



CUE

LO QUE LOS CUENTOS CUENTAN

MANUAL PARA IMPLEMENTAR LA EQUIDAD DE GÉNERO Y LA PREVENCIÓN DE LA
VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

COORDINACIÓN
DISEÑO CONCEPTUAL
AUTORÍA

Paki Venegas Franco e Ione Hermosa Melgar



ILUSTRACIONES
Ainhoa Rodríguez

FINANCIACIÓN
Agencia Española de Cooperación
Internacional para el Desarrollo

COLABORACIÓN
Secretaría de Educación Pública
Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal
Fundación SM

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID). Su contenido es responsabilidad exclusiva de Mestizas, Género y Gestión Cultural, A.C., y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.

Lo que los cuentos cuentan. Manual Para Implementar La equidad de género y la prevención de la violencia hacia las mujeres en educación primaria
Primera edición, 2012 D. R. © Programa IDEA, S.A. de C.V. Magdalena 211, Colonia del Valle, 03100, México, D.F. Tel.: (55) 1087 8400
www.fundacion-sm.org.mx ISBN de la colección 978-607-8097-00-5 ISBN de la obra XXX-XXX-XXXX-XX-X Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana Registro número 2830 No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*. Impreso en México/Printed in Mexico

Dirección de Fundación SM en México: Elisa Bonilla Rius Coordinación de la Colección Estudios IDEA: Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla Coordinación editorial: Félix Cerón Escobar Edición: Julieta Popoca Mondragón Corrección: Felipe G. Sierra Beamonte Dirección de Arte y diseño de portada: Quetzatl León Calixto Ajuste al diseño de la colección y diagramación: Sergio Salto Gutiérrez Producción: Carlos Olvera, Teresa Amaya

LO QUE LOS CUENTOS CUENTAN

MANUAL PARA IMPLEMENTAR LA EQUIDAD DE GÉNERO Y LA PREVENCIÓN DE LA
VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES EN EDUCACIÓN PRIMARIA



PRESENTACIÓN



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
El por qué de este manual	10
Su estructura y contenidos	11
MARCO CONCEPTUAL	14
CAPITULO 1: EL ENFOQUE DE GÉNERO	16
ANEXO 1: “La Cenicienta”	27
ANEXO 2: “El Príncipe Ceniciento”	32
CAPÍTULO II: LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO	34
ANEXO 3: “Rosa Caramelo”	46
CAPITULO III: EL DERECHO DE LAS MUJERES Y LAS NIÑAS A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA	48
ANEXO 4: “Arturo y Clementina”	57
CAPITULO IV: COEDUCACIÓN	60
ANEXO 5: “¡Lucharaaaaaán dos de tres caídas sin límite de tiempo!”	74
CAPITULO V: EL CUENTO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA COEDUCACIÓN Y EL FOMENTO DE LA LECTURA EN EL AULA	76
ANEXO 6: “El Príncipe Que Fue Rescatado por La Princesa”	83

**EXPERIENCIAS COEDUCATIVAS
EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO 84**

**UNIDADES DIDÁCTICAS
CON ENFOQUE COEDUCATIVO 86**

Actividades coeducativas para realizar en la escuela 114

Las unidades didácticas y actividades propuestas
han sido elaboradas por las maestras de Educación Primaria 116

Proyecto “Escuelas Coeducativas” 117

ANEXO 7: Análisis de libros de texto y materiales 117

REFERENCIAS 120

1. Referencias bibliográficas 121

2. Referencias electrónicas 126

INTRODUCCIÓN

ESTE MANUAL, DIRIGIDO A PROFESORADO DE PRIMARIA, pretende ser una herramienta de apoyo para la introducción de la coeducación en las aulas y ha sido publicado en el marco del proyecto *La coeducación como estrategia hacia la equidad de género y la no violencia hacia las mujeres y niñas en escuelas* de la Secretaría de Educación Pública, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y ha contado con la colaboración de entidades e instituciones como la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Cultura del D.F., la Fundación SM, el Cercle Artístic Sant Lluç y el Instituto Nacional de las Mujeres.

Su elaboración es resultado de la experiencia y el intercambio generado en los talleres Coeducación en la educación primaria impartidos a 60 maestras y maestros de educación primaria de las delegaciones Miguel Hidalgo y Cuauhtémoc de la Ciudad de México adscritos a la Secretaría de Educación Pública. Por esta razón, este documento no es un manual académico ni un análisis exhaustivo de los textos y artículos sobre el tema de la coeducación, pretende ser una herramienta sencilla, concisa, clara y de utilidad para los profesionales de educación primaria, que les sea útil para su reflexión y su trabajo en las aulas.

EL PORQUÉ DE ESTE MANUAL

En 2009, la Secretaría de Educación Pública y UNICEF publicaron el Informe Nacional sobre la Violencia de Género en la Educación Básica, en el cual se evidencia cómo se siguen reproduciendo estereotipos sexistas en las escuelas y cómo, a través del currículo abierto o formal, así como del currículo oculto, se perpetúan prácticas discriminatorias que sitúan a las niñas en desigualdad frente a los niños. Esta desigualdad y estas prácticas son la base con la cual se justifica la violencia de género.

El mencionado informe establece también la necesidad y la importancia de capacitar al profesorado en materia de equidad de género para que el cuerpo docente sea consciente de la importancia de ciertas prácticas y actitudes que pueden estar generando situaciones de desigualdad y discriminación, habida cuenta de que además la escuela es un agente de socialización privilegiado y con una fuerte influencia en el desarrollo de los valores, las ideas y comportamientos de niños y niñas.

Este manual se apoya en las recomendaciones emitidas por las Naciones Unidas y los acuerdos alcanzados y ratificados por México, como la Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer –Belem do Pará (1994) y la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (ONU, 1979)–, así como también por la legislación nacional mexicana. En todos ellos se

identifica el ámbito educativo como uno de los campos influyentes en la prevención de la violencia de género y el desarrollo de relaciones equitativas.

A través del ejercicio de la coeducación, que plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios de la escuela, se buscó con este manual implicar a la comunidad educativa en un proceso de reflexión y acción cuyo fin es la equidad entre mujeres y hombres en la sociedad mexicana y erradicar la violencia hacia las mujeres y las niñas.

SU ESTRUCTURA Y CONTENIDOS

Este manual consta de dos partes: una parte teórica (marco conceptual) constituida por cinco capítulos donde se profundiza en diferentes conceptos y herramientas básicas para trabajar la coeducación en el aula, y una parte práctica (experiencias coeducativas en educación primaria en México), conformada por unidades didácticas con enfoque de género elaboradas por las maestras participantes en los talleres.

En referencia al marco conceptual, el primer capítulo del mismo, El enfoque de género, supone una primera aproximación a los conceptos de sexo y género que serán la base teórica para el desarrollo de los subsiguientes apartados. Aprender a distinguirlos y a usarlos con propiedad es uno de los objetivos de este capítulo, así como discernir atribuciones culturales (género) y naturales (sexo) para evitar fundamentar la discriminación en esencialismos radicales que limitan la capacidad de hacer y decidir de las personas. Además se analizarán los conceptos de estereotipos y roles de género, vinculados a la construcción de las identidades de género.

El segundo capítulo, Socialización de género, es un acercamiento a los principales canales de transmisión de los estereotipos y roles de género. Se repasarán los principales agentes de socialización de género (familia, medios de comunicación, lenguaje, etc.) y de manera especial el papel de la escuela como transmisora de conocimientos, formales y no formales, con especial énfasis en la construcción de las desigualdades como algo estructural, no solo vinculado a los comportamientos individuales, sino reproducido en diferentes ámbitos y espacios.

El tercer capítulo, El derecho de las mujeres y las niñas a una vida libre de violencia, enlaza el fenómeno de la desigualdad estructural entre mujeres y hombres con la violencia de género y el derecho de las mujeres y las niñas a vivir libres de ella. Se habla sobre cómo la base de la violencia es una desigual relación de poder y cómo la condición que se adjudica a las mujeres y las niñas como seres inferiores, necesitados, con poca capacidad de elección, entre otras, son algunas de las características del

origen de esa violencia. Se repasarán los diversos tipos de violencia y sus principales características, y se describirán las situaciones de violencia de género que se viven en las escuelas.

El capítulo cuarto, Coeducación, busca ser una introducción a este concepto de educación basado en la igualdad y en el desarrollo de métodos pedagógicos no sexistas. En el mismo se diferencia este concepto de otros, como educación mixta, y se describen los aspectos que hacen de esta opción una de las más adecuadas para la consecución de una educación equitativa, con algunas indicaciones sencillas para una primera introducción en las aulas de primaria.

Como cierre de estos capítulos, el quinto está dedicado al uso del cuento como herramienta pedagógica para trabajar la equidad de género en el aula. El cuento, además de contribuir al deleite, a la imaginación y disfrute de las historias, de los personajes, de la magia, de los hechos atemporales, también cumple una función de socialización y de transmisión de valores y estereotipos, entre ellos los de género. En este sentido, el cuento puede ser una herramienta pedagógica para trabajar la equidad de género y la no violencia hacia las mujeres dentro del aula, y eso es precisamente en lo que se profundizará en este último capítulo de la parte conceptual del manual.

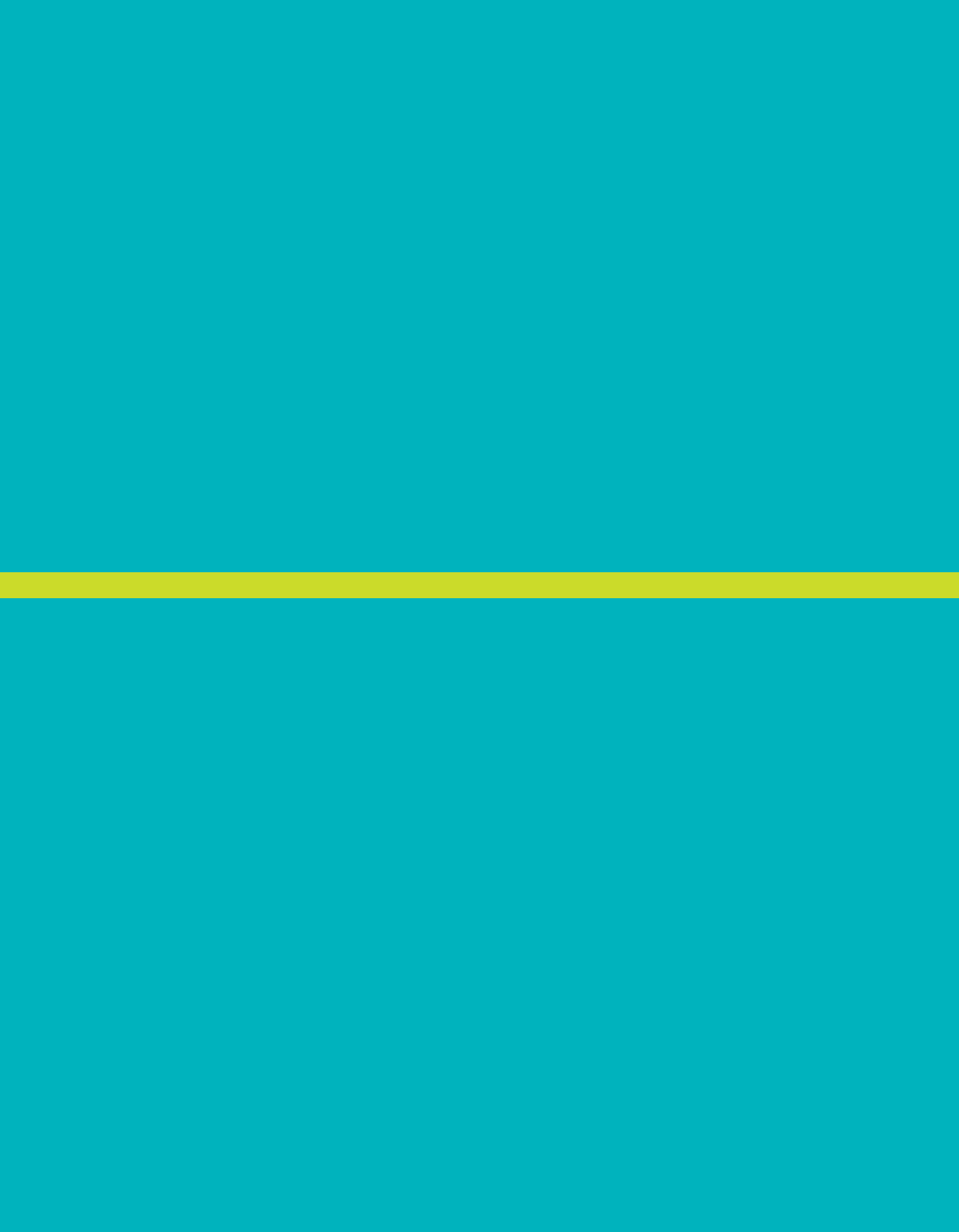
Cabe señalar que cada uno de los capítulos descritos viene acompañado de una actividad práctica para que los docentes puedan implementar dentro del aula los conceptos analizados. En esta actividad los docentes trabajarán a través de relatos los conceptos básicos y la sensibilización del alumnado a fin de contribuir a la equidad de género y a eliminar la violencia contra las mujeres en las aulas.

Respecto a la parte práctica del manual es necesario mencionar que está compuesta por una serie de unidades didácticas donde se transversaliza el enfoque de género en diferentes materias como Español, Historia o Geografía, y se proponen actividades prácticas para trabajar la equidad de género en la escuela.

El manual concluye con una guía básica de utilidad para el análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género, la bibliografía consultada para la elaboración del mismo y con un listado de páginas web recomendadas donde las maestras y los maestros podrán encontrar información que les permitirá profundizar en el tema.

AGRADECIMIENTOS

Finalmente, se agradece –una vez más– a todas las entidades participantes en el proyecto su colaboración y apoyo. Gracias especiales al Centro Cultural de España en México (AECID), y en especial a Jesús Oyamburu y Sofía Mata por su confianza en este proyecto y el apoyo mostrado desde el primer día; a la Fundación SM, especialmente a Rosalía Ruiz, por haberse sumado de manera entusiasta al proyecto, y a Laura Lecuona por su ayuda e ilusión; a la Secretaría de Educación Pública, a la directora del programa Equidad para Educar, Gabriela Scherer, y a su colaboradora, Diana Rodríguez, sin las cuales este proyecto jamás se habría podido llevar a cabo; a la Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal, especialmente a Nora Moret y Dení Sobrevilla por habernos abierto las puertas de esa institución; también a Ainhoa Rodríguez por su entusiasmo y por sus increíbles ilustraciones, tanto para los cuentos como para el manual; a Cuenteros y Cuentistas, Flor y Abril, por dar voz y alas a todos los cuentos; a todos las niñas y niños que participaron en el concurso de cuentos, algunos de los cuales están en este manual, y a todas las maestras y maestros, quienes más allá de la obligación han colaborado con este proyecto de manera desinteresada y altruista, al profesor Jaime Velázquez, a Mayra Sasturrias, a Leticia Gutiérrez y a Aurora Casarrubias, de manera muy especial.



MARCO
CONCEPTUAL

MARCO
CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1 ENTE

EL ENFOQUE DE GÉNERO

■ *¿Por qué se dice que las niñas son más sensibles y los niños más independientes? ¿Por qué se cree que ellas son mejores para las licenciaturas sociales y ellos para las licenciaturas técnicas? ¿Cuál es la causa de que las profesiones “típicamente femeninas” no estén tan bien valoradas como las “típicamente masculinas”? ¿A qué se debe que haya más maestras en preescolar y primaria y muchas menos en secundaria y universidad?*

Las preguntas incluidas en el epígrafe son algunas de las que se pretende responder en este apartado, para lo cual se analiza el concepto de género, los estereotipos de género y la división sexual del trabajo.

Diferencias entre sexo y género

Desde que nacemos, e incluso antes, desde el momento en que nuestra madre está embarazada, todos nuestros comportamientos y pensamientos están condicionados por el género. De esta manera se determina nuestra forma de ser y estar en el mundo; nuestra forma pensar, sentir y actuar, según el sexo al cual pertenezcamos.

En este sentido, lo primero que se pregunta a una mujer embarazada o a su pareja es por el sexo del futuro bebé y qué preferiría. De forma que es común oír frases del tipo “prefiero una niña porque son más cariñosas” o “las niñas son más dulces y tiernas”, mientras que en los casos en que se prefiere niño suelen comentar “prefiero un niño porque son más independientes” o “porque son más activos y valientes”. En su explicación atribuyen al futuro bebé características, comportamientos, actitudes, intereses o prioridades que serán distintas según se trate de una niña o de un niño y a través de los agentes socializadores se le transmitirán una vez haya nacido, valorando la sociedad de manera distinta a unos y a otras. ¿Pero porque ocurre esto? ¿A qué se deben estas supuestas diferencias y valoración distinta de las mismas?

Se hace necesario comenzar por definir y diferenciar dos conceptos básicos: sexo y género.

El sexo hace referencia a las variantes biológicas y anatómicas que caracterizan a mujeres

■ Piñones (2005: 127) define género como término utilizado para hacer referencia a la fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino, lo que se define como el 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 tipo 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.



■ “La desigualdad que se apoya en la jerarquía existente entre hombres y mujeres es el fundamento del sistema de relaciones de poder que consolida la subordinación de las mujeres en todos los órdenes de la vida personal y colectiva, y que se expresa en normas, valores, paradigmas de identidad y prácticas culturales que sostienen la discriminación” (García Prince, 2008: 14).

¹ El género también es una categoría de análisis que se utiliza para explicar las diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres y cómo éstas inciden en todos los ámbitos de sus vidas.

y hombres. Así, genéticamente tenemos cromosomas diferentes, de los 23 pares de cromosomas que tiene la especie humana, un par se diferencia, siendo XX para las mujeres y XY para los hombres. De este modo, hombres y mujeres tienen características sexuales diferentes: genitales internos y externos, y características secundarias como la vellosoidad o la voz. Además son variantes congénitas, se nace con ellas y son universales, es decir, en general son iguales para todas las personas.

El *género*,¹ femenino o masculino, alude al conjunto de atributos simbólicos, sociales, políticos, económicos, jurídicos y culturales, asignados a las personas de acuerdo con su sexo. Son características históricas, social y culturalmente, atribuidas a mujeres y hombres en una sociedad con significación diferenciada de lo femenino y lo masculino, construidas a través del tiempo y que varían de una cultura a otra, por tanto es posible modificar. Así, en función del género a las mujeres se les atribuye, por ejemplo, que son dulces, sensibles, responsables o sumisas, y a los hombres que son rebeldes, racionales, irresponsables o insensibles. Al no ser algo con lo que se nace, inscrito en los genes, como el color de los ojos, podemos afirmar que el género es una construcción cultural y no natural.

El género está *institucionalmente estructurado*, es decir, se construye y perpetúa a través de todo un sistema de instituciones sociales (familia, escuela, Estado, religiones, medios de comunicación), de sistemas simbólicos (lenguaje, costumbre, ritos) y de sistemas de normas y valores (jurídicos, científicos, políticos).

Cabe señalar que por nacer con un determinado sexo (mujer/hombre), es decir, con ciertas diferencias biológicas, se nos adjudica un género, femenino o masculino, que a su vez conllevará, en ocasiones, a una mejor valoración social de las habilidades, comportamientos, trabajos, tiempos y espacios masculinos y una desvalorización de los femeninos. Así, a partir de una diferencia biológica (sexo) se construye una desigualdad social que coloca en una posición de desventaja a las mujeres con respecto a los hombres en la sociedad. Esta desigualdad social se ve reforzada por los llamados estereotipos de género, a los que nos vamos a referir a continuación.

Estereotipos de género

Los estereotipos se pueden definir como creencias que atribuyen, en ocasiones de manera inconsciente, características y rasgos a los miembros de un grupo, siendo los estereotipos de género las creencias sobre las características y roles típicos mujeres y hombres deben tener y desarrollar en una sociedad.

Estas creencias que afectan a las acciones que se desarrollan en la vida cotidiana son compartidas por un grupo mayoritario de gente, reflejan los valores que intenta transmitir una sociedad y atribuyen rasgos y com-

portamientos diferentes a mujeres y a hombres. Así, partiendo de ellos, a las mujeres se las considera poseedoras de características expresivas, tales como la dependencia, la sensibilidad, la obediencia, la afectividad o la inseguridad, mientras que a los hombres se les considera poseedores de rasgos instrumentales, como son la competición, la independencia, el espíritu emprendedor o la dominación.

Las características atribuidas a las mujeres giran en torno a un “ser para los otros”, mientras que los hombres se rigen más por un “ser para sí mismos”. Por otra parte, como ya se ha comentado, las características atribuidas a los hombres suelen tener una mayor valoración social que las atribuidas a las mujeres, así se valora más el ser fuerte que el ser sensible, o el ser valiente que el ser precavida.

Otra de las funciones de los estereotipos es completar la información cuando ésta es ambigua –“aunque conozco a muchas niñas buenas en matemáticas, sigo pensando que ellas son mejores para las ciencias sociales”– y orientar las expectativas, es decir, ante la falta de información sobre una situación o la vida de una persona nuestra opinión al respecto se completará con el estereotipo. Además, por lo general, se recuerda con más facilidad la información que es congruente con el estereotipo.

Los estereotipos de género se pueden clasificar en tres grupos, en función de la valoración que se tenga de los grupos de mujeres u hombres a los que se refieren:

- **Positivos:** “Los niños son independientes”.
- **Neutros:** “Las niñas de Veracruz son morenas”.
- **Negativos:** “Las niñas no son buenas para las matemáticas”.

Los estereotipos de género suelen acompañarse de estereotipos de clase, etnia y edad, y conducen a los prejuicios. Un prejuicio es un juicio previo no comprobado, de carácter favorable o desfavorable, acerca de una persona o de un grupo tendente a una acción. En el caso de los prejuicios de género es la manera cómo se juzga a una persona en función del estereotipo adjudicado a su sexo.

Al igual que los estereotipos, los prejuicios pueden ser positivos o negativos. El problema surge cuando son negativos, ya que pueden conducir a la discriminación. La discriminación es un comportamiento hostil hacia otras personas. Esta hostilidad puede ser directa, como las agresiones físicas que sufren las mujeres víctimas de violencia machista o las burlas que padecen algunos hombres que realizan tareas domésticas, y puede ser también indirecta, por ejemplo, las discriminaciones a las mujeres en el ámbito laboral, donde en ocasiones tienen menos oportunidades de promoción y acceso a puestos de mando o incluso reciben un salario inferior por realizar el mismo trabajo que un varón.

Los estereotipos de género sirven, por tanto, para definir metas y expectativas para ambos sexos, marcando una evolución diferente para

■ “Las diferencias en el trato dado a las niñas y a los niños, a través del currículo oculto, hace que aquéllas adquieran una personalidad más dependiente e insegura, que las conduce a unas elecciones profesionales devaluadas y a una menor exigencia en el mercado de trabajo. La transmisión del género femenino, en las aulas, pasa precisamente por la creación de esta actitud dependiente en las muchachas, así como la transmisión del género masculino pasa por la creación de personalidades capaces de mayor autonomía” (Subirats Martori, 1991: 44).

mujeres y hombres. Estos estereotipos son transmitidos y reforzados desde los distintos agentes de socialización, siendo la escuela uno de ellos.

Cabe señalar que en la escuela muchos estereotipos se transmiten mediante el llamado currículo oculto.² A continuación mostramos algunos datos sobre la pervivencia de estereotipos en la escuela:

² También se transmiten mediante el currículo abierto. Sobre ambos temas se profundiza en los capítulos dedicados a socialización de género y a coeducación.

- Un estudio realizado en educación primaria y secundaria (Blández *et al.*, 2007) muestra cómo en Educación Física siguen estando presentes estereotipos de género, mismos que se manifiestan en tanto se sigue vinculando a los chicos con acciones que requieran fuerza, resistencia, que son más activas, agresivas o de riesgo (congruente con el estereotipo atribuido a los hombres), mientras que a las chicas se las sigue vinculando con actividades de ritmo, expresión, elasticidad, flexibilidad y coordinación (congruente con el estereotipo atribuido a las mujeres). Así, la práctica de actividades físico-deportivas que se potencia desde la escuela sitúa a las niñas predominantemente en las actividades individuales, en muchos casos con un alto componente estético, frente a la mayor adscripción de los niños en las actividades de equipo y de oposición. Por otro lado se observa que las niñas tienen muchas dificultades para practicar actividades consideradas propias de lo masculino o viceversa, bien porque se les cierra directamente el acceso a ellas, bien porque se encuentran con la disuasión u oposición de familiares, amigos y amigas. Las niñas o los niños que consiguen vencer estas barreras y practicar la actividad, se encontrarán en numerosas ocasiones con comentarios sexistas y despectivos, y un clima implícito de desaprobación y rechazo a su participación en ese tipo de deporte o actividad.
- Por su parte, en el Informe Nacional sobre Violencia de Género (2009) elaborado por UNICEF y la Secretaría de Educación Pública se evidencia la persistencia de estereotipos de género en alumnado de primaria y secundaria, estereotipos que influyen en la manera en que se desenvuelven y que pueden derivar en conductas de discriminación y violencia en el futuro resultando afectadas, con mayor frecuencia, las mujeres.

Entre los estereotipos que persisten entre la comunidad escolar están los relacionados con percibir al hombre como proveedor y a la mujer como encargada de la crianza y el hogar. Así, 50.1% de los niños de primaria está de acuerdo con que “el hombre es el que manda y decide lo que le conviene a la familia” frente a 31.7% de las niñas que opina lo mismo. Por otro lado, el 79.2% de niños está de acuerdo en que “el hombre es el que debe tener la mayor responsabilidad para traer el dinero” y en que las niñas deben aprender a cuidar a sus hermanos/as y hacer la limpieza. Respecto a las expectativas profesionales, el estudio puso de manifiesto que las niñas están vinculadas a profesiones tradicionalmente asignadas a las mujeres,

como dedicarse a la enseñanza y al cuidado de la salud, mientras que los niños aspiran a ser bomberos, policías, ingenieros o arquitectos.

Si este tipo de afirmaciones no son redirigidas, el sistema educativo estará contribuyendo a perpetuar la tradicional división del trabajo entre hombres y mujeres, a reforzar estereotipos que remarquen y acentúen las divisiones entre la vida pública y privada, y las características y reparticiones de poder que competen a cada una.

A continuación se profundizará sobre estas cuestiones ligadas a los roles de género y la división sexual del trabajo.

Roles de género y división sexual del trabajo

Como se ha visto hasta ahora, en función del género se establece lo que es “correcto”, “aceptable” y posible para mujeres y hombres, no solo referente a nuestra forma de pensar y actuar sino también, como se comentó, en torno a la adjudicación de actividades, de espacios, de trabajos y de oportunidades para nuestro desarrollo como personas.

Las relaciones de género están determinadas en parte por la asignación de diferentes roles a mujeres y hombres. A las mujeres se les atribuye el rol de madre, ama de casa, responsable de las tareas asociadas a la reproducción social familiar, y a los hombres el rol de proveedor y cabeza de familia. Estos roles son aprendidos a través de un proceso de socialización, varían de una cultura a otra y dentro de cada sociedad de acuerdo con la edad, la clase social o la afiliación étnica o religiosa. Asimismo, son dinámicos, es decir, cambian con el tiempo.

Los roles de género constituyen la base de la denominada división sexual del trabajo, que son las funciones, tareas y actividades adjudicadas socialmente a mujeres y a hombres. La división sexual del trabajo se halla estrechamente ligada a las características físicas de cada sexo, de tal manera que las posibilidades de desarrollo personal y social están asociadas con las funciones biológicas y las capacidades físicas de cada persona:

- A los hombres se les adjudica el *trabajo productivo*, conformado por las actividades que se realizan con el objetivo de producir bienes o servicios y que son intercambiables en el mercado.
- A las mujeres se les adjudica el *trabajo reproductivo*, conformado por las actividades relacionadas con las necesidades para el mantenimiento y supervivencia de las personas, como la organización del hogar, la crianza y la educación de las hijas e hijos, el afecto y los cuidados de la salud de la familia.

El trabajo productivo se desarrolla en el ámbito público, fuera de la casa, está reconocido socialmente, tiene remuneración económica y prestigio social. El trabajo reproductivo se desarrolla en el ámbito privado, dentro del hogar; es extremadamente complejo, pues supone la realización de muchas tareas simultáneas y es además heterogéneo, ya que en él se mez-

cla lo afectivo con actividades diversas. A lo anterior, hay que añadir que es un trabajo subvalorado, es decir, no es remunerado económicamente y es invisible socialmente. De hecho, este trabajo no se incluye en la contabilización del producto interno bruto, al considerarse que constituye una “función natural” de las mujeres. No obstante, si el trabajo reproductivo no se realizara, no se podría efectuar el trabajo productivo, pues el éxito de su desarrollo depende de que alguien se encargue de mantener el buen funcionamiento de las tareas reproductivas (la limpieza, la comida, el cuidado de hijas e hijos y adultos/as mayores, etc.). El trabajo reproductivo es pues la base sobre la que el trabajo productivo se desarrolla.

La división sexual del trabajo tiene dos consecuencias importantes para las mujeres. El tiempo que una mujer dedica a hacer las tareas reproductivas que facilitan el desarrollo de los demás miembros de la familia es un tiempo en el que se priva de realizar otras actividades, como capacitarse o acceder a un trabajo asalariado fuera del hogar.

Así, mientras el trabajo asalariado tiene un horario determinado y periodos de descanso anuales, el trabajo reproductivo no tiene horario ni periodo de descanso o vacacional, dura toda la vida, y sus tareas jamás se terminan, pues cada día es necesario repetirlas. Diversos estudios demuestran que además puede generar trastornos de dependencia, subordinación y baja autoestima en la persona que lo realiza, ya que nunca se reconoce su trabajo ni la calidad con que se realiza y tampoco su necesidad o relevancia social.

Desde la década de los setenta del siglo xx se ha producido una incorporación progresiva de las mujeres al trabajo remunerado en el ámbito público, lo cual demuestra el carácter cambiante de los roles de género. Esta incorporación se ha visto facilitada por el aumento del nivel educativo de las mujeres, por las necesidades económicas y por el deseo de muchas mujeres de lograr un desarrollo personal y profesional más allá de la familia. Sin embargo, en muchas ocasiones, su acceso al trabajo remunerado también ha provocado una doble y triple jornada laboral para ellas, lo que tiene consecuencias negativas en su salud, en su desarrollo y en el uso de su tiempo, ya que no ha producido la misma incorporación en sentido inverso, es decir, de los hombres al ámbito reproductivo.³ Asimismo, se ha caracterizado por la exigencia a muchas mujeres de cualidades consideradas “femeninas”, como el ser serviciales, mantener limpio el lugar de trabajo, la paciencia, una buena apariencia física y en algunas ocasiones la disponibilidad sexual.

Los trabajos asalariados unos están mejor valorados que otros, en función de si son considerados trabajos femeninos o masculinos. Muchos de los trabajos remunerados realizados por las mujeres son considerados una extensión de lo doméstico o “típicamente femeninos”. Entre estos están el servicio doméstico, la enfermería, el secretariado o el magisterio,

³ Todavía un importante sector de la población mexicana sigue desempeñando roles tradicionalmente asignados. El 32.8% de la población masculina de 14 años y más se dedica de forma exclusiva al trabajo orientado al mercado laboral, mientras 44.9% de la población femenina únicamente realiza trabajo doméstico no remunerado en su propio hogar (*Mujeres y hombres en México, 2008*). En un estudio realizado en 2011 por Miranda Veerle para la OCDE se señala que en México las mujeres dedican en promedio seis horas a hacer trabajo no remunerado al día mientras que los hombres, menos de dos horas, de los 29 países tomados de muestra para el estudio, México es el país donde más diferencias hay en torno al número de horas que hombres y mujeres dedican al trabajo doméstico.

por ejemplo, profesiones que han sido desvalorizadas social y económicamente, hecho que en realidad esconde una desigualdad y una jerarquía social.

En el caso de magisterio en México los datos estadísticos⁴ revelan lo siguiente:

- Las mujeres son mayoría en el magisterio nacional. Según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2010, segundo trimestre, de los 1.7 millones de trabajadores/as de la educación, 63% son mujeres.
- De los docentes de primaria, 64.54% del son mujeres y 35.46% son hombres.
- En el nivel secundaria 49.89% de los docentes son hombres, en tanto 50.11% son mujeres.
- En bachillerato las mujeres representan 44.84% y los hombres 55.16%.

De acuerdo con datos de la Universidad Nacional Autónoma de México, de los 27 mil 295 profesores/as (de carrera y asignatura) que había en esta universidad en 2010, 58% eran hombres y 42% mujeres.

Como puede observarse, a partir de estos datos existen un mayor número de mujeres en los niveles educativos más bajos y peor remunerados (primaria y preescolar), y un mayor número de hombres en los ciclos más altos y con una mejor remuneración económica y una mayor valorización social. Esto es, a pesar de que el magisterio es una profesión con un mayor número de mujeres, esto no se refleja en los puestos más altos del mismo, los cuales están ocupados por un mayor número de hombres.

Otro ejemplo es el caso de los altos puestos vinculados a la política, donde el rostro sigue siendo mayoritariamente masculino. Se muestran algunos datos correspondientes al año 2010:⁵

⁴ Datos extraídos del Sistema de Información Estadística de Inmujeres, México, 2009. Disponible en: <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/index.php>

⁵ Datos del Sistema de Información Estadística de Inmujeres, México, 2009. Disponible en: <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/index.php>

Tabla 1			
Cargo	Hombres	Mujeres	Total
Ministros/as de la Suprema Corte de Justicia de la Nación	9	2	11
Senadores/as	100	28	128
Secretarios/as de Estado	16	3	19
Diputados/as federales	365	135	500
Presidentes/as municipales (año 2008)	2 307	129	2 436

En función de lo visto se puede afirmar que la situación laboral de las mujeres se caracteriza en general por:

- Una escasa diversificación ocupacional; se eligen estudios y se busca empleo en un número escaso de ocupaciones.
- Un acceso desigual en torno a puestos de responsabilidad, promoción y salarios.
- Puestos de trabajo que son una prolongación de las tareas domésticas y que ocupan las categorías más bajas.
- Las tasas de actividad y de ocupación de las mujeres son menores que las de los hombres y las de desempleo son mayores.
- La realización de una doble y triple jornada laboral por parte de las mujeres, como consecuencia del no reparto de las responsabilidades domésticas. Las mujeres desempeñan tareas productivas, reproductivas y comunitarias.⁶

⁶ Las tareas comunitarias se refieren a aquellas actividades voluntarias y no remuneradas que se realizan para contribuir a la mejora de la comunidad, tales como promotora de alfabetización, participante activa en campañas de vacunación, cocineras en los comedores populares o responsables de los desayunos en las escuelas. Estas actividades, que son muy importantes para el bienestar de la comunidad, suponen una reducción del tiempo libre de las mujeres y un aumento de su carga laboral.

En el caso de los hombres, la segregación ocupacional como resultado de la división sexual del trabajo supone un abanico de opciones más amplio que para las mujeres y mayores posibilidades de ascenso, pero también supone la exigencia de cualidades consideradas masculinas, como la competitividad y la fuerza física, la disponibilidad de tiempo, la presión continua de ser un buen proveedor, la realización de trabajos peligrosos y el cuestionamiento de su identidad masculina cuando se encuentran desempleados.⁷

⁷ Venegas y Pedrosa (2006)

La división sexual de trabajo lleva aparejada, por tanto, una desigualdad al adjudicarle valores económicos y sociales diferentes a cada tipo de actividad según sea realizada por un hombre o por una mujer, y tiene consecuencias diferenciadas en las oportunidades de desarrollo de unos y otras. La escuela, como agente socializador, en ocasiones se encarga de transmitir esta división tradicional del trabajo y la desigualdad que ello implica, de ahí la importancia de revertir desde la misma este discurso para así poder dotar a niñas y niños de las mismas oportunidades y recursos de desarrollo.

DINÁMICA DE TRABAJO

Actividad: ¿Qué nos cuenta la Cenicienta?

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Objetivo:

Analizar las diferencias entre las características biológicas y las características culturales atribuidas a mujeres y a hombres para reflexionar cómo esto lleva al establecimiento de estereotipos de género y a una división sexual del trabajo.

Contenido:

- Conceptos de sexo y género
- Estereotipos de género
- División sexual del trabajo

Desarrollo:

La maestra o el maestro comenzará a leer en voz alta el cuento "La Cenicienta"⁸ (Anexo 1).

A continuación preguntará al grupo lo siguiente:

1. ¿Qué cualidades⁹ tenía Cenicienta?
2. ¿Cómo eran su madrastra y hermanastras?¹⁰
3. ¿Qué trabajos¹¹ realizaba Cenicienta?
4. ¿Qué trabajos¹² realizaba el príncipe?
5. ¿Quién "salva" a Cenicienta de su vida humilde y se casa con ella?
6. ¿Cómo creen que sigue la historia una vez que Cenicienta y el príncipe se casan?
7. ¿Podría ser igual el cuento si el protagonista fuera un hombre, es decir, "Ceniciento"? ¿Por qué?

A continuación, el maestro o la maestra leerá el cuento del "Príncipe Ceniciento" (Anexo 2).

1. ¿Qué cualidades y características¹³ tiene el príncipe Ceniciento?
2. ¿Qué trabajos¹⁴ realizaba? ¿Son así los príncipes que aparecen en la mayoría de los cuentos? ¿En qué se diferencian?
3. ¿A qué se dedicaba la princesa Lindapasta?¹⁵
4. ¿Quién "salva" al príncipe casándose con él? ¿Son así las princesas que aparecen en la mayoría de los cuentos? ¿En que se diferencian?
5. ¿Qué diferencias ven entre el cuento de Cenicienta y el cuento de Ceniciento?
6. ¿Creen que niñas y niños tienen que tener las mismas oportunidades para ser como quieran y trabajar en lo que quieran? ¿Pueden los niños llorar y las niñas ser aventureras que salvan príncipes? ¿Los niños se pueden vestir también de rosa? ¿Una niña de mayor puede

⁸ Para que esta actividad sea más dinámica puede pedir varias voluntarias o voluntarios para leer en voz alta los cuentos al resto de la clase.

⁹ Es bella, trabajadora, dulce, bondadosa, responsable, paciente... características y estereotipos asignados a las mujeres.

¹⁰ Tienen mal carácter, son feas, groseras, regañonas. Sería bueno que el docente desarticule este estereotipo de la madrastra y hermanastras siempre malas y envidiosas, esta dicotomía de mujeres buenas y malas que aparece en los cuentos tradicionales.

¹¹ Todos los trabajos relacionados con el hogar: limpiar, planchar, lavar... transcurren en el ámbito privado y no tienen reconocimiento social.

¹² Todos los que implica ser príncipe, asistir a fiestas, a eventos públicos, reuniones políticas..., transcurren en el ámbito público y tienen reconocimiento social.

¹³ Era bajito, pecoso, sucio y delgado. También era tímido e inseguro. Características que no concuerdan con el estereotipo del príncipe azul.

¹⁴ Los trabajos del hogar: limpiar, lavar calcetines... son trabajos asignados tradicionalmente a las mujeres.

¹⁵ No se especifica, pero ella es quien elige con quién casarse, es quien se declara al príncipe y proyecta la imagen de una mujer independiente.

ser presidenta del país o astronauta? ¿Un niño puede ser cocinero, peluquero o amo de casa?

Además de las preguntas inductoras al análisis de los cuentos, el docente puede trabajarlos mediante las siguientes actividades:

- Estimular a las niñas y los niños una vez leídos ambos cuentos a cambiar el contenido de los mismos, inventando otros finales o situaciones idóneas más equitativas (ambos comparten las tareas, pueden estudiar, viajar...).
- Proponer a las niñas y los niños que dibujen diferentes escenas de los dos cuentos e ir las intercalando formando una nueva historia, donde tanto el Príncipe Ceniciento como la Cenicienta compartan protagonismo.
- Buscar ocho tareas domésticas y del espacio público que realicen hombres y mujeres en una sopa de letras elaborada por el maestro o la maestra, y reflexionar sobre como ambos sexos pueden efectuarlas.

Evaluación:

Finalmente, el docente reflexionará con sus alumnos en torno a que las únicas diferencias entre hombres y mujeres son las biológicas, todo lo demás es cultural y por tanto se puede modificar; niñas y niños, mujeres y hombres, podemos ser como queramos (dulces, independientes, sensibles, fuertes...), vestir como queramos, estudiar y trabajar en lo que más nos guste (dentro o fuera del hogar), porque todas y todos tenemos los mismos derechos y todo es igual de importante y necesario para el buen desarrollo de la sociedad.

“LA CENICIENTA”

Charles Perrault

Érase una vez un gentil hombre que se casó en segundas nupcias con una mujer tan altanera y orgullosa como nadie ha visto jamás. Ésta tenía dos hijas que habían heredado su carácter y se le parecían en todas las cosas. Por su parte, el marido aportó al nuevo matrimonio una hija, de una dulzura y de una bondad ejemplares, pues se parecía en todo a su madre, que había sido la mejor mujer del mundo. Apenas se hubo casado, la madrastra sacó todo su mal carácter; no podía sufrir las buenas cualidades de su hijastra que convertían a sus propias hijas en más odiosas todavía, y la cargó con los trabajos caseros más pesados y desagradables, haciéndole fregar la vajilla y limpiar su habitación y la de sus hijas. La pobre niña dormía en la torre de un granero, sobre la paja, mientras que sus hermanastras lo hacían en unas alcobas con parquet, en donde sus camas eran a la moda y había grandes espejos de cuerpo entero en donde verse reflejadas. La pobre niña lo sufría todo con paciencia y no osaba quejarse con su padre, que la habría regañado porque la esposa le dominaba por entero.

Cuando la jovencita había realizado todas sus tareas se iba a un rincón de la chimenea, sentándose sobre las cenizas, lo cual hacía que la denominasen comúnmente con el mote de Carbonilla. La hermanastra pequeña, que no era tan mala como la mayor, la llamaba Cenicienta, pero Cenicienta, con sus ropas viejas no dejaba de ser cien veces más bella que sus hermanastras, a pesar de que ambas vestían con magnificencia.

Y sucedió que el hijo del rey dio un baile e invitó a todas las personas de calidad, siendo nuestras dos señoritas también invitadas, pues ellas pertenecían a las familias importantes del país, por tanto, helas aquí satisfechas y muy ocupadas en escoger los vestidos y los peinados que pudieran irles mejor, lo que causó nuevas penas a Cenicienta, ya que era ella quien repasaba las ropas de sus hermanastras, quien almidonaba sus puños y las oía hablar de la forma en que iban a engalanarse.

–Yo –decía la mayor–, me pondré mi traje de terciopelo rojo y mi aderezo de Inglaterra.

–Yo –decía la pequeña–, me pondré mi falda de cada día, acompañada por mi mantón de flores de oro y mi diadema de diamantes, que no deja a nadie indiferente.



Como era preciso buscar a una buena peluquera para peinarlas como correspondía a su rango eso hicieron, pero también llamaron a Cenicienta para pedirle su opinión, ya que tenía muy buen gusto.

Cenicienta les aconsejó lo mejor que supo e incluso se ofreció ella misma a retocarles el peinado, lo que las hermanastras aceptaron, pues era lo que ellas esperaban y con tal fin la habían hecho llamar. Mientras las peinaba, ellas le decían:

–Cenicienta, ¿te gustaría ir al baile?

–¡Ay, señoritas, todos se burlarían de mí, y esto no es lo que me hace falta!

–Tienes razón, ¡la gente se reiría mucho viendo a una sucia Carbónilla ir al baile!

Otra que no fuera Cenicienta las habría peinado mal, pero ella era buena y las peinó perfectamente bien.

Las hermanastras estuvieron cerca de dos días sin comer, ya que deseaban lucir una buena figura. A pesar de eso, se rompieron más de doce lazadas a fuerza de tirar para convertirles el talle en más breve, y ellas estaban siempre delante del espejo contemplándose.

En fin, que el feliz día llegó y las hermanastras marcharon. Cenicienta las siguió con los ojos durante mucho tiempo, hasta que ya dejó de verlas y entonces se puso a sollozar.

Su hada madrina, sorprendiéndola toda llorosa, le preguntó qué le pasaba.

–¡Yo quería, yo quería...!

Cenicienta sollozaba tan fuerte que no pudo acabar. Su madrina, inquirió:

–Tú querías ir al baile, ¿no es verdad?

–¡Ay, sí! –dijo Cenicienta suspirando.

–Bien, si eres una buena chica –respondió el hada–, yo te haré ir.

La llevó a su habitación y le dijo.

–Ve al jardín y tráeme una calabaza.

Cenicienta fue a escoger la más hermosa que pudo encontrar, y la llevó a su madrina, no pudiendo adivinar cómo esa calabaza podría hacerla ir al baile. Su madrina revisó la calabaza para que no tuviese algún defecto, y entonces la tocó con su varita y la calabaza se transformó en una bella carroza dorada.

Enseguida fue a mirar en la ratonera, donde encontró seis ratones vivos, y le dijo a Cenicienta que levantase la trampa y a cada ratón que salía le daba un golpe de varita y el roedor se transformaba en un hermoso caballo, así hasta que tuvo una caballería completa, de un bello color gris ratón; como altaba el cochero, dijo Cenicienta:

–Voy a ver si alguna rata ha caído en la trampa, y tendremos el cochero.

–Tienes razón –replicó su madrina–, ve a ver.

Cenicienta le llevó la trampa donde había tres gruesas ratas. El hada eligió una de entre las tres, la que parecía la jefa, y la convirtió en un gordo cochero, que lucía uno de los más hermosos mostachos que jamás se habían visto. Enseguida añadió:

–Ve al jardín y encontrarás a seis lagartos detrás de la regadera, tráemelos.

Apenas Cenicienta se los hubo llevado, el hada madrina los cambió por seis lacayos, que se subieron detrás de la carroza con sus libreas llenas de galones, e iban muy erguidos, como si no hubieran hecho otra cosa en su vida. El hada le dijo entonces a Cenicienta:

–Pues bien, aquí está todo para ir al baile, ¿no estás contenta?

–Sí, pero, ¿es qué yo voy a ir con estos harapos?

Su madrina no hizo sino que tocar con la varita mágica las pobres ropas, y en ese mismo momento se transformaron en un traje de tejido de oro y de plata todo recamado de pedrería. También le dio un par de zapatitos de cristal, los más hermosos del mundo.

Cuando Cenicienta se halló compuesta para el baile, montó en la carroza, pero su madrina le recomendó sobre todo de no irse después de medianoche, advirtiéndole que de permanecer en el baile un momento más, su carroza se convertiría en calabaza, sus caballos en ratones, sus lacayos en lagartos y sus ropas andrajosas recobrarían el aspecto habitual.

Ella prometió a su madrina que partiría sin falta del baile antes de medianoche, y se encaminó llena de felicidad al baile.

El hijo del rey, a quien se le dijo que acababa de llegar una princesa que nadie conocía, corrió a recibirla, le dio la mano para ayudarla a descender de la carroza y la condujo al gran salón, donde se hizo entonces un repentino silencio, se suspendió el baile y los violines enmudecieron, para contemplar atentos todos la belleza de aquella desconocida.

Se escuchaba un rumor confuso:

–¡Oh, que hermosa es!

El rey mismo, a pesar de ser muy viejo, no dejaba de mirarla y de decirle a la reina en voz baja, que hacía tiempo que no había visto a nadie tan bella como a aquella linda dama. Las otras estaban atentas contemplando su peinado y sus ropas, para tener desde la mañana siguiente otros iguales, en el caso de que encontrasen telas tan maravillosas y costureras tan hábiles.

El hijo del rey la situó en lugar de honor, y enseguida la invitó a bailar. Cenicienta bailó con tanta gracia que se la admiró todavía más.

Los criados dispusieron un refrigerio para los invitados, pero el joven príncipe no comió nada, de tan embelesado que se hallaba contemplando a la desconocida.

Cenicienta fue a sentarse cerca de sus hermanastras y les hizo muchos cumplidos compartiendo con ambas las naranjas y los limones que el

príncipe le había dado, lo cual impresionó a las hermanastras, pues ellas no creían conocer a la hermosa dama.

Estaban charlando cuando Cenicienta oyó sonar las once y tres cuartos de hora, entonces hizo una gran reverencia a todos y se marchó lo más rápido que pudo.

En cuanto llegó a casa fue a buscar a su madrina, y después de darle las gracias le dijo que desearía ir al baile a la noche siguiente porque el hijo del rey se lo había rogado. Cuando ella estaba ocupada en contarle a su madrina todo lo sucedido, las hermanastras llamaron a la puerta y Cenicienta fue a abrirlas:

–Cuanto tardaron en regresar –les dijo mientras se frotaba los párpados y se desperezaba como si acabase de despertarse, aunque la verdad es que no tenía nada de sueño.

–Si hubieses venido al baile –le dijo una de sus hermanastras–, no te habrías aburrido, pues ha aparecido una bella princesa, la más bella que nadie haya visto jamás, y ha sido muy amable y atenta con nosotras, nos ha dado naranjas y limones.

Cenicienta estaba contentísima y les preguntó el nombre de la princesa, mas le respondieron que no la conocían, que el hijo del rey tampoco, y que él daría todas las cosas de este mundo para saber quien era ella. Cenicienta sonrió e interrogó:

–¿Era entonces tan hermosa? ¡Dios mío, si que tuvieron suerte!, ¿no podría yo verla? Señorita Javotte, présteme su traje amarillo, ese que se pone todos los días.

–¡Verdaderamente –dijo la señorita Javotte–, lo estoy pensando! ¡Si prestaría mi vestido a una sucia carbonilla como tú, estaría yo loca!

Cenicienta esperaba este rechazo, y se quedó muy satisfecha con la respuesta, porque hubiera sido un gran problema si su hermanastra le hubiera querido prestar el traje.

A la noche siguiente las dos hermanastras fueron al baile y Cenicienta también, pero todavía mucho mejor engalanada que la primera vez.

El hijo del rey bailó con ella toda la noche y no cesó de decirle palabras tiernas y dulces hasta el punto que la distrajo tanto que olvidó aquello que su madrina le había recomendado, de suerte que oyó sonar la primera campanada de medianoche, cuando no creía aún que fueran las once. Cenicienta huyó entonces con la ligereza de una cierva.

El príncipe la siguió, mas no la pudo atrapar, y ella, en la precipitación de la huida, dejó caer uno de sus zapatitos de cristal que el príncipe recogió con sumo cuidado.

Cenicienta llegó a su casa muy sofocada, sin carroza, sin lacayos, y con sus harapos, pues nada le quedaba de tanto esplendor más que el otro zapato de cristal, pareja del que había dejado caer.

Se preguntó a los guardias de la puerta de palacio si ellos habían visto salir a una princesa y dijeron que no habían visto salir a nadie como no fuera a una muchacha muy mal vestida que tenía más el aspecto de una campesina que no de una señorita.

Cuando sus dos hermanastras volvieron del baile, Cenicienta les preguntó si se divertieron y si la bella dama había aparecido.

Ellas le dijeron que sí, pero que había huido cuando llegó la medianoche, perdiendo uno de sus preciosos zapatitos de cristal, que el hijo del rey había recogido, y que éste no había hecho otra cosa sino mirarla durante todo el baile y seguramente estaba enamorado de la hermosa a quien pertenecía esa zapatilla.

Las hermanastras no mintieron, ya que pocos días después, el hijo del rey hizo publicar, a son de trompetas, que se casaría con aquella cuyo pie se ajustase al zapato de cristal, y comenzó a probarlo a las princesas, siguiendo las duquesas y luego todas las damas de la corte, pero fue inútil.

Por fin la prueba llegó a la casa de las hermanastras, que hicieron todo lo posible para hacer entrar su pie dentro del zapatito, pero no lo lograron. Cenicienta las miraba, reconoció su zapato y dijo sonriendo:

—¡Creo que yo puedo calzármelo!

Sus hermanastras se pusieron a reír y se burlaron de ella. El gentilhomme que efectuaba la prueba, habiendo contemplado atentamente a Cenicienta y encontrándola muy hermosa, dijo que era lo justo, y que él tenía la orden de probársela a todas las muchachas del reino, e hizo sentar a Cenicienta y acercando el zapato a su pie se vio que entraba perfectamente y que le iba como un guante.

La sorpresa de las hermanastras fue grande, pero más grande fue todavía cuando Cenicienta sacó de su bolsillo el otro zapatito y se lo calzó. En ese preciso instante hizo su aparición el hada madrina, quien, dando un toque de varita mágica sobre los harapos de Cenicienta, los convirtió en un traje mucho más deslumbrante que todos los anteriores.

Entonces las hermanastras la reconocieron como la bella dama que vieran en el baile y se tiraron a sus pies para pedirle perdón por todos los malos tratos de los que la habían hecho víctima. Cenicienta las levantó y les dijo, abrazándolas, que las perdonaba de todo corazón y les pedía que a partir de ese momento fueran buenas amigas.

Se condujo a Cenicienta al palacio del joven príncipe y él la encontró todavía más hermosa que nunca, casándose con ella pocos días después.

Cenicienta, que era tan bondadosa como bella, había hecho alojar a sus hermanastras en palacio y les hizo contraer matrimonio, el mismo día, con dos grandes señores de la corte.



“EL PRÍNCIPE CENICIENTO”

Banette Colle

El príncipe Ceniciento no parecía un príncipe, porque era bajito, pecoso, sucio y delgado.

Tenía tres hermanos grandulones y peludos que siempre se burlaban de él. Estaban siempre en la disco del palacio, con sus novias, también princesas, y el pobre príncipe Ceniciento siempre en casa, limpia que te limpia lo que ellos ensuciaban.

¡Si pudiera ser fuerte y peludo como mis hermanos! –pensaba junto al fuego, cansado de trabajar.

El sábado por la noche, mientras lavaba calcetines, un hada cochambrosa cayó por la chimenea.

–Se cumplirán todos tus deseos –dijo el hada–. Zis, Zis, Bum, Bic, Bac Boche, esta lata vacía será un coche. ¡Bif, baf, bom, bo bo bas, a la discoteca irás!

–¡Esto no marcha! –dijo el hada.

–¡Dedo de rata y ojo de tritón salvaje, que tus harapos se conviertan en un traje!

– (¡Caramba!) –pensó el hada–, ¡no me refería a un traje de baño!

–Ahora cumpliré tu deseo más importante. ¡Serás fuerte y peludo a tope!

–¡Y vaya si era un Ceniciento grande y peludo!

–¡Caramba! –dijo el hada–. Ha vuelto a fallar, pero estoy segura de que a medianoche se romperá el hechizo.

Poco se imaginaba el príncipe Ceniciento que era un mono grande y peludo por culpa de aquel error. ¡Se veía tan guapo!

Y corrió a la discoteca. El coche era muy pequeño, pero supo sacarle provecho, pero al llegar a la disco de príncipes, ¡era tan grande que no pasaba por la puerta!, y decidió volver a casa en autobús. En la parada había una princesa muy guapa:

–¿A qué hora pasa el autobús? –gruñó.

Por suerte dieron las doce y el príncipe Ceniciento volvió a ser como antes. La princesa creyó que la había salvado ahuyentando a aquel mono peludo.

–¡Espera! –gritó ella, pero el príncipe Ceniciento era tan tímido que ya había echado a correr. ¡Hasta perdió los pantalones!

Aquella mujer resultó ser la rica y hermosa princesa Lindapasta, quien dictó un bando para encontrar al propietario de los pantalones.

Príncipes de lejanas tierras intentaron ponérselos, pero los pantalones se retorcían y nadie lo conseguía.

Como era de esperar, los hermanos del príncipe Ceniciento se peleaban por probárselos. Que se los pruebe él –ordenó la princesa, señalando al príncipe Ceniciento.

–Este mequetrefe no podrá ponérselos –se burlaron sus hermanos... ¡pero lo consiguió! La princesa Lindapasta se le declaró al punto.

El príncipe Ceniciento se casó con la princesa Lindapasta y fueron ricos y felices por siempre.

La princesa Lindapasta habló con el hada de los tres peludos... y ésta los convirtió en hadas domésticas y en adelante les tocó hacer las labores de la casa.

SOCIÉTÉ CULTURELLE

LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO

■ ¿Cómo aprendemos a ser hombres y mujeres? ¿Qué define nuestra identidad de género? ¿Contribuyen los juguetes a la transmisión de los roles tradicionalmente asignados a mujeres y a hombres? ¿Cómo aparecen reflejados hombres y mujeres en los videojuegos? ¿Qué papel tienen los medios de comunicación o la escuela en la construcción de las identidades de género? ¿Qué imágenes muestran sobre el “deber ser” de hombres y mujeres?

La conducta de las personas no tiene tan solo un origen genético, interviene también lo que se aprende en sociedad. Es decir, tiene también un componente cultural. Este proceso, a través del cual aprendemos a comportarnos en sociedad, es lo que llamamos *socialización*, y es precisamente la socialización de género el tema central de este capítulo.

La socialización de género es el proceso por el cual aprendemos a pensar, sentir y comportarnos como hombres y mujeres según las normas, creencias y valores que las diversas culturas dictan para cada sexo. Mujeres y hombres son socializados, por tanto, de manera distinta, lo que significa que la sociedad espera que se comporten de una manera determinada en relación al sexo al que pertenecen.

Podríamos decir que esta manera de “deber ser” viene determinada por normas que están implícitas en nuestra cultura, en nuestra manera de relacionarnos con el mundo y que se transmiten de manera tanto consciente como inconsciente. Su proceso de aprendizaje se desarrolla por los vínculos con otras personas y con el entorno. Se aprenden por imitación, se reproducen por la obtención de compensaciones sociales y están íntimamente relacionadas con las dinámicas de poder y los mecanismos de control y recompensa social. Además, forman parte de las costumbres culturales, de aquello que hemos visto que mujeres y hombres hacían siempre como si fuera natural, sin cuestionamiento alguno, y operan en todos los niveles desde el el nacimiento, transmitiéndose a través de diferentes instituciones o agentes.

■ Roles de género

Funciones y papeles sociales que se cumplen cuando se actúa de acuerdo con las ideas de lo que debe ser femenino o masculino. Estas funciones y papeles están distribuidas de manera jerarquizada, desigual y no equitativa (Leñero Llaca, 2010: 25).



¿Qué son los agentes de socialización?

Los agentes de socialización son precisamente las instituciones encargadas de transmitir esos modos del “deber ser”, los roles y estereotipos atribuidos a cada sexo. Son las familias, la escuela, los medios de comunicación y otras entidades que están en contacto con nosotros de manera cotidiana con quienes se interactúa y mediante los cuales se aprende lo considerado adecuado para cada género.

Los agentes de socialización nos adjudican las etiquetas con las cuales debemos desarrollarnos en sociedad, nos transmiten creencias, actitudes y conductas, valores, espacios y tiempos diferenciados para cada sexo.

Este “deber ser” lo aprendemos de muchas maneras; por ejemplo, como una normativa indirecta que debemos cumplir para ser aceptados por nuestro entorno y por la sociedad, aunque nadie nos obligue a ello de manera directa, o incluso lo hacemos por simple imitación o por costumbre, porque es lo que siempre hemos visto hacer y no cuestionamos si es posible hacerlo de otra manera.

Los patrones de comportamiento se aprenden de nuestros iguales, así, una niña buscará las características que en la sociedad son las consideradas propias de su sexo, y del mismo modo ocurrirá con los niños. A veces estas elecciones son conscientes y otras no. Cuando son conscientes es posible que el niño o la niña no quieran seguirlas, por la razón que sea, corriendo el riesgo de ser expulsados del grupo. La *fuerza de los estereotipos* establecen su delimitación del grupo, marcan la frontera entre ser parte integrante y aceptada dentro del grupo, o ser un elemento “anómalo”.

La familia

La familia es uno de los primeros agentes de socialización. La madre, el padre, las dos madres o los dos padres, son las primeras personas con las cuales el niño o la niña tienen contacto.

Como se comentó en el capítulo anterior, antes de que un niño o niña nazca los estereotipos de género empiezan a operar y la madre y el padre empiezan a generar unas expectativas en relación con la persona que está por llegar, de forma que cuando esta persona nace ya se le adjudicarán características y se proyectará sobre ella o él una imagen de cómo tiene que ser, según sea mujer u hombre.

Este proceso fue ilustrado por el sociólogo Anthony Giddens (1991) en la siguiente historia:

Dos recién nacidos están en el “nido” de un hospital. Uno de ellos, un varón, está cubierto por una manta azul, el otro, una niña, tiene una manta rosa. Ambos bebés solo tienen unas horas y sus abuelos y abuelas les están mirando por

La socialización de género es el proceso por el cual aprendemos a pensar, sentir y comportarnos como hombres y mujeres según las normas, creencias y valores que cada cultura dicta para cada sexo.

primera vez. La conversación entre los abuelos de uno de ellos es la siguiente:

Abuela A: ahí está nuestro primer nieto, ¡y es un niño!

Abuelo A: se le ve muy fuerte. Mira cómo amenaza con el puño. Va a ser un gran luchador. ¡Eh pequeño!

Abuela A: se parece a ti. Tiene mandíbula como tú. ¡Oh, mira, está llorando!

Abuelo A: sí, escucha ese par de pulmones. Va a ser un machote.

Abuela A: pobrecito, sigue llorando.

Abuelo A: está bien. Es bueno para él. Hace ejercicios y así desarrollará sus pulmones.

Abuela A: vamos a felicitar a los padres. Están encantados con el pequeño Fred. Querían un niño primero.

Abuelo A: sí, y estaban seguros de que iba a ser un niño, con todo ese pataleo y con esa panza tan grande...

Cuando se van a felicitar a mamá y al papá llegan la abuela y el abuelo del otro bebé. El diálogo entre ellos es el siguiente:

Abuela B: ahí está, la única con un gorrito rosa en la cabeza, ¿no es un amor?

Abuelo B: sí. ¡Qué pequeñita es! Mira que deditos más pequeños tiene. Oh, mira está tratando de lanzar un puñetazo.

Abuela B: ¿no es una monada?

Abuela B: oh, mira, está llorando.

Abuelo B: tal vez deberíamos llamar a la enfermera para que la cargue o la cambie.

Abuela B: sí. Pobre niñita (a la niña). Sí, sí, vamos a ayudarte.

Abuelo B: vamos a buscar a la enfermera. No me gusta verla llorar.

Abuela B: hmmm. Me pregunto cuando tendrán el próximo. Sé que a Fred le gustaría tener un niño, pero la pequeña Frederika está bien, y sana. Eso es lo que realmente importa.

Abuelo B: aún son jóvenes, tienen tiempo de tener más niños. Yo también doy gracias de que esté sana.

Abuela A: no creo que se sorprendieran cuando vieron que era una niña..., no había engordado casi nada.

En el ejemplo, vemos cómo operan algunos de los estereotipos. En este caso, los abuelos y las abuelas todavía no saben cómo serán su nieto o su nieta, ni siquiera los tomaron en brazos, pero aún así ya se formularon una idea de su personalidad. En el primer caso, del bebé con manta azul, vemos cómo interpretan el comportamiento del bebé en clave masculina, se le ve “fuerte” y “amenazante” y ya se le define como un “machote”. Asimismo, se veía que iba a ser niño porque era muy dinámico (“pataleaba”). En cambio, las consideraciones que hacen del bebé con la cobija rosa son totalmente distintas, es un “amor” y una “monada”, la tratan de “pobre” y deben “ayudarla” para que deje de llorar, mientras que para el niño esto era bueno porque de este modo desarrollaba sus pulmones. Además, a un mismo gesto de alzar un puño mientras que en el caso del supuesto niño

es un gesto amenazador: “Mira cómo amenaza con el puño”, en el caso de la niña se considera una tentativa no realizada: “Está tratando de lanzar un puñetazo”.

Finalmente, hay una cierta decepción en la llegada de la niña, pues en ambos casos se cree que el deseo de las parejas es siempre que el primer hijo sea un niño y de ello depende la felicidad de los padres y madres, además en muchas zonas, tanto rurales como urbanas, no se celebra de igual manera el nacimiento de un niño que el de una niña, siendo el primero más celebrado y motivo de orgullo familiar.

Esta historia es una clara muestra de cómo se actúa con ciertas ideas preconcebidas respecto al carácter genérico de niñas y niños, ideas que tendrán un papel crucial en su desarrollo, en tanto contribuirán a perfilar su carácter de manera directa e indirecta.

Una prueba de ello la encontramos en la elección de los juegos y juguetes de madres y padres para sus hijos e hijas. A los niños les regalan juguetes de gran dinamismo, relacionados con la velocidad, la aventura, la confrontación, la competición y para estimular el desarrollo físico: pelotas, coches, muñecos de combate, aventuras, superhéroes. En cambio, a las niñas les regalan juguetes que estimulan la relación, el habla, vinculados a los cuidados de otras personas o del hogar: muñecas, accesorios para muñecas, como vestidos, maquillaje; muñecos que simulan ser bebés para cuidarlos, utensilios de cocina o de limpieza.

Algunos datos publicados en el Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México muestran que los padres de familia dejan salir menos a jugar a las niñas en espacios abiertos, de este modo sus juegos tienden a desarrollarse en espacios , como la casa, su habitación o en algún espacio pero bajo control y supervisión de alguna persona.

Lo mismo ocurre con la elección de la ropa y de los colores. Mientras a los niños se los viste con ropa que permite gran movilidad y comodidad, las niñas visten ropa más refinada, que no solo les impide movilidad (como las faldas de algunos uniformes escolares o ciertos zapatos), sino también deben ser más cuidadosas con ella y, por tanto, tiendan a no desarrollar actividades que puedan dañarlas. En cuanto a los colores, mientras que actualmente a las niñas se las viste con todos los colores –con predominación de colores morados o rosados– es casi imposible encontrar niños con ropa de color rosado o morado, en tanto se considera, de manera totalmente estereotipada, que esos colores solo pueden ser usados por las niñas.

Es también importante mencionar, dentro del papel ejercido por la familia como agente socializador, la relación afectiva, el contacto físico y la comunicación no verbal que se establece con las hijas e hijos. Por lo general existe un mayor contacto físico con las niñas y una mayor atención en relación con su manera de sentirse; hay más disposición a prestarles ayuda y los castigos hacía ellas serán menos severos que para los niños.

Al jugar a un determinado juego, los niños y las niñas no solo se entretienen, además van desarrollando distintas habilidades y actitudes, y aprendiendo cuál es su lugar en el mundo. Mediante los mensajes estereotipados sexistas, van interiorizando que ser hombre tiene que ver con el uso de la fuerza, la guerra, la competitividad, el poder y el protagonismo. Asimismo, van relacionando ser mujer con el atractivo sexual (que se vincula a una imagen de delgadez) y la satisfacción de los deseos y necesidades ajenas (fundamentalmente masculinas), la indefensión, la realización del trabajo doméstico, el amor y el cuidado de otras personas (Sasiain y Añino, 2006: 37).

Este tipo de actitudes contribuirán a que las niñas tiendan a desarrollar estas mismas conductas y valoren de manera positiva el contacto físico, los afectos y la capacidad para hablar de las propias preocupaciones, así como a tener siempre quien las ayude, mientras que los niños desarrollarán una mayor independencia, serán más reacios a hablar de sus sentimientos y el contacto físico, y la expresión de sus emociones estará también más reprimida.

Los videojuegos

Un espacio aparte merecen los videojuegos. Un entretenimiento que gana terreno a la televisión y se configura como agente de socialización con cada vez más influencia sobre niños y adolescentes.

En ellos podemos observar, por ejemplo, la exageración de determinados estereotipos, que responden fundamentalmente —salvo contadas excepciones— a lo que desde la representación social serían los deseos, las afinidades y las aficiones de los varones. Los protagonistas son hombres que deben realizar hazañas, como salvar al mundo, y cuyo objetivo es eliminar la mayor cantidad posible de “enemigos”. En tanto, los personajes femeninos son pocos y tienen papeles secundarios, “se limitan a desempeñar un papel de objeto sexual o se muestran como víctimas indefensas” (Sasiaín y Añino, 2006: 37). Además, sus atributos sexuales son exagerados.

Lo anterior nos ofrece una primera explicación de por qué los niños —y hombres— son quienes se aficianan más a pasar su tiempo con videojuegos que muestran una imagen de la mujer como objeto de deseo y donde nunca son las protagonistas. Este tipo de juegos refuerzan y ofrecen modelos profundamente estereotipados para el desarrollo de niños y niñas.

La escuela

Es necesario dejar claro que la escuela es un reflejo de la sociedad, una pieza o componente más de ésta. Es obvio que la escuela sola no podrá cambiar el mundo mientras la sociedad no lo haga también al mismo tiempo. Se debe considerar que la escuela es uno más de los agentes de socialización, no el único. Por ello, los docentes no deben exigirse la tarea heroica de cambiar los modos de ser del alumnado de manera absoluta, ya que los estudiantes llegan a la escuela con una primera socialización hecha en la familia, en la guardería o preescolar. Es importante que el personal docente sea consciente también de que aun cuando no se puedan modificar los estereotipos de género que los alumnos manejan sí se puede ser parte activa de un proceso de cambio y acompañar su aprendizaje de manera responsable, ofreciendo al alumnado alternativas y haciendo de la escuela un lugar de confianza, libertad, seguridad y sobre todo igualdad de género. Además, los maestros y maestras desempeñan un papel fundamental en la vida de sus alumnos, pues son un referente de persona adulta fuera de

■ “En la escuela o en cualquier otro centro educativo, los rasgos sexistas aparecen en múltiples formas de manifestación, desde el lenguaje hasta las relaciones de autoridad, las relaciones entre iguales, en las expectativas de rendimiento o en los resultados académicos, y desde los aspectos más ligados a lo académico hasta los que tienen que ver con la formación moral y los esquemas de pensamiento aprehendidos” (Muñoz y Ferreiro: 5).

El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procedimientos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se sucedan día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional (Torres Santomé, 1998).

En toda institución educativa existe un "currículum oculto de género", es decir, una serie de valoraciones, códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder, roles, en fin, de recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible (Maceira Ochoa, 2005: 196).

¹ El uso sexista del lenguaje tiene como consecuencia la invisibilización y discriminación de las mujeres y las niñas, como se verá más adelante.

² En ocasiones las imágenes de las mujeres que aparecen en los libros de texto son de menor tamaño que las de los hombres o aparecen en un segundo plano o desdibujadas, lo que las sitúa en una categoría inferior.

la familia con quien se mantiene una interacción cotidiana y que representa una autoridad y un ejemplo a seguir.

La escuela tiene un importante papel, no solo la transmisión de conocimientos formales sino también en la configuración de las identidades de género en el trato, el comportamiento y en las exigencias que se hacen de manera diferenciada a niñas y niños. La escuela socializa en género a través del currículum abierto o formal y del currículum oculto.

El *currículo formal* es el establecido en los Planes y Programas de estudio por la Secretaría de Educación Pública y que cada docente y escuela deben atender para el logro de los propósitos educativos. Este currículum puede ser discriminatorio si no incluye a las mujeres protagonistas en la historia y en las ciencias, los saberes domésticos, y otros puntos en los que se entra con más detenimiento en el capítulo dedicado a coeducación. Además, este currículum se transmite a través de los libros de texto y con los materiales ofrecidos por los y las docentes en el aula. Instrumentos que a su vez, están fuertemente influenciados por la cultura dominante y donde justamente se ponen también de manifiesto ciertos estereotipos de género a través no solo de los textos y del lenguaje,¹ sino también por medio de las imágenes que se utilizan para transmitir los mensajes.²

El *currículo oculto* abarca todas las creencias, costumbres y actitudes de los docentes, poseídas y adquiridas desde su infancia, en su desarrollo habitual como personas y profesionales, y las cuales transmiten en el trato con el alumnado, además de los conocimientos formales.

De manera específica existe también un *currículo oculto de género* que se manifiesta en las prácticas sexistas cotidianas que el personal docente incorpora sin cuestionarlas, debido al hábito y a la normalización de las mismas. Por ejemplo, cuando organizamos el grupo y lo dividimos en hileras de niños y niñas; cuando se reparten las tareas en el aula y las niñas acaban limpiando y recogiendo, y los niños acarreado mesas o sillas. Este tipo de tareas las asignan maestros y maestras a partir de las costumbres y la institucionalización de los roles de género que les hace ver –que nos hace ver– con cierta normalidad que estas actividades se desarrollen de este modo.

Existen también datos que nos hablan de una diferencia en el trato que los docentes dan a niños y niñas con respecto a su género y que los encasillan en determinados estereotipos, los cuales se refuerzan mediante la repetición de los mismos por parte del cuerpo docente. Según el Informe nacional sobre violencia de género en las aulas de primaria de la Secretaría de Educación Pública (2009), 40% del alumnado entrevistado considera que los maestros y maestras se muestran más estrictos con los niños que con las niñas, lo cual evidencia que se exige más a los primeros que a las segundas. El referido informe también pone de manifiesto que las maestras tienen la tendencia a "platicar" más con las niñas que con

los niños (SEP/UNICEF, 2009: 122), que se opina más sobre el aspecto físico de ellas y se las regaña más cuando usan aretes grandes o usan “demasiado” maquillaje.

En la escuela otro de los factores que influye en la socialización es la relación entre los *grupos de iguales*, aunque este aspecto no se tratará aquí porque merece un espacio más amplio de análisis, se deja apuntado que los grupos de iguales actúan como agentes de socialización en general y de una forma muy particular como agentes de socialización del género, sobre todo en el periodo de la adolescencia (Arenas, 1996). La necesidad de aceptación por parte del grupo y las dinámicas de premiación y exclusión del mismo, moldean las personalidades y las decisiones que niños y niñas toman en la conformación de sus identidades. Esto es, desde elegir el color de la ropa hasta los juguetes, los programas de televisión o la música que escuchan, incluso el vocabulario está influenciado por la relación que se establece con los pares, compañeras y compañeros. En estos grupos de pares siguen funcionando igualmente los roles y estereotipos de género. Es conocido el caso de rechazo de niños y niñas a aquellos compañeros o compañeras que por una u otra razón no cumplen con el estereotipo asignado a su género, y por ello no son aceptados en el grupo. Niñas demasiado movidas o que les gusta jugar fútbol, niños que muestran una mayor sensibilidad y que prefieren pasar el recreo “platicando” con sus compañeras en vez de jugar fútbol, por ejemplo.

El lenguaje

El lenguaje es una de las vías más directas mediante las cuales nos relacionamos. Es también el medio por el cual aprendemos a nombrar el mundo y a conocerlo. Ludwig Wittgenstein en su *Tractatus philosophicus* decía que el conocimiento tenía un límite, y era el lenguaje. Solo podemos conocer aquello que podemos nombrar, es decir, el lenguaje es lo que nos permite conocer el mundo.

Aunque la lengua española no es sexista en sí misma, existe un *uso sexista del lenguaje* en la expresión oral y escrita que transmite y refuerza las relaciones asimétricas entre sexos. Estas desigualdades se muestran en el orden en que usamos las palabras, en el contenido semántico de ciertos vocablos o en el uso del masculino genérico cuando se habla de ambos sexos.

Una de las piedras angulares del uso sexista del lenguaje es justamente el uso del masculino genérico. Se llama *masculino genérico* al hecho de usar el masculino para referirse a un conjunto de personas de ambos sexos, invisibilizando la existencia de las mujeres en ese grupo. Se argumenta que el masculino es neutro, pero eso no es cierto, ya que el masculino, como su nombre indica, es siempre masculino.

■ En español, el género gramatical es una marca de concordancia entre las palabras y responde a circunstancias de la lengua. El género masculino posee un doble valor, como específico (referido a varones) y como genérico (referido a ambos sexos). El femenino, sin embargo, no posee el carácter globalizador del masculino y solo puede emplearse de modo restrictivo. En determinados mensajes, no obstante, el uso del masculino genérico produce ambigüedades y confusiones que pueden dar lugar a la discriminación y a la ocultación de la mujer (Medina Guerra, 2002: 35).

En las siguientes frases se encuentran algunos ejemplos que problematizan el uso del masculino como genérico y ponen en evidencia cómo se invisibiliza a las mujeres:³

A: ¡Que todos salgan a recreo!

En esta frase damos por entendido que, hablando a un grupo compuesto por niños y niñas, usamos el plural masculino para que ambos salgan a recreo.

B: Los héroes mueren jóvenes.

A pesar de ser una frase estructurada como la anterior, el masculino plural en este caso se muestra más complejo ¿Debemos entender aquí que estamos hablando también de las mujeres? ¿Existen heroínas que también mueran jóvenes? Es claro que sí, pero ¿nos referimos a ellas en esta afirmación?

C: Los mexicanos han avanzado mucho en investigación.

Este caso es parecido al anterior. Cuando decimos mexicanos, ¿nos referimos también a las mujeres mexicanas? ¿Las mujeres mexicanas son también investigadoras? ¿Estamos hablando de las mujeres mexicanas investigadoras en esta afirmación?

En los casos B y C se pone en evidencia algo que no parecía tener importancia en el caso A, y es que si las mujeres no son nombradas, no son tenidas en cuenta. En el caso de los “héroes” que mueren jóvenes o “los mexicanos que avanzan en ciencias” la imagen de la mujer está desdibujada, y los referentes para ambas frases en el imaginario acaban siendo figuras masculinas. Lo mismo ocurre, aunque de manera menos evidente, en el caso A, cuando una maestra llama a toda la clase a salir a recreo, sin embargo se dirige exclusivamente a su alumnado de sexo masculino. La figura de las niñas en ese grupo se diluye y dejan de tener presencia en el grupo, de modo que no solo no se sienten aludidas, sino que no son un referente tampoco cuando se habla de alumnado.

En ocasiones se pone de manifiesto el fenómeno contrario –llamado “salto semántico” –, cuando se usa un nombre neutro, es decir, sin marca de masculino ni femenino, pero se le otorga un significado masculino:

- “La *gente* se deja influir más por *sus mujeres* que por las encuestas”
Aunque la *gente* es un nombre neutro, y se tendría que referir a hombres y mujeres indistintamente, aquí se usa como un sinónimo de hombres ya que se nombra “sus mujeres” como algo que no forma parte de esa “gente”.
- “Los *pueblos* nómadas se trasladaban con sus *enseres, mujeres y niños* de un lugar a otro”

En este sentido, se repite la estructura anterior considerando a los pueblos nómadas en realidad solo al grupo de hombres que formaban parte de ese pueblo y las mujeres, además de ser consideradas como un objeto más de su pertenencia junto a sus enseres, no son consideradas como parte de ese pueblo.

³ Los siguientes ejemplos se han inspirado en Julia Pérez Cervera y Paki Venegas Franco (2006).

- “El *alumnado* puede acudir a la fiesta con sus *novias*”

Alumnado es un nombre neutro que se refiere tanto a niños como a niñas, pero aquí nos encontramos con el mismo caso, donde las mujeres, a no ser que se considere que también pueden tener novias, no son tenidas en cuenta como parte de ese alumnado.

En estos tres casos tanto “gente”, como “pueblos nómadas”, como “el alumnado” son nombres neutros utilizados de manera incorrecta refiriéndose solo a los hombres que forman parte del grupo de personas al cual se nombra y excluyen a las mujeres de ser parte del grupo.

Respecto al contenido semántico, debe tenerse en cuenta que ciertos vocablos cambian su significado y se tornan adjetivos peyorativos cuando pasan del masculino al femenino. No es lo mismo “una mujer pública” que un “hombre *público*” —un “verdulero”, un hombre que se dedica a vender verduras—, que una “verdulera” —una mujer a quien le gusta el chisme—, o decir “este señor es muy *zorro*” —muy listo— que “esta señora es muy *zorra*” —es una ramera—; tampoco es lo mismo decir una “gobernanta” —una ama de llaves— que un “gobernante” —quien gobierna un país.

Los medios de comunicación

Los medios de comunicación son otro agente socializador de gran importancia. A través de éstos podemos conocer los valores que imperan en una sociedad. Cuántas veces hemos oído decir, “¡Si quieres conocer un país tienes que empezar por su televisión!”

Entre sus funciones, destacan la de informar y la de entretener, pero también se perfilan como un agente de transmisión de ideas, estereotipos y pautas conductuales que afectan a los procesos de aprendizaje y socialización tanto en las etapas infantiles, como en la adolescencia sobre todo. La influencia de los medios de comunicación radica en su difusión de modelos: de belleza, de éxito, de valores, que influyen en mayor o menor medida en las expectativas de vida de niños y niñas.



Es de sobra conocido el ejemplo para explicar la influencia de los medios de comunicación en la configuración de los estereotipos sobre los *cánones de belleza*, tanto en el caso de las mujeres como de los hombres, pero sobre todo de las primeras. La delgadez, el color de piel, de pelo, son cánones que se imponen a través de los anuncios en televisión y prensa, de actrices y cantantes. Cuando los niños y las niñas ven en tele-

visión que las mujeres son consideradas más bellas si son rubias y de piel blanca, surge en ellos y ellas la tendencia a considerar este estereotipo de mujer bella.

Además de los estereotipos, los medios tienen también un papel importante en el *reforzamiento* de los roles de género. Solo hay que pensar en los anuncios de productos de limpieza y cuidado del hogar, protagonizados por mujeres y dirigidos a las mujeres, perpetuando una visión de éstas como amas de casa y únicas responsables de las tareas del hogar. Lo mismo ocurre con los anuncios de carros, destinados a hombres y protagonizados por varones, donde predomina la idea de poder y a menudo se utiliza el cuerpo de la mujer como una posesión más que se obtendrá como consecuencia de la compra del automóvil.

Es difícil encontrar casos en los que las mujeres aparezcan en los medios de comunicación en actitudes de protagonismo y de autoridad. Sobra decir que evidentemente existen ejemplos de mujeres en tales casos, pero un estudio realizado en una televisión independiente española, EITB, pone de manifiesto que el 75.5% de los sujetos que aparecen en las noticias son hombres. De las personas expertas en los informativos, 85.7% son hombres y en cuanto a las que aparecen por su experiencia personal, 74.5% son hombres, y en el caso de las que aparecen como portavoces el porcentaje es 73.3% también hombres (AA.VV.: 2011).

De este modo, los modelos sociales que se difunden por estos medios y se configuran como referentes de niños y niñas, no muestran ejemplos diversos de mujeres y hombres, sino que siguen reforzando estereotipos y roles que tratan a la mujer en situación de inferioridad y discriminación respecto al hombre.

La socialización es, finalmente, un concepto que pone en evidencia la manera en que interactuamos, y cómo los mensajes y contenidos que intercambiamos contribuyen a la configuración de las identidades de género. Cuando una de estas identidades es considerada, por sus atributos, como inferior a otras, es cuando se está viviendo una situación de desigualdad que, además, puede acabar desarrollando relaciones de dominación y violencia. La violencia hacia las mujeres, como se verá en el siguiente capítulo, además de ser un ejercicio de poder tiene su base en los estereotipos que se transmiten a través de la socialización y la cultura.

DINÁMICA DE TRABAJO

Actividad: NI ROSA NI AZUL. YO DECIDO CÓMO QUIERO SER

Duración: 90 minutos divididos en dos sesiones.

Objetivo:

Identificar la importancia de la socialización en la construcción de los rasgos identitarios de género y reflexionar sobre si debe haber una diferencia en los juegos, en la manera de vestir, en los sitios donde se encuentren unas y otros, etc. Además, se pretende contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico que permita analizar los estereotipos sexistas.

Contenido:

- Socialización de género. Agentes de socialización de género.

Desarrollo:

Para iniciar se propone la lectura del cuento “Rosa Caramelo”. En caso de disponer de pantalla y acceso a internet; existe la posibilidad de acceder al cuento narrado con sus ilustraciones originales.⁴ En primer lugar se mostrará la pantalla antes de que empiece la narración y el docente leerá el título. Seguidamente se les preguntará a los niños y niñas qué les sugiere este título y la portada del cuento en formato digital. Se pueden seguir las siguientes preguntas:

¿De qué creen trata esta historia? ¿Creen que es un cuento para niños o para niñas? ¿Qué cosas les hacen pensar que es para niñas o para niños? ¿Cuál es la diferencia?

Se anotan las respuestas en el pizarrón a modo de “lluvia de ideas”. Seguidamente se procede a la lectura del cuento. Terminando el cuento se harán de nuevo un turno de preguntas para generar un debate:

¿Crees que Margarita es diferente del resto de las elefantas?

¿Crees que ella estaba triste por querer ser rosa o porque sus padres estaban tristes y la regañaban si no lo era? ¿Crees que las amigas de Margarita querían que ella también fuera rosa?

¿Crees que Margarita fue valiente? ¿Por qué?

¿Esperabas este final?

Después se formarán tres equipos de trabajo que contengan el mismo número de niños y niñas. Cada equipo se encargará de un área de comunicación: prensa, televisión e internet. Como tarea, se les dará una semana para que elijan un anuncio en cada uno de estos medios y respondan, en equipo y por escrito, a las siguientes preguntas:

¿Cómo son las mujeres y los hombres que salen en estos anuncios?
¿Cómo van vestidos y vestidas? ¿Qué actividades están desarrollando?

⁴ Para acceder a estos contenidos televisión autonómica española la siguiente página de internet: <http://www.ducotedesfilles.org/es/anim/flashrose.html>

¿Crees que hombres y mujeres están desarrollando las mismas actividades? ¿Crees que ellos y ellas hacen las mismas actividades que hacen tu papá y tu mamá?

¿Qué es lo que más te gusta de las personas de los anuncios y qué te gusta menos? ¿Qué te gustaría ser cuando seas mayor? ¿Crees que debemos ser de una manera determinada para desarrollar ese trabajo?

Finalmente, como material de apoyo y complemento se recomienda el uso de la guía de lectura de Rosa Caramelo editada por el Instituto Asturiano de la Mujer.⁵

⁵ Rosa Piquín y Gloria Rodríguez Hevia [2003], *Guía de lectura de Rosa Caramelo. Materiales didácticos para la coeducación. Construyendo contigo la igualdad*, Consejería de la Presidencia e Instituto Asturiano de la Mujer, España. Disponible en: www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/IAM-U_39890.pdf

Evaluación:

Una vez finalizada la actividad se espera que niños y niñas hayan tomado un primer contacto con la idea de que la identidad de género se construye por un proceso en el que participan muchos factores de nuestro entorno. Es importante que el docente les haga reflexionar sobre la manera como los agentes de socialización vistos pueden determinar la manera en que debemos comportarnos, según seamos hombres o mujeres. Esto no es algo natural sino cultural, por tanto cada niña y cada niño tienen la libertad de elegir cómo y qué quieren ser y transformar para ello, si es necesario, las costumbres y el mundo que les rodea.

“ROSA CAMELO”

Adela Turín y Nella Bosnia

Había una vez en el país de los elefantes una manada en la que las elefantas eran suaves como el terciopelo, tenían los ojos grandes y brillantes, y la piel de color rosa caramelo.

Todo esto se debía a que, desde el mismo día de su nacimiento, las elefantas solo comían anémonas y peonías y no era que les gustaran estas flores: las anémonas y todavía peor –las peonías– tienen un sabor malísimo.

Pero eso sí, dan una piel suave y rosada, y unos ojos grandes y brillantes. Las anémonas y las peonías crecían en un jardincillo vallado. Las elefantitas vivían allí y se pasaban el día jugando entre ellas y comiendo flores.

“Pequeñas –decían sus papás–, deben comer todas las peonías y no dejar ni una sola anémona, o no serán tan suaves como vuestras mamás ni tendrán los ojos grandes y brillantes, y cuando sean mayores ningún guapo elefante querrá casarse con vosotras”.

Para volverse más rosas, las elefantitas llevaban zapatitos color de rosa, cuellos color de rosa y grandes lazos color de rosa en la punta del rabo. Desde su jardincito vallado, las elefantitas veían a sus hermanos y a sus primos, todos de un hermoso color gris elefante, que jugaban por la sabana, comían hierba verde, se duchaban en el río, se revolcaban en el lodo y hacían la siesta debajo de los árboles.

Solo Margarita, entre todas las pequeñas elefantas, no se volvía ni un poquito rosa, por más anémonas y peonías que comiera.

Esto ponía muy triste a mamá elefanta y hacía enfadar a papá elefante. “Veamos Margarita –le decían–, ¿por qué sigues con ese horrible color gris, que sienta tan mal a un elefantita? ¿Es que no te esfuerzas? ¿Es que eres una niña rebelde? ¡Mucho cuidado, Margarita, porque si sigues así no llegarás a ser nunca una hermosa elefanta!”

Y Margarita cada vez más gris, mordisqueaba unas cuantas anémonas y unas pocas peonías para que sus papás estuvieran contentos.

Pero pasó el tiempo y Margarita no se volvió de color de rosa. Su papá y su mamá perdieron poco a poco la esperanza de verla convertida en una elefanta guapa y suave, de ojos grandes y brillantes, y decidieron dejarla en paz.

Y un buen día, Margarita, feliz, salió del jardincito vallado. Se quitó los zapatitos, el cuello y el lazo color de rosa y se fue a jugar sobre la hierba alta, entre los árboles de frutos exquisitos y en los charcos de barro.

Las otras elefantitas la miraban desde su jardín. El primer día, aterradas. El segundo día, con desaprobación. El tercer día, perplejas. Y el cuarto día, muertas de envidia. Al quinto día, las elefantitas más valientes empezaron a salir una tras otra del vallado y los zapatitos, los cuellos y los bonitos lazos rosas quedaron entre las peonías y las anémonas. Después de haber jugado en la hierba, de haber probado los riquísimos frutos y de haber comido a la sombra de los grandes árboles, ni una sola elefantita quiso volver nunca jamás a llevar zapatitos ni a comer peonías o anémonas, ni a vivir dentro de un jardín vallado.

Y desde aquel entonces es muy difícil distinguirlos, ¡se parecen tanto!



CAPÍTULO 3 DEFERENCIAL

EL DERECHO DE LAS MUJERES Y LAS NIÑAS A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA

■ *La violencia contra la mujer es quizás la más vergonzosa violación de los derechos humanos. No conoce límites geográficos, culturales o de riquezas. Mientras continúe, no podremos afirmar que hemos realmente avanzado hacia la igualdad, el desarrollo y la paz.*

Kofi Annan, ex Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas

■ *¿Cuál es la base de la violencia ejercida contra las mujeres y las niñas? ¿Qué tipos de violencia se ejerce contra ellas? ¿En qué ámbitos o espacios se desarrolla? ¿Cómo les afecta vivir en una situación de violencia? ¿Cómo contribuye la escuela a la perpetuación de la misma? ¿Qué podemos hacer desde el aula para prevenirla y crear una sociedad basada en el respeto a las personas y a sus derechos humanos?*

A fin de responder a estas cuestiones en este capítulo se analizará y reflexionará sobre el concepto de violencia hacia las mujeres y niñas, así como del papel de la escuela en la transmisión de la misma.

La violencia contra las mujeres como una violación de derechos humanos

La asignación social y valoración jerárquica que se da con base en los roles de género y que atribuye funciones de dominación y control a los hombres, y de sumisión, dependencia y respeto a la autoridad a las mujeres, lleva a la existencia de unas relaciones de poder entre unos y otras, y es la base en la que se sustenta la violencia ejercida contra las mujeres y las niñas. Esta violencia se ejerce en múltiples ámbitos de la sociedad y de distintas formas.

La Organización de las Naciones Unidas (1995) define la violencia contra las mujeres como “todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada”, y considera que la misma constituye un factor de riesgo para la salud y una causa de muerte y discapacidad entre las mujeres. La violencia contra las mujeres es, por tanto, aquella cuyo factor de riesgo o vulnerabilidad es el solo hecho de ser mujer.

■ Mitos en torno a la violencia

Es importante considerar que la violencia contra las mujeres se ampara en una serie de ideas erróneas que ayudan a perpetuarla, tales como: la violencia familiar es un asunto doméstico y no debe tratarse fuera de la casa; es un problema de las clases sociales bajas y de las poblaciones marginales; únicamente hay violencia cuando hay golpes; o las mujeres golpeadas que no se van de la casa es porque les gusta que les peguen. Estas ideas cumplen tres funciones principales: culpabilizar a las mujeres, naturalizar la violencia e impedir a la persona que vive en situación de violencia salir de ella y exigir el cumplimiento de su derecho a vivir libre de la misma, de ahí la importancia de rebatirlas. Además hay datos que demuestran que la violencia afecta a personas de todas las clases sociales y culturas. Por otro lado, la pobreza, el hacinamiento, el desempleo, la falta de acceso a la educación, el abuso del alcohol y/o drogas son factores de riesgo que favorecen la violencia, pero no son su causa.

¹ En la II Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, realizada en Viena en 1993, se reconoció que la violencia contra las mujeres es una grave violación a los derechos humanos.

² Entre las convenciones más importantes destacan la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979) cuyos ejes centrales son la igualdad como derecho humano y la eliminación de la discriminación hacia las mujeres, y a nivel latinoamericano, la Convención para Prevenir, Sancionar y Erradicar las Violencias contra la Mujer (Convención de Belem do Pará, 1994), que condena todas las formas de violencia contra la mujer perpetradas tanto por el Estado como en el ámbito público o en el privado. En esta convención además se consagra lo dicho en la Conferencia Mundial de Viena, en torno a que la violencia hacia las mujeres es una violación de sus derechos humanos, que limita su reconocimiento, goce y ejercicio, así como el ejercicio de sus libertades, y se debe a una manifestación de relaciones desiguales de poder entre mujeres y hombres. Asimismo, otro aporte importante de la misma es que nombra un derecho humano nuevo, "el derecho a una vida libre de violencia", poniéndole así un nombre específico a algo que indirectamente aparecía en distintos tratados y declaraciones anteriores. Finalmente, es también importante remarcar que ambas convenciones han sido ratificadas por el gobierno mexicano y por lo tanto existe la obligación de actuar para cumplir lo que en ellas ha sido acordado.

Este tipo de violencia es una clara violación de los derechos humanos de las mujeres y las niñas,¹ reconocida en convenios y tratados internacionales² y en leyes nacionales y es responsabilidad de cada Estado, y de todas las instituciones que lo conforman, garantizar el derecho de las mujeres a vivir libres de violencia.

En el caso de México, el cambio legislativo más reciente y significativo respecto al problema que nos ocupa es la aprobación a comienzos del año 2007 de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

En este ordenamiento se define la violencia contra las mujeres como:

Cualquier acción u omisión basada en su género que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte, tanto en el ámbito privado como en el público. Dicha violencia está basada en el sometimiento, discriminación y control que se ejerce sobre las mujeres en todos los ámbitos de su vida, afectando su libertad, dignidad, seguridad e intimidad, violentando así el ejercicio de sus derechos (Diario Oficial de la Federación, 1º de febrero de 2007).

Esta Ley General define los siguientes tipos de violencia contra las mujeres:

Violencia física: es toda acción u omisión intencional que cause un daño en su integridad física. Puede ser a través del uso de la fuerza o de cualquier objeto o sustancia con la deliberada intención de causar alguna lesión o dolor a la mujer.

Violencia psicológica: es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica de la mujer y puede consistir en negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio.

Violencia sexual: consiste en la imposición de conductas mediante la fuerza o con intimidación de actos sexuales no consentidos por la mujer, independientemente de la relación afectiva que se tenga o no con el agresor (pareja, familia, amigo o desconocido). Incluye la explotación sexual comercial, la trata de personas o el uso denigrante de la imagen de las mujeres.

Violencia económica: es toda acción u omisión del agresor que afecte la supervivencia económica



de la mujer. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar sus ingresos económicos ya sea en el ámbito laboral, familiar o de pareja.

Violencia patrimonial: sería toda acción u omisión que ocasiona daño o menoscabo en los bienes muebles o inmuebles de las mujeres y su patrimonio.

Violencia contra los derechos reproductivos de las mujeres: es toda acción u omisión que limite o vulnere el derecho de las mujeres a decidir libre y voluntariamente su función reproductiva en relación con el número y espaciamiento de sus hijos, acceso a métodos anticonceptivos de su elección, acceso a una maternidad elegida y segura, así como el acceso a servicios de aborto seguro en el marco previsto por la ley para la interrupción legal del embarazo, a servicios prenatales, y a servicios obstétricos de emergencias.

Dependiendo del ámbito o lugar donde se desarrolle, esta ley abarca diferentes formas de violencia:

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

Violencia laboral: es la negativa a contratar a una mujer por el hecho de serlo, a condicionar su permanencia en un puesto de trabajo, así como afectar las condiciones generales del mismo; también es la descalificación del trabajo realizado, las amenazas, la intimidación, las humillaciones, la explotación y todo tipo de discriminación por condición de género.

Violencia docente: se produce cuando en el ámbito escolar se daña la autoestima de alumnas o maestras, y/o se les discrimina por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones o características físicas.

Hostigamiento sexual: es el ejercicio del poder en una relación de subordinación real de la mujer frente al agresor en el ámbito laboral y/o escolar.

Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad y de connotación lasciva.

Acoso sexual: es la violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la mujer.

*Violencia comunitaria:*³ aquella que ocurre en los espacios públicos y que atenta contra la seguridad o la integralidad personal de las mujeres.

Violencia institucional: cualquier acción emprendida por un servidor o servidora pública orientada a discriminar, dilatar, obstaculizar o impedir el goce y ejercicio de los derechos de las mujeres a una vida libre de violencia.

Algunos datos

La Encuesta Nacional sobre Violencia contra las Mujeres, 2006, revela que de 21.6 millones de mujeres casadas o unidas, el 35% reportó haber vivido algún episodio de violencia en el año previo al que fueron entrevistadas. Referente a los tipos de violencia, el 60% manifestó haber sufrido algún tipo de violencia patrimonial, el 40% algún tipo de violencia emocional, el 28% haber sufrido violencia económica, el 21% violencia física, y el 8% violencia sexual.

Según esta misma encuesta, la Ciudad de México ocupa el tercer lugar en el porcentaje de incidencia de violencia contra las mujeres, superada solo por Jalisco y el Estado de México. La violencia comunitaria fue padecida por el 59.6% de las capitalinas, ocupando la Ciudad de México el primer lugar en este tipo de violencia.

³ La violencia sufrida por las mujeres también se da en el ámbito comunitario, en las ciudades, y no solo se refiere a los delitos tradicionales: hurtos, robos, asalto, acoso sexual o violaciones, también adquiere formas invisibles y sutiles, formas que se manifiestan en cómo se concibe el desarrollo urbano, en la falta de participación ciudadana de las mujeres, en la dificultad de acceso a servicios o en la inseguridad de determinados espacios públicos (Memorias del Primer encuentro internacional sobre ciudades seguras para las mujeres, 2008).

Consecuencias para la salud

de las mujeres

Entre las enfermedades más frecuentes en las mujeres que sufren violencia hay que destacar:

- En salud física (lesiones, daños funcionales, discapacidad u obesidad grave).
- En salud mental (estrés postraumático, depresión, ansiedad, fobias, trastornos de apetito o disfunción sexual).
- En trastornos crónicos (síndromes de dolor crónico, síndromes de intestino irritable, trastornos gastrointestinales o fibromialgia).
- En salud reproductiva (embarazo no deseado, infecciones de transmisión sexual, virus de inmunodeficiencia humana (ITS/VIH), trastornos ginecológicos, abortos espontáneos o enfermedad pélvica inflamatoria).

Estos efectos nocivos han llevado a considerar la violencia ejercida contra las mujeres como un problema de salud pública a escala mundial.

⁴ Marcela Lagarde (2005: 3) define el feminicidio como “el genocidio contra las mujeres que sucede cuando las condiciones históricas generan prácticas sociales que permiten atentados contra la integridad, el desarrollo, la salud, las libertades y la vida de las mujeres. En el feminicidio concurren en tiempo y espacio, daños continuos contra mujeres realizados por conocidos y desconocidos, por violentos, violadores y asesinos individuales y grupales, ocasionales o profesionales, que conducen a la muerte cruel de algunas de las víctimas”.

Violencia feminicida:⁴ toda acción u omisión que constituye la forma extrema de violencia contra las mujeres producto de la violación de sus derechos humanos, en los ámbitos públicos y privado, conformado por el conjunto de conductas misóginas que pueden conllevar impunidad social y del Estado, y puede culminar en cualquier forma de muerte violenta de mujeres.

Cabe señalar que en su artículo 45 la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia se señala que corresponde a la Secretaría de Educación Pública realizar investigación multidisciplinaria para crear modelos de detección de violencia contra las mujeres y diseñar, con una visión transversal, la política integral con perspectiva de género orientada a la prevención, atención, sanción y erradicación de los delitos violentos contra las mujeres.

Por su parte, la Ley General de Educación (1993) señala en su artículo 7º inciso VI que la escuela debe: “Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos”. De esta manera, es obligación de la educación promover la igualdad ante la ley, la no violencia en cualquiera de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento y respeto a los derechos humanos.

En México existe un marco legal de cumplimiento obligatorio dirigido a la prevención, atención y sanción de la violencia ejercida contra las mujeres y las niñas desde diferentes ámbitos, entre ellos el educativo, pero ¿qué papel puede desempeñar la escuela en ello? ¿Qué está pasando en las escuelas mexicanas? ¿Qué se puede hacer desde la escuela para contribuir a la prevención de la violencia hacia las mujeres y niñas?

La violencia hacia las mujeres en las escuelas

La violencia contra las mujeres está, como se mencionó, íntimamente relacionada con la subordinación histórica que sufren; se trata de un comportamiento no natural sino aprendido con raíces en la cultura y en la forma como ésta se estructura socialmente. Es por ello que entre sus causas se encuentra la exaltación de los estereotipos, roles e identidades asociadas a lo masculino-femenino, como categorías opuestas y jerarquizadas.

La forma de comportarnos, como ya se dijo, está directamente relacionada con lo que socialmente significa “ser hombre” o “ser mujer”; así se espera que los hombres manifiesten su “hombría” y resuelvan los conflictos a “golpes” y las mujeres sean sumisas y obedientes ante la autoridad del padre o esposo; todos ellos, son aspectos que tienden a legitimar la violencia y la discriminación hacia las mujeres. En este sentido, la escuela, como uno de los agentes socializadores transmisores de estos estereotipos, roles e identidades de género también reproduce violencia.

En estudios mencionados por María José Urruzola (2006) demuestran que en diferentes países del mundo la violencia hacia las mujeres en el ámbito escolar y familiar se manifiesta cotidianamente, en todas las etapas, desde la educación infantil y primaria hasta en la secundaria.

En la escuela se reproduce desde la educación infantil, múltiples comportamientos discriminatorios que son visibles en los juegos que se practican, en el uso de los juguetes, en los espacios que ocupan, en el lenguaje invisibilizador o sexista, en las expresiones utilizadas, en los mensajes que transmiten los libros de texto, en las relaciones que se fomentan entre niñas y niños, y entre docentes y alumnado.

Asimismo, entre las situaciones de violencia que se pueden dar en la escuela encontramos el hecho de que los niños les levanten las faldas a las niñas o les bajen sus pantalones y calzones a la fuerza, en los chicos especialmente se observa una desvalorización de todo lo femenino, la cual se manifiesta a través de chistes despectivos, de ridiculizar el cuerpo de sus compañeras si no responden a los modelos de bellezas establecidos, de realizar dibujos ofensivos para las mujeres en diferentes espacios de la escuela, como los baños, y de minimizar los trabajos realizados por niñas y burlarse de las aportaciones que éstas en clase.

En el caso de México, el Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica⁵ (2009) señala que en la actualidad, la violencia de género se presenta en las escuelas públicas del país, pero las características y la intensidad en que sucede depende del contexto social y la situación de marginación en donde se ubican las escuelas. Las consecuencias que se derivan de esta violencia son considerables: desde la falta de interés en el estudio hasta la deserción escolar, pasando por la afectación a la integridad física, problemas de aprendizaje e inadaptación social, entre otros.

A través de sus resultados, el estudio revela que aun cuando existe un discurso jurídico e institucional relacionada con la igualdad, la equidad y la no discriminación, éste todavía no ha permeado claramente en las generaciones que están formándose en el ámbito escolar, donde aún existen, en un porcentaje importante, los maestros varones que dicen entenderse mejor con los alumnos por el hecho de ser hombres o directivos que consideran que las niñas necesitan mayor apoyo, pues las siguen viendo como indefensas o vulnerables por diversos motivos, desde la menstruación hasta la marginación o maltrato por parte de familiares.

Este informe también da cuenta de que la violencia es percibida en el uso de los espacios, así las niñas de sexto de primaria perciben el baño como un espacio inseguro; esto es particularmente significativo si consideramos que un porcentaje de ellas está expuesto al abuso sexual y que, regularmente, los baños son espacios que no son supervisados de manera continua.

Las mujeres no solo sufren violencia en los espacios privados, dentro del hogar, sino también en los espacios públicos, en las ciudades. Al respecto señala Ana Falú (2008) la existencia de un continuum en la forma en que se ejerce la violencia hacia en las mujeres en el mundo privado y en el público: agresiones, acoso sexual, criminalidad y violaciones, ocurridas en las calles, en los espacios públicos y en los medios de transporte. Además, para esta autora el fenómeno de la violencia contra las mujeres en los espacios públicos limita su autoestima, reafirma sus sentimientos de inseguridad y conlleva a que éstas abandonen esos espacios, lo cual supone un retroceso ante espacios que han ganado como ciudadanas.

⁵ La violencia de género no es considerada como sinónimo de violencia contra las mujeres, sino como una violencia que afecta a ambos sexos en función del género que se les ha asignado. El informe al que se hace referencia en este texto es sobre violencia de género, no obstante, del mismo se pueden extraer datos interesantes sobre la violencia que sufren las niñas y las mujeres en las escuelas mexicanas.

⁶ El *bullying* o violencia entre pares se define como "fenómeno de violencia interpersonal injustificado que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y tiene efectos de victimización en la persona que lo recibe. Se trata, estructuralmente, de abuso de poder entre pares. Puede expresarse en diferentes tipos de maltrato físico y/o psicológico, pero de manera deliberada y continua, y con el objetivo de someter o asustar a una persona" (SEP, 2009:98).

La investigación también revela diversas formas de violencia y discriminación de género que se desarrollan en el ámbito escolar, tal es el caso del *bullying*.⁶ En muchos casos, los niños o las niñas son víctimas de *bullying* porque no responden al estereotipo que se espera de ellos ni de ellas. Las burlas por la apariencia física son más frecuentes de los niños hacia las niñas y los niños son más señalados como sujetos que insultan o humillan.

Las formas de violencia de género que ocurren en las escuelas no son ajenas a aquellas que ocurren en los espacios públicos. El estudio reporta con relativa frecuencia que existen agresiones sexuales entre niños, mientras que las niñas manifestaron prácticas de tocamientos no deseados por parte de sus compañeros.

La violencia contra las mujeres, como se ha visto a lo largo de este capítulo, no es un comportamiento natural, sino una violación de derechos humanos y una actitud aprendida que se puede y debe modificar desde todas las instituciones socializadoras, incluida la escuela.

Al ser la violencia un fenómeno complejo, cultural, multicausal, de justicia, requiere de estrategias de prevención y soluciones integradas que fomenten relaciones de equidad entre las personas y respeto de los derechos humanos.

La prevención de la violencia dentro de la escuela tiene que ser el punto de partida. No obstante debemos ser conscientes de que no es de manera inmediata sino a largo plazo, para lo cual es necesario un proceso educativo adecuado cuyo inicio sea detectar, reconocer o identificar los tipos de violencia hacia las mujeres y las niñas en las escuelas y cómo se transmiten: qué estereotipos tiene y reproduce el profesorado, qué situaciones de discriminación se dan, qué tipos de violencias se ejercen: violencia física, psicológica y sexual, y en qué espacios de la escuela se producen.

Seguidamente, y también a largo plazo, es necesario adoptar desde las escuelas una estrategia consistente en implementar proyectos coeducativos que contribuyan a empoderar a las niñas y convertirlas en sujetos activos, con herramientas y recursos en igualdad a los adquiridos por los niños, contribuyendo desde el sector educativo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa para mujeres y hombres, una sociedad libre de violencia. En el siguiente capítulo se profundizará precisamente en los proyectos coeducativos.

DINÁMICA DE TRABAJO

Actividad: "LAS TORTUGAS ARTURO Y CLEMENTINA"

Duración: 40-50 minutos (puede ser más tiempo si se realizan todas las actividades que se plantean).

Objetivo:

Reflexionar sobre los diferentes tipos de violencia que se pueden ejercer contra las mujeres y niñas, violencias que van más allá de la agresión física, que es la más visible, y que se traducen en humillaciones, menosprecio, acoso y hostigamiento sexual, entre otras. Por otro lado, reflexionar sobre cómo estos tipos de violencia son una violación de los derechos humanos que pueden afectar al desarrollo personal de las mujeres.

Contenido:

- Violencia hacia las mujeres y niñas.

Materiales: hojas de rotafolio, plumones de colores, cinta adhesiva, recortes de revistas de paisajes y viajes, libros de poesía, libros de pintura.

Desarrollo:

La maestra o el maestro pide dos voluntarias y un voluntario de la clase para que lean en voz alta el cuento de "Arturo y Clementina", de Adela Turín y Nella Bosnia. Una de las niñas será la narradora, la otra será la tortuga Clementina y el niño será la tortuga Arturo.

Una vez leído el cuento reflexionará con el alumnado sobre el cuento, formulando las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo es Arturo? ¿Qué piensa Arturo de Clementina? ¿Cómo es Clementina? ¿Qué le gusta hacer a Clementina? ¿Puede hacerlo? ¿Por qué? ¿Creen que eso es justo? ¿Creen que Clementina era feliz cuando estaba con Arturo? ¿Qué hubieran hecho ustedes si fueran Clementina? ¿Qué es lo que más le gustó del cuento? ¿El reírse las niñas por su aspecto físico es violencia? ¿Jalarle al pelo a una niña es violencia? ¿Que una niña no



pueda ir a la escuela es violencia? ¿Cuál es la moraleja o reflexión que nos deja esta historia?

Además de las preguntas anteriores, la maestra o el maestro puede pedir a las alumnas y alumnos que por grupos desarrolle las siguientes actividades:

1. Elaborar conjuntamente un mural con recortes de revistas de la historia de los viajes de Clementina. ¿Qué países visitó?, ¿qué aventuras vivió? ¿A quién conoció?
2. Como a Clementina le gustaba mucho la poesía, pedir al alumnado que busque poesías que hagan referencia a viajes para leerlas en la clase. Además, pedirles que todo el grupo escriba una poesía sobre los viajes de Clementina por el mundo.
3. A Clementina le gustaba también mucho la pintura, por lo cual se sugiere pedir al alumnado busque pinturas realizadas por artistas mexicanas y extranjeras para elaborar un mural para Clementina, donde además se escribirá la biografía de las pintoras y peguen fotos de sus obras.

Evaluación:

Para finalizar, el docente reflexionará con sus alumnas y alumnos en torno a los diferentes tipos de violencia que existen, como, física, psicológica, sexual, económica... contra las mujeres y las niñas, que violan sus derechos humanos. Son conductas que debemos modificar si queremos un mundo mejor para todos. Hombres y mujeres, niños y niñas, somos iguales y tenemos que tener las mismas oportunidades y derechos, entre ellos el derecho a no ser maltratados y a ser tratados con respeto.

“ARTURO Y CLEMENTINA”⁷

Adela Turín

Un hermoso día de primavera Arturo y Clementina, dos jóvenes y hermosas tortugas rubias, se conocieron al borde de un estanque y aquella misma tarde descubrieron que estaban enamorados.

Clementina, alegre y despreocupada, hacía muchos proyectos para su vida futura mientras paseaban los dos a orillas del estanque y pescaban alguna cosilla para la cena.

Clementina: ya verás qué felices seremos. Viajaremos y descubriremos otros lagos y otras tortugas diferentes, y encontraremos otra clase de peces y otras plantas y flores en la orilla... ¡Será una vida estupenda! Iremos incluso al extranjero. ¿Sabes una cosa? Siempre he querido visitar Venecia...

Arturo: (sonriendo vagamente) sí.

Pero los días transcurrían iguales al borde del estanque. Arturo había decidido pescar él solo para los dos y así Clementina podría descansar. Llegaba a la hora de comer con renacuajos y caracoles.

Arturo: ¿cómo estás, cariño? ¿Lo has pasado bien?

Clementina: (suspirando) ¡me he aburrido mucho! ¡Todo el día sola esperándote!

Arturo: (gritando indignado) ¡aburrido! ¿Dices que te has aburrido? Busca algo que hacer. El mundo está lleno de ocupaciones interesantes. ¡Solo se aburren los tontos!

A Clementina le daba mucha vergüenza ser tonta, y hubiera querido no aburrirse tanto, pero no podía evitarlo. Un día, cuando volvió Arturo...

Clementina: me gustaría tener una flauta. Aprendería a tocarla, inventaría canciones, y eso me entretendría.

Arturo: ¿tú? ¿Tocar la flauta tú? ¡Si ni siquiera distingues las notas! Eres incapaz de aprender. No tienes oído.

Aquella misma noche, Arturo compareció con un hermoso tocadiscos y lo ató bien a la casa de Clementina.

Arturo: así no lo perderás. ¡Eres tan distraída!

Clementina: gracias.

Pero aquella noche, antes de dormirse, estuvo pensando por qué tenía que llevar auestas aquel tocadiscos tan pesado en lugar de una flauta ligera, y si era verdad que no hubiera llegado a aprender las notas y que era distraída. Pero después, avergonzada, decidió que tenía que ser así, puesto que Arturo, tan inteligente, lo decía. Suspiró resignada y se durmió.

Durante unos días, Clementina escuchó el tocadiscos. Después se cansó. Era, de todos modos, un objeto bonito y se entretuvo limpiándolo y sacándole brillo, pero al poco tiempo volvió a aburrirse.

Un atardecer, mientras contemplaban las estrellas a orillas del estanque silencioso...

⁷ En la página http://www.ceibal.edu.uy/contenidos/areas_conocimiento/aportes/pdfs/arturo_clementina.pdf está la versión en Power Point del cuento con ilustraciones. Se recomienda, si se dispone de los medios, se proyecte dicho cuento y se vaya leyendo, pues las ilustraciones ayudan a imaginar las situaciones narradas.



Clementina: sabes, Arturo, algunas veces veo unas flores tan bonitas, de colores tan extraños, que me dan ganas de llorar... Me gustaría tener una caja de acuarelas y poder pintarlas.

Arturo: (riéndose) ¡vaya idea ridícula! ¿Es que te crees una artista? ¡Qué bobada!

Clementina: (aparte) vaya, ya he vuelto a decir una tontería. Tendré que andar con mucho cuidado o Arturo va a cansarse de tener una mujer tan estúpida...

Y se esforzó en hablar lo menos posible. Arturo se dio cuenta enseguida.

Arturo: (aparte) tengo una compañera aburrida de veras. No habla nunca y, cuando habla, no dice más que disparates.

Narrador: pero debía sentirse un poco culpable y, a los pocos días, se presentó con un paquetón.

Arturo: mira, he encontrado a un amigo mío pintor y le he comprado un cuadro para ti. Estarás contenta, ¿no? Decías que el arte te interesa. Pues ahí lo tienes. Átalo bien porque, con lo distraída que eres, ya veo que acabarás por perderlo.

La carga de Clementina aumentaba poco a poco. Un día se añadió un florero de Murano.

Arturo: ¿no decías que te gustaba Venecia? Tuyo es. Átalo bien para que no se te caiga. ¡Eres tan descuidada!

Otro día llegó una colección de pipas austriacas dentro de una vitrina. Después una enciclopedia...

Clementina: (suspirando) si por lo menos supiera leer...

Llegó un momento en que fue necesario añadir un segundo piso. Con la casa de dos pisos a sus espaldas, ya no podía ni moverse. Arturo le llevaba la comida y esto le hacía sentirse importante.

Arturo: ¿qué harías tú sin mí?

Clementina: (suspirando) claro, ¿qué haría yo sin ti?

Poco a poco la casa de dos pisos quedó también completamente llena. Pero ya casi tenían la solución: tres pisos más se añadieron ahora a la casa de Clementina, que hacía ya mucho tiempo que se había convertido en un rascacielos.

Una mañana de primavera decidió que aquella vida no podía seguir más tiempo. Salió sigilosamente de la casa y se dio un paseo: fue muy hermoso, pero muy corto. Arturo volvía a casa para el almuerzo y debía encontrarla esperándole. Como siempre.

Pero, poco a poco el paseito se convirtió en una costumbre y Clementina se sentía cada vez más satisfecha de su nueva vida. Arturo no sabía nada, pero sospechaba que ocurría algo.

Arturo: ¿de qué demonios te ríes? Pareces tonta.

Pero Clementina esta vez no se preocupó en absoluto. Ahora salía de casa en cuanto Arturo volvía la espalda y él la encontraba cada vez más extraña, y encontraba la casa cada vez más desordenada. Pero Clementina empezaba a ser verdaderamente feliz y las regañinas de Arturo ya no le importaban.

Y un día Arturo encontró la casa vacía. Se enfadó muchísimo y no entendió nada. Años más tarde seguía contándoles lo mismo a sus amigos.

Arturo: realmente era una ingrata la tal Clementina. No le faltaba nada. ¡Veinticinco pisos tenía su casa, y todos llenos de tesoros!

Las tortugas viven muchísimos años y es posible que Clementina siga viajando feliz por el mundo. Es posible que toque la flauta y haga hermosas acuarelas de plantas y flores. Si encuentras una tortuga sin casa, intenta llamarla: ¡Clementina! ¡Clementina! Y si te contesta, seguro que es ella.

CAPÍTULO 4 COEFICIENTE

COEDUCACIÓN

■ ¿Qué significa este término? ¿Cómo aseguramos una educación que atienda a las necesidades de unos y otras en términos de igualdad de oportunidades? ¿La escuela mixta es suficiente para garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para niñas y niños? ¿Cómo detectamos si un modelo educativo está siendo sexista y por tanto está vulnerando los derechos de niñas y niños?

A continuación se ofrecen algunas explicaciones que nos permitirán contestar a estas preguntas.

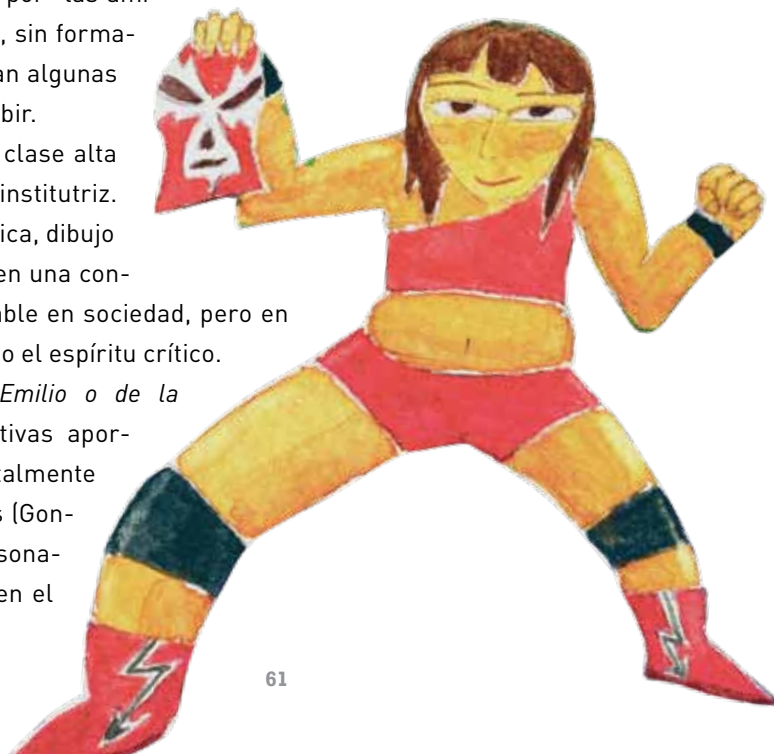
Género y educación

Durante mucho tiempo la educación se caracterizó por una segregación de niños y niñas en las escuelas, misma que atendía, entre otras cosas, a lo que se consideraba una educación adecuada para unos y otros: los niños aprendían álgebra, matemáticas, historia, etc., mientras que a las niñas se les enseñaba aquello que se creía les iba a ser más útil en su vida adulta por el hecho de ser mujeres: religión y labores domésticas.

En México, durante la Colonia la educación para las niñas era extremadamente reducida y el acceso a estudios medios y superiores les estaba prohibido. En esa época la educación que algunas recibían se limitaba a la impartida en los conventos, o bien, a la ofrecida por “las amigas”, mujeres dedicadas a cuidar a niñas y niños, sin formación específica para ser maestras, que enseñaban algunas nociones de matemáticas básicas, y a leer y escribir.

Únicamente las niñas y muchachas de la clase alta recibían enseñanzas por parte de la figura de la institutriz. Sus enseñanzas consistían en “nociones” de música, dibujo u otras materias que les permitieran participar en una conversación y brindaran un nivel de cultura aceptable en sociedad, pero en ningún caso se fomentaba en ellas la creatividad o el espíritu crítico.

En 1762 Rosseau publicaba su texto *Emilio o de la educación* donde, además de algunas significativas aportaciones, el filósofo plantea unos principios totalmente diferenciados para la educación de niños y niñas (González, 2007: 50). Mientras que para Emilio, personaje de este relato, el proceso educativo se basa en el



respeto a su personalidad y en la experiencia, que debe proporcionarle los conocimientos adecuados para convertirse en un sujeto con criterios propios, libre y autónomo, la educación de Sofía debe ir encaminada a hacer de ella un sujeto dependiente y débil, versada en las tareas del hogar porque el destino de la mujer es servir al hombre.

En esos mismos años (finales del siglo XVIII principios del XIX) y en plena Ilustración, se empieza a extender la idea de que la formación de las mujeres era necesaria porque tenían el papel de ser las primeras educadoras de hijos e hijas. En esta argumentación no se consideraba a las mujeres como sujetos de derecho para recibir esa educación, pero fue útil para empezar a trabajar a lo largo del siglo XIX en defensa de su educación.

No obstante, y a pesar de las dificultades que existían para la formación de las niñas, se hicieron algunas aportaciones significativas, como la monja María Ignacia de Azlor y Echávez, quien en 1755 abrió el Colegio de la Esperanza, que tenía un promedio de 300 alumnas –30 internas– con rangos de edades de los 8 a los 30 años (González, 2007: 53).

La creación del colegio Las Vizcaínas es considerado un esfuerzo para extender la educación a las niñas. Su creación, en 1767, fue llevada a cabo por un grupo de vascongados (González, 2007: 53) y no dependía ni del gobierno ni de la Iglesia.

A finales del siglo XIX conseguir la igualdad educativa significaba que las mujeres pudieran tener acceso a los estudios secundarios, y que niños y niñas se educaran en los mismos centros, suponiendo igualdad de trato y en los conocimientos adquiridos –en tanto entonces los currículos para niños y niñas eran diferentes– y, finalmente, una mejora en la calidad de la educación de las niñas.

Con la implantación de la escuela mixta y el reconocimiento del derecho de las niñas a recibir una educación, aumentaron notablemente las tasas de su escolarización y pudieron ampliar su ámbito de actuación. Las niñas se insertaron en el modelo de educación que los niños habían estado recibiendo hasta entonces, es decir, las niñas fueron incluidas en el modelo de educación masculino.

La escuela mixta, ¿un modelo masculino?

El acceso de las mujeres a una educación primaria y secundaria equiparable a la de sus compañeros varones permitió el acceso, en 1910, a la educación superior. Sin embargo, pocas fueron las que pudieron realmente hacer uso de este derecho, ya que existía (y existe aún en determinados contextos) la creencia de que las mujeres tienen su espacio natural en la casa y debían dedicarse a esos menesteres una vez conseguida una cultura mínima en la escuela primaria o, a lo mucho, en la secundaria.

No hay que restar importancia al derecho que obtuvieron las mujeres para ingresar a la escuela, y aún más, el logro de una educación mixta

■ El término *igualdad sustantiva* se usa para distinguir la igualdad entendida como valor o “deber ser” que se encuentra en los textos legales sobre igualdad entendida como un dato fáctico, como una realidad o resultado (véase Facio, 2009).

en igualdad de trato aunque tampoco se debe pensar que la igualdad de género quedaba consolidada con esta medida. La escuela mixta plantea, principalmente, que todas las personas sean formadas por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y de expectativas que no esté jerarquizado en función del sexo, es decir, que ambos, niños y niñas, gocen de una *igualdad* de trato.

No obstante lo anterior seguimos viendo que las niñas están en desventaja respecto a sus compañeros. A la larga, en el terreno profesional esto se observa, entre otras cosas, en el hecho de que a pesar de que las mujeres ocupen los primeros lugares en las licenciaturas, los cargos más altos en el sector empresarial son ejercidos por hombres. Es decir, se está perpetuando esa desigualdad, aunque no se dé una discriminación visible y las oportunidades parezcan iguales para unas y otros. Todo ello nos lleva a afirmar que, además de la igualdad de trato, debemos conseguir que niños y niñas tengan también *igualdad de oportunidades* y más todavía, se compruebe que esa igualdad se está ejerciendo realmente –una igualdad de resultados o sustantiva– y tomar las medidas y aplicar las estrategias necesarias para conseguir este objetivo.

En este sentido, se ha identificado cómo la escuela mixta ejerce, a través de mecanismos inscritos en el sistema educativo, formas de discriminación sexista que refuerzan en las niñas y las jóvenes la elección de opciones menos ventajosas y la adopción de roles tradicionales para ambos sexos, limitando así el desarrollo personal de mujeres y hombres.¹

Cuando se habla de igualdad se debe evitar pensar que lo que se propone es la abolición de las diferencias. Como se cita en el glosario del Inmujeres: “Las personas somos iguales en tanto seres humanos, pero distintas en tanto sexos” (2007: 81); es decir, el hecho de pertenecer a un sexo condiciona socialmente tanto a hombres como a mujeres. Estas diferencias deben ser consideradas para respetarlas, siempre y cuando no se trate de prácticas discriminatorias, ya que entonces se deberá eliminarlas.

El principal problema detectado es, por tanto, que aun cuando está garantizado el acceso y la igualdad de trato que establece el modelo educativo de la escuela mixta, se sigue exigiendo a las niñas que se adapten a las estructuras existentes, es decir, la educación no cambia, sencillamente se permite a las mujeres que accedan a ella. Las niñas deben amoldarse a un modelo educativo donde los valores considerados tradicionalmente masculinos son los positivos: la competitividad, el individualismo, la valentía, etc., y donde también los saberes seleccionados para transmitir a niñas y niños no contemplan otras disciplinas, como la enseñanza de conocimientos útiles para la vida, como cocina, las tareas del hogar, la resolución pacífica de conflictos ni la valorización de los mismos.

■ “Educar en la diferencia y desde la diferencia para poder validar las características humanas —deseo, solidaridad, ternura, raciocinio, entre otras— como expresiones del ser humano, no exclusivas ni obligatorias para alguno de los sexos y necesarias para la supervivencia de la humanidad” (Araya, 2004).

¹ La violencia sufrida por las mujeres también se da en el ámbito comunitario, en las ciudades, y no solo se refiere a los delitos tradicionales: hurtos, robos, asalto, acoso sexual o violaciones, también adquiere formas invisibles y sutiles, formas que se manifiestan en cómo se concibe el desarrollo urbano, en la falta de participación ciudadana de las mujeres, en la dificultad de acceso a servicios o en la inseguridad de determinados espacios públicos (Memorias del Primer encuentro internacional sobre ciudades seguras para las mujeres, 2008).

A raíz de todas estas críticas es que surge el modelo coeducativo que, como señala Nieves Blanco: “Es educar fuera del modelo dominante, el simbólico patriarcal, no reconociéndolo como fuente de sentido; y eso significa que tanto las mujeres como los hombres hemos de pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser una mujer, ser un hombre, en el contexto histórico en el que vivimos” (Blanco, 2007).

¿Qué es coeducación?

El concepto coeducación no es muy utilizado en América Latina. A pesar de los matices que pueden existir entre las diferentes definiciones, todas comparten el hecho de proponer una educación fundamentada en los valores de la igualdad, la equidad y la no discriminación por razones de sexo.

Se entiende por coeducación el proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas, con independencia del sexo al que pertenezcan y, en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o de mecanismos discriminatorios por razón de sexo y en la que los alumnos y las alumnas pueden desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de su sexo (Fernando G. Lucini, en Muñoz y Ferreiro: 4).

Cabe señalar que en ocasiones hay confusiones que relacionan la coeducación con la educación mixta. La coeducación se diferencia de la educación mixta en el hecho de que la primera busca ir a la raíz de las desigualdades para entenderlas y luego modificarlas, mientras que la educación mixta presupone la existencia de una igualdad de condiciones entre niños y niñas: están en las mismas aulas, usan los mismos libros, hay una igualdad en el currículo y en los sistemas evaluativos. Se les ofrece así un trato formalmente igualitario a niñas y niños, pero se obvian las condiciones en las cuales se encuentran en su situación de partida, ya que existe una desigualdad de base, es decir, una desventaja respecto a la situación estructural de desigualdad entre hombres y mujeres, y por tanto, al acceso a esas oportunidades por las condiciones sociales en las que unas y otras viven y vienen determinadas por los procesos de socialización de género vistos en capítulos anteriores. La coeducación: “Supone y exige una intervención explícita e intencionada que ha de partir de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones vinculadas a la tarea de la educación, ya que desde ellas se construye y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino” (Juana Luisa Sánchez Sánchez y Rosario Rizo Martín: 52).

Formas de sexismo en la escuela.**¿Cómo debe ser una escuela Coeducativa?**

Una escuela coeducativa será aquella en la que niños y niñas sean tratados con la misma atención, en la que las expectativas de cada uno y de cada una sean similares, y se les aseguren las mismas oportunidades reales de promoción, y donde los valores atribuidos a hombres y a mujeres sean considerados de igual importancia, aunque sean diversos.

A continuación se citan algunas de las formas de sexismo que según Marina Subirats (1994) están todavía presentes en la escuela primaria y pueden ser de utilidad para detectar algunas prácticas incorrectas, las cuales se tienen que superar si queremos instaurar un modelo coeducativo.

La posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza

Dos son los principales aspectos de este punto. En primer lugar, la feminización de la profesión magisterial, y en segundo, la disminución de las maestras mujeres a medida que aumenta la edad del alumnado y el prestigio social de cada ciclo escolar.

La feminización, comentada en epígrafes anteriores, se muestra en los datos, pero también en el prototipo que tenemos de las personas que desarrollan esta profesión y la asociamos de manera directa a mujeres. Otras profesiones también feminizadas serían, por ejemplo, el secretariado, la atención al público y la enfermería.

A pesar de que la mayoría de docentes son mujeres, los datos, como se vio en el primer capítulo de este manual, nos muestran que a medida que aumenta la categoría laboral disminuye también la presencia de las mujeres en los puestos de mayor remuneración y prestigio, poniendo en evidencia que existe un sistema jerárquico de división del trabajo en función del sexo.

En México, en primaria las mujeres docentes representan 64.54%; 50.11% en secundaria, 48.19% en enseñanzas técnicas y 44.84% en bachillerato. En este sentido, en una escuela coeducativa es importante *sensibilizar, informar y formar a docentes* para que tengan conocimiento de estas situaciones y puedan actuar para su mejora.

Una escuela coeducativa debe dar apoyo al personal docente y dotarle de herramientas o apoyarle en la capacitación y sensibilización en materia de género para sus compañeros y compañeras. La formación e implicación de los y las docentes en este proceso es muy importante, pero también es básico el posicionamiento de la institución para dotar de estabilidad a este tipo de procesos, así como el apoyo del resto del equipo de docentes y su coherencia en el centro.

■ En México, en primaria las mujeres docentes representan 64.54%; 50.11% en secundaria, 48.19% en enseñanzas técnicas y 44.84%, en bachillerato (datos del Sistema de Información Estadística del Inmujeres, México, 2009. Disponible en: <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/index.php>).

El androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación

En este punto también existen diversos aspectos a tener en cuenta. Por un lado, en los temas que son seleccionados para el currículo. Se sabe que toda selección conlleva la inclusión de determinadas temáticas o personalidades y el rechazo de otras. Así encontramos que son prácticamente nulas las referencias a las aportaciones que las mujeres han realizado a la cultura, a las ciencias y a la historia. Ello implica no solo que las mujeres no han sido tomadas en cuenta como protagonistas en estas disciplinas, sino también, que los conocimientos tradicionalmente vinculados con ellas han sido considerados como menores, tal es el caso de los saberes tradicionales de las parteras, frente a la medicina alópata; de las artesanías, frente al Arte –escrito con mayúsculas– o de la importancia del aprendizaje sobre las tareas domésticas frente al estudio, por ejemplo, de las matemáticas.

Marina Subirats denomina este fenómeno *jerarquización androcéntrica* de los saberes en el currículo escolar:

Se juzgan como importantes e indispensables para la vida adulta —antes solo para varones, pero ahora también para las mujeres— materias como Matemáticas, Historia o Lenguaje (Español) y, sin embargo, no se considera imprescindible aprender a cuidar a un recién nacido, a preparar una comida, a conocer los efectos de un lavado sobre los tejidos o a atender a las necesidades cotidianas; en todo caso, estas tareas no requieren unos conocimientos de los cuales deba ocuparse la escuela, porque no se les atribuye la categoría de un saber fundamental (Subirats, 1994).

Es necesario dejar de reforzar estereotipos del tipo las niñas están más dotadas para las lenguas y los niños para las matemáticas. Estas afirmaciones, además de no tener ningún tipo de base científica que lo demuestre, restringen las expectativas de futuro de unas y de otros, y limitan también su desarrollo personal.

Por ello es importante, en una escuela coeducativa, *visibilizar las aportaciones de las mujeres*. Rescatar las mujeres que han jugado papeles relevantes en la historia, en las ciencias y en el arte. Dependiendo del contexto, éstas serán unas u otras, pero se puede tomar como ejemplo el caso de las mujeres en la Revolución Mexicana, las científicas como Marie Curie, artistas como Berthe Morrirot. Además, es importante también dotar de la importancia que merecen aquellas ocupaciones y tareas que tradicionalmente han desarrollado las mujeres, por ejemplo, puede enseñarse en el aula cómo realizar el aseo del hogar, cómo cocinar, algo de costura u otras tareas de este estilo otorgándole una relevancia equiparable al aprendizaje de las matemáticas o la lengua.

Además, es también relevante hacer una *revisión del currículo escolar, para eliminar los estereotipos de género y para introducir temas relativos*

a la salud sexual y reproductiva, las tareas cotidianas, las relaciones afectivas, entre otros puntos. Como se ha comentado, es conveniente ampliar el abanico de conocimientos que se ofrecen en la escuela y trabajar también sobre aquellos aprendizajes relacionados con el considerado “ámbito femenino”. Además, abordar dentro de la escuela estas temáticas es también una manera de contribuir a la solución de problemáticas sociales: trabajar la afectividad es básico para la resolución pacífica de conflictos; la salud sexual y reproductiva para evitar embarazos no deseados y transmisión de enfermedades sexuales y el reparto de las tareas cotidianas y del hogar es un buen aprendizaje para dotar a niños y niñas de la autonomía necesaria para el futuro y para la generación de relaciones equitativas con sus futuras parejas y en su familia.

El androcentrismo en el lenguaje

Aunque ya se habló sobre los agentes de socialización y de la importancia del lenguaje en la transmisión de mundos posibles, y por lo tanto la relevancia de un uso no sexista del lenguaje, en este apartado se insistirá sobre algunos aspectos básicos para utilizar un lenguaje incluyente en las aulas.

Merece especial atención el uso del género cuando nos referimos a las distintas profesiones. Para un niño o una niña es necesario que en su universo de posibilidades de desarrollo y expectativas de vida no se generen diferencias y limitantes en cuanto al género. Por ello, las profesiones deben ser nombradas en el aula en masculino y femenino; este es un ejercicio positivo, cambiar el género a aquellas que tradicionalmente se relacionan con hombres o mujeres de manera exclusiva, por ejemplo, hablar de presidentas, de regentas, de peonas, de comadrones, de limpiadores del hogar, de mecánicas, de ingenieras, de enfermeros, etcétera.

Finalmente, es añadimos que la lengua es flexible y que cambia según el uso que le van dando sus hablantes. Palabras que antes no existían como “médica”, “arquitecta”, “jueza”, “directora” o “mecánica”, que suenan extraño porque antes no había mujeres que ejercieran esas profesiones, hoy pueden ser usadas para reivindicar su derecho a ser consideradas dentro de los códigos normativos de la lengua, como ha pasado con varios vocablos y neologismos.

Es también imprescindible dirigirse al grupo utilizando el género masculino y femenino, o haciendo uso de genéricos, como son el alumnado, el grupo o clase, el personal docente, la dirección, entre otros.



Después se proponen algunas otras soluciones para evitar el uso sexista del lenguaje en el aula, pero también entre los y las profesionales de la educación en sus relaciones con la institución y entre profesionales:

- No usar formas de femenino que sean de menor categoría. “El señor fulano y la señorita fulana”. Si para los hombres no importa su estado civil en el momento de nombrarles, tampoco para las mujeres. Se propone el uso de señor y señora, sin importar la edad o el estado civil de la persona a quien nos dirigimos.
- Si se encuentra incómodo usar siempre el masculino y el femenino para nombrar a grupos de personas, se pueden emplear vocablos neutros, como el alumnado (alumnos y alumnas); las familias (padres y madres); el cuerpo docente (maestros y maestras).
- Si no se conoce la persona que ostenta un cargo y no se sabe su sexo, cuando se escribe un oficio se debe usar siempre el nombre genérico del cargo de la persona a quien se dirige el mismo: la dirección (si no se sabe si se trata de un director o directora), la inspección (inspector o inspectora), la supervisión de zona (inspector o inspectora), etcétera.
- Como en el caso anterior, se deben nombrar las profesiones con uso genérico y, en todo caso, con el masculino o femenino para que el alumnado tome conciencia de que todos los trabajos pueden ser desarrollados tanto por hombres como por mujeres. Así, se aconseja decir: *los políticos y las políticas*, o bien, *la clase política; el presidente o la presidenta, o la presidencia del país, las limpiadoras y los limpiadores, o el servicio de limpieza.*
- Cambiar las formas personales de los verbos buscando que sean realmente neutras o si quien habla es mujer, lo haga en femenino. Por ejemplo: cuando uno se levanta... *cuando una se levanta*. Cuando nos levantamos... *cuando alguien se levanta*. El que lee el periódico... *La que lee el periódico. Quien lee el periódico... Los manifestantes por la paz...* por quienes se manifiestan por la paz o también *Al hombre le sienta bien la siesta por A las personas nos sienta bien la siesta.*

² En el anexo 7 se adjunta una breve guía para el análisis de los libros de texto en el aula.

Los libros de texto y las lecturas infantiles²

Aunque este punto merecería un capítulo aparte y ya se mencionó brevemente en el capítulo de socialización, es importante apuntar aquí que los libros de texto y las lecturas infantiles refuerzan, en muchas ocasiones, los estereotipos de género no solo a través del lenguaje, como se comentó anteriormente, sino también mediante las ilustraciones y del mismo mensaje que el texto o el cuento nos transmite.

En el caso de las ilustraciones, las figuras de mujeres suelen estar representadas en actitudes más dóciles, en segundos planos, en tamaños más pequeños, en actitudes más pasivas que las de los hombres, o bien, en

colores pasteles, rosados, morados, etc. Además, aparecen en menor número y cuando lo hacen es desarrollando actividades como madres o amas de casa, acompañadas por escobas, niños o niñas, y otros complementos relacionados con el rol maternal o a lo mucho aparecen como enfermeras, aeromozas, edecanes..., y pocas veces desarrollando actividades como profesionistas o vestidas con uniformes de trabajo, como trabajadoras de limpieza, policías, bomberas, entre otras, profesiones que se asocian más directamente a los hombres.

Este tipo de representaciones refuerzan de manera directa los estereotipos que presentan a las mujeres como ciudadanas de segundo orden, incapaces de desarrollar un papel protagonista y relegadas a la complacencia de las personas que las rodean.

Por ello, en una escuela coeducativa es importante *revisar libros de texto y otros materiales educativos*. La situación ideal sería que los libros de texto utilizados en la escuela fueran libros coeducativos, donde no se invisibilizara ni discriminara a las mujeres. No obstante, en vistas de que esto no siempre es posible, si se detecta que en cierto sentido los libros usados no están cumpliendo del todo con una visión coeducativa y de equidad entre niños y niñas, estos materiales deben trabajarse de una manera crítica, deben cuestionarse y ponerse a discusión para educar también la mirada de los alumnos y alumnas y su sentido crítico.

Asimismo, existen organizaciones civiles, instituciones y otros espacios que ofrecen recursos y ponen al alcance de quien esté interesado en los materiales coeducativos, como cuentos, videos, libros y otros recursos de utilidad para los docentes.³

La interacción escolar

Además de los currículos y de los conocimientos que se transmiten de manera explícita en las escuelas, el llamado *currículo intencional* (Apple, 1984) o currículo formal, existe también un currículo oculto, que se transmite de manera inconsciente a través de la interacción entre las personas, como se comentó en el capítulo de Socialización de género. En este currículo oculto quedan entonces las actitudes con las cuales el o la docente se dirige al alumnado dependiendo de si este es hombre o mujer: cómo le hablamos a un niño, cómo a una niña, qué esperamos de uno y de otra, cómo les tomamos en cuenta, si dejamos que hablen más unos que otras, si castigamos más a unos que a otras, si protegemos más a unos que a otras o si esperamos de ellos o de ellas que actúen de una determinada manera cuando están en el recreo.

Es por ello que en una escuela coeducativa es importante, por ejemplo, *pensar en los juegos de manera no sexuada*. Se debe enseñar a los niños y niñas a pensar en los juegos sin prejuicios de género y a participar de los mismos de manera indistinta. Además, debe hacerse hincapié en no mono-

³ En la página web www.mestizas.org de la Asociación Civil Mestizas, Género y Gestión Cultural puede encontrarse una colección de cuentos no sexistas de descarga gratuita, así como distintos materiales útiles para el aula. También las páginas web recomendadas en las Referencias al final de este manual pueden encontrar una amplia gama de material coeducativo para utilizar en el aula.

polizar el espacio en el recreo y que solo los niños dispongan de la cancha para sus juegos con balón. Es importante que tanto niños y niñas jueguen todos los juegos y no se limiten en razón del sexo, como también que los juegos puedan desarrollarse en distintos espacios y no sean siempre los mismos alumnos quienes se apropien de los mejores lugares.

Será también relevante *reconocer todas las desigualdades y discriminaciones por género que se dan en el aula y actuar para eliminarlas*. Debe observarse al alumnado y contribuir a erradicar las dinámicas discriminatorias o las desigualdades generadas entre ellos y ellas por razón de género. Para esto es útil que desde las primeras etapas escolares se fomente en ellos y ellas la participación activa en el aula, el respeto y una relación equitativa entre compañeros y compañeras, donde, además de que haya paridad en los liderazgos, no se permitan acciones ni actitudes discriminatorias.

Es también positivo desarrollar actividades en las que se reflexione acerca de las distintas maneras que existen de ser hombre o mujer para que, de esta manera, se siga poniendo en cuestión la diferenciación binaria entre ambos y el género deje de ser tan determinante en sus relaciones como personas.

Finalmente, una de las herramientas pedagógicas que se propone para trabajar la coeducación en el aula es el uso del cuento por su capacidad para generar modelos, moldear identidades y conformar expectativas de vida. A lo largo del manual se han ofrecido algunos ejemplos de actividades que utilizaban esta herramienta didáctica para abordar diferentes conceptos, y es precisamente éste y las posibilidades que ofrece el tema central del siguiente capítulo.

DINÁMICA DE TRABAJO

Actividad 1: REVISIÓN DE CUENTOS Y LIBROS DE TEXTO

Duración: 50 minutos

Objetivo:

Identificar posibles contenidos sexistas que se están transmitiendo a través de los cuentos y libros de texto, de los que en ocasiones nos se tiene conciencia, y de este modo visibilizar la discriminación de las niñas y los niños.

Contenido:

- Sexismo y discriminación.

Desarrollo:

Para empezar la maestra o el maestro preguntará a niños y niñas si saben qué es el sexismo y la discriminación. Se hará una lluvia de ideas que se anotará en el pizarrón. Tras la elaboración del listado el maestro o maestra les mostrará algunas páginas de un cuento o de libro de texto donde las mujeres aparezcan relacionadas solo con los quehaceres domésticos, o solo aparezcan hombres en actividades como ingenieros, aventureros, etc. Con el objetivo que los niños y las niñas detecten qué tan desapercibidas pueden pasar algunas discriminaciones.

Seguidamente dividirá a alumnas y alumnos en grupos de trabajo de entre 4 y 5 componentes. Se les entregarán libros de texto con los que trabajan en el aula a cada grupo de una asignatura diferente. Se designará un secretario, un moderador o moderadora y un o una portavoz.

El grupo deberá detectar las diferentes formas de sexismo que se transmiten en el libro, tanto en imágenes como en el texto.

El secretario tomará nota de las aportaciones del grupo. Éstas se realizarán en el orden que dictamine la persona moderadora y se respetarán los tiempos que ella indique. Finalmente, se consensuará un listado y la portavoz transmitirá los hallazgos al resto del grupo.

Evaluación:

En esta actividad es importante que niños y niñas desarrollen una capacidad crítica para poder detectar cuando se está discriminando, de manera directa o indirecta, por razones de género, así como también aprender a identificar qué puede ser una discriminación aunque no lo parezca a simple vista. Esto se verá, principalmente, en el uso de las ilustraciones del libro (tamaños de mujeres y hombres), en el sexo usado para las profesiones, en el número de veces que aparecen hombres y mujeres y en las actitudes, entre otros.

Actividad 2: ¿LUCHA O BAILE?

Duración: 40 minutos.

Objetivo:

Reflexionar acerca de las múltiples formas de ser hombre y mujer poniendo en evidencia la construcción cultural de los roles y estereotipos de género haciendo que niños y niñas participen de las mismas actividades de manera indistinta y analicen que tienen derecho a las mismas opciones de vida y desarrollo.

Contenido:

- Coeducación.
- Equidad en el aula.
- Orientación profesional con enfoque de género.

Desarrollo:

La maestra o el maestro comenzará leyendo el cuento “Lucharaaaaán... dos de tres caídas sin límite de tiempo” (anexo 5) y luego les hará las siguientes preguntas a sus alumnos y alumnas, e iniciará un debate:

- ¿Alguna vez alguno o alguna de ustedes se ha sentido como Fernanda?
- ¿Alguna vez no les han dejado hacer algo que querían, no porque estuviera mal, sino porque consideraban que no era apropiado para un niño o una niña?
- En esta clase, ¿quién es el mejor bailarín? ¿Y la mejor luchadora?
- ¿A quién de ustedes le gustan las luchas? ¿A quién de ustedes le gusta bailar?
- ¿Creen que niños y niñas tienen derecho a decidir qué les gusta hacer sin importar su sexo?
- ¿Creen que hombres y mujeres pueden estudiar y trabajar en lo que les guste (por ejemplo: puede haber mujeres luchadoras o astronautas, y hombres que se dediquen a cuidar a sus hijos o hijas, o quieran ser estilistas)? ¿Ustedes qué quieren ser de mayores?

Luego de las preguntas se pueden plantear las siguientes actividades, teniendo en cuenta las edades e intereses del grupo:

- Se puede abrir un debate con los niños y las niñas en torno a la igualdad y la diferencia. Es importante que les quede claro el concepto que todos tenemos los mismos derechos, entre ellos, el derecho de ser diferentes y de elegir la mejor manera para desarrollarnos.
- Si surgieron algunas historias tras la pregunta de si alguna vez se habían sentido del mismo modo, es importante que las recuperen escribiéndolas en forma de cuento o, dependiendo de la edad y el

grado, haciendo un dibujo que la represente. Luego, leerán estas historias en la clase o expondrán los dibujos.

- Se les puede pedir a niños y niñas que inventen una coreografía inspirada en esta historia. Puede ser la “Cumbia de los luchadores” y se pueden combinar movimientos de la cumbia y de la lucha. Es importante que en esta coreografía los niños y las niñas desarrollen los mismos papeles y vayan vestidos de la misma manera al representarla, es decir, no asignar papeles masculinos o femeninos en función del sexo.

Evaluación:

Lo principal de esta actividad es que niños y niñas tengan clara la idea de que tienen las mismas capacidades y que ambos pueden realizar de manera indistinta las actividades que consideren y estudiar o trabajar en las profesiones de su preferencia. Además, deben valorar del mismo modo tanto las actividades que se consideran masculinas como femeninas; es decir, en este caso concreto, participar en la lucha o participar en el baile serán actividades igual de loables, y así deben ser consideradas tanto por maestros y maestras como por parte del alumnado.

⁴ Segundo premio categoría maestras y maestros del concurso de cuentos no sexistas "Ni príncipes azules, ni princesas rosas". Todos los cuentos ganadores de este concurso los pueden descargar del blog: www.mestizas.org, ahí se encuentra la versión de este cuento en Power Point con ilustraciones y la versión animada y narrada de los cuentos para que puedan proyectarse en el aula. Se recomienda, si se dispone de los medios audiovisuales necesarios, se proyecte este cuento y se vaya escuchando, pues ver las ilustraciones ayuda mucho a las niñas y niños a imaginar las situaciones narradas.

“¡LUCHARAAAAÁN DOS DE TRES CAÍDAS SIN LÍMITE DE TIEMPO!”⁴

Aurora Casarrubias Martínez

¡Hola!, me llamo Fernanda y quiero contarles lo que me sucedió en la escuela “Miguel Hidalgo” cuando quería ser luchadora. Saben... ya tenía la máscara de Rey Misterio, que es mi luchador favorito, aunque mi abuelo me insistiera tanto en que mejor me compraré la del Santo, pero yo no conocía a ese santo señor.

Bueno, todo comenzó cuando la maestra nos dijo que habría un evento en la escuela y que teníamos que participar con un número libre, que podíamos proponer lo que quisiéramos hacer. Recuerdo que todas y todos nos emocionamos mucho y comenzamos a hablar al mismo tiempo: unos querían cantar, otras recitar o presentar un acróstico, pero la mayoría queríamos bailar. Eso sí, les cuento que para elegir el ritmo fue difícil y finalmente se tuvo que hacer una rifa. Y, ¿qué creen que salió? ¡Una cumbia!, y yo que no sabía bailar muy bien. De entre varias melodías escogimos “Los luchadores” porque es como un cuento y decidimos hacer una parodia.

Los niños se juntaron para comentar qué máscara tenían o iban a comprar, y las niñas también se juntaron por su lado y empezaron a decidir cómo vendrían vestidas, con falda y listones en el cabello.

Ese momento para mí fue eterno porque yo quería ir con los niños y decirles que tenía una máscara y que iba a las luchas cada domingo con mi abuelo, pero era niña y tenía que estar con ellas y ponerme también la faldita. La maestra me vio en mi lugar y me preguntó:

–¿Qué pasa Fernanda, no vas a participar?

–Sí, maestra –le contesté– y me fui al equipo de las niñas.

Iniciaron los ensayos y mientras la maestra enseñaba los pasos de baile a las niñas, el maestro de Educación Física practicaba lucha con los niños y les explicaba a cada pareja de luchadores cómo hacer las llaves. Confieso que yo me distraía viéndolos y me salía de la fila, y mis compañeras protestaban:

–¡Maestra! ¡Fernanda no pone atención! ¡Solo está viendo a los niños! –decían enojadas.

Al término del ensayo la maestra me llamó y me dijo:

–He notado que observas mucho a los niños. ¿Te gustan las luchas?

–¡Me encantan! –le contesté–. Voy con mi mamá y mi abuelo a verlas cada domingo, practico con mis hermanos y hermanas en mi casa, y todos y todas tenemos máscaras.

–Fernanda, por lo que veo tú podrías participar con los niños –me dijo.

–¡Cómo cree maestra! ¡Si yo soy niña! –le contesté.

–Las niñas también pueden ser luchadoras –expresó la maestra sonriendo–, y en ese momento sentí que ya traía mi máscara puesta con todo y capa.



Entonces la maestra me llevó con los niños:

–Desde hoy Fernanda también ensaya con ustedes.

–¡Una niña! –exclamaron todos.

–Sí, una niña –confirmó la maestra.

–Pero son chillonas, no saben luchar, la vamos a lastimar porque los niños somos más fuertes –continuaron diciendo.

En ese momento, el maestro Toño intervino diciendo:

–Las niñas también pueden practicar lucha. Ven Fernanda, ven Emiliano, fíjate...

–Ya sé maestro –le dije– y con un cruce de piernas tiré a Emiliano al colchón.

Aún puedo ver las caras de asombro de las niñas y los niños, ya no dijeron nada más. El día del evento lo recuerdo perfectamente: desfilamos todas y todos juntos. Portábamos nuestras máscaras, capa y el equipo necesario. Las niñas traían sus faldas y listones. Nos aplaudieron mucho y el público comentaba:

–Hay una niña entre los luchadores.

–Sí, soy ¡luchadora! –les dije y seguí caminando.

En el salón la maestra nos felicitó y Gerardo preguntó:

–Si una niña puede luchar, ¿entonces también los niños podemos bailar?

–¡Por supuesto Gerardo! ¿Quieren bailar? –nos propuso la maestra.

Y así en el grupo formamos una fila de niñas y niños y giramos bailando al ritmo de la música. Ahora también jugamos con ellos fútbol y nosotras los invitamos a “jugar a sentarse” con nosotras a la hora del recreo.

Esto fue lo que me pasó en la escuela “Miguel Hidalgo”.

CAPÍTULO 5 SUPERVIA

EL CUENTO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA COEDUCACION Y EL FOMENTO DE LA LECTURA EN EL AULA

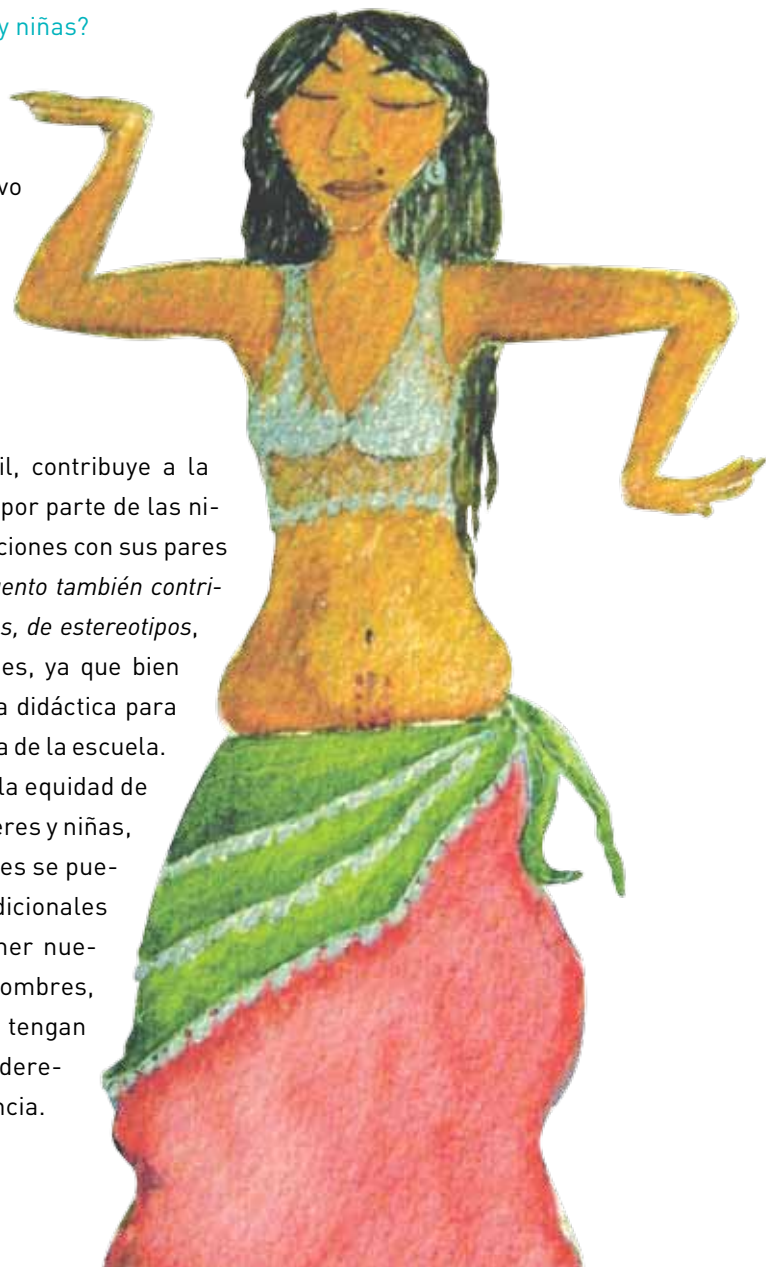
■ ¿Son neutrales los cuentos que contamos o leen niños y niñas o, por el contrario, transmiten valores y estereotipos? ¿Cómo han influido e influyen los cuentos tradicionales en las formas de ser y de comportarse de mujeres y hombres? ¿Contribuyen los cuentos a generar expectativas sobre el otro sexo, por ejemplo, contribuyen a que las mujeres busquen “príncipes valientes y azules” y los hombres “princesas bellas y sumisas”? ¿Cómo se puede utilizar el cuento para fomentar la lectura, crear una sociedad más equitativa y prevenir la violencia hacia las mujeres y niñas?

En este capítulo, el contenido del manual se centrará en analizar los cuentos como transmisores de valores y estereotipos de género, y en la coeducación aplicada a los mismos, con el objetivo de convertirlos en herramientas críticas y reflexivas que contribuyan a la equidad entre mujeres y hombres desde el aula.

El papel de los cuentos en la socialización de género

El cuento, como expresión de la literatura infantil, contribuye a la promoción y disfrute de la lectura y de la escritura por parte de las niñas y niños, al diálogo, a la expresión oral, a las relaciones con sus pares y al uso de su imaginación y creatividad, pero *el cuento también contribuye a la transmisión de valores, de roles, de símbolos, de estereotipos*, de ahí la importancia de sus contenidos e imágenes, ya que bien usado puede convertirse en una buena herramienta didáctica para abordar diferentes valores y temáticas, dentro y fuera de la escuela.

Para el tema que nos ocupa en este manual, la equidad de género y la prevención de la violencia hacia las mujeres y niñas, el cuento es una herramienta valiosa de trabajo, pues se pueden cuestionar de manera crítica los modelos tradicionales de masculinidad y feminidad imperantes o proponer nuevos modelos de comportamiento para mujeres y hombres, más equitativos y liberadores, donde ambos sexos tengan las mismas opciones de desarrollo y no se viole el derecho de las mujeres y niñas a una vida libre de violencia.



Los cuentos son instrumentos que contribuyen a la socialización de género, en el sentido de que pueden transmitir, a través de sus personajes, estereotipos y prejuicios que refuerzan los comportamientos, roles y funciones asignadas socialmente a mujeres y hombres, mismas que en muchas ocasiones son discriminatorias. Estos personajes, femeninos y masculinos, son arquetípicos y los papeles que desempeñan están perfectamente repartidos y reproducen –a través del lenguaje, de los contenidos o de las imágenes– una realidad social desigual, que no solo se transmite en cuentos tradicionales, sino desafortunadamente también en otros ámbitos y, por supuesto, en otras publicaciones.

Así, en algunos cuentos podemos encontrarnos con lo siguiente:

- En los dibujos y en ocasiones en los textos, se muestra un reparto tradicional de los juguetes y juegos de niñas y niños. Las niñas aparecen con muñecas y casitas y los niños con camiones o jugando fútbol.
- Se muestra un reparto tradicional de roles, el papá trabaja fuera de la casa y la mamá en la casa. Las tareas del hogar y de cuidado de las personas son realizadas solo por las mujeres y las niñas. Casi nunca aparece la corresponsabilidad que tienen todos los miembros de la familia en el reparto de tareas, ejemplos de mujeres independientes y emprendedoras, ni las dobles o triples jornadas laborales que realizan muchas mujeres.
- Cuando en el cuento no aparece la figura materna, en ocasiones es sustituida por la madrastra, que es fea y muy mala. Los padrastros no son mostrados así.
- Las mujeres buenas, “las dignas de casarse con el príncipe”, son dulces, delicadas, maternales, recatadas, obedientes, ingenuas, intelectualmente torpes, intuitivas, bellas, hacendosas y limpias.
- Las malas mujeres son curiosas, inteligentes, brujas o madrastras con conocimientos esotéricos, celosas, feas, arriesgadas y muy ambiciosas, por ello reciben escarmientos, que en algunos cuentos llegan hasta la muerte. Estas mujeres siempre representan valores negativos y generan un rechazo, lo contrario de los hombres, que son siempre magos, sabios y despiertan admiración y simpatía.
- Muchas de las mujeres que aparecen en los cuentos siempre esperan, cosen, limpian, lloran, tienen una actitud pasiva ante su vida y ante su futuro, esperando a que otra persona, un hombre (padre o esposo), decida por ellas.
- En numerosos cuentos el centro y la imagen principal de toda la trama es el niño/hombre. Así, aunque algunos de ellos llevan nombres femeninos, cuando se analiza la trama ésta se desarrolla en torno a las experiencias masculinas, es decir, la mujer aparece en función del hombre protagonista (analícese el caso de la Bella Durmiente, quien pasa durmiendo más de la mitad del cuento).

■ Es común que en los cuentos se atribuyan a las mujeres características como sumisión, pasividad, obediencia y belleza, así como la asignación del ámbito doméstico y el cuidado de los otros, características y ámbitos que se corresponden con los atribuidos tradicionalmente a las mismas.

- Muchos finales representan el “futuro más perfecto que una mujer puede desear”: casarse con el príncipe azul, convertirse en reina y ser feliz hasta el final de sus días. Se transmite así una idea de amor a primera vista, idílico y perfecto, un amor que dura toda la vida,¹ donde también es importante señalar que casi nunca es ella, la princesa, la que toma la decisión de casarse, porque quien lo decide es su padre o el príncipe.

En el caso de los hombres, en los cuentos siempre luchan, salvan y rescatan a mujeres, resuelven los problemas de las princesas, viajan por el mundo, son osados, viven mil aventuras o gobiernan países. En general, se describen por su valentía o cobardía, astucia, agresividad, eficacia y por sus trabajos o por sus situaciones de poder.

- En los finales de los cuentos, los varones son los héroes que salvan a las princesas, se casan con ellas y se convierten en reyes.
- Finalmente, es conveniente señalar, como plantea Adela Turín (1995), que las ilustraciones de los cuentos transmiten un mensaje paralelo al del texto mediante el uso los símbolos atribuidos a cada sexo. Algunos de los más comunes dirigidos a las mujeres son el delantal, los cubos, las escobas, las sillas y las ventanas, todos ellos contribuyen a la discriminación de las mujeres, pues están vinculados a valorar a las mujeres fundamentalmente como responsables de la limpieza de la casa, del cuidado de los niños y, en el caso del uso de la escoba, además de usarla para labores de limpieza, puede ser también la bruja del cuento, y las sillas y las ventanas representan la pasividad de las niñas, sentadas o mirando a través de ellas, mientras los niños aparecen jugando.

Todos estos contenidos, mensajes y símbolos de género que transmiten los cuentos, y de los que a veces no se es consciente, sirven para socializar a niñas y niños sobre cómo tienen que ser, cómo deben comportarse y determinan, en lo simbólico, sus opciones de desarrollo, según sean mujeres u hombres. En esa mezcla de realidad e imaginación los cuentos también se pueden transmitir ideologías y discriminación si no se usan de manera crítica y reflexiva, y no se muestra a hombres y mujeres como seres humanos, con cualidades y defectos, limitaciones y potencialidades, sin privilegios de un sexo sobre el otro y con los mismos derechos.

El uso del cuento como herramienta pedagógica en la escuela

La propuesta de este manual es aprender a usar el cuento de forma crítica, creativa, lúdica y reflexiva, como herramienta pedagógica que permite socializar en equidad de género, a la par que se fomenta la lectura, la escritura y la narración oral. De ahí que todas las actividades planteadas a lo largo de este manual se hayan construido a partir de cuentos y que puedan ser usadas en cualquier asignatura o área curricular de la educación básica.

¹ Los cuentos han contribuido a que durante mucho tiempo las mujeres hayan buscado a ese príncipe azul y el amor eterno, que no deja de tener una fuerte dosis de imaginación y ficción.

Los cuentos muestran conductas que los niños y las niñas imitarán en su comportamiento diario.

Se trata de ofrecer a niñas y niños, mediante el uso del cuento, modelos más libres de ser, pensar y sentir; modelos basados en la igualdad y en la no violencia. No quedarse solo en el hecho de leer un cuento en voz alta en el aula, sino dar un paso adelante y reflexionar con el alumnado sobre el mensaje –en este caso de género–, que se transmite, revirtiéndolo hacia mensajes equitativos en los casos en que sea necesario, a la par que se fomenta el placer de la escritura de las historias que imaginamos, que soñamos y de la narración oral de las mismas.

Algunas actividades sugeridas para el uso de los cuentos en el aula como herramientas didácticas coeducativas son las siguientes:

- Contar cuentos tradicionales (la Cenicienta, la Bella Durmiente) y pedir al alumnado terminar las historias con otros finales, ya que, como se ha visto a lo largo de este manual, la felicidad de las mujeres no tiene que estar asociada necesariamente al matrimonio con el príncipe azul y la creación de una familia, sino que puede ser viajar por el mundo, iniciar una empresa, ser presidenta del país, estudiar un doctorado, ser una científica exitosa, etc., y ya que aparece en los cuentos tradicionales, es importante reflexionar y valorizar el papel desempeñado por las mujeres en el interior de la casa y en el cuidado de las personas, así como reflexionar sobre cómo son presentadas en estos cuentos las mujeres que tienen conocimientos o poder, y resignificar su papel como protagonistas de las historias, quitándoles el estigma de oscuras o malvadas.
- Hacer nuevas versiones de cuentos tradicionales, atendiendo a criterios no sexistas: cambiar los personajes, el sexo, sus atributos y roles; en definitiva, darle la vuelta al cuento para que el alumnado vea otras opciones de desarrollo igual de válidas y reflexione críticamente sobre los estereotipos y roles otorgados a cada sexo.
- Contar cuentos coeducativos² y reflexionar con el alumnado sobre los mismos. Se trata de cuentos donde aparecen nuevos roles, diversidad de tipos de familias, modelos diferentes de ser y comportarse de los hombres y las mujeres, opciones distintas de vida a las tradicionalmente establecidas y de desarrollo para mujeres y hombres.
- Invitar al alumnado a escribir nuevos cuentos utilizando un lenguaje no sexista, eliminando los estereotipos atribuidos a mujeres y hombres, el sesgo sexista o violento y dándole igual protagonismo a mujeres que a hombres.
- Dejar de tarea la lectura crítica de cuentos, tanto tradicionales como coeducativos, con una batería de preguntas donde sean analizados por el alumnado desde una perspectiva de género. Algunas preguntas orientativas pueden ser las siguientes:
¿Qué es lo que más les ha llamado la atención del cuento? ¿Cómo describirías a los hombres/niños y las mujeres/niñas en el cuen-

² En el blog de Mestizas, Género y Gestión Cultural, A.C. podrán encontrar ejemplos de este tipo de cuentos: www.mestizas.org

to? ¿Es muy distinto de cómo los o las imaginas normalmente? ¿Por qué? ¿A qué se dedican las mujeres y los hombres que aparecen en el cuento? ¿Qué opinas respecto a que las mujeres y los hombres puedan hacer esos trabajos? ¿El trabajo realizado por las mujeres es igual de importante que el realizado por los hombres? ¿Crees que niñas y niños son iguales? ¿Crees que tenemos los mismos derechos? ¿Pueden niños y niñas jugar a las mismas cosas, vestir de igual manera o dedicarse de mayores a las mismas profesiones?

- Proyectar en la clase cuentos coeducativos animados y narrados contados a fin de despertar en las niñas y niños el interés por la lectura de los mismos y el aprendizaje de la cuentería como una actividad lúdica y reflexiva. De esta manera se fomentará el uso de las nuevas tecnologías en el aula. En internet pueden encontrarse muchos cuentos coeducativos narrados y con imágenes.

El cuento es, por tanto, una herramienta muy útil para trabajar la coeducación en el aula. Aunque muchos cuentos refuerzan los modelos estereotipados de lo que la sociedad establece en cuanto a ser mujer y ser hombre, modelos negativos que contribuyen a la violencia contra las mujeres y a transmitir prejuicios y discriminación, también pueden usarse de manera positiva, crítica y transformadora, como hemos visto en este manual, para tener conciencia de la presencia del sexismo³ en la literatura infantil y nos permita la posibilidad de imaginar otro mundo posible, un mundo justo y equitativo para mujeres y hombres. Les instamos por tanto a cuenten muchos cuentos.



³ En el anexo 7 de este capítulo podrán encontrar un guía básica para saber si un cuento es sexista.

DINÁMICA DE TRABAJO

Actividad: ¿DÓNDE ESTÁ LA DIFERENCIA?

Duración: 30 minutos.

Objetivo:

Analizar cómo los cuentos transmiten estereotipos sobre los papeles que mujeres y hombres desempeñan en éstos y en la sociedad.

Contenido:

- Estereotipos de género en torno al papel que se adjudica en los cuentos a mujeres y a hombres.

Desarrollo:

La maestra o el maestro comenzará leyendo en voz alta el cuento de “El príncipe que fue rescatado por la princesa”⁴ (anexo 1), o bien, lo proyectará en el aula.

Antes de iniciar la lectura pedirá al alumnado que preste atención, pues deberá contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué ven de diferente en el cuento respecto a otros cuentos tradicionales?
2. ¿Por qué llevan el rey y la reina al príncipe al Psiqui-locó? ¿Y a la princesa?
3. ¿Quién salva al príncipe? ¿Quién lucha contra el dragón? ¿Quién le pide al príncipe su mano?
4. ¿Qué les parece esto, que haya príncipes durmientes y princesas guerreras que los salvan? ¿Están de acuerdo con ello? ¿Por qué?
5. ¿Recuerdan algún otro cuento similar, donde se inviertan los papeles?
6. ¿A qué creen que se refiere el final del cuento cuando dice que “el reino de Rosa y el Príncipe evitó los estereotipos para siempre”?

Evaluación:

Finalmente la maestra o maestro reflexionará con su alumnado acerca del porqué mujeres y hombres, niñas y niños tienen los mismos derechos a ser, trabajar y hacer lo que quieran con su vida.

Aunque durante mucho tiempo los cuentos han establecido papeles estereotipados para mujeres, las princesas dormidas cuyo único futuro era casarse, y para hombres, los guerreros y salvadores de éstas, esto no tiene por qué ser así, ni en los cuentos ni en la vida real: mujeres y hombres somos iguales y podemos dedicarnos a lo que queramos y a lo que más nos guste, sin que por eso tengamos que ser discriminados, pues es un derecho, nuestro derecho.

⁴ Para que esta actividad sea más dinámica puede pedir varias voluntarias o voluntarios para leer en voz alta el cuento al resto de la clase.

“EL PRÍNCIPE QUE FUE RESCATADO POR LA PRINCESA”⁵

Ximena Saraí Posadas Vázquez y Daniela Beck Ortega

Había una vez, un príncipe que tenía muchas amigas princesas. Los demás príncipes lo discriminaban porque pensaban que era demasiado “femenino”. Su mamá y su papá pensaban que estaba loco y lo llevaron a un psiquiatra llamado Psiqui-loco. Cuando el doctor conoció al príncipe, dijo: “El príncipe tiene *loquitis*”, a lo que el rey contestó: “¡Esto es una farsa!”, y la reina comentó: “¿Cómo podemos eliminar la causa?”. Psiqui-loco agregó: “Enciérrenlo en la torre más alta del mundo para que ninguna princesa pueda hablar con él”.

Mientras tanto, al este del reino había otra familia real con problemas. Según su madre y su padre, la princesa Rosa no se comportaba como las demás princesas. Por esta razón la llevaron a Psiqui-loco. Cuando el doctor la conoció dijo: “Su hija está loca. Más bien, como diría mi abuelo, está loquísima. Enciérrenla en su habitación para que aprenda a comportarse como una princesa verdadera”. Y así lo hicieron. Pero en la noche, la princesa Rosa se escapó.

Tres días después encontró una torre muy alta. Rosa pensó que era la torre más alta que había visto en toda su vida y se dijo: “Tal vez una princesa este ahí, ¡iré a ayudarla!” Justo en ese momento, el rey de esos parajes mandó un dragón para darle más seguridad a la torre y Rosa tuvo que pelear con el dragón. Tras derrotarlo, subió hasta la punta de la torre donde encontró al príncipe acostado en una cama con un ramo de flores en el pecho. El príncipe dijo: “¡Oh! Un guerrero... ¡perdón! ¡Una princesa! Has venido a rescatarme. Eres muy valiente”.

Cuando salieron de la torre llegaron al castillo donde vivía el príncipe para que la princesa pidiera su mano. Un tiempo después se casaron y, desde entonces, el reino de Rosa y el Príncipe evitó los estereotipos para siempre.

⁵ Segundo premio categoría infantil del concurso de cuentos no sexistas “Ni príncipes azules ni princesas rosas”. Todos los cuentos ganadores de este concurso pueden descargarlos del blog: www.mestizas.org

En este blog se encuentra la versión de este cuento en Power Point con ilustraciones y la versión animada y narrada de los cuentos para que puedan proyectarse en el aula. Se recomienda, si se dispone de los medios audiovisuales necesarios, que se proyecte dicho cuento y se vaya escuchando, pues ver las ilustraciones ayuda mucho a las niñas y niños a imaginar las situaciones narradas.

UNIDAD DIDÁCTICA

Materia: Historia

Grado: Cuarto de primaria

Título: Las mujeres revolucionarias

Subtítulo: La relevancia de la participación de las mujeres durante la Revolución Mexicana.

Justificación

Es importante identificar, reconocer y destacar la presencia y participación activa de las mujeres en los distintos procesos históricos. El alumnado debe conocer la relevante participación de las mujeres durante las diferentes etapas del movimiento revolucionario de 1910 en México, y darles el lugar que merecen en la historia.

Objetivo

- Conocer y valorar las aportaciones de las mujeres durante el movimiento revolucionario mexicano, las cuales fueron de mucha ayuda para promover y consolidar este movimiento social y político.

Aprendizajes esperados

- Que el alumnado conozca las biografías de mujeres que participaron en el logro de los ideales revolucionarios.
- Que el alumnado reflexione sobre los importantes trabajos realizados por las mujeres durante el periodo revolucionario.
- Que el alumnado reflexione sobre cómo la colaboración entre hombres y mujeres fortaleció la consolidación del movimiento revolucionario mexicano.
- Que el alumnado reflexione sobre la división sexual del trabajo y la diferente valoración que se ha dado y se da al trabajo realizado por mujeres y por hombres.

Contenidos

Conceptuales:

- Trabajos realizados fundamentalmente por las mujeres durante el periodo pre y postrevolucionario en México (de 1870 a 1915): enfermería, periodismo, magisterio, etc., y valorización social de los mismos.
- Participación de las mujeres en el ejército: coronelas, soldaderas, espías, mensajeras, consejeras, asesoras.

- Mujeres Activistas: Dolores Jiménez y Muro, Elisa Acuña, Carmen Serdán.
- Mujeres revolucionarias.

Procedimentales:

- Investigación y elaboración de resúmenes de los diferentes temas.
- Selección de la información pertinente.
- Análisis de los textos, técnica grupal, debate en grupo.

Actitudinales:

- Ejercicio de valores: tolerancia, respeto, participación y colaboración.
- Igualdad de derechos y equidad de género.

Contenidos transversales:

- Fomento de la confianza y la autoestima.
- Vinculaciones con las asignaturas Formación Cívica y Ética, Español y Geografía.

Actividades

1. Realizar investigaciones grupales sobre el papel de las mujeres durante la Revolución Mexicana y la biografía de mujeres que destacaron en esta época.
2. Como resultado de las investigaciones y la información recopilada, invitar al alumnado a realizar guiones y escenificaciones de personajes históricos de la Revolución Mexicana en los que se destaque la participación de las mujeres.
3. Reflexionar y contestar preguntas sobre la equidad de género durante el periodo revolucionario en México. ¿Habían oído hablar alguna vez del papel de las mujeres en este periodo? ¿Les parece importante? ¿Por qué creen que en los libros de historia casi no se habla de ellas y sí de los hombres que participaron en este proceso?
4. Realizar una entrevista ficticia a los personajes históricos investigados, mujeres y hombres, por parejas y ante el grupo.
5. Observar y analizar cómo aparecen las mujeres en los murales que narran algunos de los hechos de la Revolución Mexicana.
6. Observar una película de la época analizando el papel de mujeres y hombres en la misma, realizar una lluvia de ideas en torno al contenido de la misma; el maestro o la maestra orientará en reflexiones desde una perspectiva de género, utilizando preguntas como: ¿cómo eran estas mujeres? ¿Qué características se valoraban en ellas? ¿Se valoran actualmente las mismas formas de ser y de comportarse

en las mujeres? Los hombres, ¿cómo tenían que ser en esa época?
¿Ahora tienen que ser también así?

Metodología

Trabajo en equipo, análisis de textos y de material audiovisual, debates, uso de medios electrónicos y visitas a museos.

Recursos:

- Aula digital, investigación por internet con los títulos o ligas: Revolución Mexicana y Revolución Mexicana mujeres.
- Cuaderno y hojas blancas.
- Vestuarios, materiales para escenificación de preferencia reciclados.
- Películas en DVD, alternativo: videos en internet (Youtube).
- Complementarios y de enriquecimiento: Museo de la Revolución Mexicana, Museo de las Intervenciones, Murales del Palacio Nacional y de la Secretaría de Educación Pública, Museo de las Mujeres y bibliotecas públicas.

Duración: en el aula: seis horas, distribuidas de acuerdo con las actividades. Extraescolar: dos horas, de acuerdo con la disponibilidad de cada alumna o alumno.

Evaluación

- Continua: a través de la expresión oral en la que se apreciara la coherencia, secuencia y manejo de ideas, así como ubicación espacial y temporal.
- Expresión escrita: secuencia, coherencia y manejo adecuado de ideas en la redacción de resúmenes, de un guión teatral y de una entrevista; manejo adecuado de la información.
- Participación activa, creativa, respetuosa, colaborativa y tolerante entre el alumnado.
- Dominio de información al responder a las preguntas.

Instrumentos de evaluación:

- Guión de indicadores para revisión de textos.
- Guión de indicadores para expresión oral.
- Trabajos elaborados por el alumnado a partir de la investigación.
- Autocorrección y corrección de trabajos escritos.
- Presentación de un guión teatral, escenificación, vestuario, expresión, escenografía, dominio de la información.



Fuentes de información

Internet: biografía de Dolores Jiménez y Muro, Rosa Bobadilla de Casas, Catalina Zapata Muñoz, Carmen Serdán.

Bibliotecas públicas: consulta de fuentes bibliográficas y hemerográficas.

Sítios a visitar:

- Museo de la Revolución Mexicana
- Museo de las Intervenciones
- Palacio Nacional (murales)
- Secretaría de Educación Pública (murales)
- Museo de las Mujeres

UNIDAD DIDÁCTICA

Materia: Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad.

Grado: Primero de primaria

Título: Cuidemos el lugar donde vivimos. Las niñas y los niños mejoran el ambiente.

Justificación

Esta unidad está diseñada para valorizar las labores que se asignan tradicionalmente a las mujeres, mostrando su importancia para la comunidad y para la sociedad y haciendo énfasis en el valor educativo que éstas tienen.

Objetivos

- Reflexionar sobre la asignación de tareas, trabajos, quehaceres, etc., atribuidos en función del sexo y contribuir así a evitar estereotipos y juicios de valor que discriminan a mujeres y a hombres.
- Contribuir a la toma de conciencia de niños y niñas sobre la necesidad de cuidar y respetar el medio en el que viven.

Aprendizajes esperados

1. El alumnado reconocerá acciones que deterioran el ambiente del lugar donde viven.
2. El alumnado justificará las acciones emprendidas y la necesidad de cuidar el medio en el que viven.
3. El alumnado expresará la importancia de que mujeres y hombres compartan las mismas responsabilidades sin prejuicios de género.
4. El alumnado colaborará con el equipo intercambiando roles que se han asignado tradicionalmente a mujeres y hombres en la protección y cuidado del ambiente.

Contenidos

Conceptuales: cuáles son las acciones que afectan al medio y qué medidas se pueden tomar para disminuir nuestro impacto ambiental sobre el mismo.

Procesuales: niños y niñas aprenden a participar en el cuidado del lugar en el que viven y forman brigadas para realizar actividades que contribuyan al cuidado del medio ambiente de nuestro entorno.

Actitudinales:

- Aprender a desarrollarse en el trabajo en equipo con respeto hacia todos los componentes del mismo.

- Tomar conciencia de la importancia de las acciones comunitarias para que nuestras acciones tengan mayor impacto.

Transversales: con Formación Cívica y Ética se comparte la definición de términos, como inequidad y discriminación, en los roles de género de su comunidad; respeto y aprecio la diversidad; equidad en la asignación de responsabilidades entre mujeres y hombres sin prejuicios de género.

Actividades

Sesión 1

Tiempo aproximado: 1 hora

1. Se pide al alumnado que observe una presentación en video acerca de cómo cuidar el ambiente.⁴
2. Al término comentarán el video y responderán a preguntas como:
¿Qué ocasiona el deterioro ambiental? ¿Qué consecuencias tiene en las plantas y animales? ¿Qué acciones podemos tomar para cuidar el ambiente? ¿Cómo cuidas el lugar dónde vives?
3. A continuación se les pide que identifiquen las actividades o acciones que afectan la naturaleza del lugar donde viven (tirar basura, contaminar el agua, dañar las plantas, etc.) y sus consecuencias ambientales, así como las razones por las que es importante evitar realizar acciones que afecten negativamente el ambiente del lugar donde viven, respetándose las opiniones de cada niña y niño.
4. Para finalizar realizarán un dibujo de situaciones que observen en su entorno sobre el daño o deterioro del ambiental.

⁴ Puede utilizarse el cuento animado de José Saramago titulado "La flor más grande del mundo", disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=SGIynI_UGc o elegir alguno de los videos disponibles en: <http://www.educacion-envalores.org/spip.php?mot625>

Sesión 2

Tiempo aproximado: 2 horas

1. Se promoverá la participación de las alumnas y alumnos en la formación de brigadas para ahorrar agua y energía eléctrica, separación de basura y cuidado de áreas verdes;
2. Cada brigada planteará acciones que llevarán a cabo para el cuidado del lugar donde viven;
3. De manera grupal se elaborará una lista de actividades, las niñas y los niños se ponen de acuerdo para escenificar las actividades que realizan las mujeres y los hombres tradicionalmente y vinculadas con el cuidado del medio ambiente. Las niñas representarán las actividades que comúnmente realizan los hombres y los niños las que hacen las mujeres (tendrán un tiempo máximo de 5 minutos);
4. Al terminar la actividad en grupo comentarán las respuestas a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué trabajos se requieren en las brigadas?
- b) ¿Quiénes desarrollan dichas actividades?
- c) ¿Qué actividades realizan las mujeres? ¿Por qué?
- d) ¿Qué actividad realizan los hombres?
- e) ¿Qué actividades realizan indistintamente mujeres y hombres?
- f) ¿Mujeres y hombres comparten actividades? ¿Cuáles?
- g) ¿Conocen mujeres agricultoras, guardabosques, bomberas...?

La maestra o el maestro anotará las respuestas en una cartulina y luego las pegará en un lugar visible para cuando se requiera consultar.

Sesión 3

Tiempo aproximado: 5 horas (una diaria durante una semana de clases)

1. Las niñas y los niños pondrán en práctica las actividades propuestas en cada brigada dentro de su entorno inmediato;
2. Elaborarán carteles con información básica, medidas de prevención y cuidados; los dibujos los pegarán en su comunidad.
3. Pondrán en práctica la solidaridad y la responsabilidad en cada una de las actividades.
4. Registrarán los resultados de la observación del desarrollo de las acciones planteadas.

Sesión 4

Tiempo aproximado: 1 hora

Actividades de cierre de la unidad didáctica.

1. Cada brigada expondrá con claridad los resultados obtenidos del trabajo colegiado y equitativo entre niñas y niños de las actividades realizadas. Se pondrá especial cuidado en que los y las portavoces de las brigadas sean niños y niñas, de modo que existan el mismo número de brigadas representadas por niñas que por niños.
2. Las niñas y los niños reconocerán que el intercambio de roles durante el trabajo en equipo fomentó el trato equitativo en la asignación de responsabilidades.
3. Cada equipo (brigada) elaborará una nota informativa en donde expondrán la información básica y medidas para cuidar el ambiente del lugar donde viven (riego las plantas, separo desechos, ahorro electricidad apagando un foco, reporto fugas de agua, reciclaje, etcétera).

Metodología

Se hará uso de una metodología que implique al alumnado de manera directa en la construcción de su propio aprendizaje. Para ello, se trabajarán

diversas dinámicas grupales (trabajo en equipo, brigadas, lluvia de ideas y representaciones) y observarán su entorno e investigarán en diversas fuentes.

Recursos:

- Para el desarrollo de las actividades en necesario:
- Video de presentación.
- Imágenes y dibujos que muestren el deterioro ambiental.
- Cartulinas (recicladas).
- Plumones, crayolas, colores, etcétera.
- Periódicos, revistas, libros de la biblioteca de la escuela y el aula.
- Libros de texto, diccionarios.
- Uso de la computadora para obtener información e imágenes (internet).

Duración: cuatro sesiones con un tiempo total aproximado de 10 horas.

Evaluación

Se valorará el proceso de aprendizaje de las alumnas y alumnos en las actividades atendiendo al trabajo colaborativo y equitativo en la asignación de responsabilidades, sin prejuicios de género.

Instrumentos de evaluación:

- Dibujo realizado tras la presentación (sesión 1).
- Escenificación de los roles intercambiados (sesión 2).
- Cartulina realizada con las respuestas de niños y niñas (sesión 2).
- Elaboración y creatividad del cartel (sesión 3).
- La nota informativa y los registros de los resultados obtenidos por cada brigada (sesión 4).
- Exposición por brigadas realizada en el aula (sesión 4).

UNIDAD DIDÁCTICA

Materia: Historia

Grado: Quinto grado de primaria

Título: La desigualdad y las protestas sociales del campo y la ciudad

Justificación

Esta unidad busca ofrecer una primera introducción al fenómeno de las migraciones del campo a la ciudad, así como a la problemática de la sobrepoblación de las ciudades desde un enfoque de género.

Esta unidad es transversal con otras asignaturas, como Español, Matemáticas, Formación Cívica y Ética y Educación Artística.

Objetivos

- Identificar la problemática que existe en las ciudades sobrepobladas.
- Reconocer la desigualdad social que prevalece en las ciudades.
- Reconocer los trabajos que desempeñan en el campo y en la ciudad mujeres y hombres.
- Valorar el trabajo realizado por las mujeres en el campo y en la ciudad.

Aprendizajes esperados

- El alumnado identifica las causas y consecuencias de la expansión urbana, la desigualdad y las protestas sociales del campo y de la ciudad en la vida de las mujeres y de los hombres.
- El alumnado valora del mismo modo las actividades realizadas por hombres y por mujeres.
- El alumnado aprende a elaborar gráficas a partir de datos.

Contenidos

Conceptuales:

- Reconocer las desigualdades en la dotación de servicios en el campo y en la ciudad.
- Reconocer las desigualdades en el trabajo desarrollado por hombres y mujeres en el campo y en la ciudad.
- Identificar la problemática de la sobrepoblación en las ciudades.

Procedimentales:

- Reconocer las causas y demandas de una protesta social.
- Elaboración de gráficas y otros materiales visuales a través de la recolección de datos.

Actitudinales:

- Respetar los turnos de palabra y las opiniones de compañeros y compañeras.
- Desarrollar respeto y un tratamiento equitativo entre hombres y mujeres.

Actividades

Se dividirá el alumnado en diferentes grupos y se les encargará investigar en internet o en otro medio a su alcance, como las bibliotecas públicas, lo siguiente:

- Problemas de la expansión urbana: aumento de población, vivienda, servicios públicos, educación, alimentación, empleos.
- Expresiones de injusticia social, como discriminación a indígenas, a la gente pobre, desigualdad ante la ley, maltrato a mujeres, niñas y niños, adultos mayores y personas con discapacidad.
- Trabajos que realizan en el campo y en la ciudad mujeres y hombres. Quienes hacen qué actividades y por qué, cuáles son consideradas más importantes y por qué.

Con esta información se distribuirán las distintas tareas para preparar una exposición con el resto del equipo. Se pondrá especial atención en que los y las portavoces de los distintos grupos no sean solo niños. La exposición se podrá realizar con láminas, utilizando discos o memorias USB, fotografías, Power Point, etc.

Para ampliar el trabajo desarrollado, en las siguientes sesiones se llevarán a cabo actividades complementarias y transversales con el resto de asignaturas.

Español: redactar un texto donde propongan algunas medidas para evitar la desigualdad social en las zonas urbanas, poniendo énfasis en la problemática de desigualdad y maltrato a mujeres, niñas, niños, personas de la tercera edad y con discapacidad.

Matemáticas: con los datos que se obtuvieron de la investigación se pedirá al alumnado que elabore una gráfica relacionada con los trabajos que realizan mujeres y hombres en el campo y en la ciudad, tomando en cuenta el trabajo remunerado y el no remunerado. Posteriormente, se les hará reflexionar sobre por qué algunos trabajos desarrollados por mujeres no reciben remuneración y se hablará de la importancia de los mismos para la sociedad.

Formación Cívica y Ética: se les pedirá al alumnado busque por equipos en diferentes periódicos información relacionada con una protesta social actual, por ejemplo: el respeto a la diversidad sexual, condiciones de trabajo, igualdad de derechos, acciones contra la violencia y el crimen

contra las mujeres. Asimismo, se les solicitará dialoguen sobre la forma en que algunas personas realizan estas protestas y cómo las autoridades llegan a una negociación para solucionar pacíficamente los conflictos.

Educación Artística: se le pedirá al alumnado que, como actividad recreativa, elabore una maqueta o un collage con material reciclado sobre los trabajos que realizan hombres y mujeres en el campo y en la ciudad.

Metodología

Se realizará el trabajo en equipos repartidos de manera equitativa con igual número de niñas y niños. Se buscará que los alumnos y alumnas desarrollen la capacidad de buscar la información en fuentes que puedan estar a su alcance y posteriormente, se llevarán a cabo debates y exposiciones individuales y por equipos para devolver al grupo-clase la información recabada.

Tiempo de realización: dos semanas utilizando el horario establecido en el grupo para las diferentes asignaturas.

Evaluación

La evaluación de la unidad didáctica se realizará de manera continua desde el inicio hasta la finalización de la misma. Se evaluará del alumnado tanto su participación activa en todas las actividades planteadas como la calidad en contenido y forma de los trabajos entregados. Asimismo, se evaluará la capacidad de las y los alumnos de trabajar en grupo y de distribuir equitativamente las tareas y responsabilidades que implican los trabajos a realizar.

Instrumentos para la evaluación:

- Investigación y exposición desarrollada en el aula.
- Texto elaborado para la asignatura Español.
- Gráfica elaborada para Matemáticas.
- *Collage* o maqueta elaborada para Educación Artística.



⁵ Estas actividades propuestas por algunas de las maestras participantes en los talleres, son prácticas habituales en las escuelas participantes en el proyecto.

ACTIVIDADES COEDUCATIVAS PARA REALIZAR EN LA ESCUELA⁵

1. Realizar un curso-taller dirigido a madres y padres, así como al profesorado de la escuela primaria, con la finalidad de sensibilizarnos y comprender bien la importancia de la equidad de género y la necesidad de ponerla en práctica dentro de los hogares y de los salones de clases.
2. Efectuar campañas con el alumnado, apoyándonos de videos, películas y cuentos que promuevan el trato equitativo entre hombres y mujeres, a fin de analizar y reflexionar con el alumnado sobre este tema.
3. Hacer un buen uso del lenguaje dentro y fuera de clases, es decir, usar un lenguaje no sexista ni invisibilizador con la finalidad de evitar la discriminación hacia las mujeres.
4. Realizar obras de teatro que promuevan el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia.
5. Organizar un concurso de carteles dirigido a alumnado de educación primaria sobre la igualdad de derechos y de obligaciones entre hombres y mujeres.

6. Hacer partícipe a todo el alumnado de las actividades cotidianas que se realizan dentro del aula, evitando la asignación de tareas específicas de acuerdo con el sexo.
7. Realizar campaña con los demás grupos de primaria para que todos comencemos a ser parte de la equidad de género y promovamos dentro de nuestras familias el trato igualitario a hombres y mujeres.
8. En el momento de formarse, promover la combinación de alumnos y alumnas, y no dividir las filas entre mujeres y hombres.
9. Evitar realizar competencias entre niños y niñas.
10. Fomentar que los portavoces de las exposiciones en grupo no sean solo niños o niñas, y cuidar que cuando se formen equipos sean mixtos.
11. Impulsar que al interior de los equipos de trabajo la distribución de la tarea sea equitativa en cantidad y en calidad.
12. Promover que la decoración del forro de los libros de texto y de los cuadernos sea neutra y no tenga connotaciones sexistas ni imágenes estereotipadas de mujeres y hombres; de preferencia ilustrarlos con paisajes, naturaleza, mascotas y otros motivos no sexuados, respetando la personalidad de cada alumno y alumna.
13. Cuando se aborden temas en los que se involucren proyecciones a futuro, plantear tanto a niñas como a niños visualizaciones de éxito no sexistas como “cuando sean profesionistas”, “en cuanto tengas un título de doctora o licenciada”, “las biólogas y los biólogos del futuro son ustedes”. Frases donde se mencione frecuentemente aspiraciones ambiciosas en las que se visualice a las niñas en un futuro como personas con liderazgo.
14. Promover que ambos sexos practiquen deportes sin marcar diferencias entre niños y niñas, y fomentar la participación de mujeres en deportes donde se observa una mayor presencia de hombres, como son el fútbol soccer y americano, por ejemplo.
15. En relación con el uso de uniformes se debe promover que sea lo menos diferente posible, en tanto la indumentaria en muchas ocasiones influye en el desenvolvimiento de las personas.

Las unidades didácticas y actividades propuestas han sido elaboradas por las siguientes maestras de educación primaria:

- Ana María Eugenia Galindo Ybaldo. Escuela "David G. Berlanga"
- Aurora Casarrubias Martínez. Escuela "Miguel Hidalgo"
- Brígida Olivera García. Escuela "Dolores Correa Zapata"
- Elena Guadalupe Vega Carrano. Escuela "Francisco Figueroa"
- Ethna Gizel López Barrientos. Escuela "Leopoldo E. Camarena"
- Evangelina Castillo Roberto. Zona Escolar 117
- Francisca Alicia Salazar Gómez. Proyectos Académicos D-1
- Diana Pérez Urioso. Escuela "Profesor Adelaido Ríos Montes"
- Guadalupe Martínez Pérez. Escuela "Luis Murillo"
- Juana Isabel Reyes Moreno. Escuela "David G. Berlanga"
- Laura Martínez Cardona. Escuela "Francisco Eduardo Tresguerras"
- Laura Elizabeth Oliveros Rangel. Escuela "República de Líbano"
- Leticia Angélica Orozco Hernández. Escuela "Orozco y Berra"
- Leticia Mercedes Gutiérrez Ávila. Escuela "Maestro Antonio Caso"
- Luz Estela Luis Martín. Escuela "Dr. Agustín Rivera"
- Luz María Juana Olguín Espinoza. Escuela "Francisco Sarabia"
- Margarita Hernández Flores. Escuela "Revolución"
- María Elena Rodríguez Jaimes. Escuela "Dr. Agustín Rivera"
- María del Carmen Uribe Gutiérrez. Escuela "Orozco y Berra"
- María Concepción Beltrán Arroyo. Escuela "Fray Francisco Aparicio"
- María Dolores Chávez Martínez. Escuela "Miguel Hidalgo"
- María Georgina Mendoza Andrade. Escuela "Luis Murillo"
- María del Rocío Viveros Campos. Escuela "Fray Francisco Aparicio"
- María de Lourdes Álvarez Gutiérrez. Escuela "Adolfo Cienfuegos y Camus"
- Mayra Isabel Contreras Sasturrias. Escuela "Revolución"
- Miriam Montserrat Segura Zárate. Escuela "Rafael Ángel de la Peña"
- Norma Chona Ayona. Escuela "Dr. Agustín Rivera"
- Patricia Judith Velázquez Mier. Escuela "Árbol de la Noche Triste"
- Rosa María Ramírez Velázquez. Escuela "Cristóbal Colón"
- Sandra Isabel Ramos González. Escuela "Maestro Antonio Caso"
- Vicenta Olvera Ocaña. Escuela "España"

PROYECTO ESCUELAS COEDUCATIVAS

Este manual es un producto del proyecto La coeducación como estrategia hacia la equidad de género y la no violencia hacia las mujeres y niñas en escuelas de la Secretaría de Educación Pública de la Ciudad de México financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y coordinado por Mestizas, Género y Gestión Cultural, A.C.

El proyecto surgió de la necesidad de trabajar la equidad de género y la prevención de la violencia hacia las mujeres y las niñas en escuelas primarias de la Ciudad de México; su objetivo general es contribuir a la consolidación de una educación comprometida con la equidad de género, con la no violencia y con el respeto de los derechos de niñas y mujeres.

Se ha desarrollado durante los años 2011 y 2012; entre las actividades llevadas a cabo destacan la realización de una serie de talleres de Coeducación en educación primaria dirigidos a maestras y maestros del respectivo ciclo escolar; un concurso de cuentos no sexistas llamado “Ni príncipes azules ni princesas rosas”, con tres categorías de participación: público infantil, maestros y maestras y público general; la publicación de los cuentos ganadores de este concurso y del presente manual; las representaciones de los cuentos ganadores por un grupo de cuenteras en escuelas y centros culturales, y la realización de un seminario internacional sobre educación no sexista en 2012.

Para más información sobre el proyecto pueden consultar la web de la organización: www.mestizas.org o ponerse en contacto con la asociación a través del correo electrónico: mestizascoeducacion@gmail.com

ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTOS Y MATERIALES⁶

Para saber si un libro o material educativo es sexista es necesario realizar un análisis del mismo en dos niveles:

- El lenguaje visual y escrito.
- El mensaje o contenido.

1. El uso del lenguaje (escrito y visual) en los materiales:

Lenguaje escrito:

- Uso de sustantivos (nombres propios y comunes, genéricos).
- Uso de adjetivos: calificativos positivos y negativos.
- Uso de verbos (verbos y tiempos verbales que se utilizan para describir mujeres y hombres, así como sus acciones).
- Uso de plurales masculinos en lugar de masculinos y femeninos diferenciados.

⁶ Esta guía de análisis fue aportada como material de apoyo para el taller Cooperación al Desarrollo desde un Enfoque de Género realizado en Andalucía, España, por la Asociación Andaluza por la Solidaridad y la Paz (aspal).

- Género predominante en el sujeto de la oración.
- Salto semántico.
- Orden de aparición del género.

La forma en que se usa la imagen:

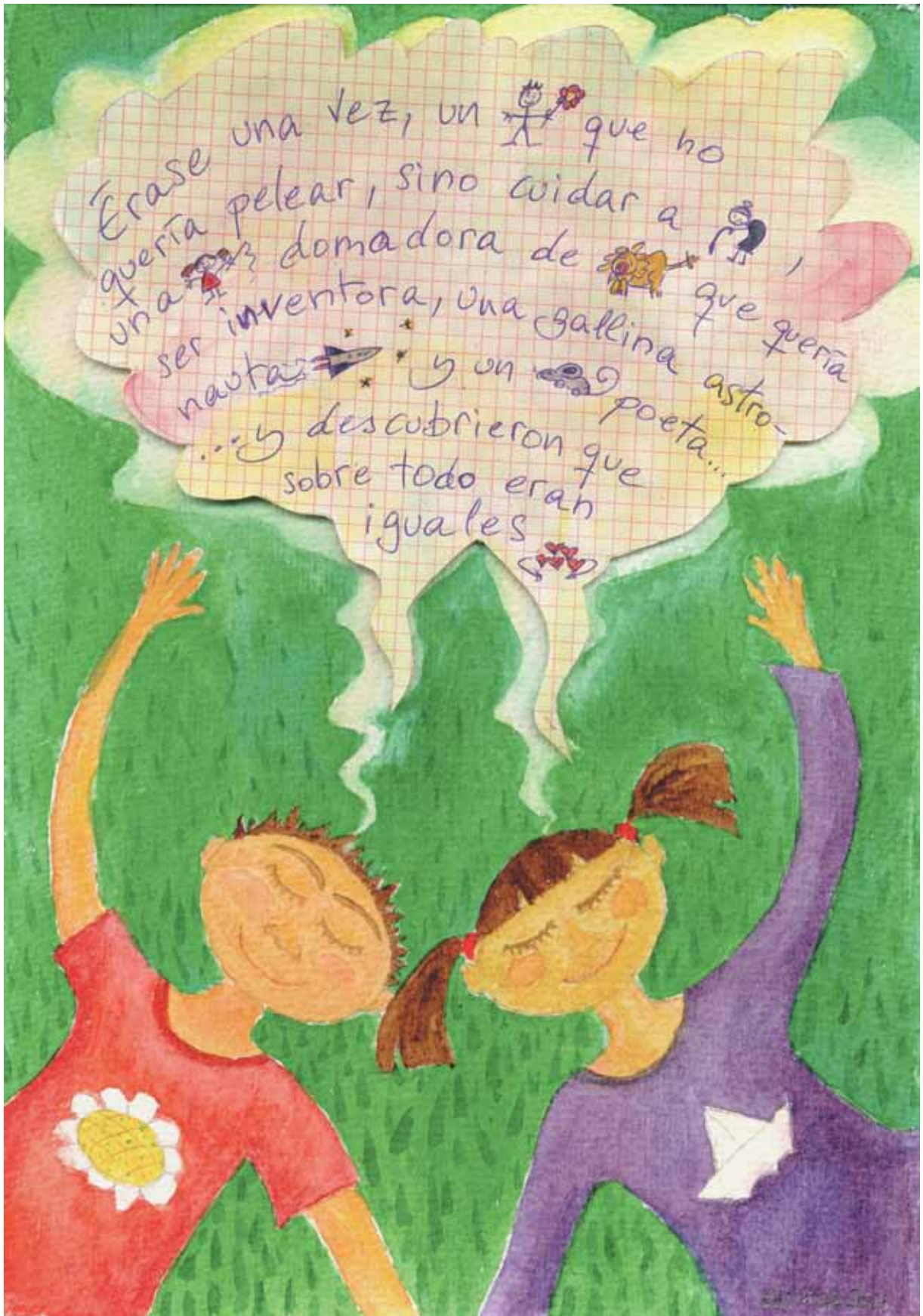
- Uso de figuras masculinas y femeninas.
- Tamaño de las figuras femeninas y masculinas.
- Colocación espacial de las figuras femeninas y masculinas (primero, segundo, tercer planos).
- Tareas desempeñadas por hombres y mujeres en diversos ámbitos (público y privado).
- Grado de emoción y expresiones de las figuras de hombres y mujeres.
- Colores asignados a los dibujos y figuras de hombres y mujeres.

2. El mensaje, el contenido, los temas:

- Los roles asignados a hombres y mujeres.
- La división sexual del trabajo por género.
- El acceso de mujeres y hombres a los recursos productivos.
- La presencia de mujeres en instancias de poder y de toma de decisiones.
- La visibilidad o no visibilidad del valor social y económico del trabajo desarrollado por mujeres (por ejemplo, el trabajo reproductivo).
- Los ámbitos en que ambos sexos desarrollan su rol o sus trabajos.

3. Pautas para detectar el sexismo:

- Si predomina la presencia de personajes masculinos sobre los femeninos.
- Si se presenta a las mujeres en funciones (roles) tradicionales y separando el ámbito privado para las mujeres y el público para los hombres.
- Si las mujeres representan papeles secundarios o marginales, es decir, que giran alrededor de un personaje masculino.
- Si se les imprime rasgos de personalidad, valorando en forma positiva a unos y negativa a otras.
- Si se transmiten mensajes de superioridad para unos y de inferioridad para otras.
- Si cuando se exalta el valor y privilegio del trabajo masculino no aparece el trabajo femenino, es decir, se invisibiliza a las mujeres y sus aportaciones.



REFLECTION CLAS

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2003), "Aprender a cuidarnos", núm. 67, Barcelona, Octaedro (Colección Recursos).
- AA.VV. (2011), *¿Cumple el grupo público de comunicación EITB su labor informativa como servicio público? Estudio sobre el protagonismo y representación de las mujeres y hombres en los informativos EITB*, LAB e Iparhegoa, Euskadi.
- AA.VV. (2010), *Manual para la construcción de una ciudadanía de las mujeres en una ciudad libre de violencia de género*, México, Ciudadanas en Movimiento por la Democracia, A.C.
- AA.VV. (2006), "Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos", en *Revista venezolana de Estudios de la Mujer*, VII, núm. 27, Caracas, Venezuela, Universidad de los Andes.
- Apple, M. W. (1984), *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.
- Arenas, Gloria (1996), "La cara oculta de la escuela", en *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*, España, Centro de Publicaciones de la Universidad de Málaga (Estudios y Ensayos). Disponible en: http://www.nodo50.org/mujeresred/coeducacion-gloria_arenas-1.html
- Arjona Sánchez, M. Carmen y Gemma Torres Fernández, "Coeducación", *Temas transversales del currículo*. Ediciones del Consumidor y el Usuario (Colección de materiales curriculares para educación infantil).
- Banette Colle (1998), "El príncipe ceniciento", Editorial Destino. Disponible en: <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article2597>
- Blández J., E. Fernández y M.A. Sierra (2007), "Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado", en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol.11, número 02, Granada, Universidad de Granada.
- Casarrubias, Aurora (2011), "¡Lucharaaaaaán dos de tres caídas sin límite de tiempo!", Segundo premio categoría maestras y maestros del concurso de cuentos no sexistas "Ni príncipes azules ni princesas"

rosas”, México, Mestizas, Género y Gestión Cultura, A.C. Disponible en: <http://www.mestizas.org>

Charles Perrault (1967), *La cenicienta*. Traducido del original francés por Estrella Cardona Gamio. Disponible en: <http://www.ccgediciones.com/>

Facio, Alda (2009), *Igualdad en la CEDAW; 30 años de desarrollo de un derecho clave para las mujeres*. Artículo sobre la ponencia “Igualdad como paradigma emergente en el derecho” para el seminario Género y Derecho (2008), Cuba. Disponible en: www.unifemweb.org.mx/documents/cendoc/cedaw/cedaw02.pdf

Falú, Ana (2008), *Violencias y discriminaciones en el espacio urbano*. Versión revisada de la Conferencia de apertura realizada en el ciclo 2008 del Curso Virtual Violencia Urbana e Inseguridad desde un Enfoque de Género. Disponible en: <http://ceur.tucampus.org/course/view.php?id=15>

García Prince, Evangelina (2008), *Políticas de igualdad, equidad, mainstreaming de género. ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual*, San Salvador, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Giddens, Anthony (1991), *Sociología*, Madrid, Alianza.

Guerreiro, Blanca y Muñoz, Azucena (2001), “Conclusiones grupo de trabajo: sexo y género en la educación”, Congreso Construir la escuela para la diversidad y desde la igualdad. Madrid, 26, 27 y 28 de enero de 2001. Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=174

Incháustegui, Teresa y Yamileth Ugalde (2004), “Conceptos básicos para comprender el género y las políticas de equidad”, en *Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad de género*, México, Observatorio Ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familias, A.C.

——— (2004), *Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad del género*, México, Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.

Instituto Nacional de las Mujeres (2007), *Glosario de género*, México.

Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México (2008), *Experiencias sobre ciudades seguras para las mujeres*, Memorias el primer encuentro internacional sobre ciudades seguras para las mujeres, México.

Instituto Nacional de la Mujeres (2008), *Mujeres y hombres en México*. Disponible en: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvini-inegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2008/MYH2008Feb28_1.pdf

——— (2009), Sistema de Información Estadística, México. Disponible en: <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/index.php>

Lagarde y de los Ríos, Marcela (2005), “Violencia de género y paz social, unidas por la vida y la libertad de las mujeres”, en *10 años de historia*, Seminario Mujer Latinoamericana/Mujer Andaluza, Huelva, Hilando Redes Asociación.

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), *Diario Oficial de la Federación*, 1º de febrero.

Ley General de Educación (2003). Decreto por el que se reforma la fracción XI del artículo 7. *Diario Oficial de la Federación*, 21 de junio de 2011.

Maceira Ochoa, Luz (2005), “Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela”, en *La Ventana*, número 21, México.

Mateos Almudena e Itxaso Sasiain (2006), *Contar cuentos cuenta en femenino y masculino*, Madrid, Instituto de la Mujer (Serie de cuadernos de educación no sexista, 18).

Medina Guerra, M. Antonia (2002), *Manual de lenguaje administrativo no sexista*, Málaga, Asociación de Estudios Históricos Sobre la Mujer (Universidad de Málaga)/ Área de la Mujer del Ayuntamiento de Málaga.

Pérez Cervera, Julia y Paki Venegas Franco (2006), *Manual para el uso no sexista del lenguaje*, 3a. ed., UNIFEM.

Piñones, Patricia (2006), “La categoría de género como dispositivo analítico en la educación”, en Memoria del primer Foro Nacional de Género en la Docencia, Investigación y Formación Docente, México, Inmujeres, septiembre de 2005, Instituto Nacional de las Mujeres/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Piquín, Rosa y Gloria Rodríguez Hevia (2003), *Guía de lectura de Rosa Caramelo, Materiales didácticos para la coeducación. Construyendo contigo la igualdad*, España, Consejería de la Presidencia e Instituto Asturiano de la Mujer.

Rebolledo, Marisa (2009), *Siete rompecuentos para siete noches, guía didáctica dirigida a madres y padres*, Vicepresidencia del Gobierno de Cantabria, Dirección General de la Mujer.

Sánchez Sánchez, Juana Luisa y Rosario Rizos Martín (2009), *Coeducación en primaria*, 2a. ed., Andalucía, Moral para la Convivencia y la Paz (Colección de materiales curriculares para la educación primaria).

Sasiain Villanueva, Itxaso y Añino Villalva, Sara (2006), *Coeducación. Prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas*, Escuela de Formación. Curso número 23, Madrid, Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.

SEP (2009), Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México, México, Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas/ UNICEF.

Subirats, Marina (1991), "La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar", en *Infancia y Sociedad*, núm. 10, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

Subirats, Marina (1994), "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", *Revista Iberoamericana de Educación. Género y educación*, núm. 6, Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm>

Torres Santomé, Jurjo (1998), *El currículum oculto*, Madrid, Morata.

Turín, Adela (1995), *Los cuentos siguen contando*, Madrid, Horas y Horas (Cuadernos inacabados).

Turín, Adela y Nella Bosnia (2001), *Arturo y Clementina*, Lumen (A favor de las niñas).

Urruzola, María Jose (2006), "Prevenir la violencia sexista, es posible" (ponencia). Foro sobre violencia contra las mujeres, Córdoba, España. Ayuntamiento de Córdoba, Delegación de Igualdad. http://www.educandoenigualdad.com/IMG/pdf/Ponencia_M_JOSE_URRUZOLA.pdf

Veerle, Miranda (2011), *Cooking, Caring and Volunteering: Unpaid Work around the World*, Francia, OECD.

Venegas P. y Pedrosa L. (2006), *Equidad de género en salud: manual para conducir talleres de sensibilización*, México, Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva.

Ximena, Daniela (2011), "El príncipe que fue rescatado por la princesa". Segundo premio categoría infantil del concurso de cuentos no sexista, "Ni príncipes azules ni princesas rosas". Mestizas, Género y Gestión Cultura, A.C., México. Disponible en: <http://www.mestizas.org>

2. REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Aula intercultural:

<http://www.aulaintercultural.org>

Averroes:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/Coeducacion/>

Cine en violeta:

<http://lrmgenerandoconocimientodegenero2.blogspot.com/>

Ciudad de Mujeres:

<http://www.ciudaddemujeres.com/Matriz/Index.htm>

Coeducación, espacio para educar en igualdad:

<http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/>

Coeducar para la igualdad:

<http://sites.google.com/site/coeducarparalaigualdad/>

Comunidad de conocimiento desde la perspectiva de género:

<http://lrmgenerandoconocimientodegenero.blogspot.com/>

Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria:

http://www.educantabria.es/centro_de_recursos/coeducacion/materiales-el-pais-de-los-cuentos-al-reves

Cuaderno Intercultural. Recursos para la interculturalidad y la educación intercultural:

<http://www.cuadernointercultural.com/dia-de-la-mujer-coeducacion/>

Fundación Mujeres:

<http://www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/default.htm>

Recursos de Coeducación del IES Suel de Fuengirola:

<http://iessuel.org/coeduca/>

Educación en valores:

<http://www.educacionenvalores.org>

Edualter. Red de recursos en educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad:

<http://www.edualter.org/index.htm>

Educación en igualdad:

<http://educarenigualdad.org/material>

Educando en igualdad:

<http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?rubrique3>

Educagénero, educación sexual, género y convivencia:

<http://www.educagenero.org/PVG.html>

Igualdad en red:

<http://www.igualdadenred.com>

Instituto Andaluz de la Mujer (coeducación):

<http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/coeducacion>

Instituto de la Mujer del gobierno de España (Educación):

http://www.inmujer.gob.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264005600151&language=cas_ES&pagename=InstitutoMujer%2FPage%2FIMUJ_Generico

Instituto de Tecnologías Educativas:

<http://formacionprofesorado.educacion.es/index.php/es/materiales/materiales/37-coeducacion-dos-sexos-en-un-solo-mundo?start=2>

“La coeducación. Dos sexos en un solo mundo”. Ministerio de Educación y Ministerio de Igualdad de España:

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/112/cd/unidad_1/1_introduccion_modulo1.html

Mestizas, Género y Gestión Cultural, A.C.:

<http://www.mestizas.org>

Mujeres en Red:

<http://www.nodo50.org/mujeresred/coeducacion.htm>

Organización de Estados Iberoamericanos (Género):

<http://www.oei.es/genero.htm>

Pan y Rosas (Chile):

<http://www.panyrosas.cl/>

Programa de Coeducación para Comunidades Educativas “Ni superhéroes ni princesas. Creciendo en igualdad”

<http://www.colectivobrote.org/coeducacion/>

