

PREVENCIÓN SOCIAL Y GÉNERO: desde la escuela y para la vida

GUÍA DIDÁCTICA PARA DOCENTES





Esta publicación es posible gracias al generoso apoyo del pueblo estadounidense mediante la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El contenido de esta publicación es responsabilidad única de sus autores y no refleja de ninguna manera las opiniones de USAID, del Gobierno de los Estados Unidos de América y del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.

*Prevención social y resolución de conflictos:
desde la escuela y para la vida. Guía para Docentes*

*La Guía Didáctica para Docentes fue elaborada por
Inclusión y Equidad Consultora Latinoamericana
(<http://inclusionyequidad.org>)*

Impreso y hecho en México, 2020
Derechos reservados de la Fundación del
Empresariado Chihuahuense, A.C.
Proyecto realizado con recursos aprobados por el
Fideicomiso F47611-9
Fondo Social del Empresariado Chihuahuense
(FOSECH)
fechac.org.mx/

Índice

5	Prólogo
7	Introducción
9	Apunte metodológico
13	I. Ideas básicas sobre género
27	II. Roles de género
43	III. ¿Qué es la discriminación?
59	IV. Discriminación de género
75	Revisión de aprendizajes
79	Anexo 1
93	Lecturas recomendadas
95	Bibliografía

Prólogo

Somos una organización civil y nuestra misión es crear mejores oportunidades para el desarrollo humano y social de las y los chihuahuenses que más lo necesitan. Por ello, en 2007 nos propusimos atender a niñas y niños en condición de vulnerabilidad en zonas con alta marginación, con carencias de cuidado debido a la disparidad de la jornada escolar con la jornada laboral de sus madres, padres o tutores.

En ese año, y ante el clima de violencia prevalente en Ciudad Juárez, creamos el Modelo Ampliando el Desarrollo de la Niñez (ADN), proyecto que evolucionó hasta convertirse en generador de espacios seguros enfocados a impulsar el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes que viven en contextos con altos índices de pobreza y desintegración social.

Con el paso del tiempo, de manera natural, el Modelo ADN ha logrado incidir en la reducción de los factores de riesgo precursores de la violencia y la delincuencia a través de actividades lúdico-formativas que fortalecen la salud, la autoestima y el desarrollo de habilidades para la vida en niñas, niños y adolescentes (NNA).

Con el apoyo de las organizaciones de la sociedad civil, aprovechando espacios públicos como escuelas, albergues o centros comunitarios, el Modelo ADN ha tocado las vidas de 49,472 niñas, niños y adolescentes en gran parte del estado de Chihuahua, y del estado de Yucatán, donde se implementa desde 2012.

Aunque iniciamos el Modelo ADN en escuelas de nivel primaria hace 13 años, desde el año 2016 extendimos su cobertura a preescolar y secundaria, en

este último nivel educativo se siguió la experiencia de exitosos programas internacionales de prevención social de la violencia.

Hoy en día, brindamos una atención integral a NNA para impulsar su desarrollo humano y social, con alternativas positivas que fortalecen la transición de la niñez hacia la adolescencia; etapa de la vida en la que cada persona enfrenta mayores riesgos de deserción escolar.

¿Cómo funciona el Modelo ADN? Se ejecuta a través de cinco ejes estratégicos:

1. **Nutrición:** ofrece alimentación sana y fomenta los buenos hábitos alimenticios e higiene personal.
2. **Rendimiento académico:** brinda asesorías personalizadas y promueve la responsabilidad individual para el cumplimiento de tareas escolares.
3. **Activación física:** facilita el desarrollo psicomotriz y la adquisición de una disciplina deportiva.
4. **Lúdico-formativo:** promueve el conocimiento de la tecnología, el arte, y la cultura como forma de expresión de las emociones.
5. **Habilidades para la vida:** Impulsa los recursos psicosociales, interpersonales y de formación técnica para el bienestar integral, sólo en nivel secundaria.

¿Cómo incide el Modelo ADN en la vida de niñas, niños y adolescentes? Durante las tardes o mañanas se encuentran en espacios seguros y divertidos donde se promueve la convivencia sana y colaboración entre pares mediante actividades positivas. Además, los jóvenes encuentran en el Modelo ADN una oportunidad para el autoconocimiento y la expresión de sus emociones. El desarrollo de habilidades de vida para el trabajo y el manejo de emociones los prepara para enfrentar los retos de su entorno de una mejor manera. Todo ello les genera una identidad positiva, solidaria, que evita se despierte el interés por actividades negativas o violentas.

Con el objetivo de garantizar los beneficios del Modelo y la participación de los importantes elementos que lo conforman, sistematizamos su metodología, gracias al generoso apoyo de nuestros aliados: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), Salud y Desarrollo Comunitario de Cd. Juárez, A. C. (Femap) y la Fundación del Empresariado Yucateco (FEYAC).

Actualmente, el Modelo ADN es implementado en doce localidades del estado de Chihuahua; además, es replicado por FEYAC en los municipios de Mérida, Kanasín y Chikindzonot, en Yucatán, y desde 2006 en la comunidad de Cócorit, Sonora por la Fundación del Empresariado Sonorense, A. C. (FESAC), en alianza con la Universidad La Salle y la Red SumaRSE.

Estas acciones en favor de la infancia se dan porque creemos en lo mencionado por UNICEF: “Los niños no son el futuro, son ciudadanos de ahora con preocupaciones y derechos”, UNICEF.

Fundación del Empresariado Chihuahuense, A. C.

Introducción

El presente material es parte de una colección que aborda temáticas básicas relacionadas con la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (PSVD), característica primordial del Modelo ADN, que está en consonancia con los estándares contenidos en la *Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia*, así como en los diversos instrumentos internacionales en la materia signados por México. Gracias a ello, el Modelo ADN planea, diseña y ejecuta estrategias educativas

[...] que le permiten reducir los riesgos de violencia en los adolescentes y sus entornos cercanos, al evitar que reproduzcan conductas antisociales o delictivas; asimismo, efectúa continuos análisis que ayudan a proponer medidas y acciones con la participación de jóvenes y adolescentes; en otro aspecto, ADN disminuye los conflictos y restablece vínculos, lo cual fortalece a la cohesión social.¹

Esto consolida la experiencia vivida por las y los adolescentes en la escuela secundaria, pues

¹FECHAC, *Modelo Ampliando el Desarrollo de los Niños (ADN): Justificación desde el ámbito del desarrollo social*, Documento Ejecutivo, Mimeo, 2018.

les provee conocimientos y reflexiones acerca de la PSVD a través de su introducción a temas clave mediante el uso de materiales especialmente diseñados para ello, como son los de esta selección, que inicialmente incluye Derechos humanos, Resolución de conflictos y Perspectiva de género, cuyo trabajo permite el acrecentamiento de:

- » La empatía y solidaridad entre pares.
- » El rechazo a formas de manifestación de la violencia.
- » La capacidad mediadora de conflictos.
- » La capacidad de detectar conductas de riesgo y apartarse de ellas en la medida posible.²

Los manuales para docentes contienen propuestas didácticas, así como contenidos actualizados y coherentes con el currículo de secundaria, que facilitan el logro de sesiones en las cuales se puedan crear y acrecentar lazos de confianza que posibiliten la reflexión y el aprendizaje en sus grupos de trabajo con adolescentes.

Por tanto, el presente documento es un nuevo aporte del Modelo ADN que se suma a los ya existentes —dedicados sobre todo a la obra que realizan las OSC en el Modelo— para profundizar su experiencia y aporte social en la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia.

² FECHAC/Inclusión y Equidad, Consultora Latinoamericana, *Encuesta realizada en escuelas de los municipios de Mérida, Chihuahua, Juárez, Cuauhtémoc y Meoqui. Aplicada a grupos focales de: 1) OSC implementadoras, 2) directivas/os y docentes, 3) estudiantes y 4) madres, padres o cuidadores*, 2018.

Apunte metodológico

Los contenidos de la presente guía para docentes están presentados de manera deductiva, desde el abordaje de conceptos básicos hasta la revisión de particularidades relacionadas con el tema central del texto, lo que en su conjunto ofrece elementos útiles para escudriñar durante el año escolar los diversos aspectos que conforman el proceso para conocer, desarrollar habilidades y actitudes relacionadas con la PSVD.

La metodología que se propone seguir a las y los docentes para la utilización de la guía contempla que inicialmente ubiquen las temáticas que componen el texto y se familiaricen con los contenidos, para posteriormente trabajar con las y los adolescentes mediante el uso de técnicas lúdicas que les permitan una fácil comprensión de los temas, privilegiando la reflexión desde lo vivencial, y de esa manera la introyección de la premisa de que conocer su proceso de vida les permita procurar mejores condiciones de vida para sí, para su familia, para su comunidad y para todas las personas que conforman la sociedad.

... es fundamental partir de la realidad, es decir, de las características, necesidades, intereses y problemas de las personas con las que trabajamos, así como de sus experiencias de vida, sus posibilidades y sus limitaciones, y de las características del contexto socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven. Creer que todas las personas son iguales y que los procesos educativos se pueden desarrollar indistintamente con cualquier grupo y en cualquier tiempo y lugar es desconocer su individualidad y su diversidad, negándoles su condición de personas.

Partir de la realidad de las personas supone entonces abordar los contenidos de cada actividad educativa incorporando las experiencias y conocimientos previos de los que participan en ellos.

(...) El conocimiento es algo que siempre se va haciendo. Donde sólo hay acumulación pasiva no hay verdadero conocimiento. Por ello, para que un proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, lo más importante no es la acción del que enseña, sino la del que aprende.

El papel del educador es crear las condiciones propicias para que la persona “aprenda a aprender”.

(...) Debemos asumir que son los educandos los protagonistas del proceso de aprendizaje, y que, incorporando la experimentación, la búsqueda de información, el debate y todas las alternativas metodológicas que permitan la participación libre y responsable de las personas, se estará educando en derechos humanos.³

En tal sentido, la guía comprende una estructura que favorece la participación de las y los alumnos de manera permanente en la reflexión sobre los contenidos y en la construcción del conocimiento para su asimilación y aplicación en la vida cotidiana, con la idea de promover en ellas y ellos la certeza de contar con herramientas para la protección de su dignidad como personas.

Las y los docentes encontrarán en esta guía textos accesibles sobre el tema y sugerencias de actividades que podrá llevar a cabo en el aula, en fichas que refieren el objetivo de la actividad, los materiales que se requieren para su realización, los detalles didácticos correspondientes, las instrucciones para su desarrollo y preguntas de reflexión que permitan el análisis en torno a los temas abordados, los cuales se relacionan con los contenidos curriculares de la educación secundaria.

Asimismo, al principio de cada apartado temático se incluye una Lectura para la reflexión de docentes, con la intención de favorecer el anclaje de los aspectos teóricos con las dimensiones del tema en la vida cotidiana y brindar un marco de refe-

³ Rosa María Mujica Barreda, “Herramientas y metodologías para la educación en derechos humanos”, en *Educación en derechos humanos*, retomado de *Curso Interdisciplinario de Alta Formación en Derechos Humanos*, Memoria, México, Programa de Fortalecimiento Institucional de Organismos Públicos de Derechos Humanos, 2006, pp. 713-737.

rencia que oriente el trabajo y las discusiones que se espera sean desarrollados en cada uno de ellos. Estos textos se dirigen específicamente a las y los docentes, no al alumnado, pues la intención es darle un sentido a la práctica que llevará a cabo para abordar los contenidos y servir de marco para significar su experiencia desde una perspectiva de derechos humanos.

De igual manera, al final de cada apartado se incluye una Lectura para la reflexión colectiva del grupo con guía docente, con el objetivo de que la o el docente facilite, a modo de cierre y reforzamiento, la reflexión conjunta del alumnado respecto del tema a partir de elementos de referencia relacionado con el módulo y en todo momento con el acompañamiento necesario para la asimilación de los contenidos.

El objetivo es relacionar los puntos de reflexión con los contenidos abordados en el módulo.

La guía está diseñada para acompañar un proceso educativo en perspectiva de género, con un plan de trabajo en el que la suma de las horas de trabajo representa un trimestre, es decir, corresponden a 10 semanas. En la semana 11 se hará la revisión de contenidos a manera de evaluación del proceso con las alumnas y los alumnos, utilizando el documento del mismo nombre incluido al final de la guía. Finalmente, en la semana 12 la o el docente dedicará el tiempo correspondiente a una sesión para evaluar el proceso educativo llevado a cabo, lo que le permitirá identificar aciertos y oportunidades de mejora que enriquezcan su labor.

En relación con la metodología planteada, se espera que las y los docentes retomen las propuestas incluidas en la presente guía y la enriquezcan con su labor diaria, potenciando su experiencia con la participación del alumnado con quien compartirá los contenidos.

I. Ideas básicas sobre género

***Nota importante para la o el docente:**

Se recomienda que usted lea el presente texto y lo utilice como punto de partida para encuadrar el trabajo que llevará a cabo a lo largo del apartado del cual forma parte. Esta lectura servirá de orientación sobre el tema principal de la guía y le facilitará un enfoque transversal de los contenidos durante su actividad con el alumnado.



Lectura para la reflexión de docentes

Prevención y atención de la violencia

La violencia es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra sí mismo, otra persona o contra un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.⁴

⁴ Organización Panamericana de la Salud, *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, Washington, D. C., 2002.

Esta se manifiesta en los aspectos psicológico, físico y emocional, y puede dividirse en tres categorías generales:

- » Violencia autodirigida: cubre el daño físico producido por uno mismo y se subdivide en comportamiento suicida y autoabuso.
- » Violencia interpersonal: se relaciona con lesiones o daños causados por un individuo a otro relacionado (violencia doméstica) o no relacionado (violencia de la comunidad).
- » Violencia colectiva: se centra en actos nocivos cometidos por un grupo con motivaciones políticas, económicas o sociales.

Las violencias también se definen como construcciones sociales, económicas y culturales, e incluso políticas, y pueden ser clasificadas de acuerdo con quien comete la acción u omisión, las características de las víctimas, la forma en que se ejerce el acto violento, su naturaleza, su origen y el lugar donde se lleva a cabo, así como la relación que estas violencias guardan entre sí. Se habla de violencias en plural, porque son acciones y hechos multifactoriales o multicausales y surgen por comisión u omisión de diversos actores (sociales, económicos o políticos).

Al respecto, se han identificado algunos elementos que pueden estimular la violencia, denominados factores de riesgo, que determinan una mayor probabilidad de que un evento suceda en un periodo de tiempo definido. Es importante advertir que para comprender de mejor manera la violencia, se identifican factores y no causas. De igual forma, que la interacción de los factores de riesgo delincencial es lo que da como resultado que grupos de individuos tengan más posibilidades de optar por la actividad delictiva.

Como herramientas de análisis se utilizan cinco tipos de factores considerados relevantes en la identificación de violencias:

- » Factores precursores. Aquellos que inciden o contribuyen al aumento de la probabilidad de que se generen ambientes sociales violentos como: situaciones de profunda desigualdad, discriminación o exclusión, conflictos étnicos o religiosos, despojo de tierras y recursos, desarrollo de grandes conjuntos habitacionales con malas condiciones de habitabilidad, corrupción generalizada e impunidad.
- » Factores de riesgo. Se hacen visibles en un momento en el tiempo y expresan la existencia de conflictos y desequilibrios graves que advierten sobre el posible surgimiento de diversas formas de violencia manifestadas en elevados índices de: hacinamiento, incremento atípico de embarazos adolescentes, deserción escolar, desempleo, violencia en el noviazgo, suicidios, adicciones, conflictos laborales, caída de ingresos, etcétera.

- » Factores detonadores. Son acontecimientos de tipo macrosocial que, en un determinado momento o periodo corto, desatan o aceleran procesos de violencia en un territorio definido y contribuyen a una ruptura de tendencias históricas de lo que se puede entender como una convivencia social pacífica. Por ejemplo: catástrofes ambientales o humanas, crisis económicas, cierre de fronteras, o escasez de productos esenciales.
- » Factores de contención o protección. Son las capacidades individuales, grupales o institucionales y formas de relaciones sociales que generan respeto, tolerancia, reconocimiento del otro y de sus necesidades, y mecanismos de sanción social a las transgresiones, aceptados por todos y que permiten procesar adecuadamente los conflictos. Son recursos sociales que propician la restauración de la convivencia destruida y pueden servir de base para proponer intervenciones públicas y sociales.
- » Factores externos. Son aquellos que influyen en el contexto y situación social de cada municipio, como: la situación económica regional, nacional y, en su caso, global; la interacción con otros municipios o territorios cercanos, la dependencia económica y social, la inversión externa, la relación con la delincuencia nacional e internacional, el flujo y tránsito de migrantes, etcétera, varios de ellos se convierten en determinantes difíciles de ser modificados en lo local, pero que es importante tener en cuenta en el desarrollo de programas y acciones.

Lo importante no es sólo encontrar los detonantes, sino también los factores que contribuyen a contener la violencia, el desarrollo de los seres humanos y de ambientes no violentos. Y al respecto es necesario trabajar en la prevención de la violencia, la cual incluye “estrategias y medidas que buscan reducir los riesgos de infracción y los efectos perjudiciales que estos últimos pudiesen causar en las personas y en la sociedad, incluyendo el miedo al crimen, combatiendo para ello sus múltiples causas”,⁵ entre éstas, se consideran efectivas:

- » Crear y mantener vínculos de confianza entre la población y las instituciones, particularmente la policía, la justicia y el sector educativo.
- » Establecer medidas de resolución pacífica de conflictos.
- » Procurar la participación activa del “público objetivo”.

Es necesario precisar que la violencia siempre es negativa, mientras que los conflictos, si son tratados apropiadamente, pueden ser muy positivos para cambiar situaciones que están mal (y que pueden llegar a la violencia si no se les resuelve). Conflicto es “cualquier situación en la que dos o más entidades sociales o partes per-

⁵ Organización de las Naciones Unidas, *Resolución 2002/13*, Consejo Económico y Social, 24 de julio de 2002.

ciben mutuamente que tienen objetivos incompatibles”.⁶ La diferencia primordial entre conflicto y violencia es que, el primero, si se trabaja de forma adecuada, puede constituir una buena oportunidad de crecimiento para las personas y grupos; no así la violencia, que invariablemente causa daño a las personas. Este trabajo es posible realizarlo mediante actividades sencillas en el aula.

Es oportuno recordar que el trabajo de paz y prevención social de la violencia y la delincuencia siempre es un proceso planificado con base en diagnósticos realistas y no una serie de ocurrencias o acciones desligadas de una estrategia explícita.



Ideas básicas sobre género

Cuando se habla de género, suele creerse que se hace referencia únicamente a las mujeres, sin embargo, género es un concepto que en realidad alude a las relaciones entre hombres y mujeres, así como a la manera en que éstas se establecen desde la infancia y durante el transcurso de la vida humana. Género no es, por lo tanto, sinónimo de mujer.

En cuanto a los diversos aspectos relacionados con el concepto de género, es importante recordar que el sexo tampoco es un sinónimo de género, que está determinado por la naturaleza y define las características biológicas de una persona e identifica las diferencias biológicas entre hombres y mujeres.

Género es el conjunto de características sociales y culturales de lo femenino y lo masculino. Este concepto describe los comportamientos, valores, actitudes y sentimientos que la sociedad considera como propios de los hombres o de las mujeres. Así, mientras que las diferencias de sexo son biológicas, las de género son culturales y transformables de acuerdo con el desarrollo específico de cada sociedad.

Los hombres y las mujeres no son sólo diferentes a causa de la genética, sino también a causa de los diferentes papeles que la sociedad les asigna. Así, la identidad de género se construye por los otros, debiendo el individuo integrarse en un conjunto social respetando sus normas. En definitiva, la identidad de género es una construcción social y una manera de autodefinición.

En el proceso de la construcción de la identidad de género la sociedad suele refugiarse en los estereotipos de género. Un estereotipo es una noción que adoptamos y reproducimos. Casi nunca representa una realidad, pues son una generalización que muy fácilmente atribuimos a los otros sin pensarlo. Dado que las culturas presentan una gran variedad, los estereotipos no son los mismos por todas partes. En el mundo occidental, los estereotipos sobre los hombres y las mujeres son más o menos los mismos. La sociedad tiene distintos modelos

⁶ Chris Mitchell, *The Structure of International Conflict*, Macmillan, Londres, 1982.

en cada caso. Así, por un lado, de las mujeres se espera que sean dulces y cariñosas, buenas madres, que se ocupen del hogar. Ciertas profesiones están fuera de su campo permisible. Por otro lado, los hombres deben ser siempre fuertes y duros y los proveedores financieros. Llorar no se les perdona.⁷

Estos estereotipos evidentemente limitan a las personas e impiden desarrollar sus capacidades intelectuales, físicas y emocionales, entre otras, encasillándolas a cumplir roles que no necesariamente se adecúan a lo que individualmente quisieran proyectar de sí, lo que hace necesario comprender, criticar y tomar postura ante lo que en sociedad construimos.

Las sociedades con características democráticas suponen que las opiniones y la participación de todas las personas son importantes para la toma de decisiones, pues sus resultados afectan a todos sus integrantes, tanto de manera positiva como negativa; a esto se le conoce como vida pública. Pero esa condición de participación requiere de esfuerzos adicionales que garanticen la incorporación de aquellos grupos históricamente marginados y cuya igualdad de oportunidades, en un gran número de casos, se encuentra sólo en el papel.

En México, quienes han sufrido mayor discriminación son los pueblos indígenas, los ancianos, las minorías sexuales y las personas con alguna discapacidad; dentro de estos grupos son las mujeres las que resienten la doble o triple discriminación, llegando a formas extremas como la negación de algún derecho por el simple hecho de no ser hombre. Es por esta razón que conocer el concepto de género y los temas que se relacionan con él, es muy importante para acrecentar y mantener la diversidad de puntos de vista que enriquecen la democracia y la vida pública del país.

⁷ Emmanouela Varoucha, "La identidad de género, una construcción social", en *Mito*, Revista Cultural, número 46, noviembre 2019. Disponible en: <<http://revistamito.com/la-identidad-de-genero-una-construccion-social/>>, página consultada el 10 de junio de 2020.



Ideas clarificadoras:

Como se indica en el apartado “Diferencias entre sexo y género”, este último concepto se refiere al conjunto de características sociales y culturales de lo femenino.

Se trata de comportamientos, valores, actitudes y sentimientos que la sociedad considera como propios de los hombres o de las mujeres.

Aunque el sexo pertenece a la naturaleza y el género a la cultura, es común identificarlos y así atribuir a la naturaleza lo que es producto de la cultura. Es así como son aceptadas expresiones como “el lugar natural de la mujer es su casa, y el del varón su trabajo”.

Mientras que las diferencias de sexo son biológicas, las de género son culturales y transformables, de acuerdo con el desarrollo específico de cada sociedad.

La tarea que todas y todos tenemos es transformar nuestras relaciones para procurar una vida plena de todas y todos.



Lectura de apoyo: Evolución histórica del concepto de género⁸

La preocupación por la situación de las mujeres no es reciente. Surgió entre los años 1600 y 1700, cuando se comenzaba a hablar de los derechos ciudadanos, conocidos también como derechos humanos. La indiscutible y desigual situación que existe entre hombres y mujeres por la sola razón de su sexo, hizo que en diferentes lugares del mundo se tratara de explicar la razón de esa desigualdad. ¿Cómo ha persistido esta desigualdad a través de los años? ¿Qué se hace para combatirla?

Las investigaciones sobre la situación de la mujer en la sociedad, en las que destaca Margaret Mead,⁹ una pionera del tema, demostraron que la manera como se organizan y funcionan las sociedades supera las diferencias biológicas, y que no en todas las culturas se le otorga el mismo significado a lo masculino y lo femenino.

⁸ Christian Rojas, *Manual para promotoras y promotores de derechos humanos. Derechos de la mujer: mecanismos para combatir la discriminación*, Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos y Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México, 2003.

⁹ Nota del autor: Entre las investigadoras de mayor reconocimiento se encuentra Margaret Mead (1901-1978), antropóloga estadounidense, quien destaca sus hallazgos en las relaciones entre hombres y mujeres, las diferencias biológicas y los factores culturales que determinan los roles de género.

En muchas ocasiones hemos escuchado que somos diferentes, que no es lo mismo nacer en Chile que en China, ni en el año 1400 que en el año 2002. Que los deberes, las obligaciones y las relaciones en algunas sociedades están reservadas para las mujeres y en otras sólo para los hombres. Por ejemplo, en México “no es correcto” que los hombres se besen en la mejilla, pero en Rusia es una costumbre que denota confianza. Se puede entender que la manera en que nos organizamos en la sociedad, la familia, la escuela, la cárcel, la iglesia, independientemente de lo biológico, produce y reproduce el sometimiento femenino.

En la década de 1970 surgió la llamada perspectiva de género como un intento de responder a las interrogantes planteadas por las desigualdades existentes entre hombres y mujeres.



Ideas para trabajar el tema en la escuela

A continuación se proponen formas de trabajar el tema de la perspectiva de género en alguna asignatura o en las actividades educativas fuera del salón de clases. Se sugiere, como ejes de formación, abordar aspectos como la diferencia entre sexo y género, la creación de condiciones necesarias para la igualdad entre hombres y mujeres, además de fortalecer alternativas de convivencia sin violencia.

Tema: Género, sexo y sexismo

Ya hemos señalado que el género es una construcción social del papel que se espera que cumplan las mujeres y los hombres en la sociedad, mientras que el sexo es una condición biológica determinada por la naturaleza. Ahora abordaremos lo que es el sexismo.

Actualmente, se habla con frecuencia de que todas las personas tenemos los mismos derechos; sin embargo, si preguntamos a nuestra madre, hermanas o amigas, probablemente nos manifiesten lo contrario. Por ello, necesitamos revisar nuestra manera de relacionarnos en nuestra casa y comunidad; seguramente a partir de este ejercicio descubriremos que no todos gozamos de las mismas libertades, derechos y oportunidades. A esto se le conoce como sexismo.

En este sentido, el sexismo es el conjunto de prácticas sociales que favorecen la discriminación de un sector de la población por razón de su sexo.

Recomendación metodológica:

Se sugiere ir de la experiencia personal a la colectiva, desde los conocimientos aprendidos a los nuevos, con el fin de permitir al alumnado un espacio de confianza y generar oportunidades para reflexionar de manera colectiva.

Estas prácticas sociales, asociadas con creencias, roles y estereotipos se aprenden en nuestra sociedad, muchas veces las justificamos y son sustentadas en la idea de que las diferencias son físicas.

A lo largo de la historia, el sexismo ha afectado en mayor medida a las mujeres, que en relación con los hombres han sido consideradas poco hábiles para desarrollar actividades fuera del hogar, que es en donde se les ha ubicado de manera casi natural, aunque no lo sea, y han sido asumidas por la sociedad como menos capaces para tomar decisiones, lo que ha llevado a su exclusión de ámbitos como el empresarial, el político, el científico, el deportivo, por nombrar sólo algunos.

Es decir, que a partir de creencias que atribuyen características diferentes a hombres y a mujeres se ha impuesto un orden social basado en el sexo, que se ve reflejado en el lenguaje y en las prácticas cotidianas que llevamos a cabo en lo privado y en lo público.

Es importante señalar que esas prácticas constituyen violencia, porque discriminan y dañan a quienes son objeto de ellas.

Pero no todo está dicho, justamente el advertir esas formas de relacionarnos en la familia, en pareja, en nuestra colonia, en nuestra escuela, nos dará las pistas para transformar conductas que lesionan a las personas y favorecer una vida libre de violencia en donde se respeten los derechos de todas las personas.

Actividad 1: ¿Género? ¿Qué es eso?



Objetivo: Identificar cómo se vive el género en la sociedad.

Recurso didáctico: Análisis en grupo.

Materiales: Tarjetas con frases, diccionario y copias de la lectura de apoyo.

Duración: 100 minutos (2 clases).

.....

Instrucciones para desarrollar la actividad:

- » Para comenzar, se realizará en voz alta la lectura de apoyo: *La construcción de género*.
- » Se pedirá que marquen las palabras que desconozcan, buscarán su significado en un diccionario y compartirán con el grupo. En casa pueden elaborar un fichero con palabras relacionadas con el tema de género.
- » Posteriormente, todas y todos los alumnos se pondrán de pie al centro del salón.
- » Cada alumno y cada alumna leerá en voz alta una de las frases que aparecen después del recuadro.
- » La o el docente deberá moderar la discusión.
- » Después de leer cada frase, todos y todas deberán tomar una posición: quienes estén de acuerdo con la expresión, se colocarán a la izquierda del salón; quienes estén en contra se colocarán a la derecha.
- » Una vez separados los dos grupos, por turnos y de manera individual deberán argumentar sus opiniones y tratar de convencer a las personas de enfrente para que se cambien de lugar.

» Después de la última frase analizada, la o el docente facilitará una reflexión final conclusiva de la actividad, con una pregunta:

» ¿Cómo vivirían los hombres si tuvieran menos libertades o derechos que las mujeres?

Frases:

- » Los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos, pero no las mismas responsabilidades.
- » Todas las mujeres nacieron para ser madres.
- » La mujer decide lo que hace el hombre.
- » Los hombres deben ser agresivos y las mujeres sentimentales.
- » Los hombres cocineros o estilistas son homosexuales.
- » Trabajar entre mujeres es peor que entre hombres.
- » Las mujeres provocan que los hombres las agredan sexualmente por su manera de vestir.
- » Los hombres deben llevar la comida a casa.

Recomendación metodológica:

La o el docente debe facilitar las actividades y procurar que los conceptos que se presentan vayan acompañados de ejemplos y promover la intervención de las y los alumnos.



Lectura de apoyo: *La construcción de género*¹⁰

El Instituto Nacional de las Mujeres señala que el género es: “el conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; a partir de ello se elaboran los conceptos de ‘masculinidad’ y ‘feminidad’, que determinan el comportamiento, las funciones, las oportunidades, la valoración y las relaciones entre mujeres y hombres” (Secretaría de la Reforma Agraria, 2007: 8).

A los hombres se les confiere el desarrollo de las tareas de mayor trascendencia social, económica y política, mientras que a las mujeres se les confina a las tareas domésticas y procreadoras, que son muy importantes, pero que han sido despojadas de su valor real desde la cultura patriarcal y ocasionan estereotipos que limitan la libertad y las potencialidades de hombres y mujeres al estimular o reprimir comportamientos que producen inequidad y antagonismo entre los géneros.

¹⁰ Texto tomado íntegramente de: Rosa María González Ortiz, “Un modelo educativo para la equidad de género”, en *Alternativas en Psicología*, revista semestral, Tercera época, año XVIII, número especial, México, 2015, pp. 14 y 15. Disponible en <<https://www.alternativas.me/attachments/article/87/1%20-%20Un%20modelo%20educativo%20para%20la%20equidad%20de%20g%C3%A9nero.pdf>>, página consultada el 12 de junio de 2020.

Dice Beatriz Casa que a las niñas se las enseña a tener una imagen de dulzura y ternura para asumir roles de esposas fieles y madres abnegadas. A los niños se les enseña a ejercer el poder en la familia, ser fuertes, no llorar, ser listos para dar a las mujeres protección, alimento, dirección, que los lleva a avasallar los derechos de las mujeres (Hierro, 1997: 53).

En esa enseñanza de género participan el Estado, la escuela, la familia, los medios de comunicación, la iglesia. Las instituciones sociales como la familia monogámica, la sociedad y el Estado son las defensoras de los roles asignados a los géneros.

Dorantes y Torres (2011: 31) señalan que en su proceso de socialización y desarrollo, generalmente se plantea que las mujeres tienen que mantenerse jóvenes, bonitas, atractivas, castas y puras para el hombre, su plena realización es ser madres y esposas (en ese orden) dentro del espacio privado del hogar. Por otro lado, se espera en casi todos los casos que los hombres en el espacio público sean violentos, fuertes, decididos, triunfadores e infieles, mostrando en todo momento su supremacía sexual.

Esta división ha fundamentado la asignación arbitraria de atributos y posibilidades que valoran lo masculino como superior y lo femenino como inferior, dando lugar a una asimetría social que se ha reforzado con el paso de los años mediante mecanismos sociales, económicos, culturales y jurídicos que perpetúan la desigualdad entre mujeres y hombres. Así lo demuestran algunos datos internacionales y nacionales (Secretaría de la Reforma Agraria, 2007: 10-13).



Ideas para trabajar el tema en la escuela

Eliminar la desigualdad entre hombres y mujeres derivada del género que socialmente se les ha asignado no es solamente un deber del gobierno, pues además de las leyes y las acciones que implemente, es necesario que la sociedad tome conciencia de lo importante que es modificar comportamientos que favorezcan nuevas relaciones entre las personas, basadas en la igualdad y el respeto.

Es ahí en donde la escuela toma un papel relevante, porque en ella es posible preparar a las alumnas y a los alumnos para ser miembros activos y comprometidos con su sociedad, lo que en el futuro permitirá contar con ciudadanos responsables, que valoran a las personas y protegen sus derechos.

Esta tarea no es sencilla, porque muchas veces implica “desaprender” para aprender diferente. Ello requiere analizar comportamientos asimilados como naturales o adecuados sólo porque tradicionalmente se han adoptado, sin considerar que podrían violentar a las personas; y una vez habiendo identificado que tales comportamientos dañan a las personas y crean relaciones sociales desiguales, se estará en posibilidad de modificar las formas de actuar como individuos y poner en juego los

recursos que se cada quien tiene para lograr entornos libres de violencia con los que se promueva una sociedad mejor.

Actividad 2. El género como construcción social a la libertad



Objetivo: Advertir que el género es una construcción social que ayuda a las personas a relacionarse de forma creativa y no violenta.

Recurso didáctico: Juego “El mundo al revés”.

Materiales: Papel y plumones.

Duración: 50 minutos.

Instrucciones para desarrollar la actividad:

- » El grupo se dividirá en dos equipos mixtos: Equipo “A” y Equipo “B”.
- » El Equipo “A” hará un listado de todas aquellas frases que a lo largo de la vida se les ha dicho a las mujeres qué deben *ser* y *hacer por ser mujeres*.
- » Utilizarán cinco de esas frases para elaborar una breve historia.
- » El Equipo “B” hará un listado de todas aquellas frases que a lo largo de la vida se les ha dicho a los hombres qué *deben ser* y *hacer por ser hombres*.
- » Utilizarán cinco de esas frases para elaborar una breve historia.
- » Ambos equipos intercambiarán las historias y en cada uno se elegirá a una o un compañero que leerá la historia para el grupo cuando toque el turno a su equipo.
- » El Equipo “A” modificará la historia del Equipo “B” para leerla al grupo como si se tratara de la historia de una mujer. Por su parte, el Equipo “B” modificará la historia del Equipo “A” como si se tratara de la historia de un hombre. De tal manera que cada historia quedará invertida.
- » Después, las personas elegidas en cada uno de los equipos leerán en voz alta para el grupo la versión final de la historia que les tocó presentar.
- » Finalmente, todo el grupo comentará acerca de lo que escuchó.
- » La o el docente facilitará las participaciones y encaminará el análisis del grupo en torno a estas preguntas:
 - » *¿Suenan absurdas las historias?, ¿por qué?*
 - » *¿Se trata igual a mujeres que a hombres? ¿Por qué sí o por qué no?*
 - » *¿Es necesario hacer diferencias entre mujeres y hombres? En caso afirmativo, se deberá argumentar por qué, para qué y en qué casos.*

Recomendación metodológica:

La o el docente concluirá la actividad con una reflexión que ponga de relieve la importancia de respetar la vida de todas las personas, sus respectivos proyectos de vida y sus derechos, independientemente de si es hombre o mujer.



Lectura para la reflexión colectiva del grupo con guía docente

Los estereotipos de género afectan negativamente a niños y niñas¹¹

Más allá del color de la ropa o el tipo de actividades y juegos que se asignan a niños y niñas, los estereotipos de género tienen consecuencias de salud para ambos, que les afectan desde la infancia.

Sin importar en qué parte del mundo vivas o cuál sea tu nivel socioeconómico, las lecciones sobre el género (lo que significa ser hombre o mujer) comienzan a muy temprana edad y tienen consecuencias de por vida.

Esto lo demostró un estudio publicado en el *Journal of Adolescent Health*, el cual señala que muchas de las normas sociales que adoptamos en torno al género —es decir, lo que se espera de las niñas y los niños— quedan arraigadas desde la adolescencia y tienen consecuencias negativas que impactan en la edad adulta.

Estos roles de género afectan tanto a mujeres como a hombres. Aunque la investigación analizó a adolescentes de entre 10 y 14 años en 15 países, se descubrió que muchos de los estereotipos que lastiman a hombres y mujeres son los mismos alrededor del mundo y se asumen antes de los 10 años.

El mayor mito perpetuado sobre el género es que una vez que las niñas llegan a la pubertad, se vuelven vulnerables, por lo que necesitan protección para preservar su salud sexual y reproductiva, mientras que a los niños se los ve como personas fuertes e independientes.

Es este mito, asegura Kristin Mmari, profesora asociada de la Escuela de Salud Pública de la Universidad Johns Hopkins, lo que cambia la forma en que el mundo ve a ambos sexos durante la adolescencia, y la forma como la sociedad continúa tratándolos a lo largo de sus vidas.

***Nota importante para la o el docente:**

E presente texto tendrá que ser leído por todo el grupo, con el acompañamiento indispensable de la o el docente, quien servirá de guía para la reflexión conjunta respecto del tema.

El objetivo es relacionar los puntos de reflexión con los contenidos abordados en el módulo.

¹¹ Texto retomado íntegramente de: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres, Gobierno de México, marzo de 2018. Disponible en: <<https://www.gob.mx/conavim/articulos/los-estereotipos-de-genero-afectan-negativamente-a-ninos-y-ninas?idiom=es>>, página consultada el 24 de agosto de 2020.

Lamentablemente, el hecho de seguir perpetuando y reproduciendo estos estereotipos tiene consecuencias desde la niñez y posteriormente en la salud de las y los adolescentes.

Según el estudio, **las consecuencias de que las niñas se conformen con los estereotipos** que se les asignan, incluyen:

- » Depresión.
- » Matrimonio infantil.
- » Deserción escolar.
- » Exposición a la violencia.

Las consecuencias de que los niños se conformen con los estereotipos que se les asignan, incluyen:

- » Involucrarse en actos de violencia física en mayor medida que las niñas.
- » Morir con mayor frecuencia de heridas accidentales.
- » Ser más propensos al abuso de sustancias y al suicidio.
- » Tener una esperanza de vida más corta que las mujeres.

Una de las principales conclusiones del estudio es la importancia de desafiar los estereotipos de género cuando las y los niños son pequeños. Según Mmari es una oportunidad para abordar estas actitudes y creencias —construidas socialmente, y no producto de la biología de las personas— antes de que se consoliden más adelante.

Además, concluyó que “uno de los problemas es que generalmente miramos las cosas a nivel individual, por lo tanto sentimos que si simplemente empoderamos a las niñas, las hacemos sentir bien, entonces cambiaremos”. El problema, dijo, radica en que estas niñas vuelven a sus hogares y a la escuela, donde reciben mensajes contradictorios.

De igual manera, recalcó que por ello se debe poner especial énfasis en los medios de comunicación, ya que a través de éstos se transmiten normas injustas y estereotipos de género a nuestros niños y niñas que repercuten en su educación y posterior desarrollo.

II. Roles de género

***Nota importante para la o el docente:**

Se recomienda que usted lea el presente texto y lo utilice como punto de partida para encuadrar el trabajo que llevará a cabo a lo largo del apartado del cual forma parte. Esta lectura servirá de orientación sobre el tema principal de la guía y le facilitará un enfoque transversal de los contenidos durante su actividad con el alumnado.



Lectura para la reflexión de docentes

La necesidad de educar en perspectiva de género (Fragmento)¹²

Sin duda una educación de género puede ayudar a la prevención de sus problemáticas, contribuiría a disminuir la desigualdad en el proceso de construcción de la personalidad de niñas y niños, y en su evolución y desarrollo; de esta forma, los saberes que se transmiten en la escuela dejarían

¹² Texto retomado íntegramente de: Myriam Jiménez Quenguan y Deison Julián Galeano Barbosa, “La necesidad de educar en perspectiva de género”, *Revista Educación*, vol. 44, núm. 1, Costa Rica, 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44060092035/html/index.html#redalyc_44060092035_ref41>, página consultada el 25 de agosto de 2020.

de ser androcéntricos. Es necesario desarrollar acciones positivas y tomar medidas correctoras de la desigualdad que viven las alumnas en los sistemas educativos, lo cual requiere una formación permanente del profesorado y de todos los profesionales de la educación, porque se trata de su futuro, para favorecer su formación profesional y la construcción equitativa de su propia subjetividad.

Otro problema relacionado con la construcción de género en la población infantil es el que se vive en el colegio. *Construcciones de género y cultura escolar* (Estrada, 2001), analiza las relaciones de género en este tipo de contextos. Desde un estudio etnográfico crítico, la autora trabaja en perspectiva de género, inicialmente asume prejuicios y preconcepciones de género existentes en el ambiente escolar e identifica roles, esto le implicó efectuar una vigilancia, especialmente a los dispositivos de poder que prescriben las identidades de género, lo cual también significó reconocer lugares de resistencia. Detectó juegos del lenguaje en los relatos de experiencias subjetivas, en donde el cuerpo formó parte del sí mismo (*self*), y cómo desde su estructura biológica influye en la cultura, así se reproducen modelos de masculinidad y feminidad, de sexualidad y familia, incluso de la psiquis. Este trabajo concibe el género como una especie de lente para mirar, analizar e interpretar lo que ocurre en el aula de clases. Los actores escolares asumieron roles de género en distintas situaciones sociales, desde su contexto discursivo se interpretó su conducta; aporta al análisis del contexto, identifica significados y recurrencias predominantes, esto lo logró gracias a la participación de talleres sobre su vida y sus relaciones con los demás, siendo la problemática de género el hilo conductor de la participación. Frente a los asuntos de género, la escuela influye notoriamente en el comportamiento y en la visión de los niños. La cultura escolar representa el imaginario de género predominante, pero también abre espacio para la diferencia. Pero, ¿cómo tratarla en un mundo donde la globalización tiende a la homogeneidad?

Del mismo modo, la intersubjetividad de género influye en la visión de los menores, lo que ellos observan en su hogar y en su entorno es determinante. Existen costumbres patriarcales arraigadas que se tienden a reproducir sin cuestionarlas, por ejemplo, asociar lo femenino a lo débil. De allí la importancia de integrar en el currículo la perspectiva de género desde la niñez, sólo así es posible formar una visión crítica e incluyente, capaz de integrar la diferencia sexual y producir nuevos significados desde una cultura del respeto y valoración de lo femenino, género que tradicionalmente ha sido maltratado.

Retomando el estudio *Ajuste psicológico según la edad y género en niños y jóvenes de estrato socioeconómico 1 y 2 de Bogotá* (Henaó y Mahecha, 2005), se concuerda con la tesis de que en la escuela se construye una trama ecológica, que estructura lo local con lo social. Sus actores se convierten en agentes de socialización de género, allí se reproduce la cultura y es posible comprenderla y cambiarla. Además, existe un *Curriculum oculto* (Torres, 1998), en el aula está contenida una violencia sim-

bólica que se da por la desigualdad, y por unas relaciones de poder que imponen un modelo de género, una manera de ver y de sentir:

El trabajo pedagógico no solo contribuye a dar referencias sobre cómo debe ser interpretada la realidad, sino que también define itinerarios, formas y métodos de resolver los problemas que se plantean a los hombres y mujeres que poseen un mismo habitus. (Torres, 1998, p. 94).

El currículo oculto, en este caso hace referencia a la problemática de género que se vive en las aulas, por tanto, es importante investigarla y proponer pedagogías integradoras que no desconozcan la experiencia real de los menores, sus discursos, sus miedos, sus sueños. Al respecto, los currículos oficiales tienen mucho camino por recorrer, pues los asuntos de género son transversales, se trata de formar un pensamiento y un lenguaje crítico, de propiciar relaciones de género desde una mirada flexible e integradora.

Así, la subjetividad de género será desde la niñez un asunto importante para la vida, donde la identidad será el resultado de una construcción crítica visible en las conversaciones y relatos de los niños, de esta forma, los imaginarios femeninos y masculinos serán un producto cultural que cuestione y no reproduzca acríticamente los modelos que la sociedad impone. Esta tarea no es fácil, más cuando desde hace siglos se lleva perpetuando un modelo patriarcal binario, pero, desde una pedagogía integradora y una didáctica lúdica, es posible comenzar a construir el cambio.

Implementando nuevas pedagogías de género

Para resolver los problemas de género en la niñez, existen nuevas miradas que afirman la necesidad de integrar una pedagogía del juego, así se sustenta *Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente* (García y Bilinkis, 2013). Las autoras, que desarrollan su estudio en Buenos Aires, proponen capacitar a docentes sobre niñez, género y educación para contribuir en el debate crítico sobre la desigualdad de género. Desde un tratamiento lúdico cercano a su experiencia antropológica, abordan la problemática de género. Encuentran que en el ambiente escolar existen concepciones de género que es necesario debatir, lo cual implica todo un proceso de reeducación, analizando cómo ha sido la intervención de los docentes frente a problemáticas concretas que presentan los menores de edad.

Frente a los asuntos de género, la escuela influye notoriamente en el comportamiento y en la visión de los niños, la cultura escolar representa el imaginario de género predominante, pero también abre espacio para la diferencia.

...es necesario que desde las mismas instituciones educativas se abran espacios de debate y de capacitación, para no seguir reproduciendo la historia de lo mismo, la historia de la opresión sexual que recae con todo su peso, más en el género femenino.

En este sentido, el papel de la educación es fundamental, pero, es necesario que desde las mismas instituciones educativas se abran espacios de debate y de capacitación para no seguir reproduciendo la historia de lo mismo, la historia de la opresión sexual que recae con todo su peso, más en el género femenino.

Una respuesta a los viejos problemas de género como la violencia y la desigualdad es la que propone *¿Nuevas miradas a viejos problemas? El protagonismo del enfoque de derechos y el enfoque de género en las discusiones sobre pobreza y los programas sociales* (Arcidiacono y Zibecchi, 2013). Los autores son conscientes de que se deben implementar políticas públicas las cuales den respuesta a la inequidad e injusticia de género, éstas deben concebir al sujeto como un ser con derechos.

Sin embargo, la realidad demuestra que estos se quebrantan y la pobreza lejos de menguar, crece y fomenta la desigualdad social. Y aunque países como Argentina presentan avances respecto a la política de género, es necesario conseguir más apoyo; además, proteger a las madres es fundamental para garantizar una infancia feliz. Desafortunadamente las tareas domésticas no se visibilizan lo suficiente y siguen recayendo en las mujeres, esta realidad la perciben los niños y las niñas, porque desde su casa existe la desigualdad en el reparto de tareas.

De otro lado, también es recomendable impulsar acciones de autocuidado y cuidado de género, esto resulta esencial para el cumplimiento de derechos, así se garantiza un bienestar familiar y social. Y aunque en la actualidad casi todos los países hayan incrementado políticas de género, mientras exista la pobreza material y escolar, no será posible lograr un cambio de mentalidad.

El enfoque de derechos es crucial, pero no suficiente si no se acompaña de acciones que resuenen desde la academia. Arcidiacono y Zibecchi (2013) sostienen que, si no se logra una alfabetización de género, difícilmente se cumplirán los derechos; además, las mujeres en condiciones de pobreza están más desprotegidas y, por tanto, serán presa fácil de diversos tipos de violencia, lo cual sin duda afectará a su familia y especialmente a los menores, por lo que propiciar su autonomía económica será de suma importancia. Todo esto implica revisar legislaciones, currículos, teorías existentes, para restablecer al ser humano como un sujeto de derechos, sin desigualdad ni discriminación negativa.

Los asuntos de género no son sólo una responsabilidad individual sino social y política. La pobreza femenina y las poblaciones vulnerables como los niños y las mujeres son multicausales. Existen causas de carácter afectivo como las separaciones y divorcios, en su mayoría sustentados en problemas de género, embarazos adolescentes, hogares monomaternales de mujeres cabeza de familia que para subsistir ejecutan trabajos en condiciones desfavorables, acceden a empleos informales, tienen bajos salarios, ganan menos que los hombres. Esto trae como consecuencia mayor empobrecimiento femenino, realidad que se transmite en el hogar. ¿Cómo viven las mujeres? ¿Cómo es la educación de los menores? Responder estas interrogantes será importante para conocer la vida familiar de las personas menores.

Para Arcidiacono y Zibecchi (2013), una educación con más enfoque de derechos y enfoque de género, garantizaría disminuir gran parte de su problemática, esta sería una forma de combatir la pobreza, pues la igualdad de género no es un tema menor sino urgente de atender. El gran problema sigue siendo el cambio de mentalidad patriarcal que está presente en todas las esferas de la cultura y sigue reproduciéndose en la niñez y la juventud. Existen muchos estudios que, como se ha visto, impulsan el cambio, pero el compromiso debe ser mayor, debe involucrar a todas las instancias económicas, políticas y culturales del mundo. Se deben garantizar políticas a favor de la mujer.

Pero, desafortunadamente en los países latinoamericanos es evidente la desigualdad educativa, así lo demuestra el estudio comparado *Desigualdad educativa, niñez y género. Educación comparada entre España y México* (Lera, Ochoa, Cantú, Rivas y Martínez, 2017) el cual revela que la desigualdad incrementa todo tipo de problemas. Los autores comparan la educación de dos países que tienen en común la misma lengua, credo, ideología patriarcal y políticas educativas semejantes; analizan el mestizaje como producto de la colonización. También revelan la existencia de varias problemáticas las cuales afectan, como la deserción escolar y la desigualdad, estas tienen como raíz la pobreza económica, por eso superarla constituye el gran reto.

A diferencia de lo que ocurre en España, en el contexto mexicano existe una educación más inclusiva, intercultural y bilingüe, pero a pesar de los esfuerzos de inclusión educativa, aún existe la desigualdad de género. Los resultados demostraron que es necesario para los dos países seguir invirtiendo en políticas públicas y presupuestos para lograr la equidad de género. Recuerdan que las estrategias de apoyo a la niñez y el género, de acuerdo con el Banco Mundial, se basan en cuatro objetivos indispensables para lograr un mundo más igualitario: a) Reducir la mortalidad materna y cerrar las brechas que subsisten en salud y educación. b) Crear más y mejores empleos para las mujeres y los hombres. c) Disminuir la desigualdad de género relacionada con la propiedad y el control de los activos clave como la tierra, la vivienda, la tecnología y el financiamiento. d) Mejorar la capacidad de las mujeres para hacerse oír y dirigir sus propias vidas. (Banco Mundial, citado por Lera, *et al.*, 2017).

Lograr la equidad de género es un desafío de toda la sociedad, y es desde la educación y la población infantil donde debe promoverse el cambio.

Roles de género

En la estructura patriarcal se entiende que, en la sociedad, hombres y mujeres deben hacer cosas diferentes. En la mayoría de las familias, los varones tienen la responsabilidad de proveer; es decir, de mantener económicamente a toda la familia, lo que en muchos casos incluye a la madre, las abuelas y los abuelos.

Las mujeres, en cambio, son las responsables de hacer el trabajo reproductivo y del hogar, lo que significa tener hijos y cuidarlos, así como realizar las tareas domésticas para garantizar la unión de la familia y los valores de la sociedad —si bien en los últimos tiempos, debido a la crisis económica, con mayor frecuencia realizan trabajos remunerados que se añaden a los ya mencionados—.

En nuestro país, el trabajo productivo se relaciona con la cantidad de dinero que se gana, además de considerarse exitosa a una persona si el monto es elevado. En cambio, el trabajo reproductivo y doméstico es visto como “natural”, pero menos o nada importante económicamente.

Otro aspecto que es considerado como natural son los binomios “hombre-trabajo productivo” y “mujer-actividades de la casa”. Las mujeres así son relegadas a actividades como las jornadas de trabajo en casa, que son menos valoradas socialmente y consideradas una obligación para ellas, puesto que “no trabajan” en actividades productivas. En resumen, las actividades privadas son para las mujeres y las públicas para los hombres.

Esta forma desigual y estereotipada de ver a los hombres y las mujeres influye poderosamente en las posibilidades de ellas para acceder al sistema educativo formal, encontrar un trabajo con las mismas características, gozar de un sueldo igual al de los hombres que desempeñan un trabajo igual, entre otras aspiraciones.

Por lo tanto, la forma de pensar y hacer las cosas no se encuentra en el hecho de ser hombre o mujer ni tampoco en los genes. Si nos limitáramos a las funciones biológicas exclusivas de las mujeres, sólo podemos hablar de menstruación, embarazo y parto.

Se llega a ser un hombre o una mujer cabales mediante un lento y seguro aprendizaje en la familia, en la escuela y en la sociedad, donde se inculquen valores, normas y principios de convivencia. Lamentablemente, estos son los estereotipos que todavía se consideran válidos para las nuevas generaciones, pero que no serán eternos en la medida en la que los eliminemos paulatinamente como sociedad.

Actividad 3: Roles de género



Objetivo: Identificar cómo los estereotipos de género vulneran a las mujeres y provocan violaciones a sus derechos.

Recurso didáctico: Análisis colectivo.

Materiales: Hojas de rotafolio y plumones.

Duración de la actividad: 50 minutos.

Instrucciones para desarrollar la actividad:

- » El grupo se dividirá en equipos de cuatro o cinco personas.
- » Las y los alumnos recibirán la hoja de trabajo “¿Quién hace qué?”.
- » En la hoja anotarán las actividades que se realizan de mañana a noche en el hogar, hasta completar las columnas con cada una de las acciones.
- » Finalmente, en plenaria las y los alumnos analizarán cada una de las características, ubicando diferencias o semejanzas en las respuestas.
- » La o el docente facilitará la reflexión guiándola en torno a las preguntas que formulará al grupo:

- » *¿Por qué se deben compartir las tareas domésticas?*
- » *¿Se discrimina a la mujer si dedica todo su tiempo a las labores domésticas?*
- » *¿Consideran que a las mujeres se les violenta en el hogar?*
- » *¿Qué hacer para cambiar la situación?*

Recomendación metodológica:

La o el docente concluirá la actividad con ejemplos que pongan de relieve la importancia de compartir las responsabilidades en casa y proponer actividades en casa.

“¿Quién hace qué?”

Actividad en el hogar	¿Quién la realiza?	¿Quién debería realizarla?	¿Quiénes colaboran?	La actividad es considerada como: importante (2), algo importante (1) o nada importante (0) para la familia	Si se pagara, ¿qué valor económico se le asignaría a la quincena?
Asear la casa					
Preparar el desayuno					
Llevar a los hijos a la escuela					
Ir de compras al mercado					
Tomar decisiones para arreglar el hogar					
Educar a los niños					
Preparar la comida					
Programar el gasto del mes					
Preparar la cena					
Lavar y planchar la ropa					
Arreglar los desperfectos menores del hogar					
Llevar a los hijos al parque o a dar un paseo					



Ideas para trabajar el tema en la escuela

Tema: Sexo y género

Es común que se piense que las mujeres y los hombres tienen capacidades y características diferentes según su sexo, en términos intelectuales y emocionales, según su sexo; y también es común que a eso se le denomine género. Sin embargo, no son iguales ni sinónimos, se trata de conceptos diferentes.

Mientras que el sexo se refiere a las características biológicas, fisiológicas y anatómicas que definen a hombres y mujeres, y con las cuales se nace, el género se refiere al conjunto de ideas, comportamientos y atribuciones que socialmente se consideran propios de cada sexo, que son influidos por el contexto, principalmente cultural.

Este es el origen de los conceptos de masculinidad y feminidad, de los que socialmente se parte para determinar la valoración diferenciada entre hombres y mujeres, así como su función en ella, e incluso las oportunidades que tendrán a lo largo de su vida. A eso es lo que se ha llamado roles de género, que históricamente se han reforzado en los espacios públicos como la escuela o la publicidad, y también en el espacio privado, como la familia. Esta diferenciación ha provocado la normalización y aceptación de comportamientos que afectan a las mujeres, debido a que se ha privilegiado a los hombres como el modelo de fuerza, inteligencia y poder que encabeza un sistema jerárquico que fomenta la desigualdad entre hombres y mujeres y que justifica la discriminación y la violencia que se ejerce sobre estas últimas, lo que además se considera normal.

Conviene, por lo tanto, cuestionar dicho sistema y los roles que a su amparo han sido impuestos, para poder comprenderlos y buscar alternativas que permitan romper las dinámicas sociales que provocan.

Las normas sociales que consienten el abuso, la violencia y la discriminación es posible cambiarlas por unas que beneficien a las personas en todos los aspectos de su vida, lo que podrá conseguirse en tanto tengamos claro que, más allá de las diferencias de sexo, las mujeres y los hombres son personas con iguales derechos, y en ese sentido, la participación de ambos en todas las esferas sociales es importante y debe valorarse por igual.

Se puede apreciar que en la escuela, la casa o la comunidad desarrollamos tareas, pero históricamente nos han asignado algunas que se asocian al hombre y otras a las mujeres. Sin embargo, cada vez se manifiesta con mayor fuerza la idea de que debemos aclarar quién hace qué y por qué. De eso trata la siguiente actividad, en ella, las personas participantes pueden reconocer las diferencias entre género y sexo, así como entender que el género es una realidad construida con el paso de los años, que no es inalterable y que por ello puede ser modificada.

Actividad 4: Diferencias entre sexo y género



Objetivo: Diferenciar las características de sexo y roles de género.

Recurso didáctico: Análisis conceptual en equipos.

Materiales: Listado y bolígrafo.

Duración de la actividad: 50 minutos.

Instrucciones para desarrollar la actividad:

- » Formar cuatro o cinco equipos, y a cada uno se entregará el listado de frases.
- » En cada equipo se deberá nombrar a una relatora o a un relator y a una persona para que modere el grupo, quien se encargará de controlar el tiempo y de dar la palabra si fuera necesario.
- » En el equipo se leerán cada una de las frases y luego discutirán si las características enlistadas son de sexo o de género. Cada equipo marca con una X la columna seleccionada. (Si no logran un acuerdo, marcan ambas casillas, y a la hora de exponer explican por qué el desacuerdo).
- » En plenaria se leerá cada una de las características del listado y cada equipo dará su respuesta.
- » La o el docente facilitará la discusión de las respuestas de los equipos, provocando el diálogo respetuoso y guiando el análisis grupal sobre la diferencia entre sexo y género.
- » Se cierra con la lectura colectiva del fragmento "La identidad de género: masculino versus femenino".

¿Diferencias de sexo o de género?		
Características a diferenciar	Sexo	Género
Las mujeres se embarazan, los hombres no		
Las niñas son delicadas, los niños rudos		
Las mujeres ganan menos sueldo que los hombres		
Las mujeres amantan bebés con la leche que produce su cuerpo, los hombres no pueden hacerlo		
La voz de los hombres cambia en la adolescencia, la de las mujeres no		
Las mujeres son más sentimentales que los hombres		
Los hombres tienen mayor capacidad para los negocios que las mujeres		
El color de los niños es el azul, el de las niñas es rosa		
Las mujeres son más intuitivas que los hombres		
Las mujeres cuidan el hogar, los hombres no lo hacen		
Los niños son más inquietos y aventureros que las niñas		
Los hombres saben de política, las mujeres no		
Para la mujer es fácil llorar, a los hombres les cuesta trabajo hacerlo		
Las mujeres son más pacientes que los hombres en la crianza de las niñas y los niños		
Los hombres son más valientes que las mujeres		
Las mujeres necesitan comer menos que los hombres		
Los hombres son más sanos que las mujeres		

Continúa...

¿Diferencias de sexo o de género?

Los hombres son más violentos que las mujeres

Las mujeres son de menos estatura que los hombres

Los hombres tienen más capacidad para dirigir que las mujeres

Las mujeres realizan casi el cien por ciento de las labores del hogar

Las mujeres son mejores para cuidar ancianos, los hombres no



Ideas clarificadoras: género, sexo y roles¹³



¹³ Hilary Silver, *Políticas públicas para promover la inclusión social de grupos en desventajas en Europa: Lecciones para América Latina y el Caribe*, Banco Interamericano de Desarrollo, 2003, pp. 4-15, 20-21.



Lectura de apoyo: género y derechos humanos

I. Género, perspectiva de género y derechos humanos, algunas premisas conceptuales¹⁴

Para analizar los logros jurídicos que se han alcanzado en el derecho internacional de los derechos humanos, es necesario comprender conceptos fundamentales que han hecho aportaciones importantes para proteger los derechos de las personas en apego a los principios básicos de éstos.

El género, entendido como una construcción histórica, ha sido definido por diversas personas especialistas en la materia, de entre ellas destaca la concepción brindada por Alda Facio, quien afirma:

En realidad, el género en el sentido de “gender” o género sexual, hace referencia a la dicotomía sexual que es impuesta socialmente a través de roles y estereotipos, que hacen aparecer a los sexos como diametralmente opuestos. Es así que a partir de una exagerada importancia que se da a las diferencias biológicas reales, se construyen roles para cada sexo. Peor aún, las características con que se define a uno y otro sexo gozan de distinto valor y legitiman la subordinación del sexo femenino, subordinación que no es dada por la naturaleza. Es decir, mientras que el concepto de “sexo” podría afirmarse que es fisiológico, el de género es una construcción social. Esta distinción es muy importante, ya que nos permite entender que no hay nada natural en los roles y características sexuales y que por lo tanto pueden ser transformados.

Por su lado, la perspectiva de género ha sido definida por Marcela Lagarde como el término que

permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen.

¹⁴ Soledad García e Isabel Torres, “El marco teórico: la perspectiva de género y la protección internacional de los derechos humanos”, en *Los derechos humanos de las mujeres: fortaleciendo su promoción y protección internacional*, San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2004, pp. 71-84.

La perspectiva de género introduce principalmente la mirada del género femenino al desmantelamiento de los mecanismos y formas que asumen los sistemas de dominación, no siendo la contrapropuesta de la perspectiva androcéntrica. No pretende ubicar al género femenino como mirada única, lo que busca es poner en el centro de su análisis las relaciones de poder, y por lo tanto, no invisibilizar al género masculino, logrando visualizar las relaciones de poder entre los géneros y el hecho de que en todo discurso exista una perspectiva involucrada. Así, también una perspectiva de género incluyente de una visión masculina, mas no androcéntrica, permite visibilizar la experiencia e intereses de los hombres como un grupo específico, logrando una mirada más integral y concreta para analizar los fenómenos sociales.

La perspectiva de género puede definirse como “el enfoque o contenido conceptual que le damos al género para analizar la realidad y fenómenos diversos, evaluar las políticas, la legislación y el ejercicio de derechos, diseñar estrategias y evaluar acciones, entre otros” (García y Torres, p. 76). Se caracteriza por ser inclusiva, permitir observar y comprender cómo opera la discriminación, cuestionar el androcentrismo y el sexismo, hacer visibles las experiencias, perspectivas, intereses, necesidades y oportunidades de las mujeres, con lo que pueden mejorar sustancialmente las políticas, programas y proyectos institucionales, así como las acciones dirigidas a lograr sociedades equitativas, justas y democráticas. De igual manera, porta las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas necesarias que lleven al empoderamiento de las mujeres.

Si bien la doctrina de los derechos humanos es enfática cuando señala que éstos son universales, irrenunciables, jurídicamente exigibles, integrales, interdependientes, indivisibles e inherentes a toda persona, lo cierto es que existe una gran brecha entre la norma que lo establece y la práctica, entre la igualdad de *jure* y la igualdad de *facto*.

La discriminación hacia las mujeres ha sido parte de la historia de la humanidad, y utilizar la perspectiva de género permite entender por qué la doctrina de los derechos humanos —en constante evolución y desarrollo— ha contemplado ampliaciones conceptuales y reconocimientos explícitos de los derechos de las mujeres. Es por ello que la declaración y el plan de acción de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (Viena, 1993), señala expresamente que “los derechos humanos de la mujer y la niña, son parte inalienable e indivisible de los derechos humanos universales”; y que la plena participación de la mujer en condiciones de igualdad (en la vida política, económica, social y cultural) y la erradicación de todas las formas de discriminación basadas en el sexo, son objetivos prioritarios de la comunidad internacional.



Lectura para la reflexión colectiva del grupo con guía docente

La identidad de género: masculino versus femenino (Fragmento)¹⁵

La discriminación por pertenecer a un sexo se ha justificado durante siglos y a las mujeres nos ha correspondido la peor parte, las diferencias sexuales no justifican la desigualdad de oportunidades y derechos en el trabajo, la política, la familia y todos los demás aspectos de la vida diaria. La mujer y el hombre de principio son diferentes biológicamente, pero debemos reconocer que lo que marca la diferencia entre los sexos es el género. El análisis de género contempla

los componentes estructurales que desde el ámbito social y cultural han determinado las desigualdades sociales entre los sexos. Los individuos, al ser socializados se definen como masculinos y femeninos, no existiendo una prescripción exacta de lo que por naturaleza es “típicamente masculino” o “típicamente femenino”, sino que es un sistema de roles y relaciones entre el hombre y la mujer determinado por el contexto social, cultural, político y económico.

Se sabe que sobre la biología, el sexo, se construye el género, el cual tiene una naturaleza de carácter cultural. El género constituye sistemas de identidades y comportamientos que al designar lo que deben hacer los individuos, según cual sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y sus deseos. Culturalmente los seres humanos han adoptado ciertos patrones de conducta para diferenciar lo femenino y lo masculino. A los hombres se los educa desde niños con la idea de que son más fuertes tanto física como emocionalmente que las mujeres, por tanto, les está negado demostrar sus sentimientos y deben resolver sus problemas sin llorar, deben ser audaces, valientes, activos, más racionales, objetivos, y sobre todo, ser muy sexuales. Mientras que a las mujeres se las educa partiendo del concepto de que son más débiles tanto física como emocionalmente y

*Nota importante para la o el docente:

El presente texto tendrá que ser leído por todo el grupo, con el acompañamiento indispensable de la o el docente, quien servirá de guía para la reflexión conjunta respecto del tema. El objetivo es relacionar los puntos de reflexión con los contenidos abordados en el módulo.

¹⁵ Texto retomado íntegramente de: María del Carmen Gallegos, *La identidad de género: Masculino versus femenino*, I Congreso Internacional de Comunicación y Género, Sevilla, 2012. Disponible en: <shorturl.at/ctOS7>, página consultada el 24 de agosto de 2020.

con todo el derecho a expresar sus sentimientos. Por lo que se les considera tiernas, dulces, pasivas, calladas. Se les forma para que se dediquen a servir y cuidar a otros, tener hijos y a trabajar en las labores del hogar. La sexualidad debe ser reprimida, demostrando menos interés, menor necesidad y menos derecho a expresar su deseo sexual. Finalmente, se espera que consigan una pareja que les resuelva los problemas a los que se tienen que enfrentar.

Al educar de esta manera estamos creando expectativas muy diferentes a unos y otras acerca de sus necesidades y de lo que pueden esperar del otro(a), las semejanzas y diferencias están dadas culturalmente. De esta forma, la identidad de género es una construcción cultural cuyo contenido es variable de una cultura a otra, de un tiempo histórico a otro.

En la sociedad actual, la institución escolar se encarga de educar pero en esta tarea participan, además, diversas instancias sociales que se mantienen en movimiento durante ese lapso de tiempo. Los referentes inmediatos con los que interactúa un sujeto —familia, medios de comunicación, grupo de pares— y las informaciones recibidas por estos grupos, funcionan algo así como las herramientas con las que cuentan los grupos para construir su mundo inmediato, pero a la vez sirven para formarse a sí mismo.

A lo largo de la vida hay un proceso de interiorización o apropiación de emociones y actitudes, resultado del contacto con los otros. Y la escuela juega un papel fundamental en los primeros años de vida en los individuos, al mismo tiempo los medios de comunicación, los cuales ejercen presiones sociales sobre las personas para ajustarse a los requerimientos de su género. Los medios ejercen una influencia omnipresente, ofreciendo un prototipo de hombre y mujer, muy estereotipados en su apariencia física. Las mujeres son presentadas con un cuerpo de delgadez extrema, finos rasgos faciales, con características peculiares de personalidad: tiernas, indefensas, sumisas y dóciles, mientras los hombres son presentados con apariencia atlética, fuertes, dueños de sí, imponentes, etc., en fin, a través los medios se promueven y se adoptan modas y estilos de vida y de ser para alcanzar esos modelos.

Queda a la luz que el orden social a través de ciertos mecanismos, las instancias socializadoras, contribuyen a presentar las cosas como “naturales” e inevitables y dentro de esto, se presenta a los géneros (hombres y mujeres) como un sistema de oposiciones homólogas y por ello, deben ser consideradas como algo legítimo e incuestionable. Sin embargo, recordemos que el género es la construcción social a partir del sexo y por ende, los sujetos construyen su actuar a partir de referencias que le son ofrecidas durante su proceso de socialización y por tanto, también suelen ser modificables.

En cada cultura existen dos modelos hegemónicos de identidad: la masculina y la femenina, que operan como el vehículo de lo que se espera de acuerdo al sexo de las personas. Como se ve, el hilo conductor es la “desnaturalización” de lo creado por

lo humano: mostrar que no es natural la subordinación femenina; y que lo masculino *versus* lo femenino se impone como una cuestión meramente cultural.

La identidad de género se refiere a la asignación social diferenciada de responsabilidades por pertenecer a uno de los sexos, lo que condiciona el desarrollo de sus identidades como personas, de sus cosmovisiones y de sus proyectos de vida.

La identidad debe comprenderse como un conjunto de mecanismos que permiten al ser humano sentirse orientado en el mundo en el que vive, saber quién es y cómo es la realidad en la que se ha de desenvolver, tener control sobre las circunstancias que le rodean, independientemente del control real que tenga. Lo que conduce a pensar que la identidad también puede comprenderse como el proceso de *cómo ser o llegar a ser*.

Por consiguiente, se sabe que todos los seres humanos están dotados de las mismas capacidades cognitivas y afectivas al momento de nacer (aunque puedan desarrollarse en grados distintos) y las mismas capacidades de utilizarlas para la supervivencia, sólo que se moldea de manera diferente, asimismo se tienen distintas percepciones de esa realidad, distintas ideas sobre lo que es cada uno/a, y en consecuencia, diferencias culturales, de género, raza o individuales que luego habrán de definir la manera de relacionarse con los demás y con lo que les rodea.

III. ¿Qué es la discriminación?

***Nota importante para la o el docente:**

Se recomienda que usted lea el presente texto y lo utilice como punto de partida para encuadrar el trabajo que llevará a cabo a lo largo del apartado del cual forma parte. Esta lectura servirá de orientación sobre el tema principal de la guía y le facilitará un enfoque transversal de los contenidos durante su actividad con el alumnado.



Lectura para la reflexión de docentes

La diversidad y la no discriminación: un desafío para la educación moderna¹⁶

Equidad y calidad en la educación para la diversidad

Desde la perspectiva de la educación para y en la diversidad, ésta se concreta cuando: favorece la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y continuidad en la oferta educacional; cuando

¹⁶ Texto íntegro retomado de: Abraham Magendzo, “La diversidad y la no discriminación: un desafío para la educación moderna”, en: *Pensamiento Educativo*, vol. 26, julio 2000, pp. 195-197. Disponible en: <<https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/171/public/171-417-1-PB.pdf>>, página consultada el 25 de agosto de 2020.

diversifica los canales o vías de progreso educacional para estudiantes con intereses y aptitudes diferentes, sin mediar razones de clase social, medios económicos, sexo, origen o procedencia étnica o religiosa; cuando implementa políticas tendientes a favorecer a grupos en situación de mayor precariedad.

De igual forma, una educación para la diversidad está directamente relacionada con la calidad de los aprendizajes. El acceso y la permanencia en el sistema educacional no son garantía suficiente para producir aprendizajes significativos, no aseguran que los mayores niveles de educación incrementen los niveles de productividad y se vean acompañados de mayores ingresos que, al decir de los especialistas, constituyen un indicador claro de equidad.

No hay certeza alguna de que la permanencia en el sistema asegure el desarrollo de habilidades intelectuales, sociales y ciudadanas compatibles con la vida moderna y con los requerimientos de un desarrollo sustentable. Pareciera entonces que el mecanismo capaz de desarticular el proceso de la reproducción-educación se alcanza plenamente cuando se combinan mejoras en la calidad de los insumos y los procesos de educación, y se orientan a elevar de modo significativo sus resultados en términos de crecimiento personal, intelectual y social. En este sentido, la calidad de la educación se ve altamente cuando hay diversidad de materiales, cuando el tipo de conocimientos impartidos es pertinente, cuando las metodologías de enseñanza se diversifican; y, cuando existe una vinculación entre los saberes que la escuela comunica y su medio local, nacional e internacional.

Intencionar la educación para la no discriminación y la diversidad

Es importante afirmar que una educación para la no discriminación y la diversidad debe intervenir deliberadamente en los procesos formativos y en la estructura educativa. Hay necesidad de detectar y erradicar los mecanismos reproductores de la discriminación y velar por elaborar programas que acompañen una cultura educacional para la diversidad. Estamos sosteniendo que dadas ciertas situaciones de discriminación crítica, pareciera necesario e imperativo tomar posición e implementar estrategias y acciones tanto en el plano de las políticas públicas como desde el currículo, la gestión escolar y la formación de profesores que amplíen la toma de conciencia y la presencia de esta temática, y fomenten su tratamiento más explícito en la educación.

En efecto, desde las políticas públicas es importante que se explicita una preocupación preferente frente al fenómeno de la discriminación y la diversidad.

Para que esta intervención sea posible es fundamental “desilenciar”, visibilizar el tema de la discriminación en las escuelas. Es fundamental asumir una “actitud vigilante” frente a actos de matonaje y hostigamiento, así como revisar los cuerpos normativos y disciplinarios con el fin de que no induzcan a prácticas discriminatorias que son resentidas por los estudiantes.

Creemos que la difusión, el conocimiento y el análisis de las normativas que la comunidad internacional ha desarrollado en esta materia es una condición, si bien no suficiente, necesaria para una toma de conciencia por parte de los estudiantes, docentes y apoderados del problema de la discriminación que está presente en nuestra sociedad y también en la escuela.

En el currículum, el tema de la discriminación en sus manifestaciones históricas, socioculturales y psicológicas, en su expresión y desarrollo que ha tenido en los instrumentos normativos internacionales y nacionales, debiera ser parte integral de los programas, textos y materiales de estudio. Las conductas discriminatorias y las que las evitan involucran conceptualizaciones, visiones, actitudes, valores, sentimientos, etcétera que deben ser parte integral de los fines y propósitos del currículum.

Urge potenciar iniciativas tendientes a capacitar a los docentes para que sean capaces de relacionar el currículum, sus prácticas y sus metodologías al tema de la discriminación. Esta capacitación debiera extenderse tanto a las instituciones formadoras de maestros como a los profesores que están en servicio.

¿Qué es la discriminación?

A menudo escuchamos que hay agresiones o ataques de diverso tipo, que van desde la negación de un servicio hasta la muerte de las personas, por el simple hecho de tener una forma de pensar distinta, una religión que no es la de la mayoría, una preferencia sexual no tradicional, haber nacido en otro país o ser de una clase social baja.

Cuando eso sucede, estamos frente a una situación de discriminación.

El problema crece a pasos agigantados, y un antídoto es reconocernos y reconocer la posibilidad de ser diferentes, diversos y, al mismo tiempo, iguales. Una buena forma de realizar este acto es a través de la escuela, en donde el docente puede ensayar con sus alumnos y alumnas otras formas de relacionarse y aprender a expresar lo que piensan sin ofender o agredir a los demás.

La Organización de las Naciones Unidas define a la discriminación como

el término [...] referido a toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas.¹⁷

En el caso de las mujeres, si bien constituyen la mitad de la población mundial y en México un poco más del cincuenta por ciento, es sabido que tienen menos posibilidades de tomar decisiones en los ámbitos políticos, sociales y económicos y, todavía peor, no son consideradas para la resolución de asuntos que se vinculan directamente con su salud y sus intereses. Esta situación contraria a sus derechos es conocida como discriminación de género o contra las mujeres.

Incluso fue necesario acordar internacionalmente la expresión “discriminación contra la mujer”, para que los Estados y sus instituciones —como la escuela— la prohíban y erradiquen, pues atenta directamente contra el desarrollo en condiciones de igualdad. En México es vigente y forma parte de nuestra Constitución Política y está dentro de los fines que persigue la educación.

Recomendación metodológica:

La o el docente explicará las formas de representación de la discriminación en los ámbitos familiar, social y nacional,

¹⁷ Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de la ONU, *Observación General 18, No discriminación, CCPR*, 37º Período de Sesiones, 1989.

La discriminación de género se encuentra definida en el Artículo 1 de la Convención para la Eliminación de Todas Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU), que dice: “denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil, o en cualquier otra esfera”.¹⁸

También hay otras manifestaciones de la discriminación que pueden todavía agravar más la situación de una persona y llegar al extremo de acumular varias formas de discriminación, lo que debería resultar indignante para todos y todas. A continuación se presenta una pequeña lista de las formas de discriminación que pueden combinarse con la de género:

1. Apariencia física	2. Orientación sexual
3. Color de piel	4. Posición socioeconómica
5. Creencias	6. Miembro de organización
7. Discapacidad	8. Estado de salud
9. Estado civil	10. Origen étnico
11. Ideología	12. Religión
13. Idioma o lengua	14. Trabajo o profesión
15. Nacionalidad	16. Edad

Lo que es necesario reflexionar en este punto es qué ocasiona la discriminación en las personas que la padecen, porque lo cierto es que además de que nadie merece ser objeto de ella, también lo es que lesiona a las personas de múltiples maneras, dañando con ello su dignidad.

La discriminación, sin embargo, no la sufren igual todas las personas, ello depende de su situación de vulnerabilidad y de las combinaciones de los distintos tipos de discriminación que enfrenten.

Por ejemplo, las mujeres se ven mayormente amenazadas por la pobreza y el hambre “ya que la marginación o segregación social, la persistencia de sistemas patriarcales, la violencia de género o la desigualdad de acceso a los recursos productivos las excluye, y merma sus oportunidades de tener una alimentación adecuada. Ideas arraigadas en algunas comunidades, como que la mujer es de inferior condición que el hombre, hacen que ella reciba menos alimentos o que interrumpa prematuramente la lactancia de una hija para buscar quedarse embarazada de un niño”.¹⁹

¹⁸ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Convención para la Eliminación de Todas Formas de Discriminación contra la Mujer*, Organización de las Naciones Unidas, Nueva York, 1979.

¹⁹ Oxfam, Intermón, “Soy niña, soy mujer. Sufro discriminación”, en *Ingredientes que suman*. Disponible en <<https://blog.oxfamintermon.org/soy-nina-soy-mujer-sufro-discriminacion-de-genero/>>, página consultada el 15 de junio de 2020.

Es importante en este punto advertir que eliminar la discriminación contra las mujeres, de acuerdo con la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), es una obligación de los Estados, los cuales “no sólo deben condenar toda forma de discriminación basada en el sexo o género, sino que tienen que tomar medidas concretas para lograrlo, tales como consagrar la igualdad en sus constituciones políticas; abolir las leyes, costumbres y prácticas que redunden en discriminación contra las mujeres; establecer protecciones jurídicas contra la discriminación; crear mecanismos de denuncia, etc.”²⁰

Si bien es importante la actuación de los gobiernos en esta tarea, también es necesaria la participación de todas las personas que conformamos la sociedad, porque, por un lado, tenemos el compromiso de contribuir con nuestras acciones diarias a tratarlas con respeto, y por otro, vigilar que los gobiernos cumplan con sus obligaciones haciendo cumplir la ley y realizando acciones para hacer realidad la igualdad entre hombres y mujeres.

Actividad 5: ¿Cómo aprendemos a discriminar?²¹



Objetivo: Identificar que la discriminación entre personas provoca exclusión y violenta el derecho a ser tratadas con respeto y dignidad.

Recurso didáctico: Discusión de conceptos

Materiales: Formato de columnas y bolígrafo.

Duración de la actividad: 50 minutos.

Instrucciones para realizar la actividad:

- » El grupo se dividirá en equipos de cuatro o cinco personas.
- » En equipos leerán cada tipo de discriminación de la primera columna, después las explicaciones de la segunda columna y las relacionarán entre sí y analizarán el concepto, luego lo enlazarán con la tercera columna escribiendo ejemplos según sea el caso.
- » Luego, en plenaria todos los equipos revisarán en común las respuestas.
- » La o el docente facilitará la clarificación de conceptos y promoverá una reflexión final sobre el tema.

²⁰ Alda Facio Montejo, *CEDAW en 10 minutos*, Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) Región Andina, 2006. Disponible en: <<http://www.ivermujeres.gob.mx/wp-content/uploads/sites/16/2018/02/25166.pdf>>, página consultada el 15 de junio de 2020.

²¹ Ideas tomadas de: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Derechos humanos, derechos de las mujeres*, módulo 6, tomo I, Costa Rica, 2000, p. 28.

Tipo de discriminación	Explicación	Ejemplo
Refugio o migración	Se les excluye de las posibilidades de educación y trabajo, entre otras, por tener una discapacidad.	A favor _____ _____ _____
Sexismo	El abuso que se da en función de la edad; puede ser a niños o a gente de la tercera edad.	En contra _____ _____ _____
Lesbo y homofobia	Se basa en el hostigamiento al extranjero, desde asuntos penales hasta la expulsión.	A favor _____ _____ _____
Clasismo	Se funda en la creencia de que personas del mismo sexo no pueden tener relaciones amorosas.	A favor _____ _____ _____
Discapacidad	Se ejerce en contra de personas que pertenecen a un grupo étnico.	A favor _____ _____ _____
Edad	Se ejerce contra las personas por pertenecer a una clase social.	En contra _____ _____ _____
Racismo	Se basa en la superioridad de los hombres y la inferioridad de las mujeres.	A favor _____ _____ _____



Ideas clarificadoras²²

Discriminación

Aquella que establece la distinción, exclusión, restricción o preferencia en cualquier ámbito y hacia cualquier persona o grupo, basada en su origen étnico, sexo, talla, posición social o económica, lengua, religión, orientación sexual y que tenga por objeto o como resultado impedir, anular o menoscabar el reconocimiento o el ejercicio de derechos humanos en condiciones de igualdad.

Discriminación de género

Toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil, o en cualquier otra esfera.

La escuela como promotora de no discriminación

Es urgente focalizar a la educación en el cambio de paradigma exigido por las nuevas funciones que exige la sociedad, especialmente a la escuela. Caminar hacia un paradigma cognitivo-social que permita la construcción del conocimiento, en particular de las competencias sociales, es decir, centrado en que las alumnas y los alumnos vean entre otros aprendizajes el de la convivencia entre los distintos, el respeto a las diversidades, así como los beneficios que trae dicho enfoque y las posibilidades de crecimiento para todas y todos.



Ideas para trabajar el tema en la escuela

Tema: Discriminación

La discriminación impide reconocer y apreciar las diferencias entre las personas, mirar en ellas sus características reales e identificar las cualidades que las identifican como individuos; justamente en la diversidad radica la riqueza humana.

Discriminar impide el pleno desarrollo de los seres humanos, pues les limita las oportunidades de concretar sus proyectos de vida al coartarles la posibilidad de participar activamente en la sociedad.

En el caso de las y los adolescentes es muy frecuente encontrar que se les discrimine por su edad, e incluso se les criminalice por ello, a lo que además se suman las condiciones como su origen étnico, su religión, su sexo, su color de piel, su talla, etcétera, lo que ocasiona exclusión o riesgo de marginación.

La sociedad entera debe asumir compromisos y tomar acciones para evitar que cualquier adolescente sufra los efectos de la discriminación, cancelando así los riesgos que conlleva la falta de alternativas para desarrollar a plenitud su personalidad y participación social, entendida como el acceso a la educación, a la cultura, a los servicios de salud, a la libre expresión, a disfrutar libre y responsablemente su sexualidad.

²² Nelson Montaldo y Felipe Sotomayor, *Procesos educativos*, Ponencia, Santiago de Chile, 2003.

Actividad 6: Yo no discrimino... ¿o sí?



Objetivo: Identificar cómo se lleva a cabo la discriminación y el impacto que genera en las personas discriminadas.

Recurso didáctico: Análisis en equipos.

Materiales: Tarjetas con fotografías, hojas y bolígrafo.

Duración de la actividad: 50 minutos.

Instrucciones para realizar la actividad:

- » El grupo se dividirá en equipos de cuatro o cinco personas y recibirán las tarjetas con fotografías.
- » En equipos observarán cada una de las fotografías y responderán inicialmente a las preguntas: ¿Qué ven? ¿Qué piensan de cada una de las personas retratadas? ¿Cómo reaccionan ante personas con esas características cuando tienen que convivir con ellas o si tuvieran que hacerlo, y por qué?
- » Posteriormente reflexionarán qué tienen en común quienes forman el equipo con las personas retratadas y en qué se diferencian. Anotarán las respuestas en una hoja.
- » Luego en plenaria todos los equipos revisarán colectivamente las respuestas.
- » La o el docente conducirá la plenaria señalando cuando en las respuestas identifique actitudes de discriminación y clarificando en qué consiste, invitando al grupo a participar en ese discernimiento. Finalmente, facilitará la reflexión del grupo en torno al hecho de que todas las personas merecen ser tratadas con respeto y evitar descalificarlas por su apariencia, e invitará al grupo a promover la dignidad humana sin distinciones que promuevan la discriminación y la exclusión.





Lectura de apoyo: No discriminación se escribe con M de mujer²³

La lucha por la vigencia de los derechos humanos pretende terminar con esa discriminación, tomando en cuenta que las mujeres son *sujetos de derecho*, esto es, que poseen la capacidad para que, de manera individual o colectiva, hagan valer los derechos que les otorga la ley; defenderlos, aunque no sea para recibir beneficios y solicitar a la autoridad que rinda cuentas del encargo.

Cada vez que se golpea a una mujer, o que ésta recibe ofensas y amenazas de su compañero, esposo, familiar o de un desconocido, se le prohíbe trabajar, sufre acoso sexual o cualquier otra conducta que la pone en desventaja frente a otros, se están violando sus derechos y se aleja la posibilidad de que estos sean una realidad en México.

Se aprende a discriminar, a lo largo de los años, con palabras despectivas o burlas, por lo general destacando negativamente las diferencias de las mujeres con respecto a los hombres. Pero también se puede aprender a respetar los derechos de la mujer capacitándose, denunciando y rompiendo el silencio cómplice; educando a hijas e hijos con una mentalidad sana, viendo a mujeres y hombres con las mismas posibilidades de desarrollo, fomentando la autonomía de las mujeres, es decir, permitiendo que éstas puedan decidir acerca de su cuerpo y su pensamiento y de acuerdo con sus necesidades.

La discriminación hacia las mujeres adopta formas múltiples y complejas que propician un círculo de marginación y exclusión; puede adquirir formas sutiles, como por ejemplo por medio de comentarios y actitudes denigrantes, restringiendo sus oportunidades, etcétera, o bien, con agresiones francas, como la negación de servicios basada en prejuicios, la privación de sus derechos, las persecuciones, los tratos crueles e inhumanos y hasta los crímenes por odio.²⁴

La discriminación contra las mujeres puede darse en el espacio privado de la familia, las amistades y la pareja, pero también en el ámbito laboral, educativo, de la salud, de la procuración y administración de justicia, entre otros.

Igualdad y no discriminación²⁵

Las conductas discriminatorias se sustentan en valoraciones negativas hacia determinados grupos o personas y ello tiene consecuencia en su tratamiento, e incluso afectar negativamente el ejercicio de sus derechos y la realización de sus capacida-

²³ Programa de Atención a la Discriminación, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

²⁴ *Ídem*.

²⁵ Soledad García e Isabel Torres, "El marco teórico: la perspectiva de género y la protección internacional de los derechos humanos", en *Los derechos humanos de las mujeres: fortaleciendo su promoción y protección internacional*, San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2004, pp. 71-84.

des. Ante ello se torna importante impulsar la vigencia de los derechos humanos con base en los principios de no discriminación y equidad.

En cuanto a la igualdad, García y Torres señalan que este es un principio que no se define a partir de un criterio de semejanza, sino de justicia, otorgando el mismo valor a personas diversas. Es importante en tanto reconoce como iguales a quienes pertenecen a distintos sexos, razas, etnias, clase sociales, etcétera. “La reivindicación de la igualdad como principio normativo y como derecho, se sustenta en el principio ético de la justicia: no es justa la convivencia en la desigualdad y tampoco la competencia en la desigualdad”.

De igual manera, el principio de equidad permite el reconocimiento de las desigualdades, de la inequidad en las posibilidades de los seres humanos de acceder a las oportunidades para mejorar sus vidas.

El principio de igualdad²⁶

Entre los derechos de los hombres y las mujeres está la inspiración para una convivencia justa que beneficia a la sociedad en su conjunto (...). Los derechos de las mujeres reivindican la lucha contra diversas formas de discriminación y violencia de género (...). Existe la necesidad de incorporar los problemas, las vivencias y las demandas de las mujeres, pues las interpretaciones que se hacen de cada derecho excluyen muchas veces su experiencia. (“Promover la igualdad desde la diferencia”, en *Derechos humanos, derechos de las mujeres*).



Ideas para trabajar el tema en la escuela

Tema: Igualdad

Es importante promover en la escuela la idea de que la igualdad no significa trato igual a mujeres y hombres, puesto que históricamente nos hemos construido de manera distinta, es decir, que el lugar que ocupan los hombres en la sociedad, sólo por el hecho de ser hombres, es diferente al de las mujeres. De ello se desprenden innumerables situaciones de desigualdad en diversos aspectos de la vida que son generadoras de exclusión social y representan riesgos en diversos sentidos, especialmente cuando se trata de jóvenes; el rol como docentes es analizar y esforzarse por convencer a sus alumnas y sus alumnos de participar en la eliminación de la desigualdad y rechazarla cuando suceda, de ahí la importancia de enseñarles a identificarla en cualquier parte en donde acontezca.

Resulta pertinente recordar en este punto que la eliminación de la desigualdad tendrá su impacto directo en los factores que provocan violencia.

²⁶ Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Guía de capacitación*, tomo II, Costa Rica, 2000.

Con la siguiente actividad se propone identificar que existen diversas situaciones que generan o reproducen desigualdad en diversos espacios y ámbitos, aunque como mero ejercicio práctico ubicaremos la reflexión en la escuela; conviene recordar que un análisis de este tipo puede hacerse en otros espacios, como la casa, su calle o la comunidad.

Actividad 7: La marcha exploratoria



Objetivo: Identificar si en la escuela se procuran condiciones de igualdad a las alumnas y a los alumnos.

Recurso didáctico: Práctica de observación y reconocimiento.

Materiales: Listado de observación, bolígrafo, hojas de rotafolio y plumones.

Duración de la actividad: 50 minutos.

Instrucciones para realizar la actividad:

1. El grupo se dividirá en equipos de cuatro o cinco personas.
 - » Todos los equipos saldrán al patio de la escuela para observar todos los espacios y conforme hagan el recorrido llenarán su ficha de observación.
 - » En plenaria compartirán los resultados y con ayuda de la o el docente harán una reflexión final en torno a:
 - » *¿Qué tendrían que hacer directivos de la escuela, profesoras y profesores, y madres y padres de familia para que las y los alumnos se sientan seguros en la escuela?*
 - » *La relevancia de que las y los alumnos se apropien del espacio en el que se desarrollan.*
 - » *La importancia de expresar las necesidades de las y los jóvenes para sentirse seguros en la escuela, la casa y la comunidad.*

Ficha de observación			
	SÍ	NO	¿Por qué?
Los baños de niñas están limpios y con lo necesario para su higiene			
Los baños de niños están limpios y con lo necesario para su higiene			
Los pasillos están bien iluminados			
Los salones son adecuados para tomar clase			
El mobiliario del salón está en buenas condiciones			
Los salones permiten la vista desde afuera			
El patio tiene áreas adecuadas para la convivencia			
Mujeres y hombres comparten el patio			
Son adecuadas las medidas de seguridad para alumnas y alumnos			
Hay atención médica adecuada para alumnas y alumnos			
Profesoras y profesores son igualmente respetuosos con alumnas que con alumnos			



Lectura para la reflexión colectiva del grupo con guía docente

Ciudades seguras para mujeres y jóvenes, derechos humanos y violencia de género en los ámbitos públicos y privados^{27*}

¿Qué entendemos por ciudades seguras para mujeres y jóvenes?

Se busca garantizar que mujeres y jóvenes puedan gozar de los espacios públicos y privados sin temor a la violencia. Para ello, se propone a los gobiernos, a las organizaciones de mujeres y jóvenes, y al conjunto de la sociedad civil, la estrategia de ciudades seguras. El objetivo de ciudades seguras es “crear una cultura de prevención y un entorno seguro para todos/as los habitantes urbanos mediante la ayuda a las autoridades locales, al sistema de justicia criminal, al sector privado y al sector de la sociedad civil en sus esfuerzos para abordar la cuestión de la seguridad urbana y reducir la delincuencia e inseguridad”.²⁸ Una de las estrategias está relacionada con acciones coordinadas entre los gobiernos locales, la Policía Nacional, los agentes de seguridad, operadores de justicia y las organizaciones de la sociedad civil para formular propuestas contra la violencia hacia mujeres y jóvenes desde el enfoque de derechos humanos. El trabajo que se hace con los Comités Distritales de Seguridad Ciudadana (CODISEC), las juntas vecinales, los colectivos de concertación, las autoridades locales, funcionarios/as, operadores de justicia, agentes de la seguridad (Serenazgo), promotoras legales, facilitadoras en acción, organizaciones de mujeres y jóvenes, así como el conjunto de la sociedad civil, es una buena estrategia para proponer desde estas instancias acciones y políticas orientadas a mejorar la seguridad ciudadana. Es importante construir y diseñar ciudades debidamente planificadas teniendo en cuenta los intereses y necesidades propias de las mujeres y los/las jóvenes. Estas ciudades deben contar con obras de

*Nota importante

para la o el docente:

El presente texto tendrá que ser leído por todo el grupo, con el acompañamiento indispensable de la o el docente, quien servirá de guía para la reflexión conjunta respecto del tema.

El objetivo es relacionar los puntos de reflexión con los contenidos abordados en el módulo.

²⁷ Extracto retomado de: *Estrategias locales integradas para la prevención de la violencia contra mujeres y jóvenes en los planes de seguridad ciudadana*, dirigido a autoridades locales, funcionarios/as municipales integrantes del Comité de Seguridad Ciudadana (CODISEC), Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, Lima, Perú, 2014, pp. 14-16.

²⁸ UN-Habitat. UN Hábitat por ciudades más seguras 1996-2007. http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=65&Itemid=73

infraestructura en el marco de la modernización de las ciudades y la implementación de servicios públicos favorables para una vida libre de violencia. Debemos romper con el mito de que la seguridad ciudadana es un problema solamente del Serenazgo y la Policía Nacional, pues entre los factores de inseguridad no solamente se encuentran elementos que tienen que ver estrictamente con la delincuencia o criminalidad. Por el contrario, cuando analizamos los factores de riesgo, nos podemos dar cuenta que existen múltiples causas; la inseguridad ciudadana responde a determinantes sociales, económicos, políticos y culturales (pobreza, limitadas oportunidades, marginalidad, delincuencia, exclusión, estilos de vida poco saludables, consumo excesivo de alcohol y drogas, entre otros).

La inseguridad, violencia y criminalidad no son neutrales al género, responden al sistema social que ha sido marcado por comportamientos entre hombres y mujeres, debido a los roles asignados en el proceso de socialización y culturización. Esta inseguridad y violencia tiene impacto negativo en la vida de mujeres y jóvenes, pero sobre todo en la vida de las mujeres, pues ellas no solamente tienen que padecer la violencia doméstica sino también lidiar con la violencia callejera y urbana. Los jóvenes hombres, si bien se enfrentan a la violencia callejera y urbana, tienen más recursos para afrontar los riesgos de las calles, pues han sido socializados para desenvolverse en las urbes. Esto se debe a la dicotomía entre el espacio público y privado. Por ello, cuando hablamos de ciudades seguras para mujeres, debemos enfocarnos en la ciudad y el espacio público, pero también en los ámbitos domésticos donde ocurre la violencia familiar y sexual. Como señala Virginia Vargas:

En las formas de violencia compartidas entre mujeres y hombres, los impactos diferenciados en las mujeres están en relación con el mismo hecho de ser mujeres y, como tales, estar envueltas en relaciones de género desiguales, inequitativas, y de hegemonía masculina. (...) En el espacio público, combina dimensiones de inequidad; en el espacio privado, combina dimensiones de desigualdad. Y esta desigualdad tiene expresiones dramáticas y específicas en lo privado, que les niega su condición de sujetos de derecho y las hace ser objeto de violencia tanto física y psicológica como sexual. Esta violencia es más intensa y frecuente que la del espacio público, a pesar de que no es percibida así por las mismas mujeres, ni por la sociedad.²⁹

Por ello, garantizar ciudades seguras para todas/os y en especial para mujeres y jóvenes implica exigir políticas de seguridad ciudadana como una exigibilidad de

29 Virginia Vargas, *Espacio público, seguridad ciudadana y violencia de género. Reflexiones a partir de un proceso de debate (2006-2007)*, Programa Regional: Ciudades sin Violencia hacia las Mujeres. Ciudades Seguras para Todas y Todos, Red Mujer y Hábitat de América Latina y el Caribe, Cuadernos de Diálogo, UNIFEM, p. 25. Disponible en <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000471.pdf>>.

los derechos humanos: derecho a la vida, a la libertad, derecho a la integridad física, psicológica y sexual. Se entiende además, el derecho a la seguridad humana pero en conexión con la violencia de género en todas sus formas. Asimismo, el derecho a la ciudadanía en condiciones de igualdad sin discriminación por sexo, edad, condición socioeconómica, orientación sexual, procedencia geográfica, discapacidad, etcétera. De otro lado, el enfoque de ciudades seguras analiza los procesos de urbanización y las exclusiones que se generan por el impacto de la pobreza y la globalización. En efecto, UN Hábitat, Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos, refiere que:

En las formas de violencia compartidas entre mujeres y hombres, los impactos diferenciados en las mujeres están en relación con el mismo hecho de ser mujeres y, como tales, estar envueltas en relaciones de género desiguales, inequitativas, y de hegemonía masculina.

Virginia Vargas

El crimen y la violencia no surgen de forma espontánea. Los entornos urbanos inadecuados que excluyen a ciertos miembros de la sociedad de los beneficios de la urbanización y de su participación en la toma de decisiones y en el desarrollo urbano fomentan el crimen. La escasez de soluciones a largo plazo a los problemas sociales, económicos y de gobernanza en las ciudades y la falta de éxito en el fomento de políticas inclusivas dirigidas a los grupos más vulnerables son el origen del aumento de la criminalidad y la violencia urbanas.³⁰

Cuando analizamos el enfoque de ciudades seguras, inevitablemente nos tenemos que remitir a los sistemas de justicia criminal, incluyendo la policía, los juzgados, los/las fiscales, los/las prisioneros/as, adolescentes infractores y otros. Estas instituciones juegan un papel fundamental a la hora de disuadir y reprimir, pero por sí mismas no pueden ofrecer soluciones sostenibles. La seguridad pública debe considerarse un derecho de todos/as que todas/os los integrantes de la sociedad tienen que ejercer junto con sus municipalidades y gobiernos. Frente a la violencia e inseguridad, los/las alcaldes/as y las autoridades locales juegan un papel esencial en el manejo de estrategias de prevención del crimen en las comunidades para abordar la creciente demanda de reducción de la criminalidad. El éxito depende de las alianzas entre los gobiernos locales y otras partes interesadas para planificar y llevar a cabo

30 UN-HABITAT, *UN Hábitat por ciudades más seguras 1996-2007*. Disponible en: <http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=65&Itemid=73>, página visitada el 8 de junio de 2020.

estrategias y actividades que tengan como objetivo eliminar la violencia, el crimen y la inseguridad.

El desarrollo de estrategias locales son claves para enfrentar la inseguridad. Los planes de seguridad ciudadana locales deben responder a las prioridades identificadas por la población. Estos deben incluir iniciativas de prevención a corto y largo plazo, o proyectos que traten las causas de la criminalidad y violencia. La planificación física y ambiental son importantes en las ciudades, esto implica cambiar los entornos donde están instalados los factores de riesgo.

Como refiere UN Hábitat:

Cambiar el ambiente físico puede ser un medio poderoso para reducir el crimen. El primer paso consiste en conducir un análisis estratégico de un área concreta para identificar tanto las oportunidades de comportamiento criminal como los grupos y situaciones de riesgo. Existen varias herramientas para llevar a cabo (...) charlas de seguridad y mejoramiento del espacio físico (...). A medida que los asentamientos vayan mejorando, se debería incluir en el equipo local un director de seguridad con el objeto de asegurarse de que la perspectiva de seguridad urbana se integra en el diseño completo del lugar. Se debe en todo momento adoptar enfoques de planificación “conscientes de la seguridad” y la ejecución de diseños urbanos más seguros por medio de alianzas que incluyan el gobierno local, la policía, el sector privado y la sociedad civil (...).³¹

Las respuestas se deben concentrar en mejorar: la urbanización e iluminación de calles; veredas, pistas, parques, jardines, alamedas, canchitas de fútbol, losas deportivas; parques destinados a la actividad física y deportiva; infraestructura para el desarrollo de actividades artísticas y recreacionales de mujeres y jóvenes.

A fin de enfrentar la situación de riesgo de los/las jóvenes, desde las ciudades seguras se contribuye al “desarrollo de políticas para reducir la vulnerabilidad de la juventud en las áreas urbanas a través del empoderamiento y de la reducción de los factores de riesgo que ser marginado y excluido socialmente implican, de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo del Milenio en lo que se refiere a los habitantes de los tugurios y al empleo juvenil”.³²

³¹ *Ibidem.*

³² *Ibidem.*

IV. Discriminación de género

***Nota importante para la o el docente:**

Se recomienda que usted lea el presente texto y lo utilice como punto de partida para encuadrar el trabajo que llevará a cabo a lo largo del apartado del cual forma parte. Esta lectura servirá de orientación sobre el tema principal de la guía y le facilitará un enfoque transversal de los contenidos durante su actividad con el alumnado.



Lectura para la reflexión de docentes

Instrumentos internacionales de protección a los derechos humanos de las mujeres³³

Ante el panorama de violencia y discriminación hacia las mujeres, en el ámbito internacional se han desarrollado instrumentos y mecanismos que protegen a las mujeres tanto en las esferas públicas como privadas de las violaciones que pudieran producirse en su contra.³⁴

³³ Soledad García e Isabel Torres, *Op. cit.*, pp. 71-84.

³⁴ Soledad García, “La progresiva generalización de la protección internacional de los derechos humanos”, en *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 2001, pp. 33.

Los primeros instrumentos específicos de derechos humanos destinados a las mujeres fueron adoptados a mediados del siglo pasado y giraron en torno a la nacionalidad y al reconocimiento de derechos civiles y políticos. Posteriormente, los sistemas internacionales de derechos humanos han identificado en la discriminación y la violencia, los dos ejes temáticos principales para desarrollar una protección específica hacia las mujeres.

Entre los instrumentos que en este sentido se han creado en el contexto internacional, podemos mencionar los siguientes:

- » Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Convención Belém do Pará), (OEA, 1994) “... debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito de lo público como en el privado” (Artículo 1). “El derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros: a. el derecho de la mujer a ser libre de toda forma de discriminación...” (Artículo 6). Uno de los mecanismos de protección de la Convención, es el deber de los Estados Parte de presentar informes periódicos para su examen por parte de la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM), acerca de los progresos y medidas adoptadas para prevenir, erradicar y sancionar la violencia contra las mujeres en sus territorios (Artículo 10). También ha previsto la posibilidad de que los Estados Parte y la CIM soliciten opiniones consultivas sobre la interpretación de la Convención a la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Artículo 11). Probablemente uno de los mayores logros de este instrumento sea que al ratificarla, los Estados aceptan su responsabilidad respecto a la violencia de toda índole que sufre la mujer en cualquier ámbito, permitiendo con ello la protección de derechos en la esfera pública como en la privada.
- » Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), (ONU, 1979) “...la expresión ‘discriminación contra la mujer’ denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo, que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas políticas, económicas, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera” (Artículo 1).
- » Protocolo Facultativo de la Convención CEDAW (ONU, 1999): Instauro un mecanismo de quejas individuales para las mujeres víctimas de violaciones a los derechos humanos que consagra la Convención, que es el Comité CEDAW. El protocolo prevé también la posibilidad de investigar violaciones graves o sistemáticas en Estados Parte que hayan aceptado esta competencia.

Alda Facio destaca la enorme importancia de la definición de la CEDAW con base en tres razones fundamentales: 1) la discriminación es entendida como resultado, no sólo como propósito, de tal forma que una acción, ley o política sin intención de discriminar puede ser discriminatoria si ese fuera su efecto; 2) es la definición que se incorpora a la legislación interna de los países ratificantes; 3) no plantea una división entre la discriminación que se produce en el ámbito público y en el privado, sino que comprende ambos, lo cual es claro cuando se establece: “en cualquier otra esfera”.

Esta Convención exige a los Estados Parte condenar cualquier tipo de discriminación, y adoptar medidas legislativas en aras de erradicarla, así como realizar reformas de índole política, social, económica y cultural, tendentes a asegurar la igualdad real entre hombres y mujeres.

No obstante que algunos otros instrumentos no fueron estrictamente elaborados para proteger específicamente los derechos de las mujeres, sí los reflejan y pueden ser útiles para su defensa, tales como:

- » Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): artículos 1 y 2 (igualdad y no discriminación); artículo 7 (igualdad ante la ley); y artículo 25.2 (atención especial de la maternidad y la infancia).
- » Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966): artículo 2.1 (no discriminación en el disfrute de los derechos reconocidos por el Pacto); artículo 3 (igualdad en el goce de los derechos que el Pacto reconoce por mujeres y hombres); artículo 4.1 (no discriminación al establecer limitaciones a los derechos en estados de excepción); artículo 6.5 (no aplicación de la pena de muerte a mujeres en estado de gravidez); artículo 23.4 (igualdad de los esposos en el matrimonio); y artículo 26 (igualdad ante la ley y no discriminación).
- » Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966): artículo 2.2 (no discriminación en el disfrute de los derechos reconocidos en el Pacto); artículo 3 (igualdad de mujeres y hombres en el goce de los derechos que consagra); artículo 7 (no discriminación de la mujer en cuanto a condiciones satisfactorias y equitativas de trabajo); y artículo 10.2 (especial protección a las madres).
- » Convenio 111 de la Organización Internacional del Trabajo (1958): artículo 1.a (el término discriminación comprende “cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo y la ocupación”).
- » Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre (1948): Artículo II (igualdad ante la ley y no discriminación); y artículo VII (protección a la maternidad y a la infancia).

- » Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969): artículo 1.1 (no discriminación); artículo 17.4 (igualdad de derechos de los cónyuges); artículo 24 (igualdad ante la ley); y artículo 27.1 y 2 (prohibición de discriminación por disposiciones de suspensión de garantías, e insuspondibilidad de, entre otros, el artículo 17).
- » Protocolo de San Salvador (1988): artículo 3 (obligación de no discriminación); artículo 6.2 (compromiso de los Estados Partes a ejecutar y fortalecer programas que coadyuven a una adecuada atención familiar, encaminados a que la mujer pueda contar con una efectiva posibilidad de ejercer el derecho al trabajo); artículo 9.2 (derecho a que la seguridad social cubra licencia retribuida por maternidad antes y después del parto); y el artículo 15.3.a (atención y ayudas especiales a la madre).

Es importante destacar que en favor de la igualdad de derechos es amplia la existencia de doctrina y jurisprudencia internacional, reflejada en Tratados, Declaraciones, Directivas, Observaciones Generales del Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas y Resoluciones de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones, entre otras. Asimismo, es fundamental que en el Sistema Interamericano como en el Universal existan mecanismos de protección, tales como las Relatorías sobre los Derechos de la Mujer.

Mención aparte merece el Estatuto de la Corte Penal Internacional, en el cual la dimensión de género se encuentra reflejada tanto en la tipificación de los crímenes bajo la competencia de la Corte, como en la propia estructura y funcionamiento del Tribunal. A los efectos del Estatuto, el género se entiende como referido a los dos sexos: masculino y femenino, en el contexto de la sociedad.

Discriminación de género

Sabemos que las sociedades —la mexicana entre ellas— se organizan de manera muy compleja para obligar a las mujeres a cumplir un papel históricamente determinado por la sociedad que agrava las desventajas y disminuye su participación o las excluye de la toma de decisiones, es decir, les restringe al desempeño de un rol de género socialmente determinado.

La manera de enfrentar la discriminación se centra en la anulación de prácticas de dominación masculina o femenina y en esforzarse por el desarrollo de la equidad y la complementariedad entre hombres y mujeres.

Por lo anterior, es necesario entender los conceptos de igualdad de género y equidad de género, ya que son usados en algunas ocasiones como sinónimos, conceptos complementarios o puntos de partida. Para nuestra tarea escolar, los dos deben estar presentes para que nuestras acciones educativas sean altamente ricas en nociones de no discriminación, particularmente de género.

Igualdad de género³⁵

Una vez alcanzadas las posibilidades de participar en igualdad de condiciones en el trabajo, el partido político, la religión o la comunidad, comienza la práctica cotidiana de vivir y convivir en igualdad de género, que es cuando hombres y mujeres pueden decidir plenamente y desarrollar su potencial para contribuir al desarrollo y beneficiarse de sus resultados.

Es importante entender que la igualdad no significa el mismo trato a hombres y mujeres. Por el contrario, en el comienzo, debe reconocerse la existencia de condiciones diferentes para dar un trato especial a mujeres y hombres. Es un proceso de "nivelación" para que las mujeres puedan acceder a iguales oportunidades.

La construcción de la igualdad de género exige posibilidades reales de participación, recursos y oportunidades efectivas como aquellas de las que gozan los hombres, ya que las mujeres aún viven en condiciones de dependencia, subordinación, exclusión y discriminación debido a prácticas sociales y concepciones culturales que perviven hasta nuestros días.

Equidad de género³⁶

Se entiende que para ser iguales debemos estar en las mismas condiciones. De lo contrario sólo quedaría en buenas intenciones. Es como si dos personas, una muy alta y otra muy pequeña, quisieran competir por alcanzar algo a una altura determinada. La más alta tendrá, seguramente, más oportunidades de alcanzarlo porque desde el inicio tiene una ventaja sobre la otra.

El concepto de equidad de género significa proporcionar a mujeres y hombres, niñas y niños, las oportunidades —de acuerdo con sus necesidades específicas— de participar plenamente en su desarrollo personal y en el de la sociedad. En una sociedad democrática se puede alcanzar la equidad sólo si hay participación social en la toma de decisiones y las mujeres ocupan posiciones en el poder público, esto es: si tienen las mismas condiciones y oportunidades de inicio para participar.

Discriminación de género³⁷

Indicará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera

Derechos humanos³⁸

Desde un punto de vista jurídico, los derechos humanos pueden definirse como la suma de derechos individuales y colectivos reconocidos por los Estados soberanos y consagrados en sus constituciones y en el derecho internacional. Otros los definen como derechos fundamentales de las personas. Determinan las relaciones entre los individuos y las estructuras de poder, especialmente el Estado. Delimitan el poder del Estado y, al mismo tiempo, exigen que el Estado adopte medidas positivas que garanticen condiciones en las que todas las personas puedan disfrutar de sus derechos humanos.

35 Secretaría de la Mujer, Presidencia de la República de Chile, Manual de Formación en Análisis de Género, Chile, 2003, p. 9.

36 Alejandra Faúndez, *¿Qué entendemos por enfoque de Género?*, Serie Conceptual 2, Inclusión y Equidad Consultora, Chile-México, 2008, pp. 5-8.

37 Organización de la Naciones Unidas, *Convención sobre todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*, artículo 1, Nueva York, 1979.

38 Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *Derechos Humanos y las Prisiones*, Serie de Capacitación Profesional N. 11, Nueva York y Ginebra, 2005.



Ideas para trabajar el tema en la escuela

El reconocimiento de la igualdad de género es una conquista histórica de las mujeres para que sin distinción de sexo se respeten sus derechos, y ello les permita tener oportunidades efectivas para acceder al estudio, al trabajo, a elegir pareja, a decidir sobre su cuerpo, gozar de un salario igual que los hombres por desempeñar iguales labores, disfrutar servicios de salud, participar en política, conformar una familia, a decidir la vida que quieren y que mejor les conviene, entre otras.

Se entiende por igualdad de género “la existencia de una igualdad de oportunidades y de derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privada y pública que les brinde y garantice la posibilidad de realizar la vida que deseen”.³⁹

Recomendación metodológica:

La o el docente facilitará la reflexión colectiva enfatizando la importancia de que a mujeres y hombres se les respeten por igual sus derechos, destacando las instituciones públicas encargadas de vigilar el cumplimiento.

Actividad 8: Igualdad y no discriminación



Objetivo: Comprender que es posible eliminar la discriminación con acciones que promuevan la igualdad.

Recurso didáctico: Discusión en equipos.

Materiales: Cuadro analítico, hojas de rotafolio y plumones.

Duración de la actividad: 50 minutos.

Instrucciones para el desarrollo de la actividad:

- » El grupo se dividirá en tres equipos con similar número de integrantes entre sí.
- » A cada equipo se le entregará un cuadro de trabajo.
- » En cada equipo se deberán leer en voz alta las ideas iniciales propuestas en el cuadro de trabajo y en él referirán situaciones que se relacionen con la idea inicial leída, precisando cuál es la acción discriminatoria y cuál sería la acción de igualdad en ese caso. Una vez resuelto el cuadro, se debe elegir por equipo una de las situaciones para transformarla en una iniciativa no discriminatoria, señalando responsables, acciones y resultados esperados.
- » En plenaria, los equipos presentarán resultados.

³⁹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo: Manual metodológico*, París, Francia, 2014, p. 104. Disponible en: <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf>, página consultada el 12 de junio de 2020.

Idea inicial	Situación descrita	Acción discriminatoria	Acción de igualdad
Sexualidad			
¡Vieja el último!			
Amor y preferencia sexual			
Sexo			
Las mujeres son sentimiento			
Violencia contra la mujer			
Gobierno de equidad			
Desarrollo pleno			
Machismo			

Situación por transformar

Apoyados en el presente cuadro,⁴⁰ cada equipo elegirá una de las situaciones revisadas en la primera parte del ejercicio para transformarla en una iniciativa no discriminatoria.

En un cuadro como el que se muestra a continuación, el equipo escribirá la iniciativa no discriminatoria elegida y a continuación indicará quién o quiénes serán responsables de actuar, cuáles acciones deberán realizarse al respecto y cuáles son los resultados que se espera obtener

Iniciativa no discriminatoria	Responsables de actuar (autoridades, personas, organizaciones, etc.)	Acciones (se pueden establecer etapas)	Resultados esperados (por acción o etapas)
Que los niños dejen de poner apodosos a los niños morenos.	1. Autoridades de la escuela. 2. Madres y padres de familia. 3. Alumnas y alumnos.	1. Las autoridades escolares establecerán reglas para convivencia respetuosa entre el alumnado y en el programa escolar dedicarán un tiempo obligatorio semanalmente para tratar el tema de la no discriminación. 2. Las madres y padres de familia se reúnen en la escuela y se comprometen a conversar con sus hijos y que en casa la familia evite comportamientos que denigren a las personas. 3. Las niñas y los niños acuerdan llamarse siempre por sus nombres y respetar a sus compañeras y compañeros.	1. Incluir permanentemente el tema de no discriminación en el programa escolar. 2. Que la comunidad escolar participe en campañas para lograr el respeto de todas las personas. 3. Que las diferencias entre las niñas y los niños sean apreciadas y se les valore para lograr fortalecer su autoestima.

⁴⁰ La versión que se presenta incluye un ejemplo a modo de clave para las personas docentes que faciliten la actividad. El cuadro deberá facilitarse al alumnado sin las respuestas, de manera que ubiquen los elementos que deben considerar en su ejercicio para realizar la actividad de acuerdo con las instrucciones.



Ideas clarificadoras: Derechos humanos, género y no discriminación⁴¹



Actividad 9: Discriminación de género



Objetivo: Comprender que es posible eliminar la discriminación con acciones que promuevan la igualdad.

Recurso didáctico: Discusión en equipos.

Materiales: Hojas de rotafolio y plumones.

Duración de la actividad: 50 minutos.

Instrucciones para el desarrollo de la actividad:

- » El grupo se dividirá en dos grupos, uno de niñas y otro de niños.
- » En el grupo de niñas harán un listado en el que expresen aquello que les hace sentir seguras en su casa, en su familia, en el camino a la escuela, en el camino de regreso a su casa luego de la escuela y en su comunidad.
- » En el otro equipo harán lo mismo, expresando qué hace sentir seguros a los niños respecto de los mismos espacios mencionados.

⁴¹ Alejandra Faúndez, *Op.cit.*, pp.10-15.

- » En plenaria, los equipos presentarán sus respuestas y compararán resultados.
- » La o el docente facilitará la reflexión sobre las necesidades distintas que tienen hombres y mujeres. Posteriormente, pedirá al grupo responder a la siguiente pregunta:
 - » *¿Qué proponen que deben hacer las profesoras, los profesores, madres de familia, padres de familia y autoridades para que las y los adolescentes se sientan seguros?*
 - » *¿Qué proponen para que se reduzcan los factores de riesgo de las y los adolescentes?*

Los resultados se anotarán en hojas de rotafolio y se guardarán para la próxima actividad.

Ámbitos de la prevención de la violencia y la delincuencia⁴²

- » Social. Es un enfoque que se centra en las acciones integradas a largo plazo que reducen la motivación para delinquir. Para esto es crucial comprender y abordar las causas de la delincuencia y la violencia y los factores de riesgo asociados, y reforzar puntos fuertes de la comunidad (factores protectores y resiliencia).
- » Comunitaria. Pretende atender los factores que generan violencia y delincuencia mediante la participación ciudadana y comunitaria, y comprende: la participación ciudadana y comunitaria en acciones tendientes a establecer las prioridades de la prevención, mediante diagnósticos participativos, el mejoramiento de las condiciones de seguridad en su entorno y el desarrollo de prácticas que fomenten la cultura de prevención, autoprotección, utilizando mecanismos alternativos de solución de controversias; fomentar el desarrollo comunitario, la convivencia y la cohesión social entre las comunidades frente a problemas locales; mecanismos que garanticen una efectiva intervención ciudadana en el diseño e implementación de planes y programas, su evaluación y sostenibilidad y el fomento de las actividades de las organizaciones de la sociedad civil.
- » Situacional. Se refiere a las medidas que reducen las oportunidades para el delito en particular y la violencia que se produce. Esto se hace a través de intervenciones especiales, utilizando el diseño ambiental y la renovación urbana. Es decir, consiste en modificar el entorno para apropiar la convivencia y la cohesión social, así como disminuir los factores de riesgo que facilitan fenómenos de violencia y de incidencia delictiva.
- » Psicosocial. La cual tiene como objetivo incidir en las motivaciones individuales hacia la violencia o las condiciones criminógenas con referencia a los indi-

⁴² Texto tomado íntegramente de: FECHAC e Inclusión y Equidad, Consultora Latinoamericana, *Marco conceptual del Modelo ADN, Propuesta de prevención social de la violencia y la delincuencia en ambientes escolarizados*, FECHAC, p. 7.

viduos, la familia, la escuela y la comunidad mediante el impulso del diseño y aplicación de programas formativos en habilidades para la vida; la inclusión de la prevención de la violencia, la delincuencia y de las adicciones, en las políticas públicas en materia de educación, y el fortalecimiento de las capacidades institucionales que aseguren la sostenibilidad de los programas preventivos (Gobierno de Sonora, 2016).



Lectura de apoyo: *La violencia contra las mujeres: causa y consecuencia de la desigualdad*⁴³

La falta de empoderamiento de las mujeres constituye una forma de desigualdad crítica y para ello existen múltiples barreras. La violencia contra mujeres y niñas es tanto una causa como una consecuencia de la desigualdad de género.

Las estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) indican que aproximadamente una de cada tres mujeres y niñas en el mundo (el 35 por ciento) han experimentado violencia física o sexual a manos de su pareja o de terceros. Estos números, aunque impactantes, sólo cuentan una parte de la historia.

La violencia de género es un fenómeno global que trasciende límites de edad, estatus socioeconómico, nivel educativo y situación geográfica. Pero, lo cierto es que todavía queda mucho por saber sobre su verdadero alcance. Por ejemplo, sólo 107 de 195 países disponen de datos sobre la violencia doméstica, un número que desciende a 56 cuando hablamos de cifras sobre violencia a mujeres a manos de terceros. Pero incluso cuando existen datos, es probable que las cifras estén subestimadas, ya que es muy difícil recopilar información de la violencia de género, debido a que las víctimas tienen miedo al denunciar o se sienten avergonzadas.

Más allá de las víctimas, la violencia de género impacta en la vida de muchas otras mujeres. El temor a la violencia puede impedir que continúen con su educación, trabajen o ejerzan sus derechos políticos. Una reciente encuesta de Gallup muestra que, de manera consistente, en todas las regiones del mundo las mujeres se sienten menos seguras que los hombres, aunque los niveles de inseguridad varían significativamente por zona geográfica.

Pero la violencia de género no es sólo una causa de desigualdad, sino que también es consecuencia de ella. En muchos lugares se ve reforzada por leyes discriminatorias y normas sociales excluyentes que socavan la independencia y las oportunidades en el ámbito de la educación y los ingresos de mujeres y niñas. Algunas veces, la violencia de género se asocia a cambios en las relaciones de poder dentro de

⁴³ Texto tomado íntegramente de Selim Jahan, *La violencia contra las mujeres: causa y consecuencia de desigualdad*, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 19 de noviembre de 2018. Disponible en: <<https://www.undp.org/content/undp/es/home/blog/2018/violence-against-women-cause-consequence-inequality.html>>, página visitada el 12 de junio de 2020.

los hogares y las comunidades, especialmente cuando hay un resentimiento contra las mujeres que se alejan de los roles convencionales.

Así, hoy en día 49 países aún no tienen leyes que protejan a las mujeres de la violencia doméstica. En 32 países, los procedimientos a los que se enfrentan para obtener un pasaporte difieren de los de los hombres. Y en 18 países, las mujeres necesitan la aprobación de su marido para aceptar un trabajo. Prácticas como el matrimonio infantil también están generalizadas en muchos lugares, especialmente en aquellos con bajo nivel de desarrollo humano, donde el 39 por ciento de las mujeres de 20 a 24 años se casaron antes de cumplir 18 años.

Asimismo, las estimaciones del Informe sobre Desarrollo Humano 2015, muestran que a pesar de que ellas realizan la mayor parte del trabajo global (un 52 por ciento), las mujeres afrontan desventajas tanto en el trabajo remunerado como en el no remunerado. Realizan tres veces más trabajo no remunerado que los hombres (un 31 por ciento *versus* un 10 por ciento) y, cuando su trabajo es remunerado, ganan un 24 por ciento menos que sus homólogos masculinos. El denominado “techo de cristal” profesional, se traduce en que las mujeres aún ocupan sólo el 22 por ciento de los puestos de liderazgo en empresas y menos del 25 por ciento de los cargos políticos y judiciales de alto nivel.

Entonces, ¿qué debemos hacer? Claramente resulta fundamental apoyar a las mujeres y niñas víctimas de la violencia, ya se trate de violencia doméstica o en el lugar de trabajo, por ejemplo, asegurando que tengan acceso a la justicia, a refugio y a protección. Pero para romper el ciclo de la violencia de género, las intervenciones políticas deberían centrarse en el largo plazo, cambiando aquellas normas sociales que son discriminatorias; cerrando las brechas de género existentes en el nivel educativo, económico o social; y creando una mayor concienciación social acerca de la violencia de género.

Políticas innovadoras y ambiciosas que apuntan a resultados transformadores (como aumentar la participación de las mujeres en la comunidad) pueden llegar a cambiar las normas. Si bien las normas deben guiar el diseño de políticas y programas culturalmente sensibles, no deben limitar o socavar estas iniciativas.

Se han logrado avances en muchos frentes importantes, como el cierre de las brechas entre hombres y mujeres en la educación primaria; pero ha habido inercia y estancamiento en otros ámbitos como el empleo. Se necesita un esfuerzo mucho mayor para abordar los patrones de violencia que afectan a muchas sociedades y para que éstos no se perpetúen a través de las generaciones. Recopilar más datos es un primer paso importante.

Actividad 10: Gabinete de participación de prevención de la violencia en la escuela



Objetivo: Impulsar acciones de colaboración para la promoción de alternativas de solución frente a los conflictos que viven las y los adolescentes.

Recurso didáctico: Trabajo en equipos para la elaboración de estrategias.

Materiales: Hojas de rotafolio con resultados de la actividad 9, cartulinas, hojas de colores, brochas, pinturas lavables y plumones.

Duración de la actividad: 50 minutos.

Instrucciones para el desarrollo de la actividad:

- » En plenaria, la o el docente provocará una breve discusión sobre qué es la violencia, qué la provoca y a quiénes afecta más, procurando la participación de todo el grupo. Las respuestas deberán escribirse en una hoja de rotafolio que sea visible en el salón.
- » Luego, con la conducción del docente, el grupo en pleno revisará las hojas de rotafolio de la actividad 9 para identificar las preocupaciones en que coinciden niñas y niños.
- » Después, discutirán cuáles de los temas de seguridad consideran de atención prioritaria para evitar o atender la violencia a jóvenes y elegirán cuatro.
- » Posteriormente se dividirán en cuatro comités en torno a cada uno de los temas para lo siguiente:
 - » *Cada comité elaborará una propuesta de solución al tema que eligieron, y definirá una estrategia para lograr que sea atendida.*
 - » *En cada comité se definirá a quiénes dirigirán sus peticiones de atención (autoridades-cuáles-, profesoras, profesores, padres, madres, junta directiva, asociación de padres de familia, director o directora, supervisor o supervisora de zona, Secretaría de Educación Pública, gobernador del estado, presidente de la república, sociedad civil, etcétera).*
 - » *Luego determinarán las acciones que llevarán a cabo en cada comité para lograrlo.*
 - » *Cada comité desarrollará actividades para atraer la atención de su tema de trabajo, como cartas y carteles y otras.*
- » Finalmente, en plenaria cada comité presentará su propuesta y el trabajo realizado.
- » Para cerrar la actividad, la o el docente conducirá una reflexión del grupo sobre la importancia de la participación de las personas para erradicar la violencia, especialmente la de género, asimismo, alentará al grupo a concretar sus propuestas de acción para atender sus preocupaciones y necesidades.



Lectura para la reflexión colectiva del grupo con guía docente

La construcción de género y la iniciación a la violencia en las y los jóvenes⁴⁴

Las organizaciones que han trabajado en la prevención y atención de la violencia familiar identifican a los jóvenes como un sector de la población en el cual puede realizarse un trabajo preventivo (Montiel, s.f.; Sexunam, 1998; Fawcett e Isita, 2000; Ruiz y Fawcett, 1999), que se anticipe a la conformación de pareja y familias en las que puedan presentarse pautas de violencia familiar, a través de conductas que son consideradas como “normales” y que ocultan relaciones abusivas. En este artículo abordaremos los comportamientos que pueden ser factores desencadenantes de violencia familiar en el noviazgo y ofreceremos algunas opciones para contrarrestarlos desde una mirada preventiva.

Los jóvenes y el noviazgo: los riesgos de vivir situaciones de violencia

De acuerdo con Gillian Fawcett y Ma. Guadalupe Ruiz (1999: 47-48), hay ideas en el noviazgo basadas en una noción “romántica” del amor que pueden propiciar violencia, entre las cuales destacan: a) los celos excesivos y la idea de tratar a la pareja como posesión y no como una persona; b) esperar todo de la otra persona, lo que lleva a evitar pensar en nosotros mismos y en lo que queremos o no hacer, decir, pensar y hasta sentir, lo que facilita el camino para conformarse con poco y permitir ser lastimada o lastimado por el otro o la otra; c) confundir el amor con las relaciones sexuales y forzar su realización para demostrar que se ama, más que amor, esto se llama manipulación; d) considerar que amar es perdonar y olvidar, el perdón sólo puede ser constructivo cuando se hace algo para ganarlo y se muestra un arrepentimiento real, y no cuando se otorga sólo para no

***Nota importante para la o el docente:**

El presente texto tendrá que ser leído por todo el grupo, con el acompañamiento indispensable de la o el docente, quien servirá de guía para la reflexión conjunta respecto del tema.

El objetivo es relacionar los puntos de reflexión con los contenidos abordados en el módulo.

⁴⁴ Texto íntegro retomado de María del Rosario Campos Beltrán, “La construcción del género y la iniciación a la violencia en las y los jóvenes”, en *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2005, pp. 151 y 152. Disponible en <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100847.pdf>, página consultada el 24 de agosto de 2020.

propiciar mayores conflictos; y por último, e) ceder con tal de no estar solo o sola, factor que ejerce singular presión en las mujeres.

Las manifestaciones de violencia en el noviazgo suelen ser muy sutiles y encubiertas, pero de acuerdo con COVAC, las jóvenes pueden identificarlas por actitudes de sus novios, como las siguientes (Montiel, s.f.):

- » Actitud de control de la forma de vestir, maquillarse, actuar, pensar, insistiendo en cambiar el estilo y la personalidad.
- » Celos excesivos con amigos y a veces hasta con familiares.
- » Críticas constantes, exageración de los defectos para provocar culpa y una sensación de descalificación.
- » Todo el tiempo pretende que estén juntos, de no ser así, lleva registro de dónde y con quién está, llama constantemente por teléfono para controlar su vida.
- » Manipula y chantajea para provocar que haga o deje de hacer algo. Prohíbe o amenaza respecto a lo que ella hace (trabajo, familia, escuela, amistades).
- » No reconoce ninguna responsabilidad sobre su relación, ni sobre lo que sucede a ambos.
- » Hace escándalos en privado y en público por lo que ella u otros dijeron o hicieron.
- » La culpa de todo lo que sucede y la convence de que es así, dando vueltas a las cosas hasta confundirla o dejarla cansada o impotente.
- » No pide disculpas por nada (a menos que desee manipular para lograr otra cosa).

En esta larga lista es importante destacar que cuando se dan situaciones de este tipo, llegan a ser toleradas porque hay un proceso de asimilación identitaria del género en un esquema muy tradicional, que puede llevar a ver como normal y natural una relación abusiva.

La conformación social de género propicia desigualdad entre mujeres y hombres, al atribuir a las primeras roles basados en estereotipos que las ubican como frágiles, tiernas, bellas, débiles, destinadas al trabajo doméstico, y que funda el sentido de realización personal en el matrimonio y la maternidad. En el caso de los hombres, sitúa el rol de proveedores, fuertes, arrojados y exitosos en el centro de su papel social.

Si durante el noviazgo se ha presentado un patrón de abuso y manipulación como el que describimos líneas atrás, es muy posible que incluso en la llamada “luna de miel” o viaje de bodas se produzca abiertamente la violencia y que quien la ejerza se respalde en supuestos derechos que el hombre considera haber obtenido con el acta matrimonial, o simplemente cuando siente seguridad porque la mujer ya vive con él, aun cuando no exista un contrato matrimonial de por medio.

¿El antirromanticismo, un mecanismo de prevención de violencia intrafamiliar?

El punto central del apartado anterior está en que la idea de amor romántico de “unir a dos almas gemelas por los siglos de los siglos” oculta un tema trabajado por Marcela Lagarde (1993), el hecho de que la pareja ha sido construida inequitativamente, y por lo tanto promueve y recrea la dependencia de las mujeres con respecto a los hombres. Esto no debe llevarnos a la ruta sugerida por el feminismo liberal de que el problema se soluciona con exigir igualdad, porque no se puede hacer igual lo que es diferente. Más bien, la orientación la sugiero hacia la equidad, a favorecer condiciones que nos lleven a vivir relaciones de pareja en donde la diferencia biológica que nos hace hombres y mujeres no posibilite abusos de ningún tipo de un género sobre el otro. Por ello propongo modificar la idea de amor romántico y reconstruir las relaciones de pareja bajo nociones constructivas que favorezcan la autonomía y autoestima de las y los jóvenes.

Hay maneras distintas de vivir las relaciones de pareja, fuera de moldes restrictivos que nos encasillen de tal o cual forma porque se es hombre o mujer, que buscan que cada cual se desarrolle como quiera, respetando sus ideas e intereses. Para adentrarnos en este terreno, recuperaré la propuesta hecha por COVAC (Montiel, s.f.) e IMIFAF (Ruiz y Fawcett, 1999:49), quienes consideran como necesario para cambiar esa idea de amor romántico lo siguiente:

- » Empezar a quererse a sí mismo y a sí misma; esto significa querer, respetar y desarrollar la propia existencia, valorarla como la más preciada posesión, lo único que verdaderamente nos pertenece.
- » No postergar ni reprimir nuestras necesidades en beneficio de las ajenas.
- » Tener una relación de pareja basada en el amor, el placer sensual y sexual, la amistad, el gusto por compartir las cosas, los sentimientos y las ideas, el calor y la ternura.
- » En la pareja, cada uno podrá depender del otro de muchas maneras, pero no para sobrevivir. Cada uno es responsable de su propia madurez.
- » Tener los dos la capacidad de aceptar la expresión de sus deseos y limitaciones.
- » Una pareja no es la fusión de dos individuos en una sola persona, una pareja son los individuos intactos en su identidad, para que su maduración y desarrollo individual pueda llevarse a cabo.
- » Reconocer y aceptar las diferencias, rompiendo la ilusión de semejanza y afinidad total con quienes se ama.

Estos principios son la base para una relación sustentada en la equidad, el respeto, el diálogo y la negociación, y pueden ser un terreno fértil para la construcción de relaciones de noviazgo y de convivencia democráticas.

Revisión de aprendizajes

Instrucciones para el cierre del módulo:

- » Se puede realizar de manera individual o colectiva.
- » Verificar sus respuestas al interior del módulo.
- » Si es posible, compartirlas con otros docentes para conocer su opinión acerca de las posibilidades de aplicarlas al interior de la escuela.

1. Completa las siguientes oraciones:

El sexo es una característica de...

El género se entiende como...

Los roles de género son...

2. Redacta un pequeño párrafo que explique cómo se protegen los derechos humanos de las mujeres en México

3. Completa el cuadro

Concepto	Quiere decir	Ejemplo
Discriminación	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
Igualdad de género	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
Equidad de género	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
Derechos humanos	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>

4. Escribe cinco ideas para terminar con la discriminación de género o la violencia en contra de las mujeres y las propuestas para cambiar las condiciones de falta de respeto a los derechos humanos

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

Anexo 1

Género y escuela⁴⁵

Hubo un tiempo en el que los seres humanos tenían un destino marcado desde su nacimiento: si eran hombres, debían comportarse como tales y hacer la guerra, producir, competir entre ellos o partir en busca de la fortuna; si eran mujeres debían realizar las tareas domésticas, parir hijos, producir también, aunque en actividades distintas, y quedarse en casa viendo pasar la vida. También la escuela tenía su destino asignado: transmitir a las nuevas generaciones los comportamientos considerados legítimos. Dios había creado el mundo de esta forma —se suponía— y no cabía sino acatar su voluntad.

Pero por suerte para nosotros, ya no estamos en aquel tiempo, sino en uno muy distinto, más complejo y más libre, a la vez. Una parte de los seres humanos de este planeta tenemos la posibilidad de decidir, aunque sea parcialmente, lo que queremos hacer con nuestras vidas. Pensamos que no por haber nacido hombre o mujer

⁴⁵ Mariana Subirats, “Género y escuela”, en *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2005, pp. 69-79. Disponible en: <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100847.pdf>, página consultada el 25 de agosto de 2020.

debemos limitarnos a un tipo de actividades, que no son tal vez las que más nos interesan. Podemos controlar —parcialmente, repito— nuestro destino, lo cual nos permite, indiscutiblemente, vivir mejor y nos abre horizontes insospechados durante milenios para llegar a diseñar, por decirlo así, cómo queremos ser.

Y sin embargo, esta aparente libertad choca a menudo con limitaciones, porque estamos en una etapa de cambio. Limitaciones que están en las instituciones, en los órdenes sociales todavía vigentes, y todavía marcados por formas de dominio, en los hábitos, en las mentalidades, en las costumbres. En nuestro propio yo, formado en una cultura de dilatada construcción histórica, que evoluciona a un ritmo mucho más lento que nuestras formas de vida. A los niños aún se los educa para poder ejercer la violencia como si tuvieran que enfrentarse diariamente a terribles peligros físicos. Y a las niñas aún se las educa en la atención a su belleza, como si su futuro siguiera dependiendo de sus posibilidades en el mercado matrimonial. Y eso, a pesar de que ya no quedan leones en nuestras calles y de que los matrimonios son cada vez más pasajeros y menos seguros para alcanzar definitivamente una posición social.

Nuestro concepto de la escuela también ha cambiado. Ya no estamos seguros de qué es lo que debe enseñarse, entre otras cosas, porque las verdades culturales son también efímeras. Y hemos empezado a preguntarnos cuáles son las influencias no manifiestas que ejerce la escuela, y de qué manera marca a las personas en una serie de dimensiones que no se refieren únicamente a los conocimientos, sino al establecimiento de identidades, jerarquías y desigualdades. Y asimismo empezamos a tratar de cambiar la escuela para que no contribuya, aunque sea de forma inconsciente, a transmitir estereotipos que limiten el desarrollo de la personalidad humana.

Estamos tan sólo al principio de una historia que puede ser larga, y explorando un nuevo continente, el de la transmisión de normas ocultas que, una vez develadas, pueden parecernos inaceptables porque no son democráticas, constituyen formas de discriminación y de exclusión y proceden de un pasado que ya no nos es útil. Pero esta exploración es difícil, como es el cambio, porque nos obliga a ver la realidad desde otro ángulo, cuya existencia ni siquiera sospechábamos. Y eso supone siempre el ejercicio de una cierta violencia contra lo que aparece como “natural”.

El planteamiento de qué ocurre con el tratamiento de género en las escuelas ha sido fructífero. Es un planteamiento relativamente reciente, apenas unos veinticinco años y, sin embargo, tiene ya su pequeña historia de éxitos y fracasos, de avances y rectificaciones, de vueltas y revueltas. En una historia destinada a prolongarse con nuevos avatares y que, por ello, trataremos de sintetizar aquí en un cierto orden cronológico, sin partir de verdades absolutas.

1. La emergencia de una nueva mirada sobre la escuela: el aula como lugar de socialización y construcción de identidades sociales jerarquizadas

Los primeros trabajos sistemáticos acerca de qué ocurre con las mujeres en el sistema educativo pueden situarse hacia los años setenta. Desde entonces, y especialmente en los ochenta, se produjo una considerable bibliografía sobre el tema.

¿De dónde surge esta problemática? Fundamentalmente, del encuentro entre dos corrientes de pensamiento que emergen inicialmente de forma autónoma. Por una parte, el pensamiento feminista, desarrollado al hilo del movimiento de mujeres, de los análisis que éste propicia y de la búsqueda de estrategias para superar una situación de subordinación. Por otra, de la existencia de formulaciones dentro de la sociología de la educación, que permitían por primera vez analizar el sistema educativo como un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas.

Veamos en primer lugar esta segunda corriente. Ya desde los años cincuenta existió dentro de la sociología de la educación, y especialmente en Estados Unidos, una tendencia a analizar hasta qué punto el sistema educativo era, como pretendía ser, un espacio creador de igualdad de oportunidades, en el que todos los individuos adquirirían un nivel educativo en función de sus capacidades y su trabajo. Demostrar que eso era así fue crucial para una sociedad que se presentaba como meritocrática, es decir, como una sociedad jerarquizada, pero en la que las jerarquías sociales no eran heredadas, sino que respondían a los méritos individuales y, por ello, se mostraba como más justa que las sociedades en las que las posiciones de clase se mantienen de una generación a otra.

Los estudios empíricos mostraron muy rápidamente, sin embargo, que existía una relación entre grupo social y el grupo racial de origen, en el caso norteamericano, y los niveles académicos alcanzados. En una primera etapa, este dato fue interpretado en términos psicológicos: se atribuyó la propensión al fracaso escolar a determinadas disposiciones del grupo familiar de origen, más que a las características del propio sistema educativo, que era considerado como un sistema socialmente neutro. Aquellos que fracasaban procedían de familias marginales o desestructuradas y, por lo tanto, se suponía que tenían mayores dificultades para adaptarse a la disciplina y al trabajo escolar.

En los años sesenta se abre una visión sobre la escuela, especialmente a través de los trabajos de dos autores europeos: Bernstein, en Inglaterra, y Bourdieu, en Francia. Sintetizando enormemente sus posiciones, puede decirse que ambos autores de forma autónoma comienzan a analizar el sistema educativo como no neutral, sino que es uno más de los escenarios en que los grupos sociales se enfrentan y luchan por los recursos y por el poder. Pero esta lucha se produce de un modo especial: cada grupo social trata de maximizar, en el sistema educativo, sus posibilidades, a través del control de las formas de cultura y de las reglas que definen el funcionamiento de

las instituciones. Y por supuesto, los grupos sociales que ya cuentan con más poder son los que marcan más profundamente las normas escolares, de modo que, aun sin haberlo previsto así, la escuela tiende a reproducir el sistema social existente y las posiciones de poder y de jerarquía vigentes en cada sociedad. Mientras los individuos procedentes de las clases dominantes encuentran en el sistema educativo el mismo lenguaje y los mismos valores que imperan en sus familias y en su medio social, los individuos procedentes de otros grupos sociales se encuentran en un territorio desconocido y a menudo hostil en relación con su cultura inicial. Por ello, su fracaso educativo se halla, en cierto modo, programado.

Ahora bien, demostrar esta hipótesis más allá de su enunciado, exigió un trabajo minucioso. En efecto, ya no bastaba con constatar, a través de los análisis cuantitativos, los diversos niveles de éxito de los grupos sociales y la correlación entre éxito académico y origen social. En un sistema educativo abierto a todos, gratuito al menos en sus primeras etapas, las formas de producción del éxito y del fracaso escolar no son evidentes. Durante mucho tiempo los sistemas educativos modernos se han planteado como sistemas neutros, que no establecen ninguna diferencia de clase, de sexo o de raza. Su objeto no es “este niño” o “esta niña”, de una edad, de un medio social, de una cultura, sino una abstracción, “el niño”, más neutro todavía en otros idiomas, en que ni siquiera tiene connotación sexual: *l'enfant, the child*. Pero, ¿cómo explicar que este “niño” genérico, tratado aparentemente con toda igualdad, acabe teniendo personalidades y niveles de rendimiento escolar tan diversos?

Para comprender el impacto del sistema educativo sobre los individuos singulares no bastaba con un discurso general: había que analizar cómo se establece la interacción, en forma muy concreta. Y, por lo tanto, incorporar el análisis microsociológico, la consideración de lo que ocurre en la escuela y en el aula. Algunos conceptos adicionales fueron fundamentales para ellos, como toda la aportación foucaultiana relativa a la microfísica del poder. La escuela, el aula, la interacción cotidiana, permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que construyen el éxito y el fracaso, que separan a quienes están destinados a tener responsabilidades y a tomar decisiones de quienes están destinados a plegarse a ellas. Pero lo hace de tal modo que la influencia de la escuela no es visible, sino que cada persona se coloca en su sitio siguiendo, aparentemente, sus capacidades naturales.

Este punto de vista creó condiciones conceptuales idóneas para poder plantear el análisis de las relaciones entre género y escuela. Las niñas, menos escolarizadas en aquel momento, ¿son realmente tratadas por el sistema educativo en forma igualitaria? Cuando las investigadoras feministas comienzan a interrogarse sobre lo que ocurre con la escolarización femenina, surge la duda: ¿es posible que en una sociedad

patriarcal haya instituciones que escapen a esta condición? Entonces, ¿es también la escuela una institución patriarcal y, si es así, cómo se manifiesta tal condición?

2. La distinción sexo/género en el análisis feminista

Sin embargo, para el progreso del conocimiento de la relación entre las mujeres y el sistema educativo faltaban aún piezas esenciales. En primer lugar, el propio planteamiento de la temática, que nunca vino de los hombres. Las monografías de los años sesenta y setenta que exploran el comportamiento del alumnado son sistemáticamente realizadas sobre grupos de chicos (Parker, 1974; Willis, 1977). Los chicos son el grupo de referencia obligada, aunque no se esté tratando la masculinidad sino la influencia del origen social; las chicas no existen como objeto de estudio autónomo. Cuando son mencionadas es siempre en función del discurso de los chicos y, por lo tanto, aparecen con la imagen tradicional: son “tontas”, “infantiles”, “presumidas”, etcétera. Frente a este punto de vista se iniciarán muy rápidamente los análisis de las feministas que sitúan a las niñas en el centro de su investigación.

En los primeros setenta hay muchos trabajos cuantitativos que tratan de ver hasta qué punto los niveles educativos de las mujeres son menores que los de los hombres, y si se mantienen guetos educativos masculinos, tipos de estudios que excluyen a las mujeres. Y, efectivamente, se constata que es así: el sistema educativo no ofrecía aún en aquella época el mismo nivel de oportunidades a los chicos y a las chicas. En los estudios superiores más prestigiosos apenas hay mujeres: los *stocks* educativos de la población, por sexos, son enormemente desiguales. Ahora bien, a lo largo de los años setenta se produce en Europa y en general en todo el mundo occidental, una rápida incorporación de las mujeres a las universidades. En España, por ejemplo, hacia mitad de los años setenta las niñas ya superaban a los niños en porcentaje de matrícula en el bachillerato. Hacia mitad de los años ochenta los superarán también en porcentaje de matrícula en la enseñanza universitaria, aun cuando todavía hoy existen desigualdades importantes en algunas carreras técnicas. Las explicaciones tradicionales relativas a la naturaleza distinta de las mujeres, a su menor capacidad intelectual, dejan de ser convincentes.

Para entender cómo viven las niñas la educación, porque realizan determinadas elecciones de estudios, ya no es posible referirse a la naturaleza, sino que hay que buscar causas de carácter social.

En esta etapa, las feministas introducen una distinción fundamental para poder analizar por separado los comportamientos sociales y los condicionantes naturales vinculados a la condición sexual: la distinción teórica entre sexo y género.

Hoy esta distinción es muy conocida, pero dada la reciente generalización del término “género”, que a veces es usado erróneamente en lugar de sexo, es necesario hacer algunas puntualizaciones. Esta distinción asume que existen diferencias sexuales claras entre los individuos, según sean hombres o mujeres, y que esta di-

ferencia está basada en la naturaleza, deriva de la presencia del cromosoma X o del cromosoma Y, afecta únicamente al hecho de que se produce en hombres y en mujeres el desarrollo de órganos sexuales diferentes. Incluso lo que se ha llamado “caracteres sexuales secundarios”, como la distribución del vello o el distinto tono de voz, no pueden ser asumidos como elementos invariantes característicos de uno u otro sexo, dada su variabilidad entre razas y entre individuos de un mismo sexo y, por lo tanto, no se pueden considerar como características vinculadas exclusivamente a la naturaleza.

Ahora bien, los seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función del sexo. Ésta es la base dada por la biología, pero sobre ella se construye la identidad genérica, que tiene una naturaleza de carácter social. Las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y mujeres, prescripciones sobre lo que deben hacer y sobre cómo deben actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros.

Así entendidos, los géneros tienen una serie de características complejas, que podemos resumir del modo siguiente: Los géneros no son invariantes a través de la historia sino que presentan una amplia variabilidad, tanto por épocas como por culturas. Lo único que se ha mantenido invariable a través de todas las sociedades —por lo menos hasta donde podemos conocerlas— es la diferenciación entre género femenino y género masculino, pero sus perfiles internos son muy diferentes para las distintas culturas. Los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos. Y eso, tanto para los hombres como para las mujeres.

En las sociedades históricas, de las que existe un conocimiento aceptable, hay otra característica invariable: el hecho de que el género masculino siempre es considerado superior al femenino y, por lo tanto, de que se establece una jerarquía entre los individuos según su sexo, jerarquía que supone un muy diverso acceso a los recursos y al poder. En este aspecto, el sistema genérico es desfavorable a las mujeres mientras beneficia a los hombres. Existen dudas sobre si se produjo también una jerarquía genérica en culturas prehistóricas, aunque la escasa evidencia empírica existente para ellas parece mostrar que en ninguna cultura se produjo predominancia del género femenino sobre el masculino.

Precisamente por tratarse de una construcción social, los géneros no son inmutables: no sólo pueden variar, como varían en sus contenidos, sino que pueden transformarse, cambiar de orden jerárquico o desaparecer en función de lo que las variaciones en las necesidades de las sociedades y de las culturas exijan en cada etapa histórica. De hecho, los géneros no deben ser considerados como modelos de

comportamiento que los individuos aceptan de modo pasivo, sino que existe una relación dialéctica entre individuo y género, de modo que los géneros conforman a los individuos y éstos, a su vez, modifican los géneros al introducir pequeños cambios en la manera de ponerlos en práctica. Como en la mayoría de los grandes patrones culturales —por ejemplo, los patrones lingüísticos—, el género preexiste al individuo y lo moldea, pero la suma de cambios introducidos por los individuos transforma a los géneros a ritmos diversos, según las épocas y el esfuerzo colectivo ejercido para que se produzca la variación.

Ahora bien, la posibilidad de cambio de los géneros no significa que se trate de una transformación fácil ni inmediata, que pueda ser realizada individualmente en un contexto adverso. Los obstáculos al cambio son de orden social pero también de orden psíquico. De orden social porque los hombres tienden a mantener los privilegios derivados de la división genérica; de orden psíquico porque las personas son socializadas, desde su nacimiento, por medio de diversas instituciones, para adquirir las características de género prescritas por su cultura. Eso supone que la personalidad de cada individuo es moldeada en profundidad para adaptarse a los patrones genéricos, de modo tal que el género pasa a formar parte de su manera de percibir el mundo, de su identidad, de sus respuestas frente a los estímulos externos. La socialización, como operación básica de interiorización de las normas sociales, está totalmente marcada por la distinción genérica, de modo que, en general, desde las primeras manifestaciones de la personalidad de una criatura humana se hace patente un comportamiento distinto de las niñas y de los niños. Y a lo largo de toda la vida la impronta de esta primera socialización, que recibe un refuerzo constante de la sociedad, hará que se mantengan diferencias de comportamiento, intereses y percepciones entre hombres y mujeres, confirmando, aparentemente, el carácter biológico de tales diferencias.

Así, mientras es posible hacer la distinción teórica entre sexo y género, y analizar las características diferenciales de los géneros según las culturas, es imposible distinguir, en cada individuo, el sexo del género, puesto que el género es la forma social característica del sexo. En la vida personal es posible modificar algunos comportamientos genéricos, así como algunos comportamientos lingüísticos o usar una lengua distinta a la lengua materna. Pero ello supone un esfuerzo muy costoso de deconstrucción y reconstrucción de la propia identidad que, de todos modos, difícilmente llegará a ser completa.

En cualquier caso, la distinción teórica entre sexo y género no debe hacernos olvidar que en realidad se trata de dos hechos interconectados de forma dinámica, de modo que en la especie humana no existen machos, sino “hombres”, es decir, seres que asumen su sexo masculino a través de una modalidad genérica, ni existen hembras, sino “mujeres”, por la misma razón. Las características de sexo de género se hallan profundamente interrelacionadas en cada individuo y se influyen mutua-

mente desde el nacimiento, de modo que no podemos saber con certeza cuáles de las características secundarias tienen alguna base biológica al margen del género. Sólo la eliminación de los géneros como categoría específica para cada sexo podrá permitir, si algún día se alcanza, descubrir lo que existe de invariante en las características secundarias que tradicionalmente se le han atribuido. Sin embargo, a efectos del análisis es posible operar a partir de la distinción sexo/género, que nos permite aislar conceptualmente lo que es adquirido de lo que es innato. Y por todo lo que vamos descubriendo y modificando, empezamos a comprender que hay muy poco de biológico en ser mujer o en ser hombre. Como advirtió Simone de Beauvoir, “no se nace mujer, sino que se llega a serlo”, a lo que sólo cabría añadir que tampoco se nace hombre, y que también el ser hombre es producto de una construcción social.

Hechas estas observaciones en relación con el par conceptual sexo/género, a partir de aquí nos referiremos al género y a la manera como éste es transmitido socialmente, porque en esta transmisión intervienen una serie de instituciones, entre las cuales se halla, de manera muy importante, la escuela y el conjunto del sistema educativo. Hay que insistir, de todos modos, en un hecho fundamental: el sistema educativo no es la única institución transmisora de los géneros ni probablemente la más importante. La socialización primaria se lleva a cabo generalmente en la familia y en el entorno inmediato; ésta marca ya en gran medida la identidad de niños y niñas. En la socialización secundaria intervienen todas las instituciones e instancias sociales con las que cada persona establece alguna forma de interrelación, aunque el sistema educativo y los medios de comunicación siguen desempeñando un papel muy destacado. Por consiguiente, no se puede atribuir al sistema educativo la responsabilidad íntegra de la socialización genérica, aunque por razones vinculadas tanto a la facilidad de observación como a las posibilidades de intervención, una gran parte del análisis y de los intentos de cambio referidos a ella se hayan producido en el ámbito educativo.

3. El análisis del sistema educativo y de su acción sobre las niñas

Al hacerse visible, por medio del concepto de “género”, el carácter adquirido del comportamiento de niños y niñas, los estudios sobre el tratamiento de las niñas en el sistema educativo adquirieron un nuevo impulso y los temas abordados experimentaron una gran ampliación. Ya no se trataba únicamente de saber si las niñas tenían igual acceso que los niños a la educación formal, sino de comprender los mecanismos a través de los cuales ésta contribuía a la socialización genérica y a la jerarquización de los individuos de acuerdo con su sexo, que ha ido emparejada a esta socialización. Tanto en Estados Unidos como en Francia, Italia, España y otros países comienzan a realizarse, en un escaso intervalo de tiempo, análisis sobre diversos aspectos de la realidad escolar y su forma de incidencia en la socialización de las niñas.

Estos estudios siguen varias líneas, pero tienen una característica común. Mientras anteriormente la explicación de los comportamientos diferenciales de los dos grupos sexuales constituía fundamentalmente un ámbito contemplado desde la psicología (Maccoby, 1966 y 1974, entre muchas otras), en los años ochenta se concentra mucho más la atención en las instituciones y en la forma de transmisión, precisamente porque lo que se persigue es tratar de cambiarlas. El objeto de estudio ya no es únicamente la constatación de las diferencias, aunque por supuesto, su conocimiento sigue siendo importante. Ya no se trata de describir diferencias de comportamiento entre niñas y niños y concluir que, para alcanzar mayor relieve social, las niñas debieran cambiar su comportamiento inadecuado, sino de saber qué se puede hacer para que la escuela deje de ser sexista y discriminatoria para las mujeres. En la medida en que las diferencias pueden considerarse producidas por el efecto socializador ejercido por las instituciones, en éstas, y en sus modos de operar, hay que buscar las causas de los comportamientos desarrollados por las niñas. Comienza, por lo tanto, una intensa revisión de las características curriculares, de los libros de texto, de las variables contextuales, del lenguaje, del currículum oculto y, en fin, de todas las formas de la práctica educativa para saber hasta qué punto tales prácticas están regidas por una ideología sexista y contribuyen por tanto a una socialización diferencial que ha demostrado ser negativa para las niñas.

Estos análisis dan como resultado un gran número de hallazgos: queda patente el hecho de que los currículos son sexistas; se demuestra que los libros de texto ignoran la presencia de las mujeres y, cuando hacen mención de ellas, es en papeles tradicionales (Garreta y Careaga, 1987; García, Troyano y Zaldívar, 1993), que el lenguaje, y en concreto el lenguaje usado en la escuela, invisibiliza la existencia de mujeres (Spender y Sarah, 1988). Se pasa a analizar el currículum oculto para ver cuál es el nivel de atención prestado en las aulas a niños y niñas y cuáles son las diferencias en el tratamiento de unas y otros (French y French, 1984; Subirats y Brullet, 1988). Se observan los movimientos en el espacio, los patios de juegos, el uso del tiempo, y en todas las actividades aparece con nitidez la preeminencia de los niños y su mayor y más seguro uso de los recursos de que dispone la escuela.

Poco a poco se va dibujando el mapa de la discriminación sexista ejercida por el sistema educativo, que anteriormente era totalmente desconocido. La conclusión es evidente: el sistema educativo ha sido diseñado desde los hombres y para los niños, es decir, para la reproducción de la masculinidad. Los niños constituyen la figura central en este panorama y las niñas, aunque en la escuela mixta, son admitidas a participar junto a los niños, continúan siendo figuras secundarias, porque ninguno de los valores o comportamientos considerados propios del género femenino es relevante para la escuela y, cuando se transmiten, es siempre en el tono y en la forma de un valor subordinado. Así, aunque obtengan mejores resultados escolares, nunca pueden tener las mismas oportunidades, porque a la vez que aprenden a escribir, a

leer, a contar, aprenden también que no son relevantes, que su experiencia personal no se tiene en cuenta y que son vulnerables. Realizan el aprendizaje de la subordinación, de que la forma de combatirla no es enfrentándose a ella, sino ser graciosas y amables para tratar de ser queridas.

Estos resultados de la investigación permiten también comprender las formas en que se ejerce la transmisión de los géneros en el sistema educativo, de manera inconsciente para el propio profesorado, tanto femenino como masculino. La valoración diferencial de las actitudes de niños y niñas, la indicación, a menudo bajo formas sutiles y encubiertas, de lo que resulta correcto para unos y para otras, establecen un orden simbólico relacionado con el poder: el orden que se ha designado como patriarcal. Este orden señala lo que es legítimo y lo que no lo es para cada uno de los dos grupos sexuales y contribuye, en consecuencia, a la perpetuación de los géneros en las nuevas generaciones. Nada tiene de sorprendente, por tanto, que los niños se comporten como niños y las niñas como niñas, del mismo modo que, como había detectado Willis (1977), los niños de clase trabajadora actúan como tales sin que aparentemente se haya ejercido ninguna presión sobre ellos.

El desarrollo de estos análisis trajo consigo una voluntad de cambio: muchos centros docentes y, sobre todo, muchas docentes, consideraron que era necesario cambiar la escuela y construir una educación no sexista que permitiera la igualdad de oportunidades. Pero para ello era necesario redescubrir a las niñas, situarlas en el centro de la atención del profesorado, cambiar la cultura escolar, desde los contenidos hasta la didáctica y la práctica docente. No se trata de que las niñas hagan lo mismo que los niños, sino de que la escuela tenga en cuenta la existencia de dos géneros, los integre en una sola cultura, los valore por igual y los transmita a toda la población escolar, con independencia de su sexo. Aunque eso exige, en determinados casos, tratar de modo distinto a los distintos, e incluso en alguna ocasión trabajar separadamente con ellas y con ellos.

Surgieron múltiples experiencias que tratan de poner a las niñas en el centro de la atención educativa, de crear materiales donde las mujeres sean visibles, de cambiar las formas pedagógicas, de hacer emerger en las mujeres, e incluso de constituir este saber como saber, siendo así que tradicionalmente se le ha negado tal dimensión. Experiencias como las realizadas en Inglaterra en el programa GIST (Kelly, White y Smith, 1984), en Noruega (Bjerrum Nielsen, 1988), en Dinamarca (Kruse, 1996), en Italia (Piussi y Bianchi, 1996) y también en España (Bonald; 1997; Bonald y Tomé, 1998), entre muchas otras que es imposible citar aquí, han sido pioneras en este sentido y han permitido avanzar algo en una metodología que, de todos modos, presenta grandes dificultades al tener que enfrentarse con los estereotipos sexistas todavía vigentes en la sociedad, con el arraigo de la división sexual tradicional en la mayoría de familias y, sobre todo, con el conservadurismo de los medios de comunicación.

Aún es pronto para evaluar los resultados obtenidos por las experiencias coeducativas y el alcance de su penetración en la cultura escolar, pero ya pueden detectarse algunos de sus efectos. En primer lugar, han facilitado un mayor protagonismo y una mayor visibilidad de las niñas en el sistema educativo. Se ha producido un aumento del éxito escolar femenino, materializado en promedios de notas superiores a las de los niños, así como un aumento de las estudiantes en carreras técnicas, aunque en este terreno no se ha llegado todavía a la paridad. En segundo lugar, se observa un cambio en el sistema de expectativas de las niñas y en la construcción de sus proyectos de vida: así, por ejemplo, en una investigación realizada hacia mitad de los años noventa en Cataluña, más del 90% de las adolescentes entre 12 y 17 años se refieren, al ser cuestionadas acerca de cómo será su vida 10 años más tarde, a su futura profesión, mientras sólo 60% menciona que tendrá una pareja y el 45% se refiere a futuros hijos. Algunas de ellas dicen incluso explícitamente que no quieren casarse o que no van a tener hijos.⁴⁶ Aunque no disponemos de trabajos semejantes para otras épocas, se trata de un hallazgo sorprendente. Evidentemente, no es posible saber hasta qué punto este cambio de proyectos es debido exclusivamente a transformaciones en el sistema educativo o, de modo más general, en las formas de la vida social y en un mayor protagonismo de las mujeres, pero hay que subrayar que éstas no obtienen en otros ámbitos de la vida el éxito que se está observando en materia educativa.

Aunque, en tercer lugar, el movimiento coeducativo ha hecho emerger también algunos problemas: al plantear las investigaciones sobre género en la educación como una indagatoria acerca de la situación de las niñas, se ha producido, durante un tiempo, la identificación del término género con el concepto de lo femenino —siguiendo la tradición que ha hecho que, a menudo, se identificara “sexo” con “mujer”—. Y en algunos ámbitos se ha difundido la idea de que se trata únicamente de favorecer a las niñas, en una especie de inversión de los papeles respecto de la situación anterior, y eso ha generado el desarrollo de una serie de resistencias por parte del profesorado masculino y de los niños, que han notado su pérdida relativa de protagonismo en las aulas, por pequeña que sea. Por eso han comenzado a introducirse, ya desde los inicios de la década de los noventa, algunas rectificaciones y nuevos desarrollos teóricos y analíticos en el tema de género y educación.

4. Los años noventa: la irrupción de los estudios sobre la masculinidad

Efectivamente, en los años noventa aparece un nuevo objeto de análisis: la masculinidad y su forma de construcción y de manifestación en el sistema educativo.

Esta nueva temática responde a la emergencia de nuevos fenómenos. Por una parte, el mayor éxito escolar de las niñas hace aparecer los logros de los niños como

⁴⁶ ICE, de la Universidad Autónoma de Barcelona, Proyecto Ariane. La construcción de la masculinidad en la adolescencia. Directora en España: Amparo Tomé.

menores y lleva a preguntarse por qué razones sucede así. No hay que olvidar que la cultura sigue siendo profundamente androcéntrica y que, por consiguiente, preocupa más el fracaso masculino que el femenino. Pero no sólo se trata de menores logros académicos, sino también de aumentos de agresividad y violencia en las escuelas, baja motivación para el estudio y un conjunto de fenómenos que remiten a una crisis de la masculinidad detectada ya en diversos países y especialmente visible en el sistema educativo. Por otra parte, el incremento del desempleo, de la pérdida de identificación de muchos hombres con una profesión o un puesto de trabajo para toda la vida, de la precariedad de la vida laboral, amenazan la imagen tradicional de la masculinidad, tan ligada al trabajo profesional, y llevan a problematizar, por primera vez, el “ser hombre”, el género masculino, recordándonos que el concepto de género no es sólo aplicable a las mujeres, como caso particular de la humanidad, sino que sólo tiene sentido en la medida en que expresa una distinta identidad psíquica y social de los dos sexos.

De hecho, los estudios sobre la masculinidad surgen, en gran medida, a partir de la conceptualización y de la problemática construida desde el feminismo. La idea de que los comportamientos de los hombres no son innatos sino que responden a un perfil social construido y variable en cada sociedad, es exactamente la misma que permitió comprender los comportamientos femeninos como aprendidos y, por lo tanto, susceptibles de variación. Al mismo tiempo, es evidente que no puede producirse un cambio importante en uno de los géneros sin que el otro se modifique, y viceversa, es decir, no podrá completarse una transformación en uno de los géneros si el otro no evoluciona también: la ruptura de la relación especular entre los géneros supone un nuevo planteamiento de conjunto. Así pues, los estudios sobre la masculinidad son una prolongación natural de los estudios sobre la feminidad, e iniciados incluso por investigadoras feministas (Askew, S. y Ross, C. [1991] fue un trabajo pionero), aunque en algunos casos hayan sido mal recibidos por algunas autoras que los han interpretado como el regreso a un indiscutido protagonismo masculino y se hayan preguntado en qué medida tales estudios beneficiarán a las mujeres (Skelton, 1998).

Los estudios sobre la masculinidad, y especialmente aquellos que la relacionan con el ámbito escolar, se han concentrado en el análisis de los comportamientos masculinos acerca de la sexualidad, la emergencia de la violencia y la manera en que ésta es vivida por los chicos o las formas de competencia establecidas. Curiosamente, mientras en los estudios sobre los comportamientos de las niñas existió un escaso énfasis en la formulación de tipologías que caracterizan diversos tipos de feminidad, en los estudios sobre los varones se apunta, desde sus inicios, la necesidad de diferenciar entre distintos tipos de masculinidad: no habría “una” masculinidad, sino más bien diversas masculinidades, muy vinculadas a las diferentes posiciones de los hombres en la escala social. Así por ejemplo, en el contexto australiano Con-

nell (1995) señala la existencia de cuatro tipos identificables de masculinidad: hegemónica, subordinada, complaciente y marginal. Según estos cuatro tipos, la masculinidad hegemónica es aquella que se presenta como dominante y que reclama el máximo ejercicio del poder y de la autoridad; es, de hecho, el estereotipo que ha predominado en la construcción del patriarcado. Pero junto a ella coexisten otros tipos de masculinidad, que en algunos casos reflejan formas de opresión: así, por ejemplo, la masculinidad subordinada, que se sitúa en el extremo opuesto a la hegemónica, puesto que está más cercana a comportamientos atribuidos a las mujeres y que es considerada como “no legítima” por aquélla, como ocurre claramente en el caso de las identidades “gay”; o la masculinidad marginal, que se produce entre individuos de grupos sociales o clases que se encuentran en una clara posición de marginación social y que por tanto no tienen acceso al poder más que por medio de vías relativamente secundarias, como por ejemplo por el triunfo en determinados deportes de competición. La masculinidad “complaciente”, finalmente, es la que se observa en los comportamientos de individuos que, sin tener acceso directo al poder y a la autoridad, aceptan los beneficios que se derivan, para los hombres, de la preeminencia social concedida al género masculino, aprovechándose del dominio sobre las mujeres obtenido por los detentadores de la masculinidad hegemónica.

En general, los estudios sobre masculinidad han puesto de relieve la profunda relación que existe entre género masculino y violencia, aunque los distintos tipos de masculinidad se asocian de modo distinto con ella. La violencia ocupa un elevado valor simbólico en la adquisición de la identidad masculina: determinados tipos de violencia sirven para obtener y mantener posiciones de poder y prestigio. Pero tales posiciones son inestables, pueden variar muy rápidamente y por ello los chicos necesitan dedicar mucho esfuerzo y atención a mantener las posiciones conquistadas y continuamente debatidas, hecho que tiende a inducir un incremento constante de la violencia (Kenway y Fitzclarence, 1997). La fragilidad de la masculinidad, especialmente de la masculinidad hegemónica, es algo repetidamente señalado en los análisis sobre el género masculino y resulta comprensible a la luz de la idea de violencia, competencia y triunfo como base de afirmación de la identidad masculina.

Así, comienza a emerger la idea de que la lucha contra la violencia, tanto entre hombres como en relación con las mujeres y niños y niñas, será inútil mientras ésta forme parte de los componentes estructurales de la masculinidad. La violencia no es un fenómeno psíquico que se produce en determinados hombres: es parte de su educación como tales, e incluso una necesidad para acceder a una masculinidad hegemónica aunque, por supuesto, sus formas varían en relación con las mujeres y con las niñas. La violencia masculina es también una respuesta estructural, relacionada con el miedo masculino a la intimidación, valor femenino que no forma parte de las actitudes inculcadas a los niños y ante el que se sienten vulnerables e inseguros.

Las características de la masculinidad, su lógica interna y sus formas de aprendizaje, necesitan aún mucha investigación empírica que permita descubrir qué es obsoleto y qué sigue siendo funcional en ella o, por decirlo en otros términos, en qué medida el género masculino ya es modificable, más allá de los temores y de los prejuicios que siempre genera el debate sobre los arquetipos viriles. Porque lo que cada vez parece más evidente que, mientras las mujeres han podido hacer evolucionar el perfil interno de género femenino para adaptarlo a nuevas formas de vida, y eso como consecuencia, precisamente, de la posición subordinada de este género, la adaptación puede ser más difícil en lo que concierne al género masculino, más rígido al ser más valorado y menos proclive a la crisis. Y sin embargo, dada la escasa remodelación interna del género masculino, en el momento presente surge un obstáculo ante nuevas formas de entendimiento y convivencia entre hombres y mujeres y también como una fuente de inadaptación de conflictos en el ámbito escolar.

En relación con la escuela, la irrupción de la problemática de la masculinidad ha originado algunos replanteamientos sobre cómo tratar la cuestión de los géneros. Aunque subyace la necesidad de que chicos y chicas reciban un tratamiento igualitario, está claro que el igualitarismo no supone uniformidad, puesto que la escuela se enfrenta a personas que ya han recibido una educación genérica y que, por consiguiente, tienen aptitudes y necesidades diferentes. El reto actual estriba en la posibilidad de introducir en la escuela tanto valores y comportamientos vistos tradicionalmente como propios de niñas, como aquellos considerados propios de niños. Y conseguir que ambos tipos de valores y comportamientos los pongan en práctica individuos de los dos sexos, sin que ninguno de ellos atañe minusvaloración o creación de jerarquías. Pero estos objetivos no están exentos de dificultades, en la medida en que todavía no existe una conciencia generalizada de la existencia de sexismo y en que, en determinados casos, el intento de reequilibrio genérico parece provocar aumentos de la agresividad.

En cualquier caso, tenemos todavía un largo camino ante nosotras y nosotros para poder llegar a una escuela coeducativa. Es fundamental que se siga experimentando, intercambiando y debatiendo cómo recorrer ese camino para que resulte lo más cómodo y placentero posible.

Lecturas recomendadas

Facio Alda y Lorena Fries, “Feminismo, género y patriarcado”, *Academia* –Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, año 3, número 6, Argentina, 2005, pp. 259-294. Disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/o6/feminismo-genero-y-patriarcado.pdf>.

Instituto Nacional de las Mujeres, *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, México 2005, 182 pp. Disponible en: <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100847.pdf>.

Magendo Kolstrein, Abraham y Jorge Manuel Pavéz Bravo, *Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2015, 161 pp. Disponible en: <https://piensadh.cd hdf.org.mx/images/publicaciones/libro_electronico_y_conmemorativo/2015_Educacion_derechos_humanos.pdf>

Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, *ABC, la enseñanza de los derechos humanos, actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*, Naciones

Unidas, Nueva York y Ginebra, 2004, 163 pp. Disponible en: <<https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCsp.pdf>>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*, 2016, 121 pp. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891>>

Bibliografía

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Derechos Humanos y las Prisiones, Serie de Capacitación Profesional N. 11, Nueva York y Ginebra, 2005.

Asamblea general de las Naciones Unidas, *Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*, Organización de las Naciones Unidas, Nueva York, 1979.

Campos Beltrán, María del Rosario, “La construcción del género y la iniciación a la violencia en las y los jóvenes”, en *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2005, pp. 151 y 152. Disponible en <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100847.pdf>

Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, Estrategias locales integradas para la prevención de la violencia contra mujeres y jóvenes en los planes de seguridad ciudadana, dirigido a autoridades locales, funcionarios/as municipales integrantes del Comité de Seguridad Ciudadana (CODISEC), Lima, Perú, 2014.

- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *Programa de Atención a la Discriminación*. Disponible en: <www.cd hdf.org.mx>
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres, *Los estereotipos de género afectan negativamente a niños y niñas*, Gobierno de México, marzo de 2018. Disponible en: <<https://www.gob.mx/conavim/articulos/los-estereotipos-de-genero-afectan-negativamente-a-ninos-y-ninas?idiom=es>>.
- Facio Montejo, Alda, *CEDAW en 10 minutos*, Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) Región Andina, 2006. Disponible en: <<http://www.ivermujeres.gob.mx/wp-content/uploads/sites/16/2018/02/25166.pdf>>.
- Faúndez, Alejandra, *¿Qué entendemos por enfoque de género?*, Serie Conceptual 2, Inclusión y Equidad Consultora, Chile-México, 2008.
- FECHAC, *Modelo Ampliando el Desarrollo de los Niños (ADN): Justificación desde el ámbito del desarrollo social*, Documento Ejecutivo, Mimeo, 2018.
- FECHAC e Inclusión y Equidad, Consultora Latinoamericana, *Encuesta realizada en escuelas de los municipios de Mérida, Chihuahua, Juárez, Cuauhtémoc y Meoqui. Aplicada a grupos focales de: 1) OSC implementadoras, 2) directivas/os y docentes, 3) estudiantes y 4) madres, padres o cuidadores*, 2018.
- _____, Marco Conceptual del Modelo ADN, Propuesta de prevención social de la violencia y la delincuencia en ambientes escolarizados, FECHAC.
- Gallegos, María del Carmen, *La identidad de género: Masculino versus femenino*, I Congreso Internacional de Comunicación y Género, Sevilla, 2012. Disponible en: <shorturl.at/ctOS7>
- García, Soledad, “La progresiva generización de la protección internacional de los derechos humanos”, en *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 2001, pp. 33, disponible en <www.reei.org>
- García, Soledad e Isabel Torres, “El marco teórico: la perspectiva de género y la protección internacional de los derechos humanos”, en *Los derechos humanos de las mujeres: fortaleciendo su promoción y protección internacional*, San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2004.
- González Ortiz, Rosa María, “Un modelo educativo para la equidad de género”, en *Alternativas en Psicología*, Revista semestral, Tercera época, año XVIII, número especial, México, 2015, pp. 14 y 15. Disponible en: <<https://www.alternativas.me/attachments/article/87/1%20-%20Un%20modelo%20educativo%20para%20la%20equidad%20de%20g%C3%A9nero.pdf>>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Derechos humanos, derechos de las mujeres*, módulo 6, tomo I, Costa Rica, 2000.
- _____, *Guía de capacitación*, tomo II, Costa Rica, 2000.
- Jahan, Selim, *La violencia contra las mujeres: causa y consecuencia de desigualdad*, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 19 de noviembre de 2018. Dis-

- ponible en: <<https://www.undp.org/content/undp/es/home/blog/2018/violence-against-women-cause-consequence-inequality.html>>
- Jiménez Quenguan, Myriam y Deison Julián Galeano Barbosa, “La necesidad de educar en perspectiva de género”, Revista *Educación*, vol. 44, núm. 1, Costa Rica, 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44060092035/html/index.html#redalyc_44060092035_ref41>
- Lagarde, Marcela, “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, España, 1996, pág. 2
- Magendzo, Abraham, “La diversidad y la no discriminación: un desafío para la educación moderna”, en: *Pensamiento Educativo*, vol. 26, julio 2000, pp. 195-197. Disponible en: <<https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/171/public/171-417-1-PB.pdf>>
- Mitchell, Chris, *The Structure of International Conflict*, Macmillan, Londres, 1982.
- Montaldo, Nelson y Felipe Sotomayor, *Procesos educativos*, Ponencia, Santiago de Chile, 2003.
- Mujica Barreda, Rosa María, “Herramientas y metodologías para la educación en derechos humanos”, en *Educación en derechos humanos*, retomado de Curso Interdisciplinario de Alta Formación en Derechos Humanos, Memoria, México, Programa de Fortalecimiento Institucional de Organismos Públicos de Derechos Humanos, 2006, pp. 713-737, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Serie Investigación y Análisis, México, 2007.
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de la ONU, *Observación General 18*, No discriminación, CCPR, 37º Período de Sesiones, 1989.
- Organización de las Naciones Unidas, *Resolución 2002/13*, Consejo Económico y Social, 24 de julio de 2002.
- _____, *Convención sobre Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*, Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer, Nueva York, 1979.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo, Manual metodológico*, París, Francia, 2014, p. 104. Disponible en: <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud, *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, Washington, D. C., 2002.
- Oxfam, Intermón, “Soy niña, soy mujer. Sufro discriminación”, en *Ingredientes que suman*. Disponible en <<https://blog.oxfamintermon.org/soy-nina-soy-mujer-sufro-discriminacion-de-genero/>>
- Rojas Rojas, Christian, *Manual para promotoras y promotores de derechos humanos. Derechos de la mujer: mecanismos para combatir la discriminación*, Comisión

- Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos y Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México, 2003.
- Roy Godson, *Guía para desarrollar una cultura de la legalidad*, Simposio sobre el Papel de la Sociedad Civil para Contrarrestar al Crimen Organizado: Implicaciones Globales del Renacimiento de Palermo, Sicilia, The Sicilian Renaissance Institute, Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, Italia, 2000.
- Secretaría de la Mujer, *Manual de Formación en Análisis de Género*, Presidencia de la República de Chile, Chile, 2003.
- Silver, Hilary, Políticas Públicas para Promover la Inclusión Social de Grupos en Desventajas en Europa: Lecciones para América Latina y el Caribe, Banco Internacional de Desarrollo, 2003.
- Subirats, Mariana, “Género y escuela”, en *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2005, pp-69-79. Disponible en: <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100847.pdf>
- UN-HABITAT, *UN Hábitat por ciudades más seguras 1996-2007*. Disponible en: <http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=65&Itemid=73>
- Vargas, Virginia, *Espacio público, seguridad ciudadana y violencia de género. Reflexiones a partir de un proceso de debate (2006-2007)*, Programa Regional: Ciudades sin Violencia hacia las Mujeres. Ciudades Seguras para Todas y Todos, Red Mujer y Hábitat de América Latina y el Caribe, Cuadernos de Diálogo, UNIFEM, p. 25. Disponible en <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000471.pdf>>.
- Varoucha, Emmanouela, “La identidad de género, una construcción social”, en *Mito*, Revista Cultural, número 46, noviembre 2019. Disponible en: <<http://revistamito.com/la-identidad-de-genero-una-construccion-social/>>

