los efectos que produce la globalización cultural y comercial en las identidades de género de las y los jóvenes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por equipos, identificar productos comerciales globalizados para jóvenes que reproduzcan o subviertan los estereotipos de género. Formular preguntas como éstas: ¿Qué sugieren los textos que acompañan ciertos anuncios publicitarios? ¿Hay textos diferenciados para hombres y para mujeres? ¿Qué tipo de personas seremos si consumimos esos productos? 2. Exponer en una sesión plenaria los hallazgos y las dudas. 	Cuando se analicen los efectos de la globalización cultural y comercial.
Formación Cívica y Ética II 3º	<p><i>Para el diario personal</i></p> <p><i>Propósito:</i> Reflexionar sobre la identidad de género propia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Completar oraciones como las siguientes: "Estoy contenta de ser mujer porque..." "Estoy contento de ser hombre porque..." A la vez, las mujeres completan oraciones como: "Si yo fuera hombre, entonces...", y los hombres: "Si yo fuera mujer, entonces..." 2. Escribir una conclusión sobre el ejercicio. ¿Les ayudó a comprender mejor la identidad de género que continúa construyéndose, así como la que quisieran construir para sí? 	Cuando se analicen las identidades adolescentes.



Título sugerido para 1º de secundaria

Sylvia Branzei (2006), *Asquerosidades de la cabeza a los pies*, México, SEP/Cordillera de los Andes, Biblioteca de Aula (Informativo. Ciencias de la salud y el deporte. Serie Astrolabio).



Título sugerido

para 2° de secundaria

Carmen Saucedo Zarco (2001), *Diario de Mariana: la vida de una joven en la sociedad colonial del siglo XVII*, México, SEP/Planeta, Biblioteca Escolar (Literario. Narrativa histórica. Espejo de Urania).

Actividades para aplicar conceptos clave del eje 2 en el espacio curricular de Tutoría

Espacio curricular relacionado

Grado Actividades sugeridas

2°

Contigo y conmigo

Propósito: Localizar actividades culturales o de otro tipo que propicien la participación en igualdad y equidad de género, sean de proyectos creativos, productivos u otros dirigidos a jóvenes de secundaria.

1. Buscar, por equipos o individualmente, propuestas, programas, secciones, documentos, convocatorias, servicios, etc. que interesen a las y los jóvenes y que propicien y fomenten la igualdad y la equidad de género. Considerar también qué les hubiera gustado hallar respecto a la igualdad de género, pero no encontraron.
2. Exponer sus hallazgos ante el grupo.

2°

Dónde sí y dónde no

Propósito: Identificar si la preferencia o rechazo por ciertas asignaturas o actividades escolares está influida o no por los estereotipos de género.

1. Escribir sobre las asignaturas o actividades escolares en que se sientan bien y donde se sientan mal, y decir si piensan que el desempeño, el agrado o el disgusto están relacionados con áreas de conocimiento o actividades tradicionalmente asignadas a mujeres o a hombres.
2. De acuerdo con los resultados, sugerir que podemos explorar algunas áreas de interés que se encuentran altamente estereotipadas.

Momentos de intervención

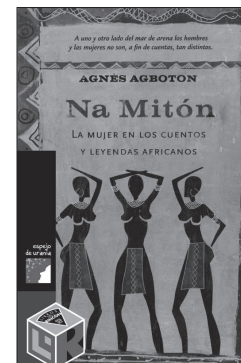
Cuando se organicen redes de acción para garantizar el bienestar del alumnado en el espacio escolar.

Cuando se dé seguimiento al proceso académico de los estudiantes.



C • Pautas para plantear preguntas de género con base en los Libros del Rincón

- ¿Qué cambios en el tiempo se pueden apreciar sobre los modales, el cuidado del cuerpo y las conductas que la sociedad permite o rechaza en los hombres y en las mujeres?
- ¿Qué les gustaba hacer a las jóvenes y los jóvenes de tu edad en las épocas a las que se refieren los libros? ¿Piensas que sus gustos estaban muy influidos por las ideas de entonces sobre lo que debía ser una joven y un joven?
- ¿Qué diferencias se pueden encontrar entre el papel que desempeñaban las mujeres y los hombres de otras culturas y el que desempeñan actualmente?



Título sugerido para 3º de secundaria

Agnés Agboton (2005), *Na Mitón. La mujer en los cuentos y leyendas africanos*, México, SEP/RBA, Biblioteca Escolar (Literario. Mitos y leyendas. Serie Espejo de Urania).



Eje 3

Espacios: entre lo público y lo privado

Conceptos clave

**Público y privado /
Sistema sexo-género /
Violencia familiar.**

Para trabajar con los conceptos clave de este eje se proponen dos actividades de sensibilización cuyo desarrollo requiere materiales y tiempos de realización distintos. La primera opción implica más tiempo y materiales, pero se considera una actividad importante para reflexionar a partir de la perspectiva de género sobre las tareas y responsabilidades propias del espacio doméstico; sin embargo, si por alguna circunstancia no puede llevarse a cabo, se ofrece una segunda opción para la cual son necesarios menos materiales y menor tiempo de realización.

A • Pautas de sensibilización en género.

Visible desorden, invisible quehacer (opción 1)

Propósito

A partir de la escenificación de algunas situaciones, reflexionar y discutir sobre la participación de los hombres y las mujeres en el cuidado de la casa, tarea que con frecuencia refuerza la división sexual del trabajo, la invisibilidad y la desvalorización del trabajo doméstico.

Descripción

Escenificación del quehacer doméstico cooperativo y no cooperativo; para esto será necesario llevar al aula escobas, trapeadores, muñecos bebés, planchas, sacudidores, utensilios de cocina, etcétera.

Relevancia

Se aborda el problema histórico y político de la distribución inequitativa de tareas, espacios, responsabilidades y reconocimientos entre las mujeres y los hombres, el cual impide la democratización de la vida en todos los ámbitos y refuerza los roles productivos de los hombres y los reproductivos de las mujeres.

Consejos prácticos

Realizar algunos ejercicios de relajación para aminorar las tensiones (por ejemplo, respiraciones profundas o estiramientos) y evitar así las burlas durante la puesta en escena.

Sugerencias para introducir la actividad

- Para comenzar la actividad se preguntará a los participantes cómo se organizan y distribuyen las tareas domésticas en sus casas.
- Plantear que la igualdad de género en el espacio doméstico implica la distribución equitativa de las tareas y obligaciones entre mujeres y hombres, y la eliminación de toda actitud de superioridad e inferioridad, dominio y subordinación entre quienes contribuyen al cuidado del hogar, ya sea en labores específicas o en todos los espacios en general.
- Invitar al ejercicio de una escenificación enunciando su propósito.

Pasos a seguir

1. Solicite seis voluntarios y dígales que van a escenificar el arreglo y el quehacer de una casa; el grupo de voluntarios debe estar formado por hombres y mujeres. Fije un tiempo para que se organicen y distribuyan las tareas: alguien barre o cuida al bebé, alguien más cocina, trapea, sacude o plancha, etc. Dígales que pueden incluir diálogos y llamadas como éstas: "córrele que se hace tarde", "la comida se está quemando", "tocan el timbre", "contesta el teléfono", etcétera.
2. Pida al resto del grupo que observen la escenificación y que algunas veces participen desde fuera de la casa, ya sea "tocando el timbre", "llamando por teléfono", etc. Si hace falta, coordine usted esta participación.
3. Después de un tiempo de iniciada la escenificación, pida a una o uno de los voluntarios que salga y transfiera su tarea a alguna o alguno de los cinco voluntarios restantes. Espere un rato y pida que salga alguien más y que también transfiera su ocupación. Siga así hasta que sólo quede una persona encargada de todos los quehaceres.
4. Cuando se termine la escenificación, proponga evaluarla mediante preguntas como las siguientes: ¿Cómo se sintieron cuando las y los demás fueron dejando sus tareas? ¿Cómo se sintió la persona que al final quedó a cargo de todas las tareas? ¿Cuáles de estas actividades realizan realmente los y las participantes en sus casas o quién las lleva a cabo generalmente? ¿Cuáles son las tareas domésticas que los hombres ejecutan con más frecuencia?
5. Para cerrar la actividad, solicite al grupo que reflexione acerca de por qué considera que el trabajo doméstico suele desvalorizarse y es invisible, y por qué ha recaído históricamente en las mujeres.

A • Pautas de sensibilización en género.

Agendas disparejas (opción 2)

Propósito

Reconocer las desigualdades entre las actividades cotidianas de las mujeres y las de los hombres y pensar en formas de modificarlas.

Descripción

Registrar las actividades que se realizan en la casa en un día ordinario.

Relevancia

Advertir las desigualdades de género en la distribución de las actividades cotidianas a partir de las cuales se mantiene y se reproduce el sistema sexo-género.

Consejos prácticos

Solicitar respeto entre las y los adolescentes cuando enuncien oralmente las actividades que realizan en sus casas, y abrir la discusión para buscar soluciones

que contrarresten las desigualdades de género que subyacen en muchas de las actividades que realizamos.

Sugerencias para introducir a la actividad

- Reflexione con el grupo sobre la importancia de tener tiempo para descansar, estudiar, convivir con las amigas, los amigos, la pareja u otras personas.
- Formule preguntas como éstas: ¿Qué pasa cuando no tenemos el tiempo para actividades recreativas, académicas, etc.? ¿Quién hace qué cosas en la casa y por qué?

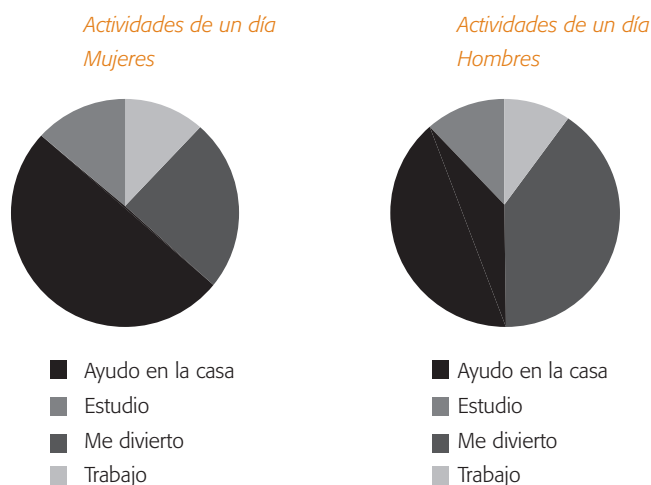
Pasos a seguir

1. Forme equipos para que sus integrantes comenten las actividades que realizan en sus casas en un día ordinario.
2. Solicite que se tome por equipo nota de las actividades de cada integrante y del tiempo que les dedica. Enseguida pida que las agrupen en los cuatro rubros siguientes, las sumen y las registren en un cuadro desagregado por sexo:

Nuestra agenda

<i>Mujeres</i>	<i>Tiempos</i>	<i>Hombres</i>	<i>Tiempos</i>
Ayudo en la casa		Ayudo en la casa	
Estudio		Estudio	
Me divierto		Me divierto	
Trabajo		Trabajo	

3. A continuación invite a cada equipo a ilustrar sus resultados en dos gráficas de pastel como las siguientes:



4. Cada equipo compartirá su agenda en una sesión plenaria y, en grupo, discutirán sobre las diferencias de género que resulten.
5. Para cerrar la actividad solicite una reflexión final del grupo acerca de lo que habría que cambiar para construir espacios en donde las tareas y las responsabilidades se compartan de manera equitativa. Pida que escriban la reflexión en una cartulina y los coloquen en algún sitio visible del aula.

B • Pautas para actuar desde las asignaturas

Actividades para vincular conceptos clave del eje 3 con diversas asignaturas

Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Ciencias I (Énfasis en Biología) 1°	<p><i>Cocina cooperativa y nutritiva</i></p> <p>Propósito: Colaborar equitativamente en la organización y realización de un proyecto de nutrición.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinar un “día de la nutrición” en el que el grupo se organice en equipos para preparar y compartir diversos platillos nutritivos, complementarios entre sí y con ingredientes de la región. Se buscará que en los equipos haya mujeres y hombres, quienes deberán distribuirse las tareas de manera equitativa: la planeación, la compra, la preparación, el lavado de utensilios, etc. Se debe procurar que las tareas no se distribuyan en función de estereotipos de género. 2. Evaluar todas las tareas y resultados tomando en cuenta la perspectiva de género. 	<p>Cuando se lleven a cabo proyectos relacionados con la alimentación y la nutrición, aprovechando los recursos, conocimientos y costumbres de la región.</p>
Matemáticas II 2°	<p><i>¿Quiénes no han estado ahí?</i></p> <p>Propósito: Constatar la igualdad o desigualdad de género de las alumnas y los alumnos en la ocupación de los espacios y las responsabilidades que se les asignan en la escuela.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar y registrar las veces que las alumnas y los alumnos han ocupado los espacios públicos de la escuela en ceremonias, honores a la bandera, asambleas, celebraciones, etc.; registrar los datos en una tabla y luego graficarlos. 2. Reflexionar sobre los resultados, haciendo una comparación por género, y plantear soluciones si se detectan desigualdades. 	<p>Cuando se comparen dos conjuntos de datos mediante gráficas representadas en un mismo plano cartesiano.</p>

Asignaturas

Actividades sugeridas

Momentos curriculares

Español III
3°

Memorias de género

Propósito: Identificar los factores de género que influyen en la forma de ocupar distintos espacios y de estar en ellos a lo largo de la propia vida.

1. Proponer que las alumnas y los alumnos incluyan en su autobiografía, referencias respecto a los espacios preferidos, prohibidos y permitidos por ser hombres o mujeres, y los que han soñado y deseado en distintos periodos de su vida y por las mismas razones.
2. Solicitar que escriban una conclusión personal sobre si consideran que fue interesante o útil reflexionar "desde el género" sobre su propia vida y por qué.

Cuando se ensaye la escritura autobiográfica.

Asignaturas más propicias para abordar temas de género

Educación
Física I
1°

Pasa la bola

Propósito: Analizar cómo ocupa cada género el espacio del juego.

1. Llevar a cabo el juego del korfbal o balón-korf (cuatro contra cuatro, dos mujeres y dos hombres por bando. Revisar las instrucciones correspondientes en el programa de estudios de Educación Física 2006, pp. 117-120).
2. Confirmar si hubo o no actitudes de cooperación entre los géneros y reflexionar sobre lo que podemos aprender (para la vida misma) de dicha experiencia.

Cuando se practiquen juegos deportivos colaborativos y mixtos.

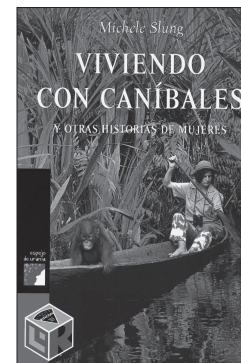


Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Historia I 2°	<p><i>¿Cómo nos miraron?</i></p> <p><i>Propósito:</i> Identificar las diferencias de género que “fundaron” los europeos entre las y los pobladores de las tierras americanas de los siglos XVI al XVIII.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En equipos, observar diversas imágenes, leer fragmentos escritos de la época y responder preguntas de género como las siguientes: ¿Identifican diferencias entre las representaciones que se hicieron de los hombres y de las mujeres? ¿En qué espacios y haciendo qué cosas, dibujan o describen a unas y a otros? ¿Consideran que esas diferencias han cambiado hoy día o siguen siendo muy parecidas a las del pasado? ¿Por qué? 2. Cada equipo presentará sus hallazgos en una sesión plenaria. 	<p>Cuando se analicen descripciones y concepciones europeas sobre la realidad americana entre los siglos XVI y XVIII.</p>

Actividades para aplicar conceptos clave del eje 3 en el espacio curricular de Tutoría

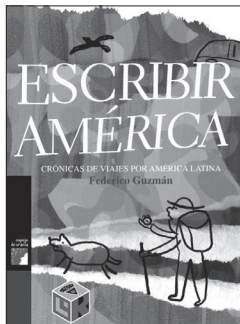
Espacio curricular relacionado

Grado	Actividades sugeridas	Momentos de intervención
3°	<p><i>Construir espacios equitativos</i></p> <p><i>Propósito:</i> Reflexionar sobre el derecho a ocupar los espacios de la escuela equitativamente y llevarlo a la práctica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El o los grupos de tercer grado se distribuyen por equipos para exponer ante los de primer grado los reglamentos que se han acordado acerca del uso equitativo de los espacios en la escuela. Si no han incluido la igualdad de género en los reglamentos internos de la escuela respecto del uso de los espacios, ésta es una oportunidad para hacerlo, junto con las alumnas y los alumnos de nuevo ingreso. 2. Hacer públicos los puntos de los reglamentos incluyentes y equitativos. 	<p>Cuando las y los estudiantes de tercer grado apoyen el proceso de inserción a la escuela secundaria de quienes ingresan a primer grado.</p>



Título sugerido para 1° de secundaria

Michele Slung (2003), *Viviendo con caníbales y otras historias de mujeres*, México, SEP/ National Geographic, Biblioteca Escolar (Informativo. Biografías. Serie Espejo de Urania).



Título sugerido para 2° de secundaria

Federico Guzmán (2005), *Escribir América*, México, SEP/SM de Ediciones, Biblioteca Escolar (Literario. Diarios, crónicas y reportajes. Serie Espejo de Urania).

Grado

Actividades sugeridas

3°

¿Se puede?

Propósito: Reflexionar con las madres y los padres de familia acerca de la influencia de los estereotipos de género en sus hijas e hijos cuando toman decisiones sobre su futuro profesional.

1. Varios pasos:

- Abordar los estereotipos como factores que con frecuencia impiden a las y los jóvenes mirar hacia otras actividades o profesiones que podrían interesarles, pero no les parecen elegibles porque se consideran carreras de hombres o de mujeres exclusivamente.
- Poner ejemplos de hombres y mujeres cuya actividad profesional contraviene los estereotipos asociados a las carreras.
- Pedir que las madres y los padres hablen sobre las expectativas y preferencias profesionales para sus hijas e hijos.
- Explicar la importancia de fomentar y apoyar desde la casa algunos proyectos de vida que son significativos para las y los adolescentes, aun cuando no se ajusten a lo que tradicionalmente se espera de un hombre o de una mujer.

2. Conversar y anotar las ideas que surjan en el grupo de madres y padres acerca de lo que consideran más importante para el futuro profesional de sus hijas e hijos; también pueden buscarse estrategias para ayudar a las y los adolescentes a tomar decisiones fuera de los estereotipos de género.

Momentos de intervención

Cuando se trabaje con madres y padres de familia.

C • Pautas para plantear preguntas de género con base en los Libros del Rincón

- ¿Dónde están los personajes femeninos y masculinos la mayor parte del tiempo? ¿Qué hacen en cada lugar? ¿Corresponden sus actividades con las que se consideran propias de las mujeres y de los hombres? ¿Cuáles sí y cuáles no?
- ¿Qué diferencias encuentras entre las narraciones de las mujeres viajeras o exploradoras y las de los hombres viajeros o exploradores?
- ¿Qué sucede en las narraciones literarias o informativas cuando las mujeres ocupan espacios y realizan actividades que tradicionalmente se han asignado a los hombres? ¿Y viceversa, cuando los hombres ocupan espacios y hacen tareas que se supone son propias de las mujeres?



Título sugerido para 3º de secundaria

Brian Keane (2001),
Los muchachos no escriben historias de amor, México, SEP/Fondo de Cultura Económica, Biblioteca Escolar (Literario. Narrativa de la vida cotidiana. Serie Espejo de Urania).





Eje 4

Recorridos: relaciones entre género y violencia de género

Conceptos clave

**Violencia / Violencia de género
/ Violencia contra las mujeres /
Patriarcado / Relaciones de poder
/ Violencia escolar / Violencia entre
pares o *bullying*.**

A • Pautas de sensibilización en género. ¿Es o no es?

Propósito

Reconocer la violencia de género, los sentimientos que ocasiona y sus efectos en las relaciones personales, y en particular en el noviazgo.

Descripción

Decidir si ciertas frases y actitudes que suelen presentarse en las relaciones personales o en el noviazgo son o no actos de violencia de género.

Relevancia

Permite descubrir la violencia en actos o actitudes que por diversas razones se pasan por alto o no se consideran violentos y mucho menos se les asocia con la violencia de género; asimismo la actividad ayuda a abordar temas como las relaciones de poder, el *bullying* y la violencia de género en las relaciones personales y en el noviazgo.

Consejos prácticos

- Se le sugiere a quien coordine este ejercicio que explique que se trata de hablar sobre lo que realmente pensamos y no necesariamente sobre lo que hemos vivido.
- También se le sugiere que brinde condiciones propicias para que las alumnas y los alumnos expresen sus opiniones sin censura.

Introducción a la actividad

Lea al grupo la definición de violencia de género que se presenta en la página 53 de este libro. Enseguida proponga un ejercicio que sirva para identificar este tipo de violencia en ciertas actitudes comunes en las relaciones personales y en el noviazgo. Comente que no sólo se trata de identificar dichas actitudes violentas, también de emprender acciones para prevenirlas o detenerlas a tiempo.

Pasos a seguir

1. Coloque en un extremo del salón un letrero con las palabras *sí es*, y del lado opuesto del aula otro letrero con las palabras *no es*.
2. Invite al grupo a colocarse en una fila en el centro del salón.
3. Lea una frase y solicite al grupo que se coloque junto a un letrero u otro, según considere si, para él o para ella, esa frase es o no violenta. Continúe con las demás frases.



4. Entre dichas frases podemos sugerir las siguientes:

- Es violencia si tu pareja, amiga o amigo lee los mensajes de tu celular sin tu consentimiento.
- Es violencia si tu pareja, amiga o amigo lee tu correo electrónico sin tu consentimiento.
- Es violencia si tu pareja, amiga o amigo te acusa de traidora o infiel.
- Es violencia si tu pareja, amiga o amigo te pone apodosos que te ofenden.
- Es violencia si tu pareja, amiga o amigo te grita.
- Es violencia si tu pareja te pide que dejes de ver a un amigo, a una amiga o a un familiar.
- Es violencia si tu pareja te toca cuando tú no lo deseas.
- Es violencia si tu pareja te retira la palabra por negarte a tener relaciones sexuales.
- Es violencia si tu pareja se niega a usar condón.

5. Para discutir los temas en grupo formule preguntas como éstas: ¿Por qué esta frase o aquella otra implica una situación de violencia? ¿Quién vive más expuesto a enfrentar condiciones de violencia de género, los hombres o las mujeres? ¿Son situaciones reales? ¿Es distinta la violencia que viven los hombres de la que viven las mujeres en sus relaciones de pareja? ¿Qué podemos hacer para cambiar ese estado de cosas?

B • Pautas para actuar desde las asignaturas

Actividades para vincular conceptos clave del eje 4 con diversas asignaturas

Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Geografía de México y el mundo 1º	<p><i>¿Qué nos transmiten los medios?</i></p> <p><i>Propósito:</i> Localizar la violencia de género en cualesquiera de sus formas derivadas de la globalización cultural y del consumo de programas de televisión y radio, revistas, música, películas, caricaturas y cómics.</p> <p>1. Para ello se puede reproducir la definición de violencia de género que se presenta en este libro (página 53) y llevarla al aula. A cada equipo se le puede asignar un medio de comunicación.</p> <p>2. Proponer formas para modificar o sustituir esos contenidos.</p>	<p>Cuando se estudien la globalización cultural y la influencia de la publicidad que transmiten los medios de comunicación.</p>

Título sugerido

para 1º de secundaria

Valeria Converti Bina (2010), *Contra la violencia hacia las mujeres. Libro informativo y de ayuda*, México, SEP/ Fernández Editores, Biblioteca Escolar (Informativo. Historia, cultura y sociedad. Serie Espejo de Urania).



Título sugerido para 2° de secundaria

Thierry Lenain (2002), *La niña del canal*, México, SEP/Fondo de Cultura Económica, Biblioteca Escolar (Literario. Narrativa de la vida cotidiana. Serie Espejo de Urania).

Asignaturas

Actividades sugeridas

Momentos curriculares

Ciencias II

(Énfasis en Física)

2°

¿A quién le hablas?

Propósito: Analizar con perspectiva

de género el contenido de una página web dedicada a describir el campo profesional de la Física.

1. Consultar la página <<http://www.cofis.es/elfisico/ambitos.html>>. En caso de que el acceso a internet no sea sencillo, puede llevarse impresa al salón de clases. Las alumnas y los alumnos deben leer el contenido en voz alta, por turnos, para analizar en grupo el lenguaje que se utiliza y enseguida preguntar: ¿quién se siente excluida o excluido del discurso y por qué. También se debe revisar si el hecho de sentirse apartado genera poco interés o poca identificación con el contenido. Se puede discutir, además, si estos lenguajes de la ciencia podrían calificarse como discriminatorios. ¿A quiénes discriminan y por qué?
2. Solicitar al grupo propuestas sobre lo que conviene hacer al respecto.

Cuando se analicen

estereotipos de

profesionistas en la ciencia.

Investigación de campo

Matemáticas III

3°

Investigación de campo

Propósito: Investigar y reflexionar sobre el bullying en la escuela; en este caso se trata de registrar la frecuencia con que se aplican apodos denigrantes o burlas de género.

1. Repartir el instrumento que aquí se propone en toda la escuela, en algunos grupos y grados o sólo en un grupo. Una vez que los instrumentos hayan sido contestados, pueden distribuirse entre varios equipos para procesar los datos y elaborar una gráfica de caja-brazos con la participación de todo el grupo.

Cuando se interpreten

y elaboren gráficas de

caja-brazos de un conjunto

de datos y se analice su

distribución a partir de la

mediana o de la media de

dos o más poblaciones.

Instrumento

Sexo: Mujer () Hombre ()

¿Te han puesto apodos denigrantes relacionados con ser hombre, mujer u otra identidad de género?

Nunca (0)

A veces (5)

Muchas veces (8)

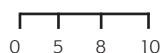
Todo el tiempo (10)

Gráficas de caja-brazos

a)

b)

c)



La gráfica caja-brazos muestra:

- a) Distribución de resultados según la muestra de encuestados.
- b) Distribución de resultados que implican a los varones.
- c) Distribución de resultados que implican a las mujeres.

2. Tras conocer los resultados finales, se puede elaborar un cartel que promueva el respeto hacia la equidad de género y que prevenga este tipo de bullying en la escuela.

Asignaturas más propicias para abordar temas de género

Asignaturas Actividades sugeridas

Artes

1º

Cuerpos que hablan

Propósito: Examinar los sentimientos y las sensaciones que provocan las expresiones corporales de violencia y *noviolencia* de género en distintas manifestaciones artísticas.

1. Llevar a cabo un proyecto de integración artística en el que se ensayen movimientos, voces, sonidos e imágenes que expresen o representen la violencia y la *noviolencia* de género. Se puede leer en el salón la definición de violencia de género que se presenta en este libro (página 53).
2. Proponer formas de erradicar la violencia que se expresa con el cuerpo, la voz y la imagen.

Momentos curriculares

Cuando se aborden el estudio y el análisis del cuerpo humano desde las diversas artes.

Español II

2º

Violencia en las palabras

Propósito: Identificar maneras de hablar que expresen violencia de género.

1. Reunir expresiones de discriminación, devaluación y menosprecio dirigidas a las personas debido a su identidad de género. Se puede leer en el salón de clases la definición de violencia de género que se presenta en este libro (página 53).
2. Reflexionar sobre los sentimientos que provocan tales expresiones y solicitar al grupo propuestas que contrarresten y sancionen esas formas de hablar.

Cuando se identifiquen los prejuicios y los estereotipos que suelen asociarse a las diferentes maneras de hablar español.

C • Pautas para plantear preguntas de género con base en los Libros del Rincón

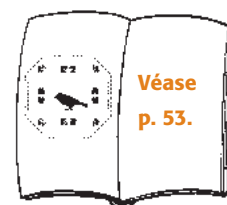
- ¿Cómo piensas que se podría y debería erradicar la violencia hacia las mujeres? Presenta cinco ideas.
- ¿Qué opinas respecto a la costumbre de que los hombres prueben su masculinidad mediante la violencia? ¿Por qué piensas que actúan así? ¿Qué convendría hacer para cambiar esa situación?



Título sugerido

para 3º de secundaria

Jan Needle (2002), *El buscapleitos*, México, SEP/Fondo de Cultura Económica, Biblioteca Escolar (Literario. Narrativa de aventuras y de viajes. Serie Espejo de Urania).





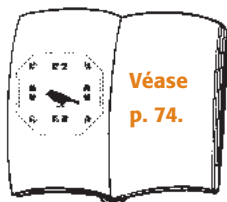
Eje 5

Puntos de encuentro: género y resolución de conflictos

Conceptos clave

**Conflicto / La paz positiva / *Noviolencia*
/ Autoestima / Empatía / Aprecio por
la diversidad / Pensamiento creativo
/ Pensamiento crítico / Comunicación
asertiva / Asertividad / Valor positivo
del conflicto / Diálogo / Arbitraje /
Mediación / Negociación.**

¹ Actividad basada en las propuestas del libro de Paco Cascón Soriano y Carlos Martín (1995), *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid, Los Libros de la Catarata (Mayor, 30).



A • Pautas de sensibilización en género.

Raíces del conflicto: cuando los burros se ponen de acuerdo¹

Propósito

Analizar la estructura básica de los conflictos y la forma de solucionarlos sin violencia y con equidad de género.

Descripción

Observación, análisis y discusión de una secuencia de conflicto representada en láminas con dibujos de dos personajes que encuentran una solución.

Relevancia

Permite identificar las causas de un conflicto, anticipar las consecuencias de las distintas soluciones que se formulen, aplicar variables de género al conflicto en cuestión y descubrir las formas de resolver de manera *noviolenta* los problemas.

Consejos prácticos

- Solicitar la participación del grupo poniendo énfasis en el potencial del ejercicio para ayudar a pensar e imaginar formas de resolver pacíficamente los conflictos que vivimos todos los días, ya sea en la escuela o en otros lugares y momentos de la vida.
- Comentar que las burlas, la resistencia o la obstaculización de actividades como ésta hablan precisamente de que hay conflictos no resueltos en el aula, por lo que el ejercicio puede ayudar a esclarecerlos o a prevenirlos.

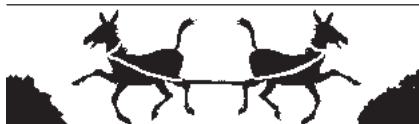
Sugerencias para introducir la actividad

- Exponga la noción del valor positivo del conflicto en las relaciones humanas (puede basarse en lo expuesto en la página 74 de este libro) con la intención de centrar la atención del grupo en la oportunidad que nos brindan los conflictos para conocernos mejor y buscar soluciones pacíficas, *noviolentas* y con equidad de género.
- Invite a las y los alumnos a observar una secuencia que ilustra un conflicto muy sencillo entre personajes ficticios pero que puede representar nuestros desacuerdos reales. Dígales que les va a formular preguntas para cada secuencia y que se anotarán en el pizarrón las diversas respuestas.

Pasos a seguir

1. Reproduzca, copie o dibuje en cinco cartulinas las siguientes láminas.
2. Invite al grupo a observarlas una a una, en el orden con que aquí se presentan. Proponga que las analicen, que formulen preguntas para cada una y que anoten en el pizarrón las diversas respuestas del grupo:

Imagen 1



- ¿Qué observan?

Imagen 2



- ¿Qué está pasando?
- ¿Cuál es el conflicto? ¿Cómo lo definirían?
- ¿Qué pueden hacer los burros?

Imagen 3



- ¿Qué puede pasar con esta actitud frente al conflicto?
- ¿Qué deberían hacer para resolverlo?

Imagen 4

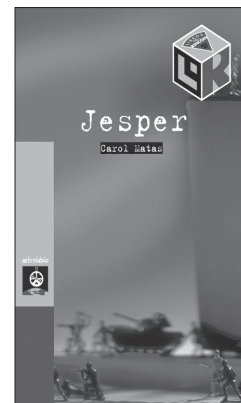


- ¿Qué podrían decirse o preguntarse estos burros?

Imágenes 5 y 6

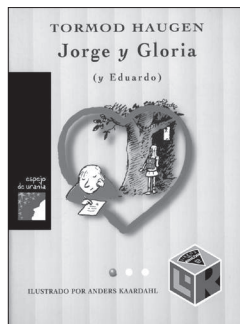


- ¿Existe la posibilidad de que ambos obtengan beneficios?
 - Imagina que una mujer y un hombre estuvieran en una situación semejante. ¿Cómo crees que la resolverían? ¿Por qué?
3. Con la participación de todos los integrantes del grupo se llegará a un consenso respecto a las respuestas con las que estén más de acuerdo.



**Título sugerido
para 1º de secundaria**

Carol Matas (2004),
Jesper, México, SEP/
Edebé, Biblioteca
Escolar y Biblioteca
de Aula (Literario.
Narrativa histórica. Serie
Astrolabio).



Título sugerido

para 2° de secundaria

Tormod Haugen (2001), *Jorge y Gloria (y Eduardo)*, México, SEP/Fundación Juan Rulfo, Biblioteca Escolar (Literario. Narrativa de la vida cotidiana. Serie Espejo de Urania).

- Organice al grupo en pequeños equipos para que cada uno dibuje, siguiendo el ejemplo de las láminas mostradas, alguna situación de conflicto similar a la de los burros, pero que se experimenta en la escuela; la última lámina debe aprovecharse para proponer soluciones pacíficas y no violentas "donde todas y todos ganen". Los equipos también pueden optar por dibujar un cómic en lugar de una secuencia de imágenes.
- Para cerrar la actividad, invite a los equipos a que presenten sus trabajos y propuestas en una sesión plenaria.

B • Pautas para actuar desde las asignaturas

Actividades para vincular algunos conceptos clave del eje 5 con diversas asignaturas

Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Lengua Extranjera I 1°	<p><i>El conflicto y sus palabras clave</i></p> <p><i>Propósito:</i> Identificar palabras que favorezcan u obstaculicen la resolución pacífica de conflictos.</p> <p>1. Organizar al grupo en cuatro equipos: 1) hombres que buscan palabras que obstaculizan, 2) mujeres que buscan palabras que ayudan, 3) hombres que buscan palabras que ayudan, y 4) mujeres que buscan palabras que obstaculizan. Cada integrante debe aportar una palabra distinta.</p> <p>2. Comparar las listas de mujeres y de hombres, ver similitudes y diferencias, y llegar a un acuerdo sobre un vocabulario básico para la solución pacífica de los conflictos.</p>	Cuando se investiguen nuevos vocabularios.
Historia I 2°	<p><i>Conflictos de género en la historia</i></p> <p><i>Propósito:</i> Localizar conflictos entre hombres y mujeres en distintos periodos históricos e imaginar soluciones desde una perspectiva de género.</p> <p>1. Organizar al grupo en cuatro equipos: 1) hombres que buscan palabras que obstaculizan (por ejemplo, "competencia", "perdedores [<i>losers</i>]", 2) mujeres que buscan palabras que ayudan (p.e. "cooperación", "convivencia"), 3) hombres que buscan palabras que ayudan (p.e. "sensibilidad", "comprensión"), y 4) mujeres que buscan palabras que obstaculizan (p.e. "celos", "envidia"). Cada integrante debe aportar una palabra distinta.</p> <p>2. Reunir las investigaciones al final del curso y elaborar un periódico de noticias de género en la historia.</p>	Como proyecto a lo largo del curso.

Asignaturas

Actividades sugeridas

Momentos curriculares

Ciencias III
(Énfasis en
Química)
3°

Química sin conflictos

Propósito: Analizar si la participación de las mujeres y la de los hombres en las ciencias implica conflictos de género.

1. Elaborar cuadros por equipo sobre las contribuciones de los hombres y de las mujeres en el campo de la química; el registro debe considerar el sexo de quienes se dedican a la ciencia, la época, el país o región a la que pertenecen, y algunos otros rubros que se consideren importantes.
2. Comentar la información obtenida haciendo énfasis en la participación de la mujer como productora de conocimiento científico.

Cuando se investiguen biografías sobre hombres y mujeres que han contribuido al desarrollo de la química.

Asignatura más propicia para abordar temas de género

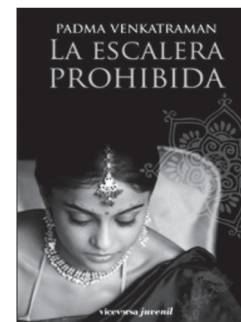
Educación
Física II
2°

En "La caja fuerte"

Propósito: Analizar los conflictos de género que pueden suscitarse en juegos de actividad física cuando los grupos son mixtos.

1. Seguir las instrucciones del juego "La caja fuerte" (véase el programa de estudios de Educación Física 2006).
2. Al finalizar el juego, cuando se reflexione sobre problemas de tipo motor, formular comentarios sobre las diferencias de género que estén involucradas en el desempeño y plantear soluciones.

Cuando se formen grupos mixtos para participar en actividades y juegos, según fueron estructurados y propuestos para la asignatura de Educación Física.



Título sugerido

para 3° de secundaria

Padma Venkatraman
(2010), *La escalera prohibida*, México, SEP/
Viceversa, Biblioteca
Escolar (Literario. Narrativa
contemporánea universal.
Serie Espejo de Urania).

*Actividades para aplicar conceptos clave del eje 5
en el espacio curricular de Tutoría*

Espacio curricular relacionado

Grado	Actividades sugeridas	Momentos de intervención
1º	<p><i>Conflictos espaciales</i></p> <p><i>Propósito:</i> Identificar la presencia de conflictos con variables de género en los diversos espacios y actividades escolares.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Preparar y aplicar guiones de entrevista desagregados por sexo para detectar los principales conflictos que surgen en el patio, las aulas, los sanitarios y otros espacios, o bien durante las ceremonias, las actividades recreativas, etc. Puede dividirse el grupo por equipos según el espacio o actividad por indagar.2. Presentar los resultados en una sesión plenaria y organizar debates para proponer soluciones.	<p>Quando se elaboren entrevistas para identificar las situaciones de conflicto.</p>
1º	<p><i>Escuchar con empatía</i></p> <p><i>Propósito:</i> Poner en práctica la escucha empática con perspectiva de género cuando se atiendan los conflictos que surgen entre las alumnas y los alumnos.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Preparar un instrumento de autoevaluación en donde se registre el avance personal relacionado con las habilidades para escuchar empáticamente. Puede tomarse como guía el cuadro que se presenta a continuación.2. Evaluar si esta forma de escuchar, ayudó o no a entender, aclarar y resolver algún conflicto que plantearon las alumnas y los alumnos.	<p>Quando se atienda individualmente a las alumnas y los alumnos en relación con conflictos que viven en la escuela.</p>

Formas de escuchar	Propósito	Procedimientos	Algunos ejemplos
<i>Mostrar interés</i>	Comunicar interés. Favorecer que la otra persona hable.	No estar de acuerdo ni en desacuerdo. Utilizar palabras "neutrales".	"¿Puedes contarme más sobre esto?"
<i>Clarificar</i>	Aclarar lo dicho. Obtener más información. Ayudar a reconocer otros puntos de vista.	Preguntar. Pedir que se aclare algo que no se ha entendido.	"¿Y tú, qué hiciste en ese momento?" "¿Desde cuándo están peleados o peleadas?"
<i>Parafrasear</i>	Demostrar que estamos comprendiendo lo que pasa. Verificar el significado.	Repetir las ideas y hechos básicos.	"Entonces, para ti el problema es una tontería (en el sentido de 'absurdo' o de cosa muy 'simple')." "Entonces, lo que me estás diciendo es..." "Entiendo que tu punto de vista es..." "Si lo entendí bien..." "Si no te he entendido mal..."
<i>Reflejar</i>	Mostrar que se entienden los sentimientos. Ayudar a que la otra persona sea más consciente de lo que supone.	Reflejar los sentimientos de quien habla.	"Te frustra que siempre te acuse de ser quien más habla en clase." "Te duele que te acuse de quitarle sus cosas."
<i>Resumir</i>	Revisar el progreso alcanzado. Reunir hechos e ideas importantes.	Repetir los hechos y las ideas principales.	"Entonces, resumiendo, Juan y Javier se pegaron y a ti te molesta que te vean como el causante de la pelea." "Hablaste de Ana y Carmen, pero no entiendo qué tiene que ver Pilar en todo esto."

C • Pautas para plantear preguntas de género con base en los Libros del Rincón

- ¿A qué problemas o conflictos se enfrentan las mujeres y los hombres jóvenes o de tu edad en las situaciones de guerra que se narran en los libros? ¿Qué diferencias se pueden encontrar entre lo que han vivido unas y otros? ¿A qué crees que se deban esas diferencias? ¿Qué opinas de la guerra y de esas diferencias de género dentro de ella?
- ¿Cuáles son los conflictos amorosos o las confusiones entre las jóvenes y los jóvenes de tu edad cuyas historias se cuentan en los libros?
- ¿Qué conflictos de género se enfrentan en otras culturas, según lo que podemos conocer a través de los libros?

² Cuadro adaptado y basado en el documento "Introducción a la resolución de conflictos con mediación escolar: 'Miguel siempre llega tarde'" de Miguel Vaquero Herrera (2009), IES "Miguel Catalán" Zaragoza, España, junio, disponible en <http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.mediacion/Miguel_siempre_llega_tarde+Documentos.pdf>, 27 de octubre de 2011.



Eje 6

**Nuevos trazos:
género y propuesta de igualdad,
equidad y diferencia**

Conceptos clave

**Igualdad / Igualdad y diferencia
/ Igualdad de género / Equidad
de género / No discriminación /
Acciones afirmativas /
Currículum oculto.**

A • Pautas de sensibilización en género.

¿En qué nos parecemos y en qué somos diferentes?

Propósito

Reconocer las diferencias y las similitudes que existen en el grupo y entre las diversas identidades de género para mejorar la convivencia entre las y los participantes.

Descripción

Juego de observación de semejanzas y diferencias en el que se pide a las alumnas y los alumnos que pasen al centro del aula cuando cumplen la condición que se enuncia.

Relevancia

Ayuda a concluir que las diferencias entre las personas no tienen por qué generar desigualdades, pues es posible descubrir cómo nos parecemos en ciertos aspectos y cómo a la vez nos diferenciamos, sin que tales coincidencias y discrepancias impliquen desigualdad.

Consejos prácticos

Solicite la colaboración respetuosa del grupo en un juego que puede ayudar a mejorar su convivencia y a reforzar el respeto por las diferencias.

Introducción a la actividad

- Explique brevemente que las diferencias entre las personas no tienen por qué convertirse en desigualdades; apóyese para ello en los contenidos del eje 6, que se encuentran en la primera parte de este libro. Comente que cuando se naturaliza el trato desigual se generan injusticias y discriminación.
- Ponga el ejemplo de género habitual: no por ser distintas de los hombres, las mujeres deben tener menos oportunidades y derechos; o bien, que sus derechos impliquen una desigualdad que las coloque en riesgo o desventaja.
- Invite al grupo a descubrir múltiples semejanzas y diferencias entre ellas y ellos con la intención de que reconozca que la diversidad es una riqueza y no una desigualdad.

Pasos a seguir

1. Se requiere un espacio que permita el libre movimiento de las y los integrantes del grupo y una cartulina o pizarrón con un esquema como el siguiente:

Iguales en

Diferentes en

2. Solicite a los integrantes del grupo que caminen libremente por el lugar y que se reúnan en el centro quienes tengan las características que usted mencione; por ejemplo: "¡Pasen al centro *quienes...* calcen del número 3", "quienes usen el pelo corto", o "quienes tengan las manos en los bolsillos", etcétera.
3. Quienes no pasen al centro anotarán en el cuadro en qué se parecen las personas del centro y en qué son diferentes.
4. Los pasos anteriores se repiten: se enuncia determinada característica y quienes cumplen la condición pasan al centro; se puede mencionar a las mujeres, a los hombres, a las güeras y los güeros, a las morenas y los morenos, a las más altas y los más altos, etc. Conviene detenerse cuando ya se haya anotado en el cuadro un número suficiente de rasgos que permitan apreciar las diferencias y las semejanzas.
5. Solicite al grupo que observe el cuadro y que responda verbalmente las preguntas que usted formule; por ejemplo: ¿Encuentran diferencias entre las mujeres y los hombres que son iguales en algún rasgo?, ¿cuáles? Tomando en cuenta la actividad realizada, ¿por qué piensan que las diferencias no deberían entenderse como desigualdades? ¿Qué ocasiona la desigualdad entre hombres y mujeres?
6. Para concluir, solicite que cada quien responda por escrito lo que aprendió o descubrió con esta actividad.

B • Pautas para actuar desde las asignaturas

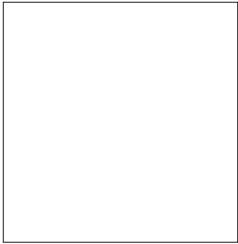
Actividades para vincular conceptos clave del eje 6 con diversas asignaturas

Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Educación Física I 1°	<p><i>¿Cómo me veo y cómo me ven?</i></p> <p><i>Propósito:</i> Descubrir y valorar las habilidades físicas positivas de cada quien para asignar equitativamente un lugar y una función en los juegos y las actividades de esta asignatura.</p> <p>1. Cada quien dice cuál considera que es su mejor habilidad física; el resto del grupo retroalimenta esta opinión o añade nuevas observaciones, siempre en tono positivo.</p> <p>2. Una vez identificadas tales habilidades deberán tomarse en cuenta cuando se realicen actividades propias de esta asignatura.</p>	<p>Cuando se analicen y autoanalicen los desempeños en los juegos y actividades físicas que propone la asignatura.</p>

Título sugerido

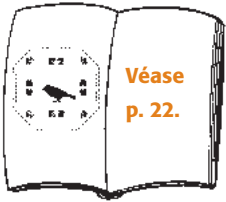
para 1° de secundaria

Ana Margarita Ávila Ochoa
y Gustavo Amézaga
Hieras, *El diario de Anita*
Osorio Cordero, México,
SEP/Linterna Mágica,
Biblioteca Escolar, 2009
(Literario. Narrativa
histórica. Serie Astrolabio).



**Título sugerido
para 2° de secundaria**

José Luis Trueba (2003),
Igualdad, México, SEP/
Aguilar, Biblioteca Escolar
(Informativo. Historia,
cultura y sociedad. Serie
Espejo de Urania).



Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Formación Cívica y Ética I 2°	<i>La diferencia de género</i> <i>Propósito:</i> Identificar las diferencias de género en múltiples realidades sociales y culturales. 1. Incluir el análisis de las diferencias de género en todos los temas que se estudian, con la intención de que se considere que este factor estructura otras diferencias y funciona como clave para explicar múltiples desigualdades y eliminar injusticias. 2. Constatar la inclusión de comparaciones y diferencias entre lo vivido y logrado por mujeres y hombres.	Vincular transversalmente con todo el programa de estudios.

Historia II 3°	<i>¿Por qué tan tarde?</i> <i>Propósito:</i> Reflexionar sobre las razones por las que las mujeres obtuvieron el derecho a votar mucho después que los hombres. 1. Investigar cuándo se otorgó a las mujeres en México el derecho a votar. 2. Con base en la información reunida, explicar por escrito esta situación y compararla con la actual, en cuanto a los asuntos ciudadanos que han quedado pendientes para las mujeres.	Cuando se estudie la primera mitad del siglo xx en México.
-------------------	--	--

Asignaturas más propicias para abordar temas de género

Lengua Extranjera II 2°	<i>Descripciones equitativas</i> <i>Propósito:</i> Describir de forma no estereotipada a las mujeres y a los hombres usando un vocabulario incluyente en lengua extranjera. 1. Completar en lengua extranjera oraciones que describan a las mujeres y a los hombres. La única regla es que la diferencia de género quede explícita y que las descripciones no sean estereotipadas. Puede leer o presentar ante el grupo el cuadro de estereotipos que se incluye en este libro (página 22) con el propósito de que los eviten. 2. Leer individualmente y en voz alta las oraciones formuladas para que todo el grupo se encargue de verificar si se siguió la regla del ejercicio.	Cuando se practique el dar y recibir información sobre las personas en lengua extranjera.
-------------------------------	---	---



Asignaturas

Actividades sugeridas

Momentos curriculares

Matemáticas III
3°

Índices y porcentajes

Propósito: Identificar las diferencias de género respecto de la deserción y la reprobación escolar.

1. Realizar una investigación con base en las siguientes preguntas: ¿Cuál es el índice de deserción en la escuela?, ¿cuál es el índice de reprobación? La indagación puede restringirse a un grupo, a un año escolar, etc., o ampliarse y repartirse entre equipos, dependiendo de sus posibilidades reales para averiguar los datos.
2. Presentar al grupo los resultados desagregados por sexo y plantear hipótesis respecto a las diferencias de género que se encontraron.

Cuando se interpreten y utilicen índices para explicar el comportamiento de diversas situaciones.

Título sugerido

para 3° de secundaria

Verónica Murguía (2009), *Auliya*, México, SEP/Era, Biblioteca Escolar (Literario. Narrativa contemporánea mexicana. Serie Espejo de Urania).

C • Pautas para plantear preguntas de género con base en los Libros del Rincón

- Si comparas los diarios o las crónicas sobre la vida de las adolescentes a fines del siglo XIX en México con la de las de ahora, ¿qué diferencias y semejanzas encuentras?
- Después de leer el libro *Igualdad*, ¿por qué piensas que ha cambiado tanto este concepto a lo largo del tiempo? ¿Cuál te parece que es la principal desigualdad que ha existido a lo largo de la historia? ¿Qué crees que se ha hecho y qué se puede hacer para cambiar esa situación?
- ¿En qué piensas que son diferentes y semejantes a ti las y los adolescentes de otros países, de otros tiempos? ¿Qué te hace pensar una novela como *Auliya* sobre las diferencias físicas, de género y de épocas?





Eje 7

Horizontes y situaciones: el ejercicio de la ciudadanía

Conceptos clave

**Ciudadanía / Nación /
Ciudadana y ciudadano /
Democracia / Identidad nacional
/ Ciudadanía democrática /
Ciudadanía transcultural.**

¹ Esta actividad se basa en las que se presentan en el libro del Instituto Promundo (2001), *De la violencia para la convivencia. Manual 3. Proyecto H. Trabajando con hombres violentos*, Río de Janeiro, Brasil, p. 46.

A • Pautas de sensibilización en género.

¿Qué impide la convivencia pacífica en mi entorno? Diario de campo¹

Propósito

Identificar, registrar y discutir de forma crítica todo aquello que en el entorno cotidiano impide la convivencia pacífica entre hombres y mujeres.

Descripción

- Las alumnas y los alumnos elaborarán un diario de campo durante una semana o durante los días o el periodo que se considere pertinente. Allí anotarán todo aquello que desde su punto de vista impide la convivencia pacífica entre hombres y mujeres, ya sea en las calles, en sus casas, en la escuela, en los medios de comunicación, en la comunidad, etc. Registrarán también lo que sintieron y pensaron frente a los impedimentos que atestiguaron y lo que se podría hacer en favor de una convivencia armónica.
- Fijarán una fecha para reunir sus registros y reflexiones; durante esa sesión propondrán y discutirán soluciones para favorecer la convivencia frente a los ejemplos negativos que observaron.

Relevancia

Contribuye a concebir la convivencia pacífica entre hombres y mujeres como un fundamento para ejercer los derechos ciudadanos de manera equitativa.

Consejos prácticos

- Aclare que lo que se escriba en el diario no ha de ceñirse a una extensión fija; lo importante es que los alumnos y alumnas observen con cuidado y aprovechen sus anotaciones para reflexionar.

Sugerencias para introducir la actividad

- Explique brevemente la actividad y pregunte si se comprende el concepto de convivencia pacífica entre hombres y mujeres; solicite ejemplos.
- Comente que las desigualdades entre hombres y mujeres impiden la convivencia, generan violencia y obstaculizan el ejercicio de los derechos que tenemos como ciudadanos y ciudadanas.
- Dé algunos ejemplos de anuncios publicitarios o de situaciones que se viven cotidianamente y que impiden la convivencia, como los anuncios que incitan a la competencia individualista “para ser el o la mejor”, o como las situaciones en donde nadie se dirige la palabra porque subyacen resentimientos no expresados.
- Solicite que se utilice una libreta única reservada para esta tarea.

Pasos a seguir

1. El día fijado para la presentación en común, divida al grupo en equipos no mayores de cuatro o cinco participantes y solicite que cada uno presente las anotaciones de su diario ante los demás.
2. Sugiera que los equipos discutan cómo podrían resolverse las situaciones observadas.
3. Pida que se formulen conclusiones y que alguien del equipo exponga brevemente a todo el grupo lo más relevante de la discusión que tuvieron.
4. Por último, y para cerrar la actividad, plantee a todo el grupo preguntas como éstas: ¿Cuáles fueron los impedimentos más comunes para la convivencia pacífica entre hombres y mujeres? ¿Quiénes impidieron más la convivencia pacífica: ellos o ellas?, ¿por qué piensan que es así? ¿Qué soluciones les parecen las más adecuadas entre todas las que formularon los equipos?

B • Pautas para actuar desde las asignaturas

Actividades para vincular conceptos clave del eje 7 con diversas asignaturas

Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Tecnología I 1°	<p><i>Cultura ciudadana</i></p> <p><i>Propósito:</i> Reflexionar sobre la importancia de incluir variables de género en los proyectos de mitigación del cambio climático o de riesgo de desastres ambientales.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar proyectos reales que tomen en cuenta la participación de las mujeres en condiciones de igualdad y respeto a sus derechos humanos. Puede hacerse en equipos que investiguen diferentes comunidades o regiones. 2. Exponer ante el grupo de qué manera han mejorado estos proyectos la situación de las mujeres en múltiples aspectos. 	Cuando se estudie la técnica como práctica sociocultural e histórica y su interacción con la naturaleza.
Lengua Extranjera II 2°	<p><i>Por fin</i></p> <p><i>Propósito:</i> Identificar la injusticia de negar el voto a las mujeres en ciertas épocas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Averiguar cuándo ocurrió el primer sufragio femenino en algunos países y comparar los datos con la fecha del sufragio masculino. 2. Explicar en frases cortas por qué piensan que esto ocurrió en fechas distintas. 	Cuando se estudie el tiempo pasado gramatical y se lean biografías en lengua extranjera.



Título sugerido para 1° de secundaria

Deborah Ellis (2007),
El pan de la guerra,
 México, Castillo, Biblioteca
 Escolar (Literario, Narrativa
 histórica. Serie Astrolabio).



Título sugerido

para 2° de secundaria

Olaf Rico (2002), *Vivir en sociedad*, México, SEP/Santillana, Biblioteca Escolar (Informativo. Historia, cultura y sociedad. Serie Espejo de Urania).

Asignaturas

Actividades sugeridas

Momentos curriculares

Formación Cívica
y Ética II
3°

¿Hasta cuándo?

Propósito: Reflexionar sobre la disparidad de género en cargos importantes.

1. Investigar la composición de género en cargos importantes en instituciones cercanas, conocidas o de la región. Pueden distribuirse en equipos las distintas instituciones.
2. Formular hipótesis sobre las causas de la disparidad y proponer soluciones al respecto.

Cuando se identifiquen las condiciones que favorecen u obstaculizan el desarrollo personal y social en el contexto donde viven.

Asignaturas más propicias para abordar temas de género

Lengua

Cortesía

Cuando se empiecen a practicar preguntas y respuestas de cortesía en lengua extranjera.

Extranjera I
1°

Propósito: Identificar el lenguaje de cortesía y amabilidad que suele emplearse entre las personas en lengua extranjera.

1. Expresar en lengua extranjera fórmulas de cortesía.
2. Observar que estas fórmulas generan convivencia pacífica, en contraste con los vocabularios de la violencia y en especial los de violencia de género.

Actividades para aplicar conceptos clave del eje 7 en el espacio curricular de tutoría

Espacio curricular relacionado

Grado

Actividades sugeridas

Momentos de intervención

3°

¿Cuántos y cuántas son?

Propósito: Apoyar las preferencias académicas del alumnado, con independencia de los estereotipos de género.

1. Investigar cuál es la composición de género en las carreras profesionales que interesan a las alumnas y los alumnos. Puede acotarse o ampliarse esta indagación dependiendo de las posibilidades.
2. Observar si sus preferencias académicas están o no influidas por las tendencias de género que indagaron.

Cuando se brinde orientación académica y para la vida.

3°

Conferencia

Propósito: Reconocer las preocupaciones respecto del embarazo adolescente; informarse y hablar sobre ello.

1. Organizar un ciclo de conferencias con especialistas o una mesa interdisciplinaria donde se aborde el tema desde diversas perspectivas, incluida la de género.
2. Proponer formas de acción y atención frente a este problema.

Cuando se trabaje con tutoras y tutores.

C • Pautas para plantear preguntas de género con base en los Libros del Rincón

- ¿Qué significa ser mujer en los países o en las épocas en que a ellas se les niega la ciudadanía y los derechos que ésta otorga?
- Para ti, ¿qué es vivir en sociedad?; ¿piensas que es igual para hombres y para mujeres?, ¿por qué sí o por qué no?
- Después de leer una historia sobre cómo ha sido la presencia social y laboral de las mujeres, ¿qué situaciones fueron las que más te impresionaron o te llamaron la atención?, ¿por qué?

Título sugerido para 3° de secundaria

Tania Carreño King
(2009), *Mujer, presencia social y laboral, 1810-2010*, México, Santillana, Biblioteca Escolar (Informativo. Historia, cultura y sociedad. Serie Espejo de Urania).





Eje 8

Repensar la sexualidad: identidad de género y derechos humanos

Conceptos clave

**Sexualidad / Erotismo/
Trastornos sexuales /
Disfunciones sexuales /
Derechos sexuales.**

¹ Actividad basada en el libro de I. Bono *et al.* (1991), *Modelo de formación de promotoras y promotores jóvenes en salud sexual*. Sexunam, México, GIS/APIC/CORIAC/SIPAM/PUEG.

A • Pautas de sensibilización en género.

¿De veras?¹

Propósito

Examinar las ideas y los sentimientos o reacciones que experimentamos debido a las diversas informaciones que recibimos sobre la sexualidad.

Descripción

El alumnado planteará dudas acerca de la sexualidad y sobre la manera en que las resolvió.

Relevancia

Permite reconocer la importancia de una educación sexual abierta, informada y sin prejuicios ni violencia de género.

Consejos prácticos

- Mantener y respetar el anonimato de los textos que se escriban al respecto.
- Insistir en la importancia de hablar e informarse para aclarar las dudas a propósito de la sexualidad y ejercer nuestro derecho a la salud sexual y reproductiva sin prejuicios ni violencia de género, así como al placer en el marco del respeto a los derechos humanos.

Sugerencias para introducir la actividad

Comente que inicialmente se van a examinar algunas ideas que han influido en nuestra forma de construir creencias en torno a la sexualidad. Unas son verdaderas y otras erróneas.

Pasos a seguir

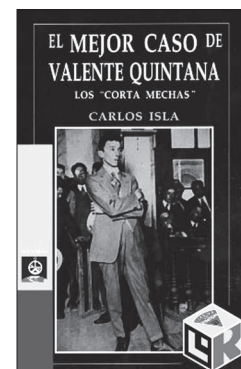
1. Reparta tres tarjetas a cada participante y solicite que en cada una escriban, de manera anónima, alguna duda que hayan tenido sobre la sexualidad, y expliquen cómo la resolvieron.
2. Oriente los recuerdos mediante preguntas como éstas:
 - a. ¿Le preguntaron a alguien? ¿A quién?
 - b. ¿Les respondió con verdad o con mentiras, prejuicios o falsas creencias?
 - c. ¿Le creyeron?
 - d. ¿Qué efectos tuvo en ustedes su respuesta?
 - e. ¿Echaron mano de algún libro, revista o folleto para resolver sus dudas? ¿De cuál o cuáles?
 - f. ¿Fue positiva o negativa la información escrita que hallaron?
 - g. ¿Encontraron respuestas en alguna novela, película o programa de televisión o radio?

- Recupere las tarjetas, lea algunas en voz alta y coméntelas con todo el grupo.
- Cierre la actividad solicitando a las alumnas y a los alumnos que comenten si les fue útil o no este ejercicio y para qué.

B • Pautas para actuar desde las asignaturas

Actividades para vincular conceptos clave del eje 8 con diversas asignaturas

Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Artes 1º	<p><i>Arte y sexualidad</i></p> <p><i>Propósito:</i> Contribuir a la difusión de imágenes y representaciones culturales de una sexualidad igualmente respetuosa de los derechos humanos de las mujeres y de los hombres.</p> <ol style="list-style-type: none"> Elaborar un folleto informativo sobre cómo se representa la sexualidad en el arte. En música, por ejemplo, se puede hablar de la banda sonora de alguna película de amor; en teatro, de alguna pieza o puesta en escena cuyo tema sea el cuerpo o la sexualidad misma; en danza, de las coreografías y cómo participan en éstas los bailarines y bailarinas; y en artes visuales se puede tratar la manera de representar el amor o el deseo. Si el grupo se organiza en equipos, cada uno abordará alguna de estas actividades artísticas. La actividad cumplirá su propósito en el resultado final del folleto. 	Cuando se articulen las cuatro asignaturas de artes en algún proyecto de difusión.
Educación Física II 2º	<p><i>¿Qué me gusta y qué me disgusta de mi cuerpo?</i></p> <p><i>Propósito:</i> Construir una autoimagen corporal positiva.</p> <ol style="list-style-type: none"> Invitar a reflexionar de manera individual y privada sobre la conciencia corporal sexuada mediante preguntas que cada quien deberá hacerse a sí mismo o a sí misma; por ejemplo: ¿Qué me gusta y qué me disgusta de mi cuerpo sexuado?, ¿por qué? Reflexionar acerca de cómo puedo mejorar mi imagen. 	Cuando se analice y vincule "lo que soy, proyecto y construyo" con "lo que quiero ser", desde la conciencia corporal.



Título sugerido para 1º de secundaria

Carlos Isla (2003), *El mejor caso de Valente Quintana. Los "Corta Mechas"*, México, SEP/Fontamara, Biblioteca Escolar (Literario. Narrativa policiaca. Serie Astrolabio).



Título sugerido para 2° de secundaria
 Varios autores (2004),
Subidos de tono, México,
 SEP/CIDCLI, Biblioteca
 Escolar (Literario. Narrativa
 contemporánea latinoame-
 ricana. Serie Espejo de
 Urania).

Asignaturas

Lengua
 Extranjera III
 3°

Actividades sugeridas

Planes de futuro

Propósito: Identificar si hay o no estereotipos de género en los planes que se expresen en lengua extranjera.

1. Comparar las "fantasías" amorosas de las alumnas y de los alumnos partiendo de la perspectiva de género, sin juzgarlas ni burlarse de ellas; considerarlas sólo como datos sobre cómo imaginan su futuro amoroso.
2. Comentar que lo importante es que en sus planes consideren esenciales las relaciones de equidad y respeto entre los géneros.

Momentos curriculares

Cuando se expresen planes sobre el propio futuro amoroso en lengua extranjera.

Asignaturas más propicias para abordar temas de género

Ciencias I
 (Énfasis en
 Biología)
 1°

¿Pensamos igual o diferente?

Propósito: Identificar similitudes y contrastes en los modos en que entienden la sexualidad las alumnas y los alumnos.

1. Varios pasos:
 - Solicite al grupo que de manera individual, anónima y personal escriban en una tarjeta entre una y cuatro palabras para responder a la pregunta: ¿Qué aspectos piensas que están involucrados en tu sexualidad?
 - Pida que en el reverso de la tarjeta sólo pongan una "M" si la respuesta es de una mujer y una "H" si es de un hombre.
 - Dibuje una tabla en el pizarrón con dos columnas: M y H.
 - Reúna las tarjetas cuando el grupo termine. Léalas en voz alta y solicite la ayuda de uno o más voluntarios o voluntarias para que anoten las respuestas en la columna correspondiente.
2. Al terminar de llenar el cuadro, analice junto con todo el grupo las diferencias y similitudes entre las respuestas de mujeres y hombres, e identifique, también colectivamente, si en las respuestas pueden localizarse estereotipos de género que afectan el ejercicio y la concepción de la sexualidad; en ese caso, pregunte cómo podrían evitarse dichos estereotipos.

Cuando se analice la sexualidad desde diversos ángulos. (Como la sexualidad es un tema que se aborda en esta asignatura, no es necesario explicar aquí el concepto.)

Asignaturas

Actividades sugeridas

Momentos curriculares

Artes

3º

El arte en contra de la violencia sexual

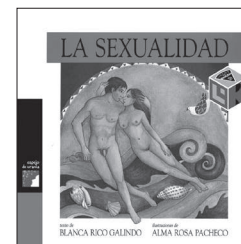
Propósito: Contrarrestar la violencia sexual con propuestas creativas y respetuosas.

1. Elaborar folletos, carteles, letras de canciones o puestas en escena que denuncien y rechacen la violencia sexual y propongan formas no violentas de relacionarse entre los sexos.
2. Ser sensibles a la recepción de las propuestas y abrir el intercambio de opiniones con la comunidad receptora de los mensajes.

Cuando se integren las diversas asignaturas de artes en proyectos que compartan temas sociales y preocupaciones comunes.

C • Pautas para plantear preguntas de género con base en los Libros del Rincón

- ¿Cuáles consideras que son las causas de la violencia sexual?
- ¿Qué cuentos te gustan o te llaman más la atención del libro *Subidos de tono* y por qué?
- ¿En qué libros encuentras respuestas a tus dudas sobre la sexualidad? ¿Qué tipo de respuestas son las que más te sirven o te han servido y para qué?



Título sugerido

para 3º de secundaria

Blanca Rico (2005), *La sexualidad*, México, SEP/ADN Editores, Biblioteca Escolar (Serie Espejo de Urania).





Eje 9

Perspectivas: mirar con lentes de género

Conceptos clave

**Perspectiva de género /
Institucionalización de
la perspectiva de género /
Transversalización de la
perspectiva de género /
Indicadores de género /
Sexismo en el lenguaje
o lenguaje sexista.**

A • Pautas de sensibilización en género. Cuentas de género

Propósito

Reconocer la invisibilidad de las mujeres y la presencia de roles y estereotipos sexistas en los diversos textos e imágenes que nos rodean.

Descripción

- Se analizarán por equipos diversos materiales impresos conforme a la perspectiva de género y de acuerdo con una guía de observación.
- Será necesario recopilar con anticipación materiales variados que de preferencia contengan imágenes de hombres y mujeres o personajes femeninos y masculinos. Entre estos materiales pueden seleccionarse folletos informativos o de divulgación, boletines, cuentos, cómics, anuncios publicitarios, libros de texto, revistas, etc. La cantidad de materiales dependerá del número de equipos que puedan formarse en el grupo.
- Se necesitará también que cada equipo tenga unos lentes para revisar los materiales. Se puede solicitar con anticipación que lleven unos de plástico (de juguete o de fantasía) si los tienen en casa, o que los elaboren con cartulina y lazos o ligas, o con los elementos disponibles. Este utensilio representará lo que denominamos "lentes de género".

Relevancia

Permite analizar la realidad y su representación con perspectiva de género y ayuda a percibir el sexismo en la casi totalidad del mundo textual y visual que se nos propone; gracias a ello se genera la sensibilización necesaria para modificar ese ambiente con una mirada y una perspectiva de equidad.

Consejos prácticos

Comente que este ejercicio es sólo un ensayo inicial de observación y que se puede ampliar y detallar tanto como el grupo lo considere oportuno, para lo cual se puede recurrir a muchos otros materiales impresos o audiovisuales.

Sugerencias para introducir la actividad

- Explique que se van a usar unos lentes de género para mirar la representación y la desigual presencia de hombres y mujeres y de personajes femeninos y masculinos en distintos medios impresos.

- Exponga brevemente o reproduzca lo siguiente:

Los lentes de género sirven para ver:

Los ámbitos en dónde se desenvuelven los hombres y las mujeres.
La persistencia de rasgos de personalidad opuestos, definidos como superiores o inferiores.
La división desigual de roles familiares y profesionales.
La forma en que se representa a las mujeres y a los hombres en las obras literarias.
La manera en que se valoran el trabajo masculino y el femenino.

Pasos

1. Divida al grupo en equipos de cuatro o cinco integrantes y distribuya uno de los materiales por equipo.
2. Solicite que utilicen los lentes de género para analizar los materiales.
3. Advierta que van a ver si se comprueba o no lo expuesto en el cuadro donde se indica para qué sirven los lentes de género, y aclare que para ello van a usar el material que reunieron y la siguiente guía de observación:

Guía de observación

Material: _____

Fecha: _____

Preguntas

Registro

1. ¿Están representadas las mujeres?
2. ¿Se habla de ellas en los textos?
3. ¿Cuántas mujeres o personajes femeninos hay en las imágenes?
4. ¿Cuántas mujeres o personajes femeninos realizan actividades tradicionales?
5. ¿Cuántas mujeres o personajes femeninos realizan actividades *no* tradicionales?
6. ¿Cuántos hombres o personajes masculinos hay en las imágenes?
7. ¿Cuántos hombres o personajes masculinos realizan actividades tradicionales?
8. ¿Cuántos hombres o personajes masculinos realizan actividades *no* tradicionales?
9. Otros hallazgos para los personajes femeninos
10. Otros hallazgos para los personajes masculinos

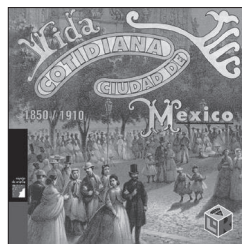
Conclusiones del equipo:

4. Invite a cada equipo a mostrar sus guías de observación y a exponer sus conclusiones ante todo el grupo.
5. Para finalizar, formule preguntas como éstas: ¿Qué podemos concluir sobre este ejercicio? ¿Qué podemos proponer para modificar la invisibilización o devaluación en la representación de las mujeres, y la sobrevaloración de la representación de los hombres?



Título sugerido para 1º de secundaria

Georgina Hernández Samaniego (2006), *La tinta de las moras*, México, Castillo, Biblioteca Escolar (Literario. Narrativa histórica. Serie Astrolabio).



Título sugerido para 2° de secundaria

Cristina Barros y Marco Buenrostro (2005), *Vida cotidiana de México 1850/1910*, México, SEP/Fondo de Cultura Económica, Biblioteca Escolar (Informativo. Historia, cultura y sociedad. Serie Espejo de Urania).

B • Pautas para actuar desde las asignaturas

Actividades para vincular conceptos clave del eje 9 con diversas asignaturas

Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Asignatura Estatal 1°	<p><i>Censo de población</i></p> <p><i>Propósito:</i> Valorar la importancia de analizar datos de población con perspectiva de género.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Localizar, de manera individual, algún rubro del censo de la entidad en donde la diferencia entre hombres y mujeres muestre una gran desigualdad en demérito de ellas. 2. Exponer ante el grupo el problema de la desigualdad real y comparar resultados proponiendo posibles formas de solucionarlo. 	Cuando se incluyan temas de estudio o proyectos relacionados con la población de la entidad.
Tecnología II 2°	<p><i>¿Qué se inventa para ellas y qué para ellos?</i></p> <p><i>Propósito:</i> Darse cuenta de cómo se mantiene la división tradicional entre hombres y mujeres a través de la adjudicación publicitaria de productos e inventos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar en la publicidad si los productos, los artefactos o las innovaciones tecnológicas que se inventan para mujeres y hombres mantienen o no la división tradicional entre ellas y ellos; por ejemplo, los electrodomésticos para ellas y las herramientas para ellos. 2. Proponer alternativas para dejar de adjudicar ciertos productos a las mujeres o a los hombres. 	Cuando se integre la reflexión sobre la equidad en el acceso a las técnicas.
Educación Física III 3°	<p><i>Miradas</i></p> <p><i>Propósito:</i> Descubrir los mensajes que transmiten las imágenes a propósito de los cuerpos de las mujeres y de los hombres.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Varios pasos: <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar al grupo que reúna periódicos, revistas o carteles para observar la forma en que se presentan los cuerpos de hombres y mujeres. • Sugerir que en equipos preparen collages con temas diferentes, como el deporte, la moda, la belleza, el trabajo, el esparcimiento, el éxito, el fracaso, entre otros, usando las imágenes que encontraron. • Proponer que en cada equipo se respondan preguntas como éstas: ¿Qué mensajes sobre los cuerpos de hombres y mujeres se transmiten en cada caso? ¿Qué lugar se le da a las mujeres y cuál a los hombres? ¿Qué gestos de los hombres y de las mujeres refuerzan los mensajes que se quieren transmitir? ¿Qué y cómo modificarían sus collages para que transmitieran igualdad de género? 2. Invitar a que cada equipo presente al grupo su trabajo y sus conclusiones. 	Cuando en esta asignatura se reflexione sobre las diferentes maneras de representar los cuerpos de hombres y mujeres en medios de comunicación impresos.

Asignatura más propicia para abordar temas de género

Asignaturas	Actividades sugeridas	Momentos curriculares
Español III 3°	<p><i>Para hablarte mejor</i></p> <p><i>Propósito:</i> Transformar un lenguaje sexista en lenguaje de género incluyente.</p> <p>1. Divida al grupo en equipos y solicite que cada uno convierta una de las siguientes frases en otra que represente y hable no sólo del género masculino o se dirija a él, sino que también convoque y se refiera al género femenino en la misma frase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los hombres siempre buscan la libertad y la justicia. • Los jóvenes son solidarios y participativos. • Los usuarios de telefonía celular. • La jornada de los niños. • Los maestros de esta escuela. • Todo el pueblo fue a la fiesta menos las mujeres. • ¡Sólo para emprendedores! • Los pacientes de este hospital. <p>2. Solicite las opiniones del alumnado respecto de lo que se dificulta y se favorece con esta práctica del lenguaje incluyente.</p>	<p>En cualquier tema o contenido en que se analicen las formas de hablar y usar el idioma español o cuando se comparen diferentes tratamientos de un mismo tema.</p>

Actividades para aplicar conceptos clave del eje 9 en el espacio curricular de Tutoría

Espacio curricular relacionado

Grado	Actividades sugeridas	Momentos de intervención
2°	<p><i>Quienes también somos</i></p> <p><i>Propósito:</i> Propiciar un clima escolar de mayor tolerancia y respeto hacia las diferencias y las potencialidades de cada quien.</p> <p>1. Solicitar al alumnado de cada grupo que organice por equipos una exposición o demostración dirigida al conjunto de sus docentes acerca de los talentos, habilidades, propuestas, proyectos o deseos positivos que tienen las y los alumnos y que el profesorado desconoce. Por ejemplo, es posible que las y los docentes de Matemáticas desconozcan talentos que tienen sus alumnas y alumnos en otras áreas y que al conocerlos puedan aprovecharlos de mejor manera, incluso en las Matemáticas o en cualquier otro campo. Se recomienda destinar una sesión para este evento, quizá fuera del horario escolar de la semana.</p> <p>2. Quienes se encargan de las Tutorías solicitan al profesorado su opinión sobre cómo pueden aprovechar lo expuesto por alumnas y alumnos.</p>	<p>Cuando se trabaje para mejorar la convivencia en la escuela.</p>



Título sugerido para 3° de secundaria

Sebastián Alaniz (2009), *Mujeres por la Independencia*, México, SEP/Lectorum, Biblioteca Escolar (Informativo. Biografías. Serie Espejo de Urania).

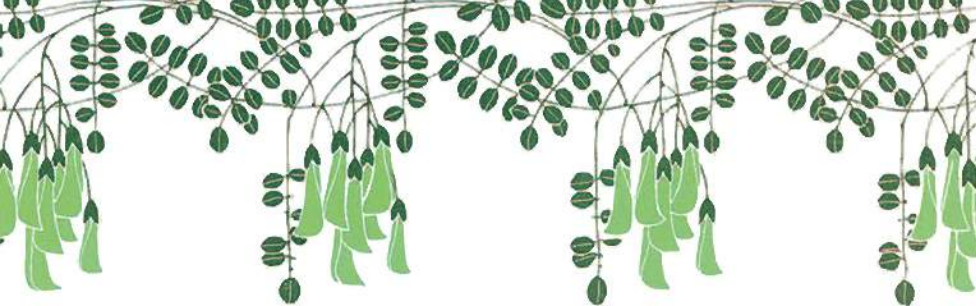
Grado	Actividades sugeridas	Momentos de intervención
2º	<p><i>Masculinidades</i></p> <p><i>Propósito:</i> Reflexionar sobre lo que impide a muchos hombres establecer relaciones de igualdad con las mujeres y proponer soluciones.</p> <p>1. Varios pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducir la idea de que una perspectiva de género no sólo incluye los problemas de las mujeres, también analiza los de los hombres que han construido su masculinidad basándose en los estereotipos de género masculinos. Además la perspectiva de género busca modificar todo lo que a ellos les impide establecer relaciones de igualdad con las mujeres. • Enseguida, solicitar que las y los participantes propongan ideas para modificar las relaciones de dominación, menosprecio, devaluación y violencia de los hombres hacia las mujeres. <p>2. Elaborar un cartel con un tema parecido a éste: Para la igualdad de género, las madres y los padres de familia de esta escuela proponemos...</p>	Cuando se organicen reuniones con madres y padres de familia.

C • Pautas para plantear preguntas de género con base en los Libros del Rincón

- Después de leer *La tinta de las moras*, ¿te parece que han cambiado las y los adolescentes de hoy con respecto a quienes vivieron en México durante los años sesenta del pasado siglo xx? ¿Qué podrías decir sobre esto?
- Si comparamos la segunda mitad del siglo xix y la primera década del siglo xx en México ¿en qué actividades, formas de ser o de pensar se pueden identificar divisiones tajantes y desiguales entre hombres y mujeres? ¿Te parece que esas divisiones siguen manteniéndose actualmente o percibes grandes cambios? ¿Cómo juzgas esa situación?
- ¿Piensas que es importante recuperar la historia de las mujeres?, ¿por qué? ¿Te parece que las mujeres participaron en igualdad con los hombres en la lucha por la Independencia de nuestro país?; ¿cómo describirías esa participación?

Créditos fotográficos

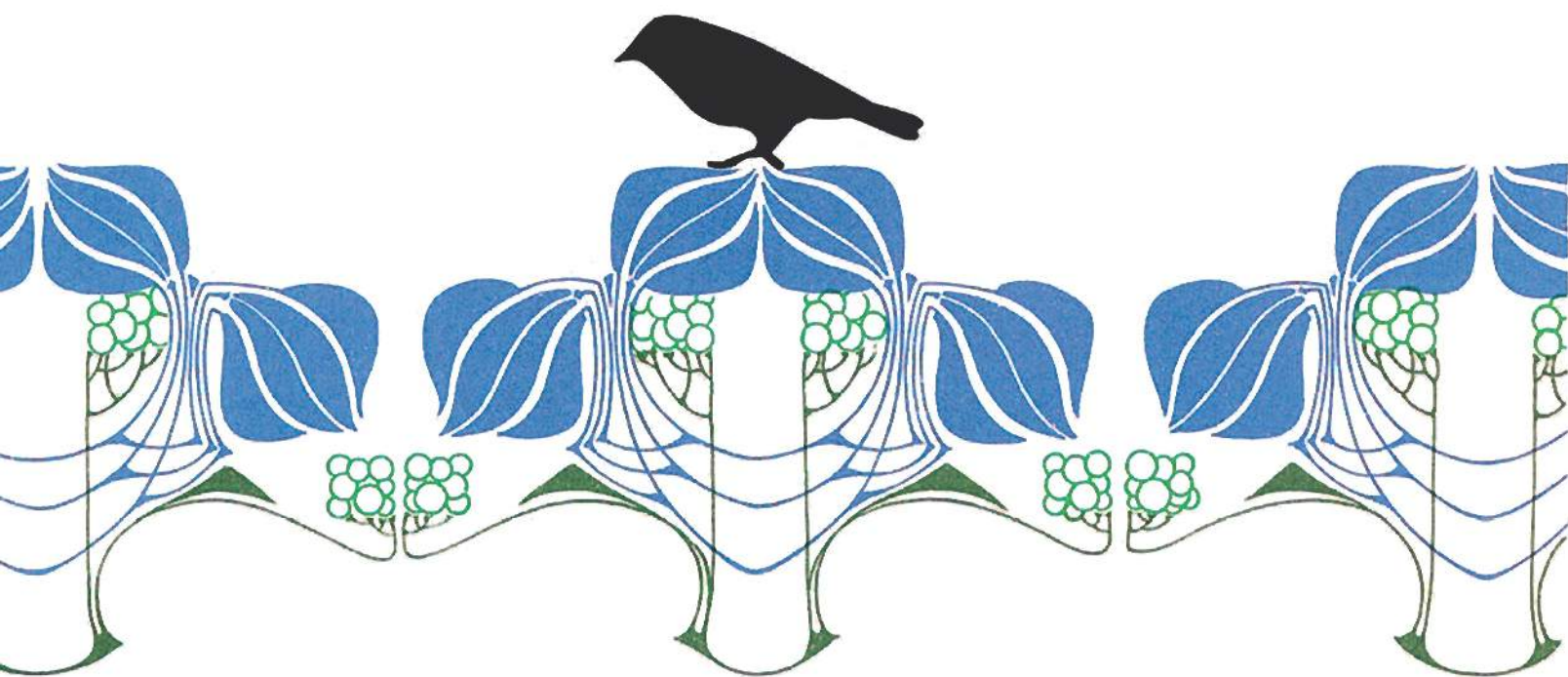
Ricardo Ramírez Arriola: Foto p. 18: 5ta. Muestra de Artes Escénicas de la Cd. de México, Teatro Benito Juárez, 2010. / Foto p.23: 6to. Festival Internacional Ollin Kan, 2009. / Foto p. 24: 5ta. Muestra de Artes Escénicas de la Cd. de México, Teatro Benito Juárez, 2010. / Foto p. 30: Londres, Reino Unido, 2010. / Foto p. 32: Orión de Philip Glass, Palacio de Bellas Artes, 2010. Foto p. 34: Celebración del Día del Niño con Alas y Raíces, 2011. / Foto p. 40: Ixcán, El Quiché, Guatemala, 2011. / Foto p. 42: Teatro Línea de Sombra, Teatro El Milagro, 2010. / Foto p. 44: San Salvador, El Salvador, 1999. / Foto p. 53: Chajul, El Quiché, Guatemala, 1999. / Foto p. 72: 5ta. Muestra de Artes Escénicas de la Cd. de México, Teatro Benito Juárez, 2010. / **Enrique Cedeño:** Foto p. 68. / **Ricardo Ramírez Arriola:** Foto p. 74: Circo Sentido. Teatro de las Artes, 2010. / Foto p. 84: Marcha del Orgullo LGBT, Cd. de México, 2009. / Foto p. 87: VI Encuentro Internacional Bajo la Carpa, Casa de Cultura Jaime Sabines, 2010. / Foto p. 90: Marcha del Orgullo LGBT, Cd. de México, 2009. / Foto p. 98: FIFA Fan Fest, Cd. de México, 2010. / Foto p. 104: Sierra norte de Puebla, México, 2005. / Foto p. 105: Ixtepec, Oaxaca, México, 2011. / Foto p. 114: París, Francia, 2006. / Foto p. 115: Les Cabaret Capricho. Teatro Raúl Flores Canelo, 2010. / Foto p. 116: Teatro Brujo, Teatro Coyoacán, 2010. / Foto p. 118: Bird Brains, Teatro El Vicio, 2010. / Foto p. 127: La Habana, Cuba, 2010. / Foto p. 131: Marcha del Orgullo LGBT, Cd. de México, 2009. / Foto p. 134 (izquierda): Circo Sentido, Teatro de las Artes, 2010. / Foto p. 134 (centro): Marcha del Orgullo LGBT, Cd. de México, 2000. / Foto p. 134 (derecha): Pilobolus, Palacio de Bellas Artes, 2011.



ISBN 978-607-95738-0-6



9 786079 573805



puedo
Programa
Universitario de
Estudios de
Género

SEP

**GOBIERNO
FEDERAL**

