Convivencia sin Violencia con Perspectiva de Género

Manual para Transversalizar la Perspectiva de Género en el Sector Educativo

Convivencia sin Violencia con Perspectiva de Género
Manual para Transversalizar la perspectiva de género
En el Sector Educativo

D.R. Instituto Aguascalentense de las Mujeres, IAM
Primera Edición: 2009

Plaza de la República No. 105 Altos
Colonia Centro, C.P. 20000
iam@aguascalientes.gob.mx

Responsables del Proyecto:
Greta Papadimitriou Cámara
Sinú Romo Reza

Colaboradora:
Evangelina Terán Fuentes

Diseño y Formación:
Jorge Arturo Esparza Ruvalcaba

Índice

Presentación
Introducción
Capítulo 1 **Construcción del código común** **Sistema sexo –género**
Capítulo 2 **Yo puedo, tú puedes…** **Desmitificación del poder**

Capítulo 3 **¿Yo? ¡Yo no discrimino!** **Diferencias: afirmaciones identitarias, desigualdades y discriminación**
Capítulo 4 **Visibilización del conflicto entre géneros** **Inventario de Recursos**
Capítulo 5 **Nuevos espacios y posiciones** **Rompimiento de esquemas y nuevas formas de ser y de estar**

PRESENTACIÓN

La institucionalización de la perspectiva de género dirige a las instituciones tanto a evidenciar las diferentes problemáticas que enfrentan cotidianamente mujeres y hombres en los diversos ámbitos, así como, atender y generar los mecanismos idóneos que coadyuven en abatir las brechas de desigualdad bajo el reconocimiento de la premisa de la equidad de género.

En este tenor, el Instituto de las Mujeres (IAM) ha tenido como parte importante de sus compromisos identificar, cuantificar y evidenciar las situaciones de violencia y de discriminación que permean la sociedad y afectan las relaciones cotidianas, derivando con ello relaciones de poder que profundizan y acentúan la desigualdad y el trato diferenciado de mujeres y hombres.

No obstante, la prevención de la violencia de género ha sido una tarea impostergable para el IAM, por ello, acertadamente implementa acciones preventivas en los diversos ámbitos, sin embargo, dichas medidas adquiere un valor agregado al ser instituidas en el sector educativo, el cual representa un espacio idóneo para impulsar y fomentar acciones encaminadas para lograr una transformación social a través de la enseñanza y transmisión de contenidos que y prácticas socio-.culturales que integren el principio de equidad de género y propicien las bases para la resignificación de los roles y estereotipos de género, que son validados culturalmente.

Bajo este contexto y en respuesta a un marco normativo vigente y aplicable, el Instituto Aguascalentense de las Mujeres trabaja de manera coordinada con el Instituto de Educación de Aguascalientes, en la generación e implementación de mecanismos que coadyuven en la transversalización de la perspectiva de género en dicho ámbito. De manera, que el Manual que tiene en sus manos reafirma la vinculación institucional y el interés por dejar documentada la metodología que ha posibilitado la sensibilización en género del personal directivo, administrativo y docente del Instituto de Educación. Así mismo, el instrumento tiene como objetivo garantizar la continuidad y fortalecimiento del personal en cuanto a los conocimientos de género, aún más, derivar con ello nuevas herramientas de análisis e interpretación para la resolución de conflictos suscitados en el ámbito educativo fortalecer y con ello derivar, la resignificación de mensajes, símbolos, signos, leguaje y representaciones visuales que reafirman sistemáticamente la relaciones de poder y afectan las interacciones sociales.

LIC. ELSA CAROLINA GUZMÁN MARTÍNEZ
DIRECTORA GENERAL DEL INSTITUTO AGUASCALENTENSE DE LAS MUJERES

Introducción[1]

El presente manual, parte del proceso de sistematización y documentación de la conceptualización, el inventario de recursos, la planeación del manual y la evaluación diagnóstica, derivando con ello el desarrollo de cinco capítulos que posibilitarán facilitar y multiplicar en el sector educativo conocimientos teóricos y herramientas prácticas que coadyuven en Transversalizar e integrar la perspectiva de género en el ámbito educativo.

El manual que tiene en sus manos tiene la siguiente estructura; *La Conceptualización.* El manual parte, en el capítulo uno, con la construcción del código común, en donde se definen los conceptos básicos alrededor del sexo – género; sin embargo, en los siguientes capítulos se profundiza en dichos conceptos y se relacionan con el poder, la violencia específica derivada de actos discriminativos o excluyentes, los conflictos entre géneros y la resignificación de espacios y de posturas para nuevas formas de ser personas, más allá de las diferencias por sexo.

El Inventario de Recursos. Se construye a partir de diagnósticos intermedios, como los recursos de poder en el capítulo dos y la visibilización de estereotipos, prejuicios y afirmaciones identitarias en el capítulo tres, culminando en un inventario más amplio en el capítulo cuatro.

[1] Este manual, en su segunda edición, formará parte del manual Al Derecho y al Revés: Convivencia Escolar sin Violencia con Perspectiva de Género, como un producto final del trabajo interinstitucional que durante tres años se ha llevado a cabo por el Instituto Aguascalentense de las Mujeres (IAM) y el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), lo que permitirá entregar un manual en las manos de cada docente de Educación Básica del Estado, integrando el proceso de transversalización de la perspectiva de género en las escuelas y la intervención para la resolución noviolenta de los conflictos, ambas producto de tres años de investigación e intervención en las escuelas, tanto del equipo de la Coordinación de Formación Valoral y la Coordinación de Investigación Educativa del IEA, con auspicio y apoyo firme de la Licenciada María de Lourdes Reynoso Femat, primero como Secretaria Técnica del Consejo del IEA y, después, como diputada federal por el 2º Distrito y la Lic. Elsa Carolina Guzmán Martínez, Directora del IAM.

La Planeación del Manual. Ésta se desarrolla en los cinco capítulos, en donde se lleva a cabo una carta descriptiva con las actividades mínimas necesarias para los distintos diagnósticos, los inventarios de recursos y otras actividades de apoyo que permitan la visibilización de las diferencias de manera afirmativa, la discriminación y el trabajo con los conflictos derivados de estereotipos y prejuicios alrededor del sexo – género que limitan la expresión de emociones y la satisfacción de necesidades.

La Evaluación diagnóstica. Parte de los aprendizajes previos de las y los participantes y permite conocer las diferentes formas de aproximación de las y los docentes y de servidores públicos en general, a las concepciones básicas alrededor del sistema sexo – género y que conforman la construcción del código común en el capítulo uno; se desarrollan tres diagnósticos intermedios en los capítulos dos, tres y cuatro para conformar el inventario de recursos y, finalmente, en el capítulo cinco se desarrolla la evaluación diagnóstica después de la intervención en las escuelas.

Capítulo 1

Construcción del Código Cómun

Sistema Sexo – Género

- **Propósito de aprendizaje**
  Recuperar los aprendizajes previos de las y los docentes, como un primer diagnóstico, para construir un lenguaje común sobre el sistema sexo – género que facilite la comunicación, como punto de partida en la transversalización de la perspectiva de género en la escuela.

1.1 Código común[2]

El código común que a continuación se presenta es resultado de la sistematización de productos elaborados en diversas intervenciones con docentes para la transversalizacon de la perspectiva de género en las escuelas.

El sexo y el género forman parte de un mismo sistema, el uno no puede explicarse sin el otro.

Sexo

Tiene claras raíces biológicas y debe ser visto como 'natural'. El sexo determina biológicamente la función de la reproducción humana y, parcialmente, una serie de características corporales; sin embargo, esta base física dice muy poco sobre los comportamientos y las capacidades de las personas.

Género

Este concepto hace referencia a las diferencias socialmente construidas entre los sexos. Es una noción que apunta a características que tienen que ver con cultura, ideología y socialización; que tiene profundas relaciones con lo material. El género es un constructo social sujeto al cambio.

[2] Sinú Romo y Greta Papadimitriou (2004): **Sistema Sexo – Género. Guía Metodológica**, CDHDF, México, D.F.

Perspectiva de Género

Ante la visión androcéntrica del mundo, surge la filosofía feminista –por lo menos con un siglo de vida y desde una racionalidad crítica, que en los últimos treinta años se identifica como perspectiva de género- que intenta develar las distintas formas de discriminación hacia la mujer, por razón de su sexo, ligadas históricamente a otras formas de discriminación: por raza, por etnia, por clase social.
La perspectiva de género señala las diferencias, las desigualdades y las prácticas discriminatorias -a veces no reconocidas o invisibles- por nuestras sociedades.

Diferencias, desigualdades y discriminación

Las diferencias desde una perspectiva apreciativa de la vida son afirmaciones identitarias que, respecto al sexo, nos dan confianza y nos permiten identificarnos genéricamente con los otros para construir un nosotros intragenérico e intergenérico.

Las diferencias también derivan en estereotipos, es decir, en clasificaciones que van determinando roles y funciones sociales de las personas que, generalmente, no se quedan ahí, sino que se acompañan de prejuicios o juicios de valor alrededor de esos estereotipos determinando que una característica o un rol o una función de un grupo determinado –en

este caso hombres o mujeres- sea calificado como mejor que o peor que, estableciendo posiciones desiguales y generando desequilibrios en el ejercicio del poder y discriminación.

Estereotipos

Proceso de clasificación de la especie humana, según los sexos, que se encuentra, generalmente, en un trato diferenciado por ser hombre o mujer y que pone límites entre un sexo y otro.

Prejuicios

Juicios de valor vertidos en opiniones, decisiones o actitudes que se asumen a partir de estereotipos de sexo - género. Los prejuicios suponen que se sabe, sin lugar a dudas, lo que son los hombres y las mujeres y colocan a un sexo –en nuestra cultura al hombre- en situación de superioridad.

Afirmaciones identitarias

Son distinciones social y culturalmente aceptadas entre hombres y mujeres que fortalecen la identidad de cada género, lo que quiere decir que mejoran la autoimagen y la autoestima.

Equidad de Género

Como fruto del devenir histórico, es una medida para marcar la diferencia, no en detrimento de alguno de los sexos, biológica o culturalmente hablando, sino por la necesidad histórica de hacer realidad la igualdad jurídica, asignatura pendiente desde la ilustración de acuerdo con la apreciación de Celia Amorós. Parte de una igualdad que supera la postura racional-liberal de la modernidad, y que ahora se funda en la diferencia, en la diversidad, en la interculturalidad, en la alteridad; desde un paradigma más humano, donde la equidad se concretiza en las oportunidades necesarias para alcanzar la autonomía y el propio desarrollo, individual y social.
La equidad es la posibilidad de ejercer la discriminación de manera positiva, a favor de los distintos grupos, en este caso las mujeres, que han sufrido la peor parte de las desigualdades.

Sexismo

Expresión de la discriminación basada en el sexo, caracterizada, sí por diferencias, sí por un trato desigual entre hombres y mujeres, pero más que nada, por la supeditación de un sexo al otro; esta jerarquización basada en el poder es una característica de cualquier práctica discriminatoria.

Dicha discriminación puede estar dirigida a cualquiera de los sexos, pero en las distintas sociedades y culturas patriarcales, es más común discriminar a las mujeres con la imposición y mayor valoración de lo masculino.

1. 2 Un primer diagnóstico

La situación que guarda la transversalización de la perspectiva de género en las escuelas y en los espacios gubernamentales se refleja en la forma en la que las y los docentes así como los servidores públicos construyen su código común en relación con el tema.

El diagnóstico se realiza dentro de las actividades de formación de los talleres, a través de un trabajo por equipos en donde cada equipo discute y desarrolla lo que entiende por los siguientes conceptos, a partir de un juego de buscapalabras.

- Sexo
- Género
- Equidad
- Masculinidad
- Feminidad
- Prejuicios
- Estereotipos
- Identidad
- Discriminación
- Sexismo

Estos conceptos se presentan en una plenaria, a partir de la construcción de sus propios conocimientos, se analizan y se complementan, se afinan o se corrigen, según corresponda.

La siguiente tabla es una muestra de las construcciones a partir de conocimientos previos de las personas participantes, que se enriquecen o corrigen a partir del código común elaborado por la sistematización y revisión de bibliografía de los autores de este manual.

Equidad Es el hecho de generar justicia a través de la igualdad de oportunidades dentro de las mismas circunstancias entre ambos sexos.	**Sexo** Clasificación general determinada por el órgano reproductor del ser vivo.	**Género** Clasificación del ser humano en masculino y femenino.
Masculinidad y feminidad Características que se adoptan de acuerdo a costumbres, o patrones sociales y que son propias del género.	**Estereotipos** Formas de comportarse, de hablar y de ser ya establecidos.	**Prejuicios** Formarse una idea antes de conocer las cosas.
Identidad Características que definen a una persona o a un grupo.	**Discriminación** Conjunto de acciones que ofenden, obstaculizan y minimizan emocional y/o físicamente a las personas que pretenden lograr una acción.	**Sexismo** Acto de poder, dominio y sometimiento.

Tabla 1 Código Común Elaborado por un Grupo de Servidores Públicos de Aguascalientes el 30 de julio de 2009

Planeación 1

P.1.1 Carta descriptiva de la Sesión

Contenido	Propósito	Actividades	Material	Tiempo
Presentación	Dar la bienvenida y favorecer la distensión	Limón – Limón	Espacio amplio y sillas	20 minutos
Inclusión	Formar subgrupos de trabajo de manera incluyente	Tarjetas de palabras	Tarjetas	10 minutos
Código común	Identificar las palabras a definir	Buscapalabras	Fotocopias	15 minutos
	Construir desde los aprendizajes previos de las y los participantes un código común	Código Común	Hojas tamaño rotafolio y plumones	45 minutos
Cierre	Aclarar los términos del código común	Conclusiones	Fotocopias del Código Común del Manual	30 minutos

P.1.2 Desarrollo de la Sesión

P.1.2.1 Integración: Presentación y Formación de Subgrupos

La formación de grupo es una actividad que requiere un tiempo especial. Se tiene la idea de que si hay varias personas reunidas bajo un techo, ya hay un grupo que está listo para trabajar; sin embargo, esta idea es limitada y puede ser errónea.

Un grupo requiere de espacio y de tiempo para formarse e integrarse. Para ayudar a reducir ese tiempo necesario, el primer trabajo de este manual consiste en proveer los mecanismos para que se rompa el hielo y se favorezcan algunas interacciones en un ambiente libre de estereotipos y prejuicios, es decir, libre de exclusión y discriminación.

Limón - limón[3]

Propósitos

- Que las personas participantes conozcan los nombres de las demás personas.
- Favorecer un clima distendido para la sesión.

[3] Seminario de Educación para la Paz (2000): **La Alternativa del Juego II**, El Perro sin Mecate – Los Libros de la Catarata, Madrid, España.

Consigna general de partida

Todas las personas se pueden sentar en una silla vacía. El juego se desarrolla con rapidez.

Material

Se requiere un espacio amplio y sillas tantas como participantes menos una.

Desarrollo

Todas las personas se sientan en círculo y una persona queda de pie al centro. Ésta se aproxima a una de las personas sentadas y le hace cualquiera de las siguientes preguntas:

Preguntas	Respuestas
Limón – limón	El nombre de la persona sentada a la derecha de la persona interrogada.
Melón – melón	El nombre de la persona sentada a la izquierda de la persona interrogada.
Mango – mango	El nombre propio de la persona interrogada.

Las personas participantes tienen tres segundos para responder sin equivocarse y sin titubear, en caso de que no lo hagan o cometan un error, entonces la persona que se equivocó cambia de rol, se queda de pie y la otra se sienta. Si después de varios intentos nadie se equivoca, entonces la persona de pie puede decir **canasta revuelta**. Con esta indicación todas las personas sentadas están obligadas a cambiarse de silla.

El juego se desarrolla por algunos minutos para permitir que todas las personas intercambien nombres.

Tarjetas de palabras

Propósitos

- Formar subgrupos o equipos de una manera incluyente.
- Fomentar el trabajo entre personas diferentes.

Consigna general de partida

Encontrar a las personas que traigan la misma palabra.

Material

Tarjetas con las palabras: sexo, género, equidad, sexismo, estereotipos (el número de tarjetas dependerá del número de personas participantes).

Desarrollo

La persona facilitadora reparte entre todo el grupo las tarjetas y les pide que se pongan de pie y digan en voz alta la palabra o concepto que les tocó, la dinámica termina cuando todos y todas encontraron a las personas que tienen la misma palabra.

Les pide que tomen su silla y formen pequeños círculos para continuar con la siguiente actividad.

P.1.2.2 Diagnóstico

Buscapalabras

Propósitos

- Encontrar la lista de palabras o conceptos escondidas.
- Fomentar la cooperación para lograr la tarea.

Consigna general de partida

Está permitido pedir ayuda.

Material

Fotocopia del buscapalabras por participante.

Desarrollo

Ya formados los equipos, la persona facilitadora entrega a cada participante una hoja con el buscapalabras, les sugiere intentar resolverlo, primero, individualmente y, cuando desistan, pedir ayuda a sus compañeros y compañeras de equipo para encontrar todas las palabras.

La actividad termina cuando todos y todas hayan completado su buscapalabras.

Buscapalabras

O	D	R	T	S	O	D	R	T	B	N	C	R	X	S	A
D	I	S	C	R	I	M	I	N	A	C	I	O	N	E	I
L	A	L	E	D	L	F	D	T	F	D	R	Q	P	X	O
S	Q	N	S	T	J	P	G	S	E	X	O	D	F	I	P
D	E	P	T	R	T	S	J	A	D	M	L	P	S	S	X
G	P	R	E	J	U	I	C	I	O	S	F	C	B	M	W
F	R	D	R	U	S	D	P	S	G	X	C	V	N	O	E
G	I	A	E	P	M	F	L	M	B	F	O	H	I	A	Q
R	U	D	O	L	F	T	Ñ	B	V	D	D	R	O	P	U
T	S	I	T	H	N	E	V	V	S	A	D	F	N	S	I
U	T	N	I	N	C	Q	M	C	D	P	S	R	E	H	D
J	R	I	P	M	B	A	C	I	I	S	Z	C	S	X	A
H	D	L	O	F	G	P	T	P	N	D	B	T	F	S	D
D	E	U	S	D	T	N	S	L	G	I	V	P	D	T	P
F	L	C	P	R	E	D	E	K	J	E	D	R	G	R	L
S	I	S	U	D	S	F	R	T	T	R	C	A	J	P	F
A	U	A	I	E	D	S	N	D	R	T	R	D	D	T	V

Y	H	M	A	N	D	A	T	O	S	P	E	N	T	Q	C
O	G	F	H	P	R	R	A	J	E	O	P	L	P	R	S
L	O	T	N	E	I	M	A	R	E	D	O	P	A	D	E

Sexo

Género

Equidad

Masculinidad

Feminidad

Prejuicios

Estereotipos

Identidad

Discriminación

Sexismo

Código común

Propósitos

- Definir entre todos y todas los conceptos sobre el sistema sexo – género.

Consigna general de partida

Partir de sus conocimientos previos.

Material

2 hojas de rotafolio, marcadores de colores y cinta adhesiva para cada equipo.

Desarrollo

La persona facilitadora distribuye las diez palabras o conceptos en los cinco equipos, para que cada equipo defina o describa colectivamente los dos conceptos, aproximadamente, en 15 minutos.

Se les dan 5 minutos para que escriban sus definiciones, una en cada hoja de rotafolio, dejando espacio en cada hoja para hacer ampliaciones o correcciones a las definiciones y pegándolas en algún espacio del aula.

Cada equipo cuenta con 3 minutos para leer en voz alta sus definiciones a los demás equipos.

Para finalizar, se dan 10 minutos para que las personas de todos los equipos escriban sus observaciones, ampliaciones o correcciones en las hojas de rotafolio correspondientes.

P.1.3 Cierre

Conclusiones del código común

Propósitos

- Revisar y ampliar las definiciones.
- Contrastar las definiciones del grupo con las definiciones del manual.

Consigna general de partida

Aclaración de términos.

Material

Hojas de rotafolio con definiciones y fotocopias del código común del manual por participante.

Desarrollo

La persona facilitadora repasa cada concepto, haciendo las ampliaciones y correcciones necesarias para una mejor comprensión de cada uno de los conceptos, entregando una fotocopia del código común del manual por participante.

Durante la exposición de la persona facilitadora para la aclaración de términos, las personas participantes pueden hacer preguntas o expresar sus dudas, para una mejor retroalimentación y comprensión de los conceptos.

Capítulo 2

Yo puedo, Tú puedes…

Desmitificación del poder

- **Propósito de aprendizaje**
  Reconocer las diversas formas de ejercer el poder –positivas y negativas-, elaborando un diagnóstico para el inventario de recursos de poder, con el fin de identificar los recursos de poder que contribuyen al equilibrio para hacer frente a los problemas cotidianos considerando los necesidades de todas las personas que conviven y comparten espacios comunes en las escuelas.

Estudio de Caso: Desequilibrio de Poderes

Desde que inicia la clase, el maestro Pedro ha pegado sobre el pintarrón una hoja de rotafolio con variadas señales.

-Es un croquis de una ciudad. ¿Para qué servirán esos croquis?- cuestiona al grupo.

-Para saber dónde está una calle o un lugar- afirma Daniel.

-¿Y para qué nosotros queremos saber?-, a lo que responde Yuli: -Para que si un niño va a la ciudad, sepa donde está la iglesia, el zoológico.

-Muy bien, Yuli. Ahora voy a formar equipos para que cada uno haga un croquis ¿entendido?-. Se empiezan a formar los equipos, según como niños y niñas quieren. Al ver que los equipos habían sido formados por integrantes de un mismo sexo, el maestro Pedro indica:

-Vamos a hacer algo nuevo, en cada equipo debe haber niños y niñas-. Mientras da esta indicación, pasa a los lugares para repartirle a cada equipo una hoja de máquina para que hagan el croquis.

-Primero, deberán escoger al jefe del equipo; luego, van a hacer un croquis de la comunidad. Para empezar, vamos a ubicar dónde queda el norte, sur, este y oeste…-. A la vez que el profe Pedro da las instrucciones, uno de los equipos entra en conflicto porque José Luis y Susana se comienzan a tirar de golpes.

-¿Qué demonios pasa con ustedes dos?

-Es que a mí me escogieron para que sea la jefa del equipo pero José Luis no quiere- exclama enojada Susana.

-¿Y por qué va a ser ella? Además es niña y las niñas chillan mucho.

-Tranquilos, tranquilos. José Luis, ni modo, así lo decidió el grupo y tienes que aceptarlo, así es que… a trabajar-. Cabizbajo, el niño saca de mala gana su lápiz. Mientras que el maestro pasa con cada equipo a ver cómo están haciendo el croquis, José Luis le da un puntapié a Susana tan fuerte, que la hace llorar.

-Mire profe, José Luis me pegó bien duro- solloza la niña.

-¿Ya vio profe? Las niñas no sirven porque chillan de todo.

-No es cierto, lo que pasa es que te da envidia que yo te tenga que mandar. Así es que te vas a poner a hacer lo que yo digo, aunque no te guste.

-¿Estás loca? Yo no voy a hacer nada que me ordene una niña. ¡Nunca! Aunque me castigue el profe.

El maestro Pedro, cansado por el clima de tensión que se va generando, se dirige a su escritorio y, con voz altisonante, exclama:

-¡Con ustedes no se puede! Ya nunca los voy a poner a trabajar por equipos. O mejor como antes, niños con niños y niñas con niñas porque parecen como perros y gatos. Yo no sé por qué hago experimentos con ustedes si nada sale bien-.

Con frecuencia en las escuelas se suscitan conflictos que tienen relación con el ejercicio del poder. En este caso, mientras que José Luis no aceptó que una niña tuviera el mando por el sólo hecho de ser niña, Susana reaccionó tratando de dominar a José Luis. Finalmente, el profesor optó por anular el conflicto regresando a las formas tradicionales de hacer equipos.

¿Podrá ser una realidad la convivencia pacífica y equitativa entre niños y niñas dentro de las escuelas?

2.1 La complejidad del poder

Al hablar de **poder** es posible encontrar demasiada información, tanta que cabe la posibilidad de percibir el tema como algo inabarcable, muy difícil, imposible de visualizar o controlar.

Sin embargo se debe considerar que hay al menos tres ámbitos relacionadas con el poder. El ámbito personal, el político- legal y el histórico – cultural.

Desde lo persona el poder se refiere a algo que todas las personas reconocen, usan y administran en alguna medida pero sobre todo, el poder que forma parte de nuestra vida diaria, se modifica y se hace presente en cada decisión,

interacción, experiencia y acción que realiza una persona. Es el ámbito de lo posible. Guarda relación con lo que se podría hacer, con el potencial personal y del contexto. El poder tiene que ver con las expectativas y los recursos que el medio ofrece a cada persona. En resumen, desde lo individual, el poder adquiere aspectos de identidad, dignidad y potencialidad.

Desde el ámbito de lo político-social el poder trata de las jerarquías, posiciones relativas y leyes. Es decir, implica saber quién manda, quién obedece y qué aspectos se vigilan y castigan y cuáles se pasan por alto. Tiene que ver con las normas, los códigos, las expectativas y los referentes. El poder se administra por medio de contratos públicos o por el contrato social. Este ámbito está centrado en la factibilidad. El estado –gobierno y ciudadanía- es el centro del poder político y regula algunos aspectos económicos, de representatividad y las disputas entre las personas. Este ámbito le atribuye al poder, elementos de legalidad, de posición e investidura.

El poder desde el ámbito histórico-cultural, también está relacionado con los roles sociales, es decir, con aspectos que el grupo específico valora o considera relevantes. Desde este ámbito se considera el poder que transforma el mundo. Es decir, la forma en la que se entiende la realidad y el poder tecnológico necesario para transformar y controlar esa realidad. Desde este ámbito la autoridad se sustenta en términos de poder referidos a los atributos de legitimidad, moralidad y de transformación.

En la tabla 2 se presenta un resumen de las implicaciones mínimas de poder en cada una de las dimensiones.

Ámbito	Atributos del Poder
Personal	Identidad Dignidad Potencialidad
Político - social	Posición Investidura Legalidad
Histórico - cultural	Valores Ideología Legitimidad Transformación de la realidad

Tabla 2 Atributos del poder según el ámbito

Los ámbitos del poder en la vida cotidiana se traslapan o complementan entre sí, su separación responde sólo a cuestiones didácticas. Por ejemplo, la identidad también se compone de aspectos valorales e ideológicos, de posición y

del tipo de actividad laboral que se realiza (investidura). La fortaleza política y social exige elementos de legitimidad otorgados por la cultura.

Como se puede apreciar, la complejidad del tema se refiere al conjunto de elementos y sus relaciones; pero eso no implica una dificultad extraordinaria para entender el poder. Al hablar de poder, dificultad y complejidad no son lo mismo.

La complejidad es entendida como el conjunto de aspectos que adjetivan a un objeto y las relaciones que estos aspectos guardan entre sí. Según se muestra en la tabla 1 el conjunto de aspectos es limitado y sus relaciones se pueden establecer de manera más o menos clara. Es decir, se pueden explicar en términos sencillos, sin dificultad.

Sin embargo, las relaciones de los atributos del poder de los distintos ámbitos se hace más complejo, cuando se cruza con la variable del sexo:

Gráficos de los ámbitos y los atributos en relación con el sexo

2.2 Las barreras ante el tema del poder

A pesar de ser un tema cotidiano y accesible, el hecho de que el poder tenga este grado de complejidad junto con otros aspectos relacionados con las decisiones curriculares nacionales, -en donde las relaciones entre alumnado y docentes es desigual, así como las relaciones entre hombres y mujeres- ha dado origen a varias barreras entre la educación y el poder.

Tres de las barreras más citadas en investigaciones y acercamientos al poder y su relación entre sexos, se describen a continuación en forma de mitos o malos entendidos; en este caso, como justificaciones por las cuales no se debe tocar el tema del poder en la educación.

2.2.1 El poder es invisible

El poder tiene que ver con las grandes decisiones y no es parte de la vida cotidiana, este primer mito está relacionado con una visión en donde el poder sólo lo ostentan las autoridades, casi siempre ligadas a un estatus alto dentro de las jerarquías de gobierno o del mundo empresarial.

A partir de los movimientos civiles de los años sesenta empieza a colocarse en la mesa el tema del poder ciudadano, pero hasta en el medio académico, todavía existen argumentos extremos que descolocan a la ciudadanía del poder de la participación y se le reduce sólo al poder de la elección.

Entonces, el único poder visible es el público, el que ejercen las autoridades en sus gobiernos y los empresarios en el mercado.

En la vida diaria las cosas están muy estructuradas y las personas actúan a partir de un conjunto limitado de opciones producto de los ámbitos político – social y cultural en el que se han desarrollado las personas.

Pareciera que lo que está en juego son las predisposiciones genéticas, las predisposiciones culturales, el acceso a la riqueza y las características del medio ambiente, la educación que, a su vez, determinan el conjunto personal de valores y lo que cada individuo vive e interpreta de manera personal.

Pareciera, entonces, que todo está determinado y que el ejercicio del poder se sale, por completo, del ámbito personal y, por lo tanto, de las familias y de las escuelas.

2.2.2 El poder es fragmentado

El poder se estudia o se visibiliza desde sus atributos, de manera fragmentada, fuera de un sistema más amplio, desdibujándolo. Este acercamiento fragmentado en diversos componentes imposibilita una mirada integral de la

construcción y ejercicio del poder. El poder tiene que ver con un conjunto de atributos que se desarrollan desde distintos ámbitos como se describe en la tabla 1, pero que se cruzan entre sí. Es decir, el ejercicio simétrico del poder de hombres y mujeres en el ámbito personal, supondría un ámbito político-social en donde hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades, la misma posición o estatus y un marco legal que protege y resguarda sus derechos por igual.

Las escuelas intervienen de manera limitada en algunos de los atributos del poder, más de manera implícita que explícita, porque, se suman las barreras y así, además de que el poder es invisible, también se fragmenta.

Por ejemplo, una niña puede ser muy capaz, es decir, tener un poder excepcional para el fútbol, pero si vive en una familia y en una comunidad donde ese deporte es valorado y aceptado sólo como deporte varonil, será muy difícil que ella desarrolle ese potencial personal que tiene porque vive en un ámbito donde la mujer y el hombre juegan diferentes roles. En su escuela están empezando una selección femenil, lo que implica un cambio de mirada en relación con el fútbol, aunque en la escuela esta acción afirmativa para las mujeres no forme parte de ningún ámbito del poder y se valora de manera fragmentada.

2.2.3 El poder es inamovible

Otro mito que genera una mala fama al estudio del poder es la creencia de que es inamovible. Es decir, que el poder no cambia nunca. En las relaciones de estado, quienes gobiernan tienen el poder sobre la ciudadanía, los padres sobre los hijos, los hombres sobre las mujeres.

La inamovilidad se refiere a la reproducción de los modelos de poder de las instituciones. Por un lado, consiste en que los modelos de poder de una institución se reproducen generación tras generación. Y por otro lado, se refiere a que la escuela reproduce las relaciones de poder y desigualdad que imperan en la sociedad. Como el poder es inamovible, entonces no vale la pena hablar, estudiar o promover entre las y los alumnos una problemática que no está en sus manos, es decir, en su poder, resolver.

En la escuela, las personas adultas son las que ejercen el poder en el aula; las niñas y los niños siempre tienen un rol de aprendices. Esta relación se mantiene a lo largo de la historia.

Las barreras tienen que ver, generalmente, con cuestiones ideológicas y la historia nos ha enseñado que la ideología así como une y proporciona identidad de un grupo o nación, impide ver más allá de lo que identifica a cada grupo social, lo que significa la negación o descalificación de las diferencias.

La ideología pasa a ser su bandera o camiseta, la cual defienden a capa y espada, a partir de la idea hegemónica e imperialista de que “quien piensa distinto a mí está contra mí”.

El tema de las **diferencias** se toca en el siguiente capítulo; sin embargo, en relación con el poder, el equilibrio o desequilibrio de poder no tiene nada que ver con el equilibrio de las diferencias, sí con el desequilibrio que conlleva la **discriminación** y las **desigualdades** que se originan a partir de las diferencias no reconocidas o no valoradas.

Las diferencias son una riqueza frente al ejercicio del poder y, ya frente a un **conflicto**, ante las necesidades a satisfacer de una o más personas, son una fuente para la creatividad y para la formulación de posibles soluciones.

El equilibrio o desequilibrio de poderes tiene que ver con los procesos de comunicación y de relación entre quienes conviven permanentemente, ya sea en las familias o en las escuelas. si se trata de procesos donde la comunicación fluye, es directa y afectiva, existe respeto, las diferencias no serán razones para imponer o para desaprobar; por el contrario, si la comunicación es vertical, en donde alguien sólo da y alguien sólo recibe o en donde alguien dice lo que se tiene que hacer y alguien sólo obedece, es evidente que una de las dos partes tendrá dificultades para satisfacer sus necesidades y lograr lo que desea.

2.3 Simetrías y asimetrías del poder

En la definición de poder, construida por Ansuategui[4] a partir de las ideas de Spinoza, (Ansuategui R, 1998, pp 123- 125) quedan claros los ámbitos y atributos a los que hacemos referencia en la tabla 1:

“El poder es el acervo de fuerzas y factores históricos, sociales, culturales y simbólicos que configuran una estructuración identitaria y favorecen marcos ideológicos y axiológicos específicos” (…) que se refleja en “el contenido de los derechos atribuidos, asignados, conquistados, heredados, en pugna o usados en el servicio de las personas”.

Sin embargo, desde la Educación para la Paz y los Derechos Humanos así como desde la Perspectiva de Género, dos ópticas que atraviesan el sentido de este manual, esta definición queda corta, ya que también el desarrollo personal de las ylos individuos puede modificar las fuerzas y factores históricos, sociales, culturales y simbólicos.

Estudiar el poder como una variable relacional que favorece o entorpece la satisfacción de las necesidades humanas, implica medir o valorar, la objetivación de los derechos arriba señalados. La simetría o asimetría entre los poderes de las personas, grupos o naciones determina los niveles de satisfacción y de humanidad de las distintas sociedades que habitan el planeta tierra.

[4] Ansuategui R. Fco. Javier (1998) Concepto de poder en Spinoza: Individuo y Estado en la *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)* núm 100 abril – junio pp. 123 – 151. Madrid.

El sentido o significado de la vida cambia de acuerdo con los factores señalados en la definición de poder arriba citada, ya se trate de una cultura basada en el dominio y la opresión –desequilibrio- o de una cultura basada en la igualdad y en la democracia –equilibrio-, el ejercicio del poder de una persona, de un grupo o de una nación tiene implicaciones directas en el ejercicio del poder de otra persona, de otro grupo o de otra nación.

Las escuelas, definitivamente, son un espacio para la socialización y el aprendizaje, que permiten el ensayo y el error, lo que favorece, si se intenciona o se explicita, romper esquemas sociales y culturales que, históricamente, han sido aceptados, pero que colocan a una persona o a más en desventaja respecto a otra persona o más personas, es decir, las escuelas son escenarios que posibilitan alcanzar niveles más altos de justicia para reducir la violencia.

Violencia entendida como un ejercicio de poder desequilibrado por medio del cual una persona, un grupo o una nación se impone frente a otra y obtiene lo que quiere sin importar los medios ni las necesidades de las otras personas, grupos o naciones.

2.4 Un segundo diagnóstico

La vida cotidiana en las escuelas dan muestra de diversas manifestaciones del ejercicio del poder y, por ende, de la violencia. La violencia entre pares o la violencia que las personas adultas dirigen a las personas jóvenes o niñas, o la que dirigen jóvenes y niños a los adultos.

A la escuela llega también todo lo que se vive fuera de ella, lo que personas chicas y grandes ven en la televisión, los problemas en sus comunidades o en la ciudad capital, los problemas que, cada quien, afronta en sus casas. Mucho de estas experiencias tienen que ver con manifestaciones violentas y muchas otras con otro tipo de ejercicio del poder que pueden ayudar a ilustrar otras formas de socialización que permiten, promueven o favorecen una convivencia basada en el buen trato entre las personas.

La educación para el poder implica orientar ese poder al respeto de la dignidad de toda persona, a la autonomía y toma de decisiones y a la convivencia pacífica y solidaria. Para visibilizar el poder, para tratarlo integralmente y conducirlo a un mayor equilibrio, es necesario hacer un primer reconocimiento de los recursos de poder que tienen las y los actores que transitan en el espacio escolar, a través de una lluvia de ideas para elaborar un listado de recursos de poder con los que cuentan:

Una mayor riqueza de los resultados del diagnóstico se logra si se trabaja por separado con tres grupos: uno con el personal docente y administrativo de la escuela, otro con padres y madres de familia –pueden ser de la Asociación de Padres y Madres de Familia- y un tercero con alumnos y alumnas.

Las personas adultas mujeres	Las personas adultas hombres	Ambas

Las niñas o jóvenes alumnas	Los niños o jóvenes alumnos	Ambos

Para ello es necesario programar una sesión con cada grupo de 2 horas (Ver Anexo 1), para explicarles el interés de la escuela por conocer los recursos de poder con los que se cuenta, a través de un ejercicio que les permita identificar, desde distintas visiones, los que son positivos y promueven el buen trato, es decir, poderes que favorecen el desarrollo de las capacidades de todas las personas que se involucran en las escuelas, así como los que son negativos o violentos y que impiden, de una u otra manera, el desarrollo de dichas capacidades.

El ejercicio de poder y sus diversas manifestaciones son un punto de partida para entender la necesidad de las escuelas para promover e instalar la **transversalización de la perspectiva de género,** para erradicar cualquier tipo de violencia o de discriminación hacia las mujeres y hacia cualquier persona.

Los roles sociales que juegan hombres y mujeres tienen que ver con las capacidades que desarrollan o con las que se les permite que desarrollen, ya que todavía en pleno siglo XXI las diferencias sexuales tienen que ver con los recursos de poder de hombres y mujeres, es decir, el hecho de ser hombre o de ser mujer, determina lo que sí se puede o lo que no se puede hacer, no así lo violento y lo no violento, lo que dignifica a la persona o lo que la denigra.

Sean hombres o mujeres quienes ejercen los recursos de poder, las escuelas tienen que intencionar la eliminación de todo aquel recurso de poder que sea violento y que vaya en contra de la dignidad de las personas, ese es el paso a seguir después del diagnóstico de los recursos de poder que se ejercen.

Planeación 2

P.2.1 Carta descriptiva de la Sesión

Contenido	Propósito	Actividades	Material	Tiempo

Presentación	Dar la bienvenida y favorecer la distensión	Juego de nombres	Espacio amplio	15 minutos
Inclusión	Formar subgrupos de trabajo de manera incluyente	Tarjetas de figuras humanas	Tarjetas	5 minutos
La vida en las escuelas	Analizar un caso sobre los desequilibrios del poder	Estudio de Caso	Fotocopias del estudio de caso de este capítulo	30 minutos
Ejercicio del Poder	Explorar los recursos de poder y las posibilidades de hombres y mujeres y entre personas adultas y alumnado	Recursos de poder	Hojas tamaño rotafolio y plumones	40 minutos
Conocimiento y Aprecio	Identificar las cualidades y logros que están presentes en el grupo también como recursos de poder	El árbol del aprecio	Hoja de papel, pluma y cinta adhesiva	30 minutos

P.2.2 Desarrollo de la Sesión

P.2.2.1 Integración: Presentación y Formación de Subgrupos

Juego de los nombres

Propósitos

- Que las personas participantes aprendan los nombres de las demás personas.
- Identificar diferencias o similitudes entre los pasatiempos de hombres y mujeres.

Consigna general de partida

No repetir un pasatiempo, si ya dijeron el que habían pensado, cambiarlo por otro.

Material

Espacio para ponerse de pie y formar un círculo.

Desarrollo

Todas las personas se paran y forman un círculo, dicen en voz alta su nombre y con mímica uno de sus pasatiempos preferidos, cuando todas las personas participantes, incluida la persona facilitadora, se hayan presentado.

La persona facilitadora pasa al centro y repite con mímica uno de los pasatiempos que compartieron y el grupo tiene que decir el nombre de la persona que lo representó, la persona nombrada ahora pasa al centro y representa con mímica otro de los pasatiempos y el grupo dice su nombre, y así continúa la actividad hasta que todos y todas hayan sido nombrados.

Análisis y Reflexión

Para cerrar la actividad se puede lanzar las siguientes preguntas: ¿qué diferencias y similitudes encuentran entre los pasatiempos de hombres y mujeres?, ¿ a qué creen que se deben?, ¿alguna vez han querido hacer algo y se los han impedido por ser hombres o mujeres?

Por otro lado, también es importante recuperar la importancia de conocernos por nuestro nombre y de compartir lo que nos gusta hacer como una primera aproximación para romper el hielo y crear un clima de confianza, a través de la mímica.

Tarjetas de figuras humanas

Propósitos

- Formar subgrupos o equipos de una manera incluyente.
- Fomentar el trabajo entre personas diferentes.

Consigna general de partida

Encontrar a las personas que traigan la misma figura humana sin hablar.

Material

Tarjetas con figuras humanas de hombres mayores, hombres jóvenes, niños, niñas, mujeres jóvenes y mujeres mayores (el número de tarjetas dependerá del número de personas participantes).

Desarrollo

La persona facilitadora reparte entre todo el grupo las tarjetas y les pide que se pongan de pie y con mímica expresen lo que se ve en la tarjeta y encuentren a sus compañeros o compañeras de equipo.

Cuando las personas crean que ya están reunidas con sus semejantes pueden ver sus tarjetas para corroborarlo, si hubo equívocos, ess el momento de corregirlos y encontrar a sus semejantes.

Les pide que tomen su silla y formen pequeños círculos para continuar con la siguiente actividad.

P.2.2.2 Diagnóstico

Estudio de Caso: Desequilibrios de Poder

Propósitos

- Analizar un estudio de caso tomado de la vida en las escuelas.
- Identificar los diferentes poderes que revela el caso y las consecuencias de las asimetrías.

Material

Fotocopias del Estudio de Caso por equipo.

Desarrollo

La persona facilitadora reparte el Estudio de Caso por equipo con la siguiente pauta de análisis:

Pauta de análisis y reflexión
1 ¿Describe con tus palabras el conflicto o situación del caso?
2 ¿A quién beneficia la decisión final del profesor?, ¿por qué? ¿Qué sucede con los otros grupos? ¿Qué pasa con la decisión que tomaron las niñas y los niños del grupo en conflicto cuando ya habían escogido a Susana?
3 ¿Qué tipo de poderes se ejercen en la lectura?, ¿quiénes son las personas involucradas en esos poderes?, ¿quiénes tienen más poderes sobre otras personas?

Los equipos cuentan con 15 minutos para leer y analizar la situación. Al terminar, se hace una plenaria para que cada equipo presente en 3 minutos sus conclusiones.

Recursos de poder[5]

Propósitos

- Identificar los recursos de poder por sexo, por edad, por rol que se juega en la escuela o en la familia.
- Ponderar los recursos que favorecen actitudes noviolentas como el respeto, el diálogo y la cooperación.

Material

Una hoja tamaño rotafolio y plumones por subgrupos.

Desarrollo

Dentro de los tres grupos con los que se trabajará en diferentes momentos, es importante que, por un lado, trabajen los hombres y por otro las mujeres para, en un segundo momento, comparar las visiones entre ambos grupos.

El grupo se divide en subgrupos, sólo de hombres y sólo de mujeres, cada grupo escribe los recursos de poder que tienen: las madres y los padres de familia los poderes que tienen ellos mismos y los poderes que tienen sus hijos e hijas, los y las docentes sus poderes ante los poderes de sus alumnos y alumnas, y los alumnos y alumnas sus poderes y los de sus docentes o padres de y madres de familia. Es decir, escriben las cosas que pueden hacer y que hacen en la vida cotidiana en la escuela y cuando afrontan un conflicto.

[5] Cuaderno de Coeducación Nº 11, *Ni resignadas ni sumisas* en Sinú Romo y Greta Papadimitriou (2004): **Sistema Sexo – Género. Guía Metodológica**, CDHDF, México, D.F.

Las personas adultas mujeres	Las personas adultas hombres	Ambas
Las niñas o jóvenes alumnas	**Los niños o jóvenes alumnos**	**Ambos**

En cada grupo y en cada equipo de trabajo se identificarán los recursos de poder que son reconocidos tanto por hombres como por mujeres y se distinguirán los recursos de poder violentos y los no violentos.

En un segundo momento, todo el personal de la escuela puede revisar los productos de los tres grupos: el propio, el de padres y madres de familia y el del alumnado; para hacer un concentrado de las similitudes entre los grupos así como de lo específico de cada grupo y de cada sexo, en su caso.

Se revisa si los poderes enlistados son violentos, es decir, impiden el desarrollo de las personas, o si son positivos y facilitan en desarrollo de las personas.

Análisis y Reflexión

Al terminar, en una plenaria se socializan las listas y se comenta la importancia de ver lo que se puede hacer sin impedir el desarrollo de la dignidad de las personas.

Finalmente, hacer listas de recursos de poder, permite ver las potencialidades de quienes están involucradas en un conflicto. Se pueden ver las fortalezas de cada quien y la forma en la que se complementan, para que las debilidades se reviertan y se puedan resolver los conflictos.

Los poderes equilibrados identificados dan pistas para saber qué tipo de líderes se tienen en un grupo, tanto de docentes como de alumnos para facilitar el camino a otros y otras, para cooperar entre sí y obtener mejores resultados para satisfacer sus necesidades y encontrar respuestas a sus problemáticas.

P.2.2.3 Cierre

El árbol del aprecio[6]

[6] Seminario de Educación para la Paz (2000): **La Alternativa del Juego II**, El Perro sin Mecate – Los Libros de la Catarata, Madrid, España.

Propósito

- Identificar las cualidades y logros que están presentes en el grupo.

Material

Se requiere un espacio amplio, hojas de tamaño carta y pluma. Cinta adhesiva.

Desarrollo

Cada participante recibe una hoja y dibuja un árbol al tamaño de la hoja. En las raíces del árbol escribe sus cualidades, en el tronco escribe las cosas que hace bien cada día y las buenas acciones. En el follaje y en los frutos escribe sus logros y las cosas que ha conquistado.

Al terminar de dibujar y escribir su árbol, cada quien se pega su árbol en la espalda -se pueden ayudar entre sí para pegarlo- y recorren el espacio en busca de, al menos, otros 5 árboles para leerlos y escribirles a quienes han conocido un poco más durante las actividades previas, algo que les guste o les parezca positivo de esa persona.

Una vez terminado el proceso, se vuelve a formar un círculo para retomar la plenaria. Se da un tiempo para que cada persona revise el resultado de su árbol y comente lo que desee en la plenaria.

Análisis y reflexión

En el análisis se pregunta cómo se sintieron al volver a leer sus árboles, ¿qué fue lo que les costó más trabajo escribir? Se analiza la influencia de la cultura del desprecio o menosprecio y la importancia de revertirla por el aprecio.

¿Para qué sirve encontrar los aspectos positivos de las personas? Es necesario enfatizar que todas las personas tenemos cualidades, hacemos cosas bien y tenemos logros, reforzar los aspectos positivos nos da más posibilidades de desarrollarnos mejor como personas, no haciendo que los errores se señalen como defectos, sino como equívocos que nos ayudan a aprender y a mejorar lo que hacemos, como una oportunidad para hacer de los problemas una nueva búsqueda a través de nuestros talentos o capacidades, es decir, nuestros poderes.

Encontrar los poderes positivos y desarrollarlos es algo que requiere práctica.

Capítulo 3

¿Yo? ¡Yo no discrimino!

Diferencias: afirmaciones identitarias, desigualdades y discriminación

- **Propósito de aprendizaje**
  Identificar todas las formas de discriminación y exclusión, incluido el sexismo, que tienen cabida en las escuelas, para desmantelar los estereotipos y prejuicios socioculturales que sustentan esas acciones violentas para su erradicación.

Estudio de Caso: Cabeza de piedra

-Ahora saquen su cuaderno de raya y van a escribir palabras que empiecen con la letra “a”- indica al grupo de 1º “B” la maestra Adriana. –Órale, rapidito y sin platicar- sentencia.

Son las 10 de la mañana y algunos niños y niñas comienzan a ponerse inquietos porque se acerca la hora del recreo. Julián y Óscar juegan a las vencidas ante un ambiente cada vez más denso por el creciente alboroto del grupo y porque en la cancha otros echan porras a los equipos que en esos momentos juegan básquetbol.

-¿Qué traen ustedes? A jugar a sus casas-. Después de un rato, la maestra Adriana se levanta de su escritorio y, caminando entre las filas, inicia la recapitulación: -Enrique, dime alguna palabra que empiece con “a”.

-Ardilla.

-Muy bien, Enrique. A ver tú… Lupito, otra palabra con “a”. El niño no responde. –No le digan, que no lo dejan pensar-. Después de un rato:

-Foco.

-¡Cómo crees! Te dije que con “a”… saaabe. A ver Alicia, ayúdale a este burro.

-Azul.

-Ahí está. Lupito, tienes la cabeza de piedra. Eres un “cabeza de piedra”. Nunca estás atento a la lección. Siempre te estás durmiendo. A ver si te vas sacudiendo esa cabezota para que te entren las letras-. El niño, encogido por el regaño, agarra su lápiz y empieza a golpear nerviosamente la paleta de su pupitre. Mientras la maestra regresa a su escritorio, se comienza a escuchar un murmullo que poco a poco va extendiéndose por el aula: -cabeza de piedra, cabeza de piedra…

-¡Siiiilencio! A ustedes, ¿quién les dijo que hablaran?-, pero alumnos y alumnas continúan: -cabeza de piedra, cabe…

-¡No puedo seguir la clase si no se callan y no ponen atención!- exclama la maestra fuera de sí.

-¿Me deja ir a tomar agua?- se atreve a insinuar Ricarda, pero la iracunda maestra responde: -¡No, nadie se me va!

Se percibe una tensa calma; sólo Julián y Óscar comienzan el susurro: -Lupito cabeza de piedra, Lupito cabeza de piedra…

-¿Qué no entienden? A todos los niños majaderos e irrespetuosos me los voy a llevar al DIF- grita la maestra, en tono amenazante. -A ver,

ustedes dos, ¿por qué son tan mitoteros? A poco creen que tienen cerebro en esa cabezota. Igual que Lupito, también tienen piedras-. En lo que sermonea la maestra, dan el toque de recreo.
-¿Ya vieron? Por distraerme ya no pudimos acabar la lección. A recreo pues-. Mientras salen a tropel niños y niñas, comienza a diseminarse un coro por el patio: “Cabezas de piedra, cabezas de piedra…”, por mientras, Lupito corre con su mamá, que le ha llevado el almuerzo.

La creación de estereotipos son hecho común en las escuelas. Los apodos y frases despreciativas parecen normales; sin embargo, pueden vulnerar la dignidad de cualquier persona.

¿Cómo ayudar a que los niños y niñas no se sientan discriminados dentro de la escuela?

3.1 No es lo mismo

No es lo mismo la diferencia que la desigualdad ni la discriminación; aunque en muchos textos se les trata como sinónimos, las diferencias valoradas son características, rasgos y formas de ver el mundo, de ahí que las diferencias deriven en afirmaciones identitarias; por el contrario las diferencias devaluadas pueden ser el origen de muchas desigualdades y de comportamientos de discriminación, es decir, de exclusión.

Estas formas corresponden a dinámicas de la convivencia que tienen múltiples consecuencias.

Las diferencias desde una perspectiva apreciativa de la vida son **afirmaciones identitarias** que, respecto al sexo, dan confianza y permiten la identificación genérica con los otros para construir un nosotros **intragenérico** e **intergenérico**.

Las diferencias también derivan en estereotipos, es decir, en clasificaciones que van determinando roles y funciones sociales de las personas que, generalmente, no se quedan ahí, sino que se acompañan de prejuicios o juicios de valor alrededor de esos estereotipos determinando que una característica o un rol o una función de un grupo determinado –en este caso hombres o mujeres- sea calificado como *mejor que* o *peor que*, estableciendo posiciones desiguales, generando desequilibrios en el ejercicio del poder que se traducen en discriminación, una de las tantas caras de la violencia.

En otro texto señalamos que “la diferencia permite encontrar la propia identidad, distinguir a una persona de la otra, es parte de la necesidad de ser individuales y únicos, en relación con el otro sexo y dentro del mismo grupo sexual. La socialización es el proceso mediante el cual una persona se separa de su entorno y se convierte en un individuo que reconoce a otras personas, interactúa con ellas y establece relaciones de transformación o de convivencia, tiene repercusiones que van señalando límites y poderes entre las personas. Éstos se expresan con el axioma “yo puedo y tú no puedes”. Así, la diferencia propia frente a otros, no sólo se vive como lo que quiero ser, sino también, como lo que puedo ser y hacer.

En las sociedades liberales donde se ha dado preferencia a la competición y a la enajenación como una forma válida de vida, las relaciones que se establecen con las personas se basan en cánones establecidos por quienes gobiernan o por quienes controlan el mercado y la diferencia de otras personas se aprecia como un producto personal, que se construye por sí misma, por lo que resulta, al menos, incómoda.

El neoliberalismo, cuyos soportes centrales son el capitalismo y el patriarcado, han creado respuestas a partir de las diferencias que van desde el desprecio, exclusión y destrucción de las diferencias; respuestas que responden a un mundo dividido para todo tipo de mercado, incluyendo el de las armas.

En las escuelas, se reproducen esas respuestas sin cuestionamiento alguno y sin reparar en la ilegalidad de las mismas. La fuerza de la costumbre lleva a grandes sectores de la población y, por ende, de alumnos, alumnas y docentes, por el camino del rechazo a las diferencias aunque esas diferencias, además de **legítimas**, sean **legales**.

Si echamos un vistazo a la distribución de las escuelas públicas, éstas también están sectorizadas, y así se pueden identificar escuelas muy buenas para la clase alta, escuelas regulares para la clase media y escuelas malas para la clase baja. Las Escuelas reproducen la estratificación social visible en la apropiación del territorio y su distribución. Generalmente, las escuelas muy buenas están en colonias de clase alta, las escuelas regulares en colonias o en zonas de clase media y las escuelas malas en colonias de clase baja o en el área rural.

Las escuelas buenas tienen a los mejores alumnos y alumnas, a quienes tienen todos los insumos en casa: buena alimentación, un espacio para hacer su tarea, para guardar sus libros, una persona adulta que les atiende y acompaña en sus tareas, entre otros aspectos, al contrario de las escuelas malas, en donde están los alumnos y las alumnas con mayores deficiencias: mala y poca alimentación, sin lugar para guardar sus libros, sin un lugar especifico para la tarea, sin personas adultas que les orienten en sus casas, sin atención a sus problemas de salud, sin la figura paterna y, lo más probable, dedicando parte importante de su tiempo, además de las horas en la escuela, al trabajo mal remunerado.

Los resultados de las escuelas además de diferentes, se traducen en desiguales y tienen que ver con sus contextos socioeconómicos. La calidad de las escuelas depende de su entorno, de la capacidad de exigencia de las familias, entre mayor poder adquisitivo y mejores condiciones de calidad de vida de las familias, mayor es la exigencia para las escuelas. Es decir, quienes tienen poco o casi nada, exigen poco o nada a las escuelas. A esto se suma que la incorporación de los padres y madres de familia, legalmente, inicia apenas en el año de 1993, cuando se modifica la Ley General de Educación.

El sistema educativo ha creado programas para compensar estas desigualdades, por ello la calidad y la equidad van de la mano en cualquier programa que tenga por propósito mejorar las escuelas. La mejoría de las escuelas se mide, generalmente, en su infraestructura, en los resultados de rendimiento académico, en los niveles de permanencia y deserción.

El Programa Escuelas de Calidad (PEC), que en su origen estaba dirigido a mejorar sólo la infraestructura de las escuelas, dio un giro completo para atender la deserción. Las escuelas presentaban buen nivel de rendimiento académico pero seguían expulsando alumnado, la pregunta de quienes encabezaban este programa fue ¿cómo le hacemos para que las y los jóvenes estén a gusto y no deserten?, partiendo de la hipótesis de que un mal ambiente produce deserción.

Se invitaba a las escuelas a participar de manera voluntaria, vista la voluntad como vehículo del compromiso, primero de directores, después de docentes. Se hizo un fuerte trabajo basado en la discriminación positiva o afirmativa a partir de las expectativas de las y los docentes, ya que ellos señalaban, desde el inicio del ciclo escolar quiénes iban a reprobar;

generalmente, la población en mayor riesgo, los expulsados, los discriminados, eran alumnos y alumnas pobres o, para algunos docentes, hijos o hijas de divorciados.

Se invitaba a las y los docentes a participar en un plan de intervención que consistía, fundamentalmente, en centrar su atención en estos alumnos y alumnas cuyas expectativas eran bajas: ubicarles en las primeras filas, responder a sus dudas, ayudarles con sus tareas, darles un espacio para guardar sus libros, entre otros aspectos; rompiendo con la cadena tradicional de mayor atención a los mejores y menor o nula atención a los débiles, a los que tienen menos recursos o tienen todo en su contra.

El tipo de intervención en el PEC, con un poco de intuición o siguiendo intervenciones exitosas en otros países, permitió visibilizar la variable de la convivencia escolar que se vive en los planteles y su relación con el rendimiento académico, tomando mayor fuerza el tema en esta primera década del siglo XXI desde distintos actores e instituciones.

3.2 La discriminación es un asunto de convivencia

La convivencia se refiere al uso cotidiano y compartido de un territorio específico. Es decir, a la forma en la que un territorio es definido, delimitado y usado por un grupo de personas. Sólo se convive con quien se comparte ese territorio

específico. Este territorio tiene fronteras claramente establecidas que pueden ser físicas, políticas, culturales o simbólicas. Dentro del territorio, las relaciones entre las personas constituyen la convivencia.

Desde el punto de vista anterior, la convivencia es un proceso de cooperación específico en el que el territorio forma una parte central de los objetivos. Sin embargo, no todas las formas de convivencia son iguales.

La convivencia requiere, entonces, de calificativos que identifiquen sus principales fundamentos. Una de las formas más amplias de clasificar los tipos de convivencia es la que se refiere a las relaciones que prevalecen dentro del territorio. En ese sentido, el análisis central de la convivencia se coloca el en problema del otro. En la forma en la que se concibe y construye al otro. Además, saber que las personas conviven en un territorio no indica la forma en la que se desarrolla esa convivencia, es decir, no implica el tipo de colaboraciones, de pugnas, de enfrentamientos y de uso del territorio.

Una de las razones por las cuales la convivencia se refiere al territorio es la necesidad que tiene una persona del resto de las personas vecinas. Esa necesidad pasa por una forzosa división del trabajo. Para que una sociedad funcione se requiere la participación de todas las personas en distintos roles. Esa participación resulta importante para la producción de bienes y la oferta de servicios. De esta forma, la convivencia es un medio de expresión de la dependencia e interdependencia.

Así, la convivencia puede ser excluyente, incluyente, de esclavitud, de integración, no discriminatoria, entre otras. Debido a lo anterior, la discriminación, su análisis y la búsqueda de alternativas se enmarcan, necesariamente, en el territorio de la convivencia.

La convivencia escolar, enmarcada en un territorio específico y en un tiempo determinado, también se compone de distintas formas de convivencia, tantas como tipos de relaciones se establecen dentro de ella; sin embargo, las escuelas, como institución social, rigen su convivencia en leyes, códigos y reglamentos que obligan una convivencia libre de todo tipo de discriminación, lo cual incluye al **sexismo**.

La violencia en las escuelas, más que invisible, ha formado parte de la disciplina escolar, a veces con la venia de las familias que encomiendan a las y los docentes el cuidado de sus hijos e hijas, la disciplina autoritaria y violenta ha sido un valor por mucho tiempo en las escuelas y en las familias.

La seguridad de las personas se ve trastocada principalmente en las calles; sin embargo, la inseguridad también se vive al interior de las casas y de las escuelas.

Aprender a convivir a partir de las diferencias de necesidades pero con igualdad de oportunidades, es fundamental para hacer seguro cualquier territorio, público o privado, para cada una de las personas que lo habitan.

Cada escuela es un territorio específico que debe promover la cooperación para la satisfacción de las necesidades, donde las diferencias sólo tienen cabida para la identidad de cada docente, de cada alumno o alumna, donde ningún tipo de violencia, incluida la discriminación por sexo, clase social, creencia o preferencia, tiene cabida.

3.3 La igualdad y la diferencia

La igualdad como valor y principio es la piedra angular de la democracia, que se fundamenta en el hecho de que todas las personas son iguales para ser electas para gobernar o elegir a sus gobernantes. La exigencia de la igualdad surgió como una forma de hacer notar a la nobleza que las personas son iguales y no diferentes por nacimiento. La lucha por la igualdad dio pie al surgimiento de gobiernos compuestos por el rey y un grupo de “comunes” y finalmente a puestos de elección popular.

La igualdad política y ante la ley nunca se ha practicado plenamente. Especialmente en lo relacionado con el sexo, cuya simple diferencia biológica ha desencadenado una diversidad de roles sociales específicos que son construidos culturalmente y que se conocen como género, colocando los roles sociales masculinos en lo público y los femeninos en lo privado.

De hecho, desde esta tradición patriarcal, las mujeres no fueron reconocidas como iguales sino hasta finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, cuando se les empezó a reconocer también como ciudadanas, aunque siempre en un segundo plano. La desigualdad de las mujeres respecto a los varones también afectó a las mujeres en sus posesiones, en la administración de bienes y en la planeación y control de sus vidas. A las mujeres no se les han reconocido iguales derechos que a los varones. Estas desigualdades se han convertido en bandera de los movimientos de mujeres. La exigencia de la igualdad según la tradición positiva.

Sin embargo, en algunos aspectos, las mujeres han logrado nichos de igualdad y en estos nichos las diferencias fueron homologadas. Es decir, que un conjunto de características y rasgos identitarios de las mujeres fueron borrados para

favorecer la igualdad con los varones, sobreponiéndose, nuevamente, el valor de lo masculino; es decir, las mujeres para ser iguales tienen que comportarse, vestirse y posicionarse como varones.

En la actualidad, persiste la discusión de que sólo se puede obtener la igualdad hacia la pérdida o hacia lo menos. Es decir, si deseamos que todas las personas sean igualmente capacitadas, entonces los planes de estudio se hacen a partir de la persona con menos capacidad intelectual ya que es a la persona con menos capacidad a quien no se le puede pedir más. En otras palabras, en un proceso de igualación, se busca un piso a partir del cual poder establecer un criterio de igualdad, de comparación, iguales a quien.

Entonces la igualdad ya no parece muy deseable para quienes tienen que abandonar sus potencialidades. De ahí que se opte no por la homologación de todas las personas, sino la igualdad de oportunidades sin importar las diferencias. Sin embargo, sabemos que en un mundo donde rige la competición, quienes se quedan con las oportunidades son los más capaces y esas capacidades casi siempre van ligadas a mayor poder adquisitivo, mejor alimentación, mayor rendimiento académico y mejor preparación profesional.

Ante estos argumentos la alternativa parece ser la defensa de la diferencia. La diferencia es la base del desarrollo y del crecimiento. Es el encuentro último con la otredad; pero seguirá siendo motivo de exclusión si no se construye un mundo en donde todas las diferencias, con más o menos capacidades, tengan su lugar.

El rescate de las diferencias entre hombres y mujeres ha llevado a entender que cada persona es en sí misma es distinta a las demás y, por lo tanto, no existe un único modelo de varón o de mujer. La diferencia reconoce las necesidades

específicas de cada sexo, es decir, atención especializada de salud, tecnología, ropa, desarrollo, entre otros. Pero también se reconocen las diferencias de género, es decir, las diferencias construidas social y culturalmente.

Las diferencias de género tienen que ver con los aspectos políticos, de distribución del trabajo y la riqueza, acceso a los privilegios, reconocimiento social, con el ejercicio del poder, con la construcción de lazos emocionales, el tipo específico de liderazgos y negociaciones posibles.

Sin embargo, son las diferencias las que se han usado como justificaciones de la discriminación y la desigualdad en los derechos y el reconocimiento. La diferencia se percibe como la antesala de la discriminación. Al ser distintas, se teme la creación de una escala de derechos para unas personas y otra escala para quienes son diferentes.

Ambas posturas están en lo correcto, la igualdad ha producido algunos avances para las mujeres pero ha significado un retroceso en la feminidad, por otra parte, el reconocimiento de la diferencia también ha sido favorable, pero se ha traducido en una nueva forma de presión contra las mujeres a quienes se les exige roles específicos relacionados con el cuidado de los otros y otras.

La discusión sobre igualdad y diferencia no ha podido resolverse por completo, los avnaces son lentos a comparación de los a vances tecnológicos, que son vertiginosos. Un ejemplo claro es el de las leyes. Según la Constitución Mexicana, todas las personas son iguales ante la ley, sin embargo, algunas leyes y códigos dan trato diferenciado a hombres y mujeres.

La igualdad y la diferencia de género plantean retos a todo el conjunto de sociedades que viven en el planeta. El futuro de la justicia y de la democracia dependen, en gran medida, de la búsqueda de alternativas y posibilidades para superar los problemas de la marcada discriminación.

Las escuelas, como instituciones fundamentales para la educación y formación de quienes conforman los diversos grupos sociales tienen que abrir sus ojos, detectar acciones que promuevan cualquier tipo de discriminación o de exclusión y buscar alternativas que favorezcan la convivencia basada en la cooperación, colaboración, solidaridad y el buen trato.

3.4 Educar para la Convivencia basada en el buen trato

Para construir las bases de una nueva convivencia o para reforzar la convivencia basada en el buen trato y en la cooperación, sin importar las diferencias, es necesario, primero, identificar los **estereotipos** y **prejuicios** que se han arraigado porque las escuelas los reproducen o producen, así como las **afirmaciones identitarias** que éstas reproducen o producen.

En segundo término, hacer una revisión para conocer de dónde vienen, cuál es su origen, quiénes son los actores proncipales que promueven esos estereotipos, prejuicios o, en su caso, afirmaciones identitarias; en otras palabras, qué hacen las y los docentes y qué hacen alumnos y alumnas para que estos se vivan dentro de sus escuelas.

Estudio de caso: Qué quieren ser cuando sean grandes

-Pongan mucha atención, con la ayuda de la Enciclomedia iremos viendo y escuchando el audio libro, pero en cuanto yo detenga la Enciclomedia algunos de ustedes continuarán con la lectura-, indica el maestro Tomás a su grupo de sexto.

Inicia la sesión con el tema de oficios y profesiones. Como a los cinco minutos, Luis se estira y exclama:

-¡Ay no manchen está bien aburrido!- A lo que el profesor responde: -Aburrido por qué. Además, te va a servir para que vayas viendo qué es lo que vas a estudiar cuando seas más grande-. Pasa un par de minutos más y el maestro Tomás detiene la Enciclomedia y da instrucciones para que sigan con su lectura. Después de un tiempo, se levanta de su escritorio para ordenar la siguiente actividad:

-Ahora saquen su cuaderno y van a dibujar qué quieren ser cuando sean grandes. Órale, pedacitos de gente, que queda poco tiempo-. Niños y niñas comienzan con esta labor. –Échame un color-, dice Santiago. –No aguanta a que termine- responde Raúl. Cuando finalizan, el maestro Luis indica:

-Cada alumno nos va a enseñar su dibujo y nos va a decir por qué seleccionaron esa profesión. Va. A ver, Andrés, enséñanos tu dibujo.

-Yo voy a ser arquitecto porque quiero hacer muchas casas-, expone el niño, mostrando su dibujo. Luego, pasa Alejandra:

-Yo quiero ser enfermera porque me gustan los hospitales-. Así van pasando cada uno de los niños y niñas hasta que le toca el turno a Armando:

-Yo quiero estudiar Corte y confección porque a mi me gusta hacer vestidos-. ¡No lo hubiera dicho! Al unísono, todo el grupo comenzó a corear “niña, niña, niña”.

-¡Ya basta!- exclamó el profesor. –A ver Armando ¿por qué se te ocurrió esa profesión habiendo tantas?- Con voz tímida, el muchacho responde:

-Pues porque me gusta mucho cómo mi mamá nos hace nuestras camisas. Además, me gusta mucho cuando me pone en la máquina de coser.

Las risas se multiplican por el salón. Entonces, el profesor Tomás replica:

-Silencio, todas las profesiones son buenas, mientras sean honestas. ¿qué tiene de malo que Armando quiera estudiar para…

-Modisto, profe- dice Armando. Las carcajadas no se dejan esperar.

Dejen de reírse. No voy a tolerar ni una sola burla, ¿entendido? Prepárense para la salida-. Después del toque de salida, mientras van abandonando el aula las y los alumnos, el profesor detiene a Armando.

-Quiero platicar contigo. Todas las personas tenemos derecho a elegir la profesión que queramos y si a ti te gusta la costura, sólo tienes que

echarle ganas para que hagas buenos trabajos. Si se ríen es porque parece raro que escojas una actividad que es de mujeres. Lo que vamos a hacer tú y yo es ir tratando de hacerles ver a tus compañeros que hay otras personas que tienen profesiones que parecieran para el otro sexo, como por ejemplo, cocineros o enfermeros o, para el caso de las mujeres, traileras o mineras, ¿por qué no?

Los estereotipos de género en el campo laboral nos siguen determinando. Difícilmente escogemos alguna actividad que no sea tradicionalmente afín a nuestro sexo, pero por algún lado se tiene que empezar.

¿Cómo se le puede hacer para que niños y niñas respeten las preferencias, aunque parezcan raras?

3.5 Un tercer diagnóstico

Antes de conformar un Inventario de Recursos, será necesario hacer un tercer diagnóstico, ya se revisaron anteriormente cuáles son los aprendizajes previos en cuanto a conceptos clave del sistema sexo – género, así como los recursos de poder que se viven en las escuelas. Ahora es necesario conocer, por un lado, qué tanto se etiqueta o se hace un juicio de valor sobre esa etiqueta y se discrimina; y, por otro, qué tanto se afirma identitariamente a hombres y mujeres, a niños y niñas, dentro de las escuelas.

Para ello, es recomendable realizar una sesión con todo el equipo docente y administrativo, como en los capítulo anteriores, ahora para detectar qué atributos o roles le asignamos a cada sexo, cuales les limitan, les excluyen y cuáles aplican para ambos sexos.

Así como se analizaron los recursos de poder, ahora es el momento de llenar de contenido social lo que se considera atributos de los hombres y lo que se considera atributos de las mujeres.

Atributos y Roles de los hombres	Atributos y Roles de las mujeres	Atributos y Roles de ambos

Ya que hayan llenado el cuadro, el siguiente paso es analizar si esos atributos o roles son estereotipos y prejuicios, es decir, si esos atributos promueven la discriminación, o si se trata de afirmaciones identitarias, es decir, que fortalecen la identidad de las mujeres y de los hombres, como parte de su feminidad y de su masculinidad.

En cuanto a los atributos o roles que son compartidos, se sugiere analizar si su aplicación para ambos sexos es histórica o reciente, es decir, corresponde al rompimiento de estereotipos y prejucios sobre lo que se atribuye o asigna a uno de los dos sexos.

Es importante enfatizar durante este ejercicio que los atributos y roles son construidos por la cultura imperante en las sociedades y que esta cultura está en continuo movimiento de acuerdo con los cambios económicos, políticos y sociales, aunque no siempre hacia la misma dirección ni con la misma intensidad.

De hecho, hay estudios que reflejan cambios muy fuertes en la incorporación de las mujeres en el campo laboral; sin embargo, se sigue atribuyendo a los hombres el rol de proveedores, cuando ya es un rol que en la cotidianidad se comparte entre ambos sexos o que recae sólo en las mujeres cuando encabezan una familia o cuando sus parejas hombres quedan desempleados.

Para abordar este tercer diagnóstico es importante continuar con la construcción del grupo de docentes y adminsitrativos y, cuando se baje este ejercicio con los grupos de cada docente, esimportante continuar con la construcción del grupo a través del aprecio y la confianza, para que el trabajo se desarrolle en un ambiente de respeto y de colaboración para sacar mayor partido durante el análisis del cuadro de atributos y roles por sexo.

Planeación 3

P.3.1 Carta descriptiva de la Sesión

Contenido	Propósito	Actividades	Material	Tiempo

Tradicional y moderno	Identificar similitudes y diferencias entre las experiencias de vida y de tipo de familias de las y los participantes	Patio de Vecinos y Vecinas	Espacio amplio o patio	20 minutos
Diagnóstico de Estereotipos, Prejuicios y Afirmaciones Identitarias en la escuela	Explorar primero de manera rápida, los estereotipos y prejuicios en la cultura popular: chistes, canciones, refranes, cuentos y películas En segundo término, explorar lo que se hace y se dice para etiquetar o discriminar en la escuela por ser hombre o ser mujer y lo que se hace para fortalecer la identidad tanto de mujeres como de hombres	Estereotipos y prejuicios en la cultura popular Atributos y Roles por Sexo	Tarjetas con palabras: chistes, canciones, refranes, cuentos, películas Hojas tamaño rotafolio y plumones	55 minutos
La vida en las aulas	Analizar dos casos sobre las etiquetas y esterotipos	Estudios de Caso Cabeza de piedra y Qué quieren ser cuando sean grandes	Fotocopias de los dos estudios de caso de este capitulo	30 minutos
Cierre y Aprecio	Cerrar la sesión y afirmar a las personas participantes	Corro de la tarde	Espacio amplio	15 minutos

P.3.2 Desarrollo de la Sesión

P.3.2.1 Integración: Presentación y Formación de Subgrupos

Patio de Vecinos y Vecinas[7]

Propósitos

- Conocer algunos detalles de la vida de las demás personas.
- Identificar algunas características de sus escuelas.

Consigna general de partida

Todas las personas deben permanecer de pie durante el desarrollo de la dinámica y sin salirse de los círculos.

Material

Se requiere un espacio amplio.

Desarrollo

La persona facilitadora solicita que se pongan de pie y formen un círculo y se numeren del 1 al 2; pide al los unos que den un paso enfrente y una media vuelta, para quedar frente a una persona del otro círculo.

Ya que están conformadas las parejas, se les indica que tienen 3 minutos para compartir:

1 ¿Por qué se llaman como se llaman, a quién deben su nombre?

[7] Seminario de Educación para la Paz (2000): **La Alternativa del Juego II**, El Perro sin Mecate – Los Libros de la Catarata, Madrid, España.

2 ¿En dónde nacieron y cómo es su familia?

3¿Qué es lo que más les gusta de su escuela?

4 ¿Qué es lo que menos les gusta?

5 ¿Qué es lo que más les preocupa en la actualidad y lo que más necesitan?

Al término de los tres minutos las personas del círculo interno cambian de pareja hacia la derecha. Y vuelven a conversar sobre los mismos temas. Esta dinámica se repite 3 veces. En cada cambio se dan tres minutos de tiempo.

Análisis y reflexión

Al término de la actividad se hace una plenaria con todo el grupo, para analizar cómo se sintieron al platicar y al oír lo que las otras personas les compartieron; reflexionar sobre las diferencias y los aspectos que son comunes; revisar sus preocupaciones y sus necesidades, si se relaciona o no lo que les preocupa o lo que necesitan y si cada quien puede hacer algo para que les deje de preocupar y para satisfacer sus necesidades, como base de un posible plan o proyecto; así como la viabilidad de trabajar con las y los demás para compartir sus potencialidades y hacer un trabajo más sistemático para abatir sus preocupaciones o temores y sus necesidades o intereses.

Chistes, canciones, refranes, cuentos y películas

Propósitos

Formar subgrupos de manera incluyente.

Analizar los estereotipos y prejuicios presentes y legitimizados en la cultura popular.

Consignas de Partida

Seleccionar un solo ejemplo por tema.

Material

Tarjetas con palabras: chiste, canciones, refranes, cuentos y películas.

Desarrollo

La persona facilitadora reparte las tarjetas para que se conformen los equipos buscando a quien le haya tocado el mismo tema para su análisis.

Cada equipo cuenta con 10 minutos para seleccionar un chiste, una canción, un refrán, un cuento y una película subrayando los estereotipos y prejuicios que reproducen para hombres como para mujeres y cómo afectan estos en las relaciones entre hombres, entre mujeres y entre ambos sexos.

Análisis y Reflexión

Cada equipo cuenta con 5 minutos para responder a estas preguntas:¿Cómo cambiar la realidad?, ¿cómo afectan estas formas de ver el mundo en la vida cotidiana?, ¿cómo afectan a las escuelas?¿Cómo romper con esos etereotipos y prejuicios?, ¡cómo romper con la discriminación?

P.3.2.2 Diagnóstico

Atributos y Roles por Sexo

Propósitos

- Identificar los atributos asignados a hombres y a mujeres.
- Diferenciar si estos atributos etiquetan o limitan, discriminan o afirman identitariamente.

Material

3 Hojas de rotafolio, marcadores y cinta adhesiva para que elaboren su listado de acuerdo con los siguientes criterios:

Atributos y Roles de los hombres			**Atributos y Roles de las mujeres**			**Atributos y Roles de ambos**		
Etiquetan	Discriminan	Afirman	Etiquetan	Discriminan	Afirman	Etiquetan	Discriminan	Afirman

Desarrollo

Se invita al grupo a continuar con los equipos anteriores para analizar, durante 20 minutos los estereotipos que etiquetan, los prejuicios que discriminan o los roles o atributos que afirman a hombres y mujeres de acuerdo con su propia experiencia.

Cada equipo tiene que encontrar, al menos, tres atributos por categoría y por sexo, cuentan con la posibilidad de anotar aquellos estereotipos, prejuicios y atributos que etiquetan, discriminan y afirman indiferentemente, indistintamente.

Análisis y Reflexión

En la medida de lo posible, el análisis debe pasar de lo externo, fuera de las escuelas, a lo interno, adentro de las escuelas; para identificar los estereotipos, prejuicios y afirmaciones que se producen o reproducen en las escuelas.

Para la plenaria sobre la puesta en común de los trabajos en equipos, la persona facilitadora puede hacer un vaciado que integre todo lo analizado en los equipos, para no ser reiterativos.

Estudios de caso: Cabeza de Piedra y Qué quieren ser cuando sean grandes

Propósitos

- Analizar un estudio de caso tomado de la vida en las escuelas.
- Identificar los estereotipos y prejuicios que se reproducen en las escuelas y sus efectos.

Material

Fotocopias de los dos Estudios de Caso por equipo.

Desarrollo

La persona facilitadora reparte los dos Estudios de Caso por equipo con las siguientes pautas de análisis:

Estudio de Caso: Cabeza de piedra **Pauta de análisis y reflexión**
1 ¿Crees que con la humillación los niños y las niñas pongan más atención y “les entren las letras”?
2 ¿Crees que sea un buen ejemplo para las niñas y los niños la forma en la que se refirió la maestra a Lupito?
3 ¿Qué hizo para evitar que el grupo insultara a Lupito?
4 ¿Crees que este grupo está en condiciones de respetarse mutuamente o de unirse ante un problema?

Estudio de Caso: Qué quieren ser cuando sean grandes

Pauta de análisis y reflexión

1 ¿Existen trabajos para hombres y trabajos para mujeres?,¿en qué crees que consiste la diferencia?

2 ¿Crees que el maestro reaccionó bien al decirle al grupo que no iba a tolerar las burlas? ¿De qué otra manera pudo haber reaccionado ante las burlas?

3 ¿Crees que Armando se sintió aliviado por las respuestas del maestro? ¿Por qué?

4 ¿Algunas veces la escuela tiene que ir en contra de las creencias de la población?, ¿por qué si o por qué no?

5 ¿Cómo enfrentar las creencias y las tradiciones que atentan contra la dignidad de las personas?

Los equipos cuentan con 15 minutos para leer y analizar la situación. Al terminar, se hace una plenaria para que cada equipo presente en 3 minutos sus conclusiones.

P.3.2.3 Cierre

Corro de la tarde[8]

Propósitos

- Practicar el aprecio hacia sí y hacia las demás personas.
- Cerrar la sesión de manera apreciativa.

Consignas de partida

Usar frases breves.

[8] Seminario de Educación para la Paz (2000): **La Alternativa del Juego II**, El Perro sin Mecate – Los Libros de la Catarata, Madrid, España.

Material

Espacio amplio.

Desarrollo

Las personas participantes forman un círculo, la persona que empieza le dice a la persona de su izquierda algo que le gusta de sí misma y a la persona de la derecha algo que le gusta de esta persona, por ejemplo: “Juan, lo que me gusta de mí es mi claridad para decir las cosas, Ceci, lo que me gusta de ti es tu entusiasmo”; seguiría Ceci e, igualmente, le diría a la persona de su izquierda lo que le gusta de sí misma y a la de la derecha lo que le gusta de esa persona; y así sucesivamente, hasta terminar todo el grupo y cerrar el corro.

Análisis y reflexión

Resaltar la importancia de tener una postura apreciativa de la vida en donde todas las personas tienen cabida.

Capítulo 4

Visibilizando el conflicto entre géneros:

Inventario de recursos

- **Propósito de aprendizaje**
  Identificar el tipo de conflictos que se viven en las escuelas por sexo - género para tener respuestas adecuadas que erradiquen la discriminación y la violencia, con la atención adecuada de las emociones y necesidades de niños y niñas para su resolución.

Estudio de Caso ¡Quiere llorar!

-Cálmate- le grita Omar a Carlitos. Son las 12 del día de un caluroso viernes en el aula del 3º B. Hay basura de recortes esparcida por todo el salón, algunos de los libros de la biblioteca del rincón están tirados alrededor del pizarrón, y se mantienen cerradas las ventanas y persianas, lo que provoca que se abochorne aún más el clima. El ventilador permanece inmóvil ante los cuerpos sudorosos de 45 alumnos y alumnas que, esperando ansiosamente que den la una, se mueven de un lugar a otro sin que alguien les diga nada.

Mientras los dos alumnos se jalonean, desde su escritorio la maestra Maricruz revisa lentamente los ejercicios que Lula, Tere y Adrián acaban de concluir.

–El que sigue– indica con voz lánguida la maestra; luego, se levanta abruptamente y, mirando con cierto desgano al grupo, aclara:

-Para que se pongan listos, hijos, no es lo mismo “adril” que “abril”-, después vuelve a sentarse y, sin voltear más a ver al grupo, prosigue con la revisión de ejercicios.

A la vez de que Adrián comienza a jugar con José a los tazos, Omar y Carlitos vuelven a la rencilla. Jaloneándose bruscamente sus camisas y suéteres, ambos niños se tiran patadas sin ton ni son. Algunos otros y un par de niñas les hacen ruedita hasta que la maestra vuelve a levantarse para frenar la riña.

-¡No quiero golpes! Ya no los voy a poner juntos porque aparte de que se agarran peleando, se hacen bien flojos- a lo que Omar, bocabajeado, señala: ---Es que me agarró mi lápiz y me rayó la camisa ¡mire cómo me la dejó!

Al ver la pequeña camisa pintarrajeada, la maestra sentencia:

-¿Por qué le rayaste la camisa a tu compañero?, luego luego se quedan como si estuvieran sordos, ¿por qué le rayaste la camisa Carlitos?, ¡voltea!- le toma la cabeza y luego lo para frenta a ella. -¿Por qué Carlitos?

-Es que él me dio una patada.

-¿Por qué le diste una patada?

-Yo no le di nada, responde Omar tartamudeando.

-Ya cállense los dos. No les creo a ninguno porque siempre han sido medio mentirosillos- replica la maestra dándoles la espalda. En eso, Aída comienza a golpear su mesabanco como si fuera tambor; luego, le sigue todo el grupo, menos Omar porque se puso a llorar.

-¡Niña! ¡Niña! ¡Quiere llorar, quiere llorar!- grita al unísono el grupo; entonces, la maestra, fuera de sus casillas, exclama:

-Dejen de dar lata todos y tú, Omar, ya cállate ¿qué no ves lo feo que te pones chillando? Ya, guarden sus útiles porque ya va a dar el toque-. Alumnas y alumnos comienzan a introducir atropelladamente sus libros, lápices y cuadernos y, en grupos o uno por uno, van abandonando el salón.

La maestra Maricruz se ha quedado sola. Todavía aturdida por el griterío, comienza a barrer la basura porque olvidó indicar quién debía quedarse al aseo.

Así fue como la maestra Maricruz resolvió dos conflictos: el de Omar y Carlitos y el del grupo y Omar. Tú como maestro o maestra ¿qué harías?

4.1 La expresión de los afectos[9]

Hablar de afectividad es hablar de sensibilidad sobre nuestras relaciones. La afectividad son los sentimientos, el estado de ánimo y las emociones. Los sentimientos pueden ser sensoriales, vitales, espirituales y psíquicos. Los sensoriales tienen que ver con los sentidos como presencia o ausencia del placer, los vitales nacen en la corporalidad, los espirituales nacen de nuestras creencias haciendo referencia a estados absolutos o trascendentales, los psíquicos son formas sentimentales de reaccionar al mundo exterior.

Los sentimientos -positivos o negativos- generan un afecto a partir de una representación mental, ejemplo: amor, odio y celos.

9

Las emociones son respuestas inmediatas y efímeras relacionadas directamente con un acontecimiento o una acción que influye directamente sobre la conducta y se asocia a una manifestación somática, por ejemplo: pánico, miedo y cólera.

Las emociones primarias son las que tenemos desde que nacemos y nos permiten sobrevivir: amor, miedo, rabia, tristeza y alegría.

- El amor. Sus elementos son la responsabilidad, el respeto y el conocimiento.
- El miedo. Es una señal de peligro, es un agente de protección, promueve la cautela y la prudencia para reaccionar.
- La rabia. Presenta diversas reacciones por ejemplo: la ira, el enfado y la furia.
- La tristeza. Está relacionada con una pérdida o carencia de afectos, desgracia o contrariedad. Se manifiesta como melancolía, desamparo, compasión, nostalgia, resignación.
- La alegría. Se relaciona con el cumplimiento de nuestras expectativas, deseos y proyectos. Otorgando ánimo y bienestar físico y psicológico en la persona.

Muchas de estas emociones se ven truncadas o mal canalizadas porque se educa y atiende de manera distinta.

4.1.1 Diferentes sexos, diferentes formas de resolver los conflictos

Carol Gilligan señala que hombres y mujeres tienen diferentes formas de definir lo que es la moral y de resolver los conflictos de este tipo, los hombres se mueven por la ética de la justicia y las mujeres por la ética del cuidado, ésta se apoya en la premisa noviolenta: no se debe dañar a nadie.

Nancy Chororow justifica los patrones de conducta en hombres y mujeres, afirma que la conducta violenta y agresiva de los hombres surge al romper el apego con la madre en sus proceso de individualización, mientras que las niñas, mantienen la relación con la madre, lo que las dota de relaciones más empáticas.

Retomando las ideas anteriores, Myriam Miedzian analiza el fenómeno de la violencia masculina y argumenta que si el padre actuara más activa y directamente en el cuidado de los hijos, se rompería el círculo vicioso del distanciamiento emocional.

4.1.2 La promoción de la ternura como antídoto contra la violencia

Vicenç Fisas en su texto *Educar para una Cultura de Paz* menciona que el cuidado y la ternura son terapias excelentes para superar la llamada mística masculina que está relacionada con los valores de dureza, dominio, represión y competición. Por el contrario, deben resaltarse los valores de la cooperación, la responsabilidad social, la corresponsabilidad en el cuidado de sus hijos e hijas como un freno en el uso de la violencia. Así entonces se deben introducir las expresiones de cariño y ternura en la vida de los hombres para que no repriman su empatía y así erradicar

los esquemas de violencia, dominación e imposición como únicas maneras validadas para ejercer el poder por los hombres.

Luis Carlos Restrepo propone el desarrollo de climas afectivos en los que predomine la caricia social, sin que ello implique renunciar a la singularidad. Estos climas serán espacios y territorios de paz en donde se construyen los valores de la no violencia.

El mapa de los afectos y sentimientos, dice Fisas, es un proceso laborioso porque deben desacreditarse todas aquellas conductas sociales a favor del uso de la fuerza y la violencia; del desprecio y el desinterés por los demás, cuidando que, sobre todo las personas más pequeñas, vivan experiencias de cariño, respeto, amor, perdón, protección, lo que les permitirá, cuando sean grandes, transmitir estos valores a otras personas.

La ternura es una actitud afectiva interior que se observa a través de manifestaciones externas, que sirven para mostrar y sentir la afectividad, porque es el medio más natural se manifestar y sentir el amor y el cariño. La ternura es un arte que se debe de practicar más y mejor para sentir a otra persona, a través de ella se crea una atmósfera de armonía y de comprensión, de equilibrio, de protección y de seguridad, y permite percibirnos como seres que viven en sociedad y que se necesitan entre sí.

Es un reto para la educación integral trabajar el componente afectivo sexual más allá de la genitalidad, es decir, encontrar espacios curriculares que permitan que los educandos logren desarrollar competencias de comunicación efectiva que les permitan formar relaciones amorosas igualitarias fuera de prejuicios.

Para ello, es necesario trabajar el concepto de género con toda la carga de diferencias culturales que han llevado a la discriminación mediante la asignación de roles estereotipados que no están relacionados con la naturaleza de la persona, sino que son el resultado de la construcción de una cultura y que las personas responden a estos patrones establecidos.

El hombre y la mujer están equipados de la misma manera, por lo tanto, ninguno de los dos deberá asfixiar sus valores para que emerjan otros con el deseo de cumplir la imagen fabricada socialmente de lo que es el hombre o la mujer. “De alguna manera la conquista del yo personal debe ser la aventura de la construcción de su yo no repetible, de su proyecto de vida, de su búsqueda de felicidad”.

Tanto aprender a amar, como a dejarse amar, es importante y, aunque es difícil, vale la pena este aprendizaje. No somos mitades de seres, esperando la otra mitad; somos seres completos que buscamos compañía y amor. Lo que permitirá el desarrollo de personas más seguras, autónomas e independientes.

Es importante volver al desafío de que otro mundo es posible pero esto necesita de nuevas personas más realizadas, más enteras, más completas, más portadoras de felicidad, y con una visión de género radicalmente distinta a los estereotipos actuales.

La ética del cuidado considera el acercamiento personal como una forma de comprensión moral que enriquece el contacto y lo hace más humano. Esas emociones y afectos crean nuestro propio mundo subjetivo, nuestro interior que

debemos conocer y saber expresar nuestro mundo racional; como educadores debemos cultivar la manifestación de los afectos, la proximidad, el cariño y la tolerancia. La labor docente debe estar basada en la confianza, en la cercanía y el amor para con sus alumnos, evitando conductas de violencia.

4.2 La dinámica de los conflictos[10] y el poder de las personas

El conflicto entre las personas tiene dinámicas diferentes y se acomodan de manera específica según las características estructurales de un grupo. Las escuelas, como una micro-sociedad tiene una estructura particular en la que la distribución de poderes entre las personas adultas como autoridad y su responsabilidad de cuidado de niñas, niños y jóvenes, les coloca en una posición en donde se desdibuja el poder de las personas no adultas; sin embargo, el poder de la autoridad deberá convivir con el poder de la autonomía, en formación, es decir, el poder de la autoridad de las y los docentes deberá estar al servicio de la autonomía de sus alumnos y alumnas.

La autoridad, al servicio de la convivencia y no así del control, influirá de manera diferente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje modernos, en donde se promueve el desarrollo socioafectivo, intelectual y moral de quienes transitan por las escuelas; a diferencia de modelos tradicionales en donde la persona docente es la fuente de todo el poder.

[10] Este manual de transversalización de la perspectiva de género se editará con un manual de conflictos, en donde se abordará la estructura de los conflictos.

Reconocer que todas las personas de la comunidad escolar tienen poderes distintos, significa reconocer que los conflictos –que no las manifestaciones o respuestas violentas- están instalados en cualquier proceso de socialización y son necesarios para encontrar equilibrios y lograr la convivencia.

Los conflictos escolares y, especialmente, los conflictos educativos, tienen varios ejes que permiten su visualización y, en cierta medida su aceptación, uno de ellos es la necesidad de que niñas, niños y jóvenes formen su carácter, reconozcan el valor de las normas y consoliden su identidad, incluida la identidad de género, entre otros aspectos.

La estructura escolar soporta y sostiene los conflictos debido a que los conflictos son algo tolerado y entendido hasta un cierto nivel como algo necesario a las y los alumnos. Las personas docentes lo explican en el sentido de que “son niños y necesitan madurar y una de las formas en la que se promueve esa maduración o crecimiento es a través de los conflictos que suceden dentro de los límites aceptables de la educación.”

Por otro lado, los conflictos escolares son un mecanismo de generalización del sistema social. Al racionalizar los conflictos como un sistema, la organización social entre los grupos de niños y niñas se recompone y establece un nuevo grupo de relaciones basadas en las amistades y enemistades producidas en un conflicto.

A partir de estos conflictos niñas, niños y jóvenes introducen una perspectiva moral dentro de las relaciones al realizar acciones determinadas dependiendo si son amigos o enemigos, creando una red de poder e influencia que no puede escapar al propio sistema sexo - género.

Al juzgar y catalogar a las personas como amigos o enemigos, se excluye toda posibilidad frente a la diferencia y la disidencia, “o estás conmigo o contra mí”, fórmula que, a partir de la valoración de las diferencias, puede cambiar a “estás conmigo pero no estás de acuerdo conmigo”.

4.3 La cara positiva de los conflictos

El conflicto forma parte de las relaciones entre las personas, entre más íntima o cotidiana sea una relación entre personas, los conflictos aparecen con mayor frecuencia. Los conflictos tienen una faceta positiva ya que permiten, entre otras cosas, hacer visibles y evidentes las diferencias y las similitudes.

En un salón de clase, los conflictos entre mujeres y hombres son esperados ya que ellos son el mecanismo más adecuado y completo para afirmar la propia identidad. Sin embargo, la escuela debe estar preparada para afrontar de manera exitosa, es decir, pedagógica, el conflicto entre hombres y mujeres, promoviendo la ternura, el cuidado, la cooperación para una convivencia solidaria y equitativa.

Los conflictos sólo existen cuando hay una relación, es decir, los conflictos son la referencia de una relación o interacción en la que se presenta una diferencia de necesidades, intereses o deseos. Los conflictos constatan un momento específico en una relación – interacción específica. La estructura social es, justamente, la manera y los medios por los que se manifiestan las relaciones entre las personas.

Las escuelas, como otras estructuras sociales, tienen la característica de que se consideran un bien común a todas las personas que comparten el espacio y son recursos que todas las personas consideran legítimos y esperan acceder y usar. A pesar de la intangibilidad de la estructura, sus elementos son evidentes y asignados por el grupo, así, la relación cercana de una persona con el líder se considera como un recurso de poder. En general, los elementos estructurales de una sociedad son instrumentos de convivencia y de contacto. Permiten y regulan la vida en común.

Una escuela es una porción de la sociedad y en sí misma es una sociedad, así que cuenta con sus propios elementos estructurales y funcionales. Las relaciones dentro de las escuelas están atravesadas por una intención educativa o de transformación, es decir, por los distintos currículos que forman parte de las relaciones escolares.

4.4 La estructura del sistema sexo - género

Si bien es cierto que al hablar de sistemas o de estructuras se hace referencia a dos formas de ver el mundo, ambas completamente distintas entre sí, en realidad, hay varios aspectos en los cuales las teorías estructuralistas apoyan a las teorías de sistemas[11].

El mayor aporte para lograr una vinculación entre el estructuralismo y la teoría de sistemas viene del pensamiento francés de los cincuentas y sesentas del siglo XX, en donde se establece que las estructuras son condiciones de

[11] Luhmann, N. (2002) *Introducción a la teoría de sistemas.* D.F., México: Universidad Iberoamericana.

conocimiento. Es decir, facilitan los elementos cognitivos de la sociedad, aspecto que también está presente en la teoría de sistemas, ya que el sistema implica el conocimiento de los elementos que lo integran.

Los sistemas, al igual que las estructuras, se distancian del entorno debido justamente a las expectativas. Un sistema no sólo reproduce aquellos aspectos que le permiten distanciarse del exterior, sino que reaccionan de manera preactiva contra lo que un sistema percibe como una amenaza del exterior.

El concepto de expectativa cobra mucha fuerza tanto en las estructuras como en los sistemas, debido a su referente hacia el futuro. Es cierto que las estructuras tienen un referente en el pasado y en el proceso que ha dado pie a las condiciones actuales, pero, también buscan establecer expectativas.

Otro aspecto fundamental para ambas teorías, estructurales y sistémicas, es el proceso; es decir, a la estabilidad y el cambio. El dinamismo sistémico y los cambios estructurales hacen referencia a aspectos que dan cuenta de la transformación social.

En términos de sexo - género, las relaciones entre los hombres y las mujeres se han transformado de manera sustancial y fundamental y con ello, han impactado en las estructuras sociales, en general. Lo que se espera de los hombres y de las mujeres en la primera y segunda década del presente siglo es muy distinto a lo que se esperaba de ellas y ellos a mediados del siglo pasado.

El sitio de las mujeres, sus nuevas posiciones y lugares, sus formas casi futuristas de relación son motivo de una creciente interrogante por parte de los hombres y, con ello, de las estructuras y sistemas imperantes.

En sociología se reconoce un efecto perverso ante todo cambio, efecto al que queda expuesto también el sistema patriarcal –que se desea desmantelar por su expresión excluyentemente violenta de uno de los sexos-. El sistema patriarcal se ha fortalecido y replanteado, ha cobrado nueva vida. Lipovetsky[12] demuestra que aunque la condición de la mujer es ahora una condición sin precedentes, es también una condición sumamente frágil. Por ejemplo, el acceso al poder para las mujeres se topa, aún hoy, con *el techo de cristal*, una barrera invisible que impide que las mujeres tengan acceso a las esferas más altas de las jerarquías sociales, políticas, culturales, militares y empresariales. Las mujeres, a pesar de todos los esfuerzos y cambios, permanecen relegadas o desequilibradas ante los hombres, en muchas expresiones de poder.

4.5 Educar para la equidad entre los sexos

[12] Lipovetsky, G. (1999) *La tercera mujer.* Barcelona: Editorial Anagrama.

Estudio de Caso: Tú eres niña

Son las dos de la tarde. Han pasado ya 30 minutos del toque de salida y en el aula del 4º “A”, mientras que dos alumnos y tres alumnas están en el escritorio de la maestra Liliana porque no entendieron en que consistió la tarea de Español, Sara y Oscar comienzan a borrar el pizarrón. El alboroto ya ha pasado porque la mayoría de niños y niñas ya se han retirado de la escuela.

Cuando termina de aclarar las dudas, la maestra Lili, fatigada por el trajín del día, ordena:

-Sarita y Oscar, comiencen con las escobas a barrer el tiradero de la esquina-. En eso, entra al salón doña Lupe, mamá de Oscar que, al verlo, le dice, -arráncate a la casa para que vayas por las tortillas. Yo le sigo aquí. Apúrate antes de que llegue tu papá.

La maestra Lili, al escuchar la indicación de la señora, exclama:

-Doña Lupe, es que hoy le toca el aseo a su hijo. Debe quedarse porque así está el rol. Yo no puedo privilegiar a nadie; entonces, le pido que Oscar se quede para que le ayude a Sarita.

-No se puede quedar aquí porque si su papá no lo ve en la casa, se va a enojar y nos va a regañar. Así es que déjeme recoger, compermisito.

-Bueno, ándele pues, pero para la próxima Oscar se tiene que quedar porque, si no, se me echa encima el grupo-. Mientras la maestra Lili platica con doña Lupe, Sara, molesta porque su amigo sí pudo irse, replica:

-Maestra, yo también tengo cosas que hacer en mi casa. Mi mamá ahorita está trabajando y yo tengo que llegar a preparar la sopa, entonces, si dejó salir a Oscar, a mí también déjeme ir. Ándele.

-No no puedes, porque además tú eres niña y a ti te tocan más estas cosas que a los niños. ¿No te das cuenta que los niños con escoba parecen viejas?- se entromete doña Lupe.

-Vamos a ver, señora, aquí todos le entran parejo al aseo porque así lo señala el reglamento de la escuela. Por hoy voy a pasar que Oscar se haya ido, pero es la última vez. Y a ti, Sarita, mejor apúrate para que te vayas rápido y te pongas a hacer tu quehacer-. Visiblemente enojada, Sara comienza a recoger las sobras de los recortes que el grupo aventó al suelo y que están desperdigados por todo el salón. Después de media hora, agarró su mochila y salió corriendo mientras doña Lupe terminó de trapear con el mechudo.

Así fue cómo, finalmente, el aseo fue realizado por doña Lupe y Sarita. La maestra Lili quiso resolver el conflicto, pero lo que sucedió fue que sólo favoreció a una de las partes. Además, permitió la entrada a una mamá, cuando el reglamento

estipula que el aseo lo deben realizar alumnos y alumnas, ya que con ello se fomentan hábitos de limpieza en el grupo, así como la corresponsabilidad en el cuidado del salón. Por último, el hecho de que haya comentado que la función de Oscar era ayudar a Sara, significa que la maestra no visualiza la equidad de género en las tareas comunes de la escuela.

La división de actividades por sexo - género sigue siendo una realidad de multitud de escuelas. En la tuya, ¿se dan este tipo de conflictos?, ¿cómo los resuelves?

Es importante señalar que tanto alumnos como alumnas pueden realizar labores que tradicionalmente se han considerado como femeninas.

4. 6 Un cuarto diagnóstico

Marcela Lagarde[13] expone en su investigación antropológica dos ejes sobre los que hay que elaborar el conjunto de recursos de equidad de género en las escuelas. La sexualidad negada a las mujeres y la relación de las mujeres con el poder. Ambos temas son muy amplios para la escuela, sin embargo pueden desarrollarse en un conjunto de esferas específicas que se desarrollarán en el inventario de recursos.

[13] Lagarde, M. (2003) *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas.* D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.

El sistema sexo/genero debe actualizarse para desechar las prácticas patriarcales e imperialistas de dominación y buscar alternativas que tengan mayores referentes con las condiciones actuales de las mujeres sin que por ello los hombres pierdan su propia individualidad y valía.

Las nuevas prácticas para promover la equidad entre hombres y mujeres, no tienen que ser amenazantes para ninguna persona, si se encaminan para la valoración de cada una de las personas, se cuidan los procesos de comunicación y se atienden los intereses, necesidades y deseos de todos y todas.

La Convivencia sin Violencia con Perspectiva de Género implica afrontar los conflictos con respuestas basadas en la ternura, el cuidado y la valoración de la diversidad para compartir la vida, no sólo para vivirla.

Inventario de Recursos de Sexo – Género

El inventario de recursos responde a la pregunta de ¿qué nuevos recursos necesitan las mujeres y los hombres en la actualidad para reconstruir el sistema de relaciones, la división social y la distribución del trabajo según el sexo de manera simétrica?

Este inventario es el resultado del trabajo de varias sesiones con las y los docentes y directores de las escuelas primaras y secundarias del estado de Aguascalientes. Es un instrumento que permite evaluar la perspectiva de género dentro de la educación. Está diseñado con varias dimensiones que, juntas, integran la transversalización de la perspectiva de género mínima necesaria en las escuelas.

Cada dimensión, a su vez, se compone de un conjunto de indicadores que permiten identificar los aspectos mínimos que la hacen posible. Las y los docentes deben considerar la integralidad de los indicadores y de las dimensiones. En otras palabras, no basta realizar o completar un indicador por cada dimensión, sino que deben estar todos para considerar la dimensión integrada y, a su vez, todas las dimensiones tienen que estar presentes para afirmar que la perspectiva de género está instalada en las escuelas.

El inventario de recursos es una herramienta dinámica y funciona como un apoyo en la consolidación de una cultura con perspectiva de género. Funciona como una lista de cotejo en la que se marca la actividad o el conjunto de actividades realizados durante el periodo de registro. Permite mantener un registro histórico y conocer no sólo los recursos en un momento determinado, sino que también permiten conocer su evolución en el tiempo y establecer los momentos en los cuales se debe reforzar alguna de las dimensiones.

Para este manual se recogen algunas de esas experiencias en el diseño del Inventario de Recursos de Sexo – Género en las Escuelas y algunos aprendizajes derivados de la Investigación de Convivencia Escolar, Ambientes de Aprendizaje y Rendimiento Académico que se hará pública en el 2010.

Las categorías que conforman el inventario son las siguientes:

- Apropiación de los propios cuerpos.
- Expresión de emociones.

- División de tareas y trabajo.
- Uso y significación de los espacios.
- Horarios, tiempos y ritmos.
- Formas de trato no discriminatorias.
- Formas de convivencia noviolentas y solidarias.
- Contenidos curriculares que promuevan la equidad: la equipotencia (equilibrio de poderes), la equivalencia y la equiparabilidad.

Este inventario deberá integrarse en las escuelas como un referente de evaluación permanente para asegurar que la perspectiva de género este presente en la cultura escolar, hasta que las actividades que promueven la equidad, la cooperación, el respeto, entre otras, sean tan cotidianas que, como sucede con la violencia, se “naturalicen”.

Planeación 4

P.4.1 Carta descriptiva de la Sesión

Contenido	Propósito	Actividades	Material	Tiempo
Conocimiento y Aenaibilización	Identificar en su vida un evento positivo y uno negativo por el hecho de ser hombre o de ser mujer	Conociéndose	Lápiz y papel	30 minutos
La vida en las aulas	Analizar dos casos sobre los efectos de la inhibición de las emociones y los roles sociales asignados por sexo	Estudios de Caso Quiere llorar y Tú eres niña	Fotocopias de los dos estudios de caso de este capitulo	30 minutos
Diagnóstico Inventario de Recursos de Sexo – Género	Elaborar entre todo el grupo las categorías de análisis de cada apartado del inventario para evaluar a las escuelas	Inventario de recursos de sexo – género	Hojas tamaño rotafolio y plumones	60 minutos

P.4.2 Desarrollo de la Sesión

P.4.2.1 Integración: Conocimiento y Sensibilización

Conociéndose[14]

Propósitos

- Conocer a mayor profundidad algunos aspectos de la vida de las demás personas.
- Identificar algún tipo de violencia por sexo en la vida cotidiana.

Consigna general de partida

Considerar que lo que van a trabajar se va a compartir, para que seleccionen eventos que deseen compartir.

Material

Lápiz y papel.

Desarrollo

La persona facilitadora solicita al grupo que dividan su hoja en dos partes, les indica que escriban en una parte un evento que consideren positivo en su vida y en la otra parte uno negativo; ambos eventos tienen que estar relacionados con el hecho de ser mujer o de ser hombre; un ejemplo de un evento negativo: a un hombre que no lo dejaron ser bailarín o a una mujer que no le dieron un trabajo de mecánica; un ejemplo positivo: a un hombre que se le permite llegar tarde a su casa y a una mujer que le dan el asiento en el camión.

[14] Seminario de Educación para la Paz (2000): **La Alternativa del Juego II**, El Perro sin Mecate – Los Libros de la Catarata, Madrid, España.

Los eventos pueden ser así de comunes, de la vida cotidiana o, por supuesto, pueden ser mucho más profundos y no tan comunes.

Se dan 10 minutos para escribirlos y 5 minutos para compartirlos en parejas.

Análisis y reflexión
Durante 15 minutos, cada pareja comparte en plenaria las diferencias en el trato a hombres y mujeres, las consecuencias de dicho trato diferenciado, limitaciones, privilegios y la violencia implícita y explícita en cada uno de los hechos.

El ejercicio también permite ver si ha habido cambios y ¿a qué creen que se deban?

Por último, poner sobre la mesa la necesidad del cambio y la transformación para la satisfacción y felicidad en la vida de todas las personas, sean hombres o mujeres.

P.4.2.2 Diagnóstico

Estudios de caso: ¡Quiere llorar! y Tú eres niña

Propósitos

- Analizar un estudio de caso tomado de la vida en las escuelas.
- Identificar los efectos de las inhibiciones, restricciones y discriminaciones por sexo.

Material

Fotocopias de los dos Estudios de Caso por equipo.

Desarrollo

La persona facilitadora enumera a las personas del 1 al 5 para conformar cinco equipos de manera incluyente. Estas formas de conformar equipos como las trabajadas en los capítulos anteriores permiten la mayor interacción de niñas, niños y jóvenes, así como de las personas adultas, para que no trabajen con las personas de siempre.

Reparte los dos Estudios de Caso por equipo con las siguientes pautas de análisis:

Estudio de Caso: ¡Quiere llorar!

Pauta de análisis y reflexión

1 ¿Cuántos conflictos identificas en la narración?

2 ¿Quiénes son los actores de cada conflicto?

3 ¿Cuál es el asunto central en cada conflicto?, ¿quién sale afectado y por qué?

4 ¿Cómo describirías tú el proceso de este conflicto?

5 ¿Qué se podría hacer para resolver un conflicto y que todas las partes queden satisfechas y salgan airosas?

Estudio de Caso: Tú eres niña

Pauta de análisis y reflexión

1 ¿Tú crees que hay una razón para que el trabajo esté dividido en lo que le toca a las mujeres y lo que le toca a los hombres?

2 ¿A quién beneficia esta división?¿Crees que el trabajo se debe realizar por criterios de cómo se ven las personas que lo hacen?

3 ¿Qué crees aprendieron Sarita y Oscar respecto a la división de trabajo? ¿Cómo afecto a Sara y a Oscar la intervención de Doña Lupe?

4 ¿Que crees que debe hacer la Maestra Lili para garantizar la distribución equitativa del trabajo?

Los equipos cuentan con 15 minutos para leer y analizar la situación. Al terminar, se hace una plenaria para que cada equipo presente en 3 minutos sus conclusiones.

Inventario de Recursos de Sexo – Género

Propósitos

- Construir un inventario de recursos que permita la evaluación de la situación de las escuelas respecto al sistema sexo – género.
- Promover la evaluación permanente para la eliminación de cualquier tipo de violencia hacia hombres y mujeres.

Material

Fotocopia del Inventario de Recursos de Sistema Sexo – Género.

Desarrollo

La persona facilitadora reparte el Inventario a cada equipo para que docentes, personal administrativo, padres y madres de familia o niños, niñas y jóvenes, dependiendo del grupo con el que se esté trabajando, evalúen cada categoría del inventario.

Es necesario que la evaluación sea producto del análisis conjunto de cada equipo, es decir, que no quede en manos sólo de una o dos personas. Para este momento se cuenta con 20 minutos.

El uso de este instrumento es muy sencillo, escriba una marca en la columna de la derecha, para expresar que este campo de actividades ha sido cubierto exitosamente al menos una ocasión en el mes o en el bimestre. Verifique los

huecos y elabore actividades complementarias para subsanarlos. Es importante que solo use el instrumento una vez en cada ocasión, la mejora se reflejará en el siguiente inventario.

Mantenga los registros de los inventarios en una carpeta y observe cómo, cada vez, se van completando las actividades. No se preocupe si en una ocasión, una actividad que había estado llena no se realiza, es parte de los ajustes mensuales. Lo importante es tratar de reducir los huecos lo más que se pueda durante el ciclo escolar completo.

De acuerdo con sus valoraciones y resultados, cada equipo deberá anotar tres acciones o propuestas para mejorar en las categorías con menor calificación. Para este momento se cuenta con 10 minutos.

Análisis y Reflexión

Para este momento se cuenta con 30 minutos y se lleva a cabo en plenaria. Para hacerla más ágil y con mayor visibilidad de resultados, se sugiere que cada equipo señale las tres categorías más importantes o mejor calificadas en las que sí se está viviendo la perspectiva de género y la noviolencia, así como las tres categorías en las que no y sus propuestas.

Inventario de Recursos de Sexo – Género

Fecha de Inventario: _____

Persona docente que realiza el inventario:

_____

Dimensión 1 Apropiación de los propios cuerpos

Clave	Actividad	Marca
1.1	Actividades físicas en las que las niñas y los niños usen sus potencialidades físicas al máximo.	
1.2	Trabajos para adornar y vestir su propio cuerpo.	
1.3	Actividades de cuidado y limpieza de niñas y niños.	
1.4	Que niñas y niños expresen cómo son las distintas partes de sus cuerpos de manera incluyente y respetuosa.	
1.5	Ejercicios de aprecio hacia sí y hacia las otras personas.	
1.6	Juegos y deportes en donde participen de manera mixta ambos sexos.	

Dimensión 2 Expresión de emociones

Clave	Actividad	Marca
2.1	Actividades que alienten la expresión de las emociones.	
2.2	Respeto a las distintas expresiones independientemente del sexo.	
2.3	Aceptar toda manifestación de emociones bajo un marco de respeto.	

2.4	Explicación de las emociones frente a diferentes situaciones.	
2.5	Promover la conexión entre una acción y una emoción.	
2.6	Promover el descubrir el efecto de las emociones en sus aprendizajes.	
2.7	Realizar actividades en las que las niñas y los niños descubran distintas emociones y sentimientos.	
2.8	Hacer ejercicios de simulación de diferentes situaciones sociales y personales para que las niñas y niños expliquen sus emociones.	
2.9	Ejercicios para la expresión de las emociones dentro y fuera del aula.	
2.10	Trabajar actividades artísticas para la expresión de las emociones.	

Dimensión 3 División de tareas y trabajo

Clave	Actividad	Marca
3.1	Las tareas de limpieza y mantenimiento escolar se reparten de manera equitativa.	
3.2	Ejercicios de diferentes profesiones para romper con estereotipos tradicionales de los trabajos.	
3.3	Actividades que explican la importancia del trabajo doméstico para el mundo en general.	
3.4	Actividades que involucren las preferencias y los gustos diversos de niños y niñas, sin importar su sexo.	
3.5	Actividades en las que se clarifique que una persona no es sólo lo que hace.	
3.6	Promover el diálogo sobre los oficios y las labores para analizar la importancia social, económica e histórica de cada uno de los trabajos en la localidad.	

Dimensión 4 Uso y significación de los espacios

Clave	Actividad	Marca
4.1	Apropiarse de su salón y cuidarlo como si fuera su casa.	
4.2	Promover y verificar el uso equitativo de los espacios en el recreo.	
4.3	Garantizar que tanto niñas como niños usen equitativamente los instrumentos en los laboratorios y talleres (de cómputo, de idiomas, entre otros).	
4.4	Usar auditorios y teatros durante los tiempos libres.	
4.5	Crear grupos mixtos y afrontar los conflictos de poder de manera que se privilegien las cualidades.	
4.6	Disposición flexible de las sillas y del mobiliario del salón para permitir una mayor interactividad.	
4.8	Promover que de manera voluntaria, las niñas y los niños sean tutores académicos para sus compañeras y compañeros que lo requieran.	
4.9	Hablar constantemente sobre el uso del espacio y las necesidades de las niñas y los niños.	
4.10	Hacer que los espacios públicos de la escuela también sean responsabilidad de niñas y niños mediante comisiones de limpieza de patios, jardines, laboratorios y baños.	

Dimensión 5 Horarios, tiempos y ritmos

Clave	Actividad	Marca
5.1	Asignar horarios de trabajo fuera del salón de manera equitativa.	
5.2	Hacer actividades en las que se visibilice la diversidad de ritmos de trabajo entre las niñas y los niños.	
5.3	Tener un pizarrón para salir y regresar del baño.	
5.4	Privilegiar el trabajo en grupos o parejas sobre el trabajo individual.	

5.5	Incluir en cada actividad un momento para reflexionar sobre lo que sucedió en el grupo durante esa actividad.	
5.6	Pedir que se tome el turno para hablar y respetarlo cada vez.	

Dimensión 6 Formas de trato no discriminatorias

Clave	Actividad	Marca
6.1	Usar lenguaje respetuoso y no discriminatorio (sin apodos, ni sobrenombres).	
6.2	Mencionar a las niñas y a los niños en cada interacción con el grupo.	
6.3	Hablar de las características físicas visibles de niñas y niños y no de los grupos asociados a esas características.	
6.4	Explicar qué conducta se desea del niño o de la niña sin usar adjetivos para calificar los errores.	
6.5	Hacer roles para dar la palabra o pasar el pizarrón, favoreciendo a las personas que participan menos.	
6.6	Hacer uso de las normas y reglas de la misma manera para niños y niñas, sin distinción ni privilegios.	

Dimensión 7 Formas de convivencia noviolentas y solidarias

Clave	Actividad	Marca
7.1	Hacer notar siempre las cualidades y aspectos positivos de las niñas y los niños.	
7.2	Invitar al grupo a reconocer las cualidades de sus compañeros y compañeras.	
7.3	Promover la cooperación y la resolución de todos los conflictos incluso si eso lleva varios días.	
7.4	Cada vez que alguien insulte o humille a un niño o niña invitar al grupo a encontrar aspectos positivos	

	de las personas.	
7.5	Promover actividades en las que se practique y se reflexione sobre la resolución pacífica de los conflictos.	

Dimensión 8 Contenidos curriculares que promuevan la equidad: la equipotencia, la equivalencia y la equiparabilidad

Clave	Actividad	Marca
8.1	Revisar el papel de las mujeres en la historia e incorporar la vida cotidiana en la historia.	
8.2	Reflexionar sobre el lenguaje que se usa en los libros de texto y hacer ejercicios de perspectiva de género.	
8.3	Actividades académicas en los que la mujer y el hombre valen lo mismo (en los ejemplos, en las narraciones, entre otros.)	
8.4	Analizar con el grupo la equidad de las imágenes mostradas en los libros de texto .	
8.5	Promover actividades que permitan ejercitar la igualdad de poderes de niñas y niños en todas las asignaturas.	

Nota: Esta lista se puede seguir ampliando con propuestas de las personas participantes.

Capítulo 5

Nuevos espacios y posiciones

Rompimiento de esquemas y nuevas formas de ser y de estar

- **Propósito de aprendizaje**

  Recapitular lo aprendido para romper esquemas y proponer nuevas formas de ser y estar en las escuelas para mejorar la convivencia escolar y el rendimiento académico a partir del desarrollo y satisfacción de necesidades de todos los actores de la comunidad escolar.

Los espacios y las posiciones se refieren tanto a los aspectos territoriales y los espacios físicos como los espacios psico-sociales; es decir, a esas construcciones culturales que demarcan un conjunto de ideas, comportamientos y acciones aceptables dentro de un círculo social específico.

El espacio es un recurso de construcción social. Todas las interacciones están mediadas y suceden en un espacio específico y socialmente significado. El uso de los espacios como recursos del sistema implica que el espacio es un tema central en la administración del poder y en los procesos de construcción personales y sociales; y, como los espacios físicos, se pueden derrumbar viejos espacios, deconstruir otros y construir nuevos espacios.

Las posiciones, por otra parte se refieren a la postura que las personas adoptan frente a una realidad propuesta. Estas posturas por lo general son de adapatación, de aceptación o de desacuerdo pero también se incluyen posturas que permiten la transformación y hasta la trascendencia de una realidad como una postura posible.

5. 1 La posición frente a la perspectiva de género

La perspectiva de género es un tema que tiene implicaciones en la vida diaria pero también en la configuración estructural de la sociedad. Es decir, la perspectiva de género impacta varias esferas de la vida y por un lo tiene se considera que su quehacer abarca varias dimensiones.

Política: Impacta en el tipo de acuerdos y la distribución del poder a partir de pactos y negociaciones en los cuales se incluyen necesidades y temas que en el esquema patriarcal habían estado confinados en el ámbito de lo privado.

Cotidiana: Modifica la forma en la que se desenvuelve y desarrolla la vida diaria, hace del pensamiento cotidiano una fuente de significados y revaloraciones.

Socio-histórica: La equidad de género exige una revisión de la historia para incluir la las personas comunes en la forma de entender los movimientos, la vida y la forma en la que se han estructurado las ideas y los grandes cambios, así como la forma en la que estos se han asumido en los distintos estratos sociales. La forma particular en la que se ha decantado una configuración del sistema patriarcal y su posible convivencia con sistemas alternativos o al menos distintos.

Epistemológica Modifica el sentido y la naturaleza del conocimiento, de los saberes de las mujeres y de los hombres. Cambia el proceso por el cual se produce, se da y se comunica sentido del mundo.

Filosófica: Da y pide razones de la acción, de lo que se hace y de la forma en la que se hacen las acciones de tal manera que en la respuesta se incluyan de manera integral todas las formas de ser.

Frente a cada una de estas dimensiones hay una necesidad de tomar postura, de asumir que la perspectiva de género no deja lugar para la neutralidad. Sin embargo, no hay un solo límite, no se trata, ni es posible, tomar posturas absolutas. Una misma persona o una institución puede asumir una postura en una dimensión y la postura contraria en la siguiente dimensión, de tal forma que la defensa y promoción de la perspectiva de género no es un monolítico ideológico, sino una

gama amplia de posiciones en el tiempo y en el proceso social que necesitan construir su propio consenso de convivencia. La posición relativa en cada uno de los ubicar establece un perfil de postura y define la forma en la que, finalmente, se van a entender y los espacios de género.

5.2 Los espacios simbólicos del patriarcado y las alternativas

Un espacio simbólico es la construcción de un campo de psico-social y cultural que es parte de un territorio y está delimitado de manera simbólica y asignado para una función específica en el contexto de la relación con otros o con el mundo. Así, un espacio simbólico, puede ser entendido el área dentro de un mapa de expectativas o de potencialidades.

Por ejemplo, las expectativas tradicionales para los hombres es que deben ser los proveedores, esto implica un número de espacios de acción en la administración del dinero. Los hombres, también por tradición, se encargan de deudas y bienes como electrodomésticos, también por costumbre el espacio para la negociación con un mecánico está asignado a los hombres. A la inversa, por tradición también las mujeres son las que deben cocinar, las que deben atender y cuidar a sus hijos e hijas y las que deben hacer las tareas domésticas.

Actualmente esas expectativas están siendo trastocadas o por economía o por realización propia o por el gusto de compartir tanto en el ámbito público y privado entre ambos sexos; sin embargo, no todas las sociedades ven con buenos ojos estos cambios porque trastoca poderes milenarios y no se nos ha educado para compartir el poder, para tomar y dejar, mucho menos para yudar a otros y otras a que se realicen como personas.

Los cambios de roles y de posiciones trastocan el espacio jeráquico, en el que cada persona tiene su lugar. El espacio jerárquico social se compone del estatus, del poder que una persona es capaz de ejercer, de la propia autoeficacia y del contexto, dicho espacio puede ser autoritario o democrático.

Dentro del espacio jerárquico democrático, cada persona tiene su lugar y aunque funciona como una escala, también tiene características horizontales que le dan una doble dimensión a ese espacio. Es decir, no sólo se trata de una ubicación dentro de la línea vertical sino dentro de un mapa extendido a lo largo de todas las instituciones.

En este espacio la identidad juega un papel central y con ella, la identidad de sexo - género, étnica, cultural, tribal, de credo o cualquier otra que le corresponda o que la propia persona elija.

Los espacio de poder -políticos, económicos, familiares, religiosos, entre otros-, se asignan socialmente, en función de las expectativas y las condiciones reales de la sociedad. En una familia con pocos recursos económicos, la expectativa es que los hombres consigan lo mínimo para comer y las mujeres se casen con “un buen hombre”. Así, el espacio en donde hombres y mujeres se mueven es muy reducido.

En situaciones de crisis los espacios económicos y laborales se han abierto para las mujeres –guerras, crisis economicas-. Es decir, el sistema patriarcal, permite que ellas tengan acceso a esos espacios, pero estos espacios nunca se presentan totalmente abiertos para las mujeres debido a que sólo se han actualizado las condiciones reales de las personas, pero no se han actualizado las expectativas. En otras palabras, el sistema patriarcal, es capaz de abrir

acceso a algunos espacios, pero los espacios no se abren completamente debido a una pobre o nula actualización de las expectativas generales.

En ese sentido, es importante hacer notar que mientras unas cuantas mujeres tienen acceso a un espacio tradicionalmente reservado, se espera que abandonen ese espacio tan pronto las circunstancias lo permitan y, por lo tanto, la expectativa es que el espacio se ocupe temporalmente. Lo mismo sucede en el caso de los hombres que asumen roles de reproducción y cuidado de otros, ya sea por enfermedad de su pareja o por desempleo temporal.

Para que el espacio se abra completamente o de manera permanente es necesario que se actualice el conjunto de expectativas, lo que implica una fuerte campaña educativa y cultural en donde las mujeres juegan un papel central proactivo para que se valoren las relaciones equitativa en los campos que afectan a las mujeres y para que conserven una fuerza mínima para defender los cambios en el ejercicio del poder.

La relación equitativa es apenas un aspecto mínimo, por supuesto que no es suficiente para que se actualice la expectativa. Cuando la relación equitativa es una conquista del espacio específico, el sistema todavía puede revertirla. La relación equitativa no puede modificar la correlación de fuerzas dentro del espacio ni crear instrumentos de anclaje que estos recursos de poder requieren para una consolidación del nuevo equilibrio, ahora más simétrico, pero con larga carrera para su legalización y legitimización histórica.

Dos ejemplos de este proceso en los que la relación equitativa se revierte en el uso y asignación de los espacios. El primero, se refiere a un momento de apertura coyuntural. Durante la Segunda Guerra Mundial la composición laboral de

la industria norteamericana se modificó y más del 40% de la fuerza laboral era cubierta por las mujeres. El grueso de los varones dejaron los puestos de producción para ocupar los lugares en la milicia. Una vez que los combates cesaron, el ejercito regresó a los varones a la fabricas y miles de mujeres fueron desplazadas de sus puestos de trabajo y regresaron a sus espacios habituales.

El segundo ejemplo, ilustra una conquista producto de una lucha social. En las elecciones federales de 2009, el movimiento de las mujeres ya había logrado cuotas de 30 por ciento de representatividad en las fórmulas para curules. Los partidos políticos elaboraron fórmulas con hombres y mujeres para cubrir el requisito de las cuotas, las mujeres eran titulares y los hombres suplentes. Una vez que tomaron posesión de los cargos, algunos partidos pidieron a las mujeres que renunciaran a favor de sus suplentes hombres que se harían cargo del congreso.

La fuerza histórica se ve reflejada en la creación de una inercia social, que es una demostración fáctica de que el espacio abierto funciona al menos igual que cuando estaba cerrado para las mujeres o, por qué no, hasta con mejorías. No en todos los espacios abiertos se puede demostrar esto, ya que en la realidad, cuando un espacio se abre para las mujeres no se realiza ninguna redistribución espacial, es decir, las mujeres ocupan nuevos espacios pero sin desatender los anteriores, así tiene que cubrir dos o tres o catro jornadas de manera casi simultánea.

Es necesario incorporar de manera también proactiva a los hombres, ellos tienen que aprender a valorar el espacio de la ternura y el cuidado de las y los demás, disfrutar esa nueva posibilidad, así como la de expresar sus emociones y, por qué no, dejar de cargar con el peso de la responsabilidad patriarcal de ser los proveedores.

Una nueva masculinidad y una nueva feminidad solo puede venir acompañada de una redistribución de los espacios. No sólo de quienes los ocupan y desocupan, sino una nueva significación y un nuevo mapa de los territorios y espacios borrando las fronteras anteriores y creando espacios que tal vez no se habían considerado anteriormente, como la cooperación y la solidaridad.

5.3 El territorio escolar:

Nuevos espacios para la equidad de género y la resolución pacífica de conflictos

Los límites territoriales juegan un importante papel en los conflictos ya que determinan los espacios y otorgan significados especiales a cada sitio, incluso, dentro de las escuelas. Los límites son espaciales y temporales. Un ejemplo de ello es el uso de los patios o canchas, que se conocen como de usos múltiples, ya que se habilitan como espacios deportivos en un horario, como espacios recreativos en otro y en plazas cívicas, en otro momento.

El territorio puede definirse como una delimitación física, política o simbólica en el que los significados de las acciones y las relaciones con otras personas adquieren un formato específico. Son espacios ocupados por las personas en su actividad cotidiana. La ocupación de un territorio es un proceso por medio del cual las personas asignan significado a su espacio, en relación con lo cotidiano.

5.3.1 Una primera transformación: la escuela no es mía, es nuestra

El territorio escolar es un espacio generalmente institucionalizado a partir de normas específicas que permiten controlar a la comunidad educativa; sin embargo, puede darse un giro que, también a partir de normas específicas, la convivencia pacífica y los aprendizajes. Es decir, el territorio es el mismo, pero el significado y la intención es otra: de escuelas para controlar se pasa a escuelas para convivir pacíficamente y para aprender.

La apropiación de este terreno está limitada por el nivel de normatividad impuesta en contraposición de la normatividad creada y por las expectativas. Es decir, el proceso de apropiación de la escuela por las personas que la habitan cotidianamente será mayor en la medida en que sean ellas quienes propongan las normas escolares y el propio proyecto escolar – educativo.

Las partes en un conflicto establecen un territorio definido como el territorio del conflicto o en disputa. Alrededor de éste, aparecen otros territorios: los territorios propios de cada una de las partes y los territorios neutrales. Por lo tanto, la idea que se tiene del territorio contribuye a modelar la vida cotidiana y “las representaciones que los actores poseen sobre el mundo”; pero también sobre sí mismos.

Al modificar o alterar las significaciones del territorio escolar, se alteran las ideas, entonces los significados, dando un nuevo uso al territorio, es decir llenándolos de nuevos espacios o expectativas personales y sociales; por supuesto que estos cambios también se verán afectados por los cambios de rol de los sexos en cuestión, es decir, de las nuevas posiciones y simetrías que alcancen tanto hombres como mujeres.

En otras palabras, la forma en la que las personas asumen el territorio escolar depende de la distribución simbólica del territorio según el sexo. Esta distribución simbólica tiene una carga identitaria propia. Las mujeres y los hombres, entonces, se definen y se construyen no sólo en relación con otras y otros; sino que también lo hacen en relación con la forma en la que se apropian de los territorios y los modos en los que el conflicto se vive dentro de ese territorio.

El sistema sexo – género se vive como una disputa de los territorios tanto físicos como simbólicos y está relacionado con la integración que implica, en cierto grado, la reducción de los grados de libertad de los elementos de un sistema. Es decir, de la reducción de territorio tanto especial como simbólico. Un territorio altamente integrado es aquel en el que las personas reducen su libertad en aras de la convivencia con otras personas; por el contrario, un territorio desintegrado corresponde al espacio físico o simbólico en el cual las personas hacen más o menos lo que les plazca, sin preocuparse u ocuparse por los intereses o necesidades de las y los demás.

El territorio, sus ocupantes y los problemas tienen una relación inversamente proporcional: entre más amplitud, menores los problemas de compartir el territorio, a menor amplitud o mayor hacinamiento, ya sea porque el territorio es pequeño o es muy grande el número de ocupantes, mayores los problemas.

Los territorios escolares son una arena privilegiada para educar en la cooperación, en la responsabilidad y corresponsabilidad que implica compartir espacios con los y las demás, ya sea el aula misma, los patios, los baños, entre otros espacios, para ello es necesario cambiar de paradigma y no pensar en las y los alumnos como individuos, sino como parte de un todo, de una comunidad escolar, en donde el espacio vital no es uno, sino la suma de todos los espacios vitales, lo que requiere un sobre esfuerzo en la integración y cooperación entre los seres humanos.

5.4 Un último diagnóstico

Los cinco diagnósticos distribuidos en los cinco capítulos de este manual son diagnósticos que pueden usarse año con año, pues su contenido permite ir valorando las ausencias, avances o retrocesos respecto al sistema sexo – género, con el mismo grupo o con grupos de nueva conformación.

El Inventario de Recursos de Sexo – Género es el instrumento básico y permanente para calificar y describir la situación que guarda la comunidad escolar respecto a la transversalización de la perspectiva de género.

El siguiente instrumento es una pequeña pauta para cerrar el trabajo de los talleres y valorar algunos de los cambios en los aprendizajes previos, así como su aplicabilidad en el entorno de las escuelas.

5.4.1 Diagnóstico Final

1) Explique brevemente la diferencia entre estereotipos, prejuicios y afirmaciones identitarias

_____
_____

_____
_____

_____
_____

2) Describa cómo se enteran las niñas y los niños de su rol de género en la sociedad.

_____
_____

_____
_____

3) Anote dos aspectos o situaciones que se deben modificar en su escuela para incorporar la perspectiva de género.

_____
_____

_____
_____

_____
_____

_____
_____