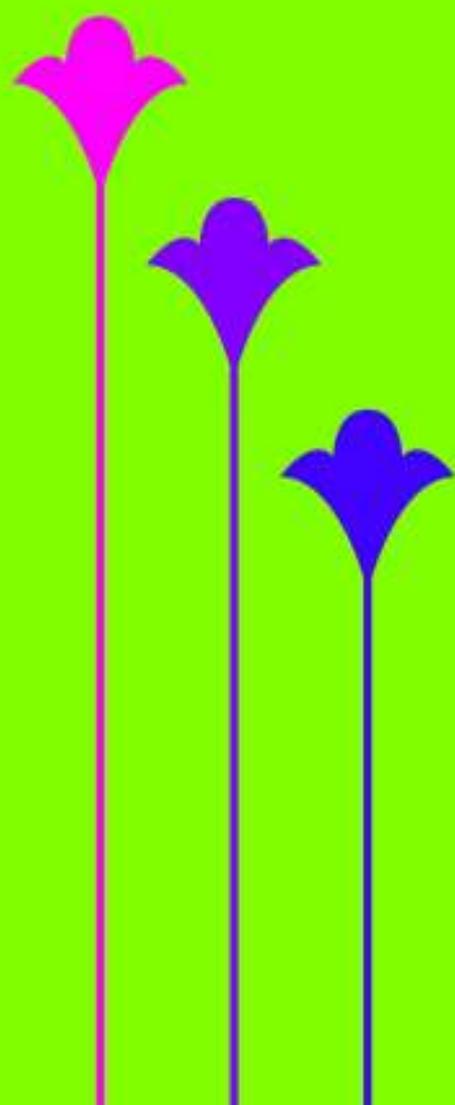


COLECCIÓN

# EDUCARTE EN GÉNERO

Celia Esperanza del Socorro Rosado Avilés  
Oscar Ortega Arango



Programa Editorial  
Reflexión: Género y Sociedad

**INSTITUTO PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO  
EN YUCATÁN**

**Programa Editorial**

*Reflexión: Género y Sociedad*

**Directora General**

**Georgina del Carmen Rosado Rosado**



Celia Esperanza del Socorro Rosado Avilés

Colección  
EDUC/ARTE EN GÉNERO

**Fascículo 1**

**Juego, género y narración: una experiencia en la aplicación de  
los materiales didácticos**

Programa Editorial

*Reflexión: Género y Sociedad*



Primera edición, 2009

Consejo Editorial del Instituto para la Equidad de Género en Yucatán  
Dr. Melchor José Campos García  
Dra. Judith Ortega Canto  
Lic. Yalti Guadalupe González Carrillo

Diseño de portada: D.G. Roger Paredes Irigoyen

Comentarios y sugerencias: [reflexióngeneroysociedad@yahoo.com.mx](mailto:reflexióngeneroysociedad@yahoo.com.mx)

D.R. (c) 2008, INSTITUTO PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO EN YUCATÁN

Calle 86 No. 499-C altos por 59 Ex-Penitenciaría Juárez, Centro, Mérida, Yucatán, México

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo, por escrito, del editor.

Impreso en México

# ÍNDICE

## Fascículo 1

### **Juego, género y narración: una experiencia en la aplicación de los materiales didácticos**

Introducción	7
Reflexionando sobre las relaciones de género	10
Pero, ¿qué es violencia?	11
Y en cifras, ¿Cómo vamos en Yucatán?	15
La escuela como espacio de construcción de las jerarquías de género	20
Poniendo en marcha <i>Educarte en género</i> : los primeros resultados	25
Las niñas quieren ser maestras	27
Las niñas son princesas, los niños superhéroes	31
Los Dados de cuentos y los cambios de rol	33
Las Ruletas	37
Bibliografía	42



## INTRODUCCIÓN

A partir de las nuevas teorías socioculturales, la realidad es entendida como una construcción de sentido, creada a partir de los lenguajes, aceptada por la colectividad, enseñada, aprendida y transmitida. Esta consideración nos ofrece la oportunidad de reflexionar sobre las construcciones culturales y la forma en que éstas moldean y/o diseñan los comportamientos de hombres y mujeres en sociedades determinadas.

Las representaciones de género no siguen una lógica diferente a las otras construcciones culturales: sus dinámicas no son naturales, sino se basan en ordenamientos simbólicos que determinan cómo son los hombres y las mujeres, así como la manera en que éstos deben relacionarse.

La fuerza que logran tomar las construcciones simbólicas y los discursos que las transmiten es tal que, incluso, sobreviven a transformaciones importantes en el mundo empírico. Esto nos ubica en un escenario en el que no siempre una transformación específica en el mundo empírico, conlleva a la alteración de valores del mundo simbólico. Un buen ejemplo nos lo ofrece N. Browne y P. France en su texto *Hacia una educación infantil no sexista* cuando nos relatan que, en su experiencia de investigación de campo, una niña de cuatro años creía, firmemente, que las mujeres no podían ser médicos, pese al hecho de que la atendiera una doctora<sup>1</sup>. Otro ejemplo igual de crudo es que la incorporación de las mujeres al mercado productivo, y la subsecuente remuneración económica de su trabajo, no ha tenido como consecuencia única, directa e inamovible, una valoración positiva de su labor al interior de las familias; es más, en muchas ocasiones ser mujer trabajadora conlleva a una baja autoestima y a grandes sentimientos de culpabilidad. ¿Qué es lo que sucede entonces? Para Brown y France las imágenes que rodean a las niñas en todos los ámbitos de la sociedad, así como la forma en las que son tratadas resultan ser, en muchas

---

<sup>1</sup> Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:146-147

ocasiones, más fuertes que las propias experiencias de las vidas de las niñas/ mujeres<sup>2</sup>.

Lo cierto es, entonces, que el orden simbólico no se basa, de manera necesaria, en datos empíricos. Opera a partir de su propia lógica pero impacta, en forma decisiva, el mundo empírico. Partiendo de tal enfoque, se tendría la posibilidad de afirmar que, de la misma manera, dicho tipo de afirmaciones sobre la feminidad o la masculinidad pueden ser alteradas brindando a los niños y las niñas a mensajes que contrarresten las representaciones arquetípicas y les presenten atmósferas creativas que les ayuden a generar confianza en sus sentimientos, configuraciones y determinaciones. La cuestión es bastante lógica para McArthur y Eisen:

Si deseamos promover una representación más equitativa de las mujeres y los hombres en cuanto a papeles de rendimiento dentro de nuestra sociedad, un paso útil hacia delante puede ser el de un cambio en la representación de las mujeres en los libros infantiles... No parece irrazonable suponer que la prolongada exposición de las niñas pequeñas a libros infantiles estereotipados pueda contribuir a su nivel inferior de logros como adultos<sup>3</sup>.

En este caso no estamos hablando tan sólo de los libros de textos, sino del conjunto de libros que pueden llegar a las manos de los niños. Además de ello, según Renée Queen los juguetes para las niñas y los niños, sus empaques y forma de ser expendidos en las tiendas refuerzan determinismos genéricos que pueden ser percibidos por los niños a partir de los tres años<sup>4</sup> y que se convierten en elementos para que decidan jugar o no con ellos. Los materiales didácticos de lectura o de juego que presentamos a los niños y las niñas, casi nunca escapan de estas realidades y la única manera de contrarrestarlas es hacer consciente a los niños y a las niñas de ellas: provengan de un libro, del programa de televisión favorito o de una tarea escolar.

El estudio de Brown y France sobre imágenes en una gama de materiales dirigidos a los niños y las niñas (rompecabezas, carteles, juegos de oca, revistas, boletines de navidad, cajas de juguetes, collages etc.) permitió observar que 1) los personajes varones casi son el doble de las

---

<sup>2</sup> Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:146

<sup>3</sup> McArthur y Eisen , citado por Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:147

<sup>4</sup> Renée Queen citado por Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:147

mujeres; 2) las mujeres y las niñas negras estaban mal representadas y algunos grupos étnicos totalmente ausentes; 3) las familias aparecen conformadas según estrictos estereotipos; y 4) los personajes imaginarios perpetuaban los mitos sexistas y racistas<sup>5</sup>.

Una premisa importante para el desarrollo de la cultura de la equidad y la no violencia es que "SI HEMOS DE TRATAR A TODOS POR IGUAL, NO DEBEMOS HACERLO COMO SI TODOS FUESEN IGUALES". La discriminación por género, raza, étnia, grupo social y tipo físico existe, la viven y la ejercen los niños y las niñas desde muy pequeños. Cerrar los ojos a ella es contribuir a su permanencia y fomentarla.

Es decir, los tres ositos continúan teniendo una casa en donde las cosas mas grandes son del papá y la cama más suave la de la mamá; los tres cochinitos y el lobo sigue sin tener ni un personaje femenino en su versión más conocida; y todo ello en una sociedad donde la mitad de la población son mujeres y un alto porcentaje se encuentra incorporado a la fuerza laboral. Por ello no es de extrañar que cuando le solicitamos a los maestros de educación primaria de Mérida y sus comisarias que escribieran un cuento en el que pudieran volcar contenidos de género a sus estudiantes, la mayoría lo construyó a partir de un personaje masculino e incluso hubieron cuentos en los que las niña no tenían nombre, se enunciaban como las niñas, mientras que los niños tenían un nombre propio<sup>6</sup>.

Y qué decir de las princesas, que pese a tener ahora diferente colores de cabello, siguen perpetuando un estándar de belleza femenina; al grado de que si les quitamos las peluquitas difícilmente podremos diferenciar a una de otra. Si por un momento piensa que esas construcciones simbólicas no influyen en los niños y las niñas, intente jugar con una niña a que usted es la princesa y ella la súbdita: isu reacción, le aseguramos, será interesante!. Por otro lado, la presión por que el cuerpo cumpla con ciertas normas y standares de belleza son aprendidas y socializadas en las niñas desde muy jóvenes. Recientes estadísticas señalan que las jóvenes de 15 años solicitan hoy en día como regalo, en lugar de un viaje o una fiesta, una cirugía de aumento de busto. Ciertamente es que la obesidad infantil es un problema de salud mundial y que tiene que ser combatida, pero cierto es también que imágenes de cuerpos inalcanzables y altos niveles de competitividad en los niños no es el mejor camino para lograrlo.

---

<sup>5</sup> Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:151

<sup>6</sup> Ver Ortega Oscar, Rosado Celia *Las niñas y los niños en el discurso de las/los docentes de educación primaria en Mérida*, UADY; IEGY 2007.

Considerando esta compleja realidad la colección **Educ/Arte en Género** propone una serie de juegos y actividades didácticas que permiten fortalecer referencias alternativas en el mundo simbólico y propiciar relaciones más equitativas entre hombres y mujeres. Lo importante es sensibilizar a nuestros niños y niñas sobre las múltiples posibilidades de ser y hacer en el mundo; ejercitar su tolerancia a la diferencia y ampliar su marco de referencia. Asimismo, se pretende ofrecer a los docentes, padres, maestros e instructores interesados en una educación para la equidad y la no violencia información actualizada sobre los avances en la materia.

Es evidente que las relaciones de género están presentes en cada acto de nuestra vida cotidiana, por ello, cualquier pretexto es bueno para reflexionar sobre ellas. Hacer que los niños generen discursos, orales o escritos, mediante los cuales ejerciten su imaginación y reflexionen sobre los valores asignados a los hombres y mujeres es sumamente importante para ampliar sus horizontes y ayudarlos a procesar las transformaciones que ocurren en su mundo. Asimismo, generar discursos textuales y visuales que colaboren en una educación libre de violencia y atiendan las necesidades emocionales de los niños y las niñas que sienten que "no encajan" en los modelos establecidos se hace cada vez más pertinente en el mundo contemporáneo.

## **Reflexionando sobre las relaciones de género**

En términos generales cuando hablamos de género, hacemos referencia a la construcción social y cultural de los sexos en los diferentes grupos culturales. Es decir, hablamos de las características que se atribuyen a los hombres y las mujeres en determinados colectivos sociales. Sin embargo, es importante comprender que estas características no son simples productos de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, sino que son impuestas a partir de las relaciones de poder entre los individuos. De esta manera, los arquetipos que se construyen de lo femenino y lo masculino se convierten en una especie de barreras que tienden a frenar el desarrollo de las capacidades de las personas y las mantienen bajo situaciones de marginación, subordinación e inclusive de violencia.

Cierto es que mucho se ha avanzado en términos de propiciar la equidad de género y la cultura de la no violencia en las escuelas y cierto es, también, que las maestras y maestros han sido elementos fundamentales de esta revolución cultural<sup>7</sup>. Sin embargo, las relaciones de in-equidad entre

---

<sup>7</sup> Si atendemos a los cambios generados en el último siglo veremos que las mujeres han tomado en sus manos la anticoncepción y planeación familiar, lo que les ha

hombres y mujeres continúa y las situaciones de violencia cada vez generan indicadores más alarmantes. Los periódicos locales dan, cada vez con mayor frecuencia, noticias sobre asesinatos de mujeres en manos de sus parejas. Por ello, es importante sensibilizar y actualizar a profesoras/es, alumnas/os y directivas/os sobre las complejas formas en la que los géneros se relacionan y las sutiles maneras en las que reproducimos las jerarquías entre los géneros y fomentamos, como sociedad, la cultura de la violencia.

El enfoque de género es útil herramienta que nos permite reconocer y entender que una cosa es la diferencia sexual y otra las atribuciones, ideas e imaginarios que cada sociedad ha construido alrededor de esa diferencia. La perspectiva de género reconoce la existencia de diferentes formas de ser mujer y ser hombre, en contextos y realidades diferentes. El reconocimiento a la diversidad de los géneros resulta un principio fundamental para la construcción de una humanidad diversa, tolerante y democrática.

### **Pero, ¿qué es violencia?**

La violencia ha sido definida por la UNICEF como el uso deliberado de fuerza o poderío físico, real o en forma de amenaza, que tenga, o pueda tener, como resultado lesiones, daños psicológicos, un desarrollo deficiente, privaciones o, incluso, la muerte.<sup>8</sup>

La violencia no significa, entonces, siempre golpes, pero sí un ejercicio de poder que implica el empleo de algún tipo de fuerza (física, verbal, psicológica, económica) y se presenta, casi siempre, en roles complementarios: hombre-mujer, maestra-estudiante, maestro-maestra, jefe-subordinado, padre-hijo, madre-hija, etc. Es decir, se genera en un ámbito donde alguien pueda aplicar algún tipo de poder sobre otro individuo.

Por lo anterior, la violencia es un fenómeno difícil de atender y de entender, es complejo y multifacético. De acuerdo a estudios avalados por la UNIFEM (Fondo de desarrollo de las Naciones Unidas para la mujer), la violencia que viven los niños y niñas en casi todos sus ámbitos de acción (hogar, escuela, trabajo, comunidad) limita sus posibilidades de desarrollo.

---

permitido una mayor autonomía; su participación en el medio laboral y educativo va en asenso. También se ha trabajado en hacer más práctica justa la normatividad que busca combatir su vulnerabilidad.

<sup>8</sup> El estudio también basó su definición de la violencia en la Convención sobre los Derechos del Niño [http://www.unicef.org/spanish/media/media\\_27277.html](http://www.unicef.org/spanish/media/media_27277.html)

Es, en resumen, una experiencia angustiosa y que corrompe la autoestima y afecta el desarrollo social de quien la vive; por lo tanto restringe sus posibilidades de integración y de participación activa y propositiva en su comunidad. Para Celia Cervantes Gutiérrez la violencia intrafamiliar está cruzada siempre por las relaciones de poder y afecta a todos los niveles educativos y estratos socioeconómicos. Este tipo de violencia afecta, en particular, a las mujeres y a los infantes:

En México, como en muchos países, la violencia que se ejerce sobre la mujer proviene de sus parejas o padres; ésta es ejercida a través de insultos, amenazas o golpes y puede llevarlas a ser víctimas de suicidio o homicidio. El maltrato infantil, en cambio, proviene con mayor frecuencia de las madres, padres, padrastros, madrastras, abuelos y tíos<sup>9</sup>.

La Declaración de Buenos Aires sobre Violencia contra Niños, Niñas y Adolescentes (2005) advirtió que América Latina es una de las regiones más violentas del mundo. En este contexto problemático, son las mujeres, los niños y las niñas las principales víctimas. Por ello, el documento que se emitió, después de los debates, recomendó cambiar los parámetros sociales, culturales, políticos y jurídicos en aspectos importantes como la edad de imputabilidad y las penas, establecer leyes de prohibición de castigos físicos y psicológicos como método de disciplina, asegurar la gratuidad, calidad y equidad de la educación, entre otros puntos<sup>10</sup>.

La violencia de género, pese a ser reconocida y empezar a ser ponderada en las políticas públicas como una prioridad, todavía es considerada dentro de las muchas comunidades y grupos sociales como algo "normal" y esto fomenta la cultura de la no denuncia. Es decir, las creencias de que "todos los hombres son así" o "que ya se le pasará cuando se le baje la borrachera", o "que ésta será la última vez", o, más aún, que "en verdad no me quería lastimar, pero yo lo provoqué", están tan extendidas que hacen que las denunciadas se sientan culpables o sean culpabilizadas por su familia o comunidad por denunciar al agresor. Es de reconocer también, que aunque muchas cosas han mejorado en términos jurídicos y de apoyos a las mujeres, con bastante frecuencia las víctimas no saben cómo proceder y en más ocasiones de las deseadas:

---

<sup>9</sup> Cervantes Gutiérrez Celia *Diagnóstico situacional de la violencia en escolares de Básico, Medio superior y superior en Colima*, Indesol, PIMEF, DIF, 2007:16

<sup>10</sup> *Declaración de Buenos Aires sobre la violencia contra niños, niñas y adolescentes* [http://www.unicef.org/spanish/media/media\\_27225.html](http://www.unicef.org/spanish/media/media_27225.html) UNICEF, 2009

Se enfrentan a un sistema jurídico que no ofrece la protección adecuada, o bien con las autoridades que sólo proceden cuando el maltrato físico es evidente, ignorando la violencia psicológica, la violencia sexual y la patrimonial o económica, ya que éstas no son fácilmente comprobables<sup>11</sup>.

Las encuestas en aplicadas en América Latina, y en México, señalan que con enorme frecuencia la violencia ocurre en los hogares, en esos ámbitos privados, en los que imperan determinadas prácticas machistas y autoritarias muy arraigadas. En este marco, las más afectadas por la violencia intrafamiliar son las niñas, sobre las que recaen la mayoría de los casos de abuso sexual, aunque esto no excluye a los varones. Esta situación de abuso a la infancia es intolerable y nos compete a todos los miembros de la sociedad. Para Nils Kastberg, Director Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe:

El silencio y la inaceptable tolerancia social hacia el abuso en el entorno familiar contribuye al actual estado de impunidad generalizada. Necesitamos un movimiento social por parte de todas y todos los latinoamericanos para romper ese silencio ya. Los niños con frecuencia sufren en privado, con miedo de hablar claro o por temor al castigo<sup>12</sup>.

La consolidación de las democracias en América Latina y el desarrollo de nuestros países sólo será posible si los niños y las niñas son educados en el respeto, la libertad y la no violencia. La prevención de la violencia contra las mujeres tiene que comenzar desde la infancia y debe ser una política educativa constante y relevante. En el marco de la consulta para América Latina sobre la violencia contra los niños que se llevó a cabo en Buenos Aires Argentina en 2005, Paulo Sergio Pinheiro, experto independiente encargado de coordinar el Estudio mundial sobre violencia contra la infancia declaró que "según lo recogido en los últimos días, los valores que, infelizmente, se promueven muchas veces desde la familia y las instituciones, son valores

---

<sup>11</sup> Cervantes Gutiérrez Celia :17

<sup>12</sup> Ortega Gisela. *Violencia contra la infancia I. En los niños se desangra la humanidad* en <http://derechosdelmenor.galeon.com/productos1739662.html>, 2009.

autoritarios que utilizan la violencia como principal instrumento<sup>13</sup>. Entre las recomendaciones de los expertos para proteger a los niños y niñas de América Latina está que "La voluntad política tiene que traducirse en recursos presupuestarios que garanticen los compromisos ya adquiridos por los Estados latinoamericanos"<sup>14</sup>.

Para UNICEF una forma de garantizar la protección de los niños y las niñas es crecer en un entorno seguro que les fortalezca frente al maltrato; al igual que la buena salud y una alimentación adecuada les fortalece frente a la enfermedad. Algunos puntos a considerar para la creación de ese entorno que los salvaguarde de los malos tratos son:

- Las actitudes, tradiciones, costumbres, comportamientos y hábitos
- El compromiso de los gobiernos de respetar, proteger y promover la protección de la infancia
- El debate abierto y el compromiso con cuestiones relativas a la protección de la infancia
- La existencia de leyes relativas a la protección y aplicación de las mismas
- La capacidad de aquellos que conviven con los niños y niñas de crear un entorno de protección para ellos
- La preparación, información y participación de los niños y niñas
- La vigilancia y denuncia social de cuestiones relativas a la protección de la infancia
- La creación de servicios de atención y reinserción<sup>15</sup>

En este contexto, la colección *Educ/arte en género* pretende participar del compromiso de los gobiernos por proteger y respetar a la niñez así como ofrecer información y estrategias para que aquellos que conviven con niños y niñas puedan generar un ambiente adecuado y cordial; así como fomentar el conocimiento de sus derechos y la cultura de la denuncia, procurando una infancia menos vulnerable.

---

<sup>13</sup> Alianza Save the Children Suecia *Consulta para América Latina del Estudio de las Naciones Unidas sobre Violencia contra los Niños* en [http://www.scslat.org/web/actualidad/interna\\_noti.php?xopcp=4&xid=146&xleng=e](http://www.scslat.org/web/actualidad/interna_noti.php?xopcp=4&xid=146&xleng=e), 2009.

<sup>14</sup> Alianza Save the Children Suecia *Consulta para América Latina del Estudio de las Naciones Unidas sobre Violencia contra los Niños* en [http://www.scslat.org/web/actualidad/interna\\_noti.php?xopcp=4&xid=146&xleng=e](http://www.scslat.org/web/actualidad/interna_noti.php?xopcp=4&xid=146&xleng=e), 2009

<sup>15</sup> UNICEF *Ocho elementos clave para que exista un entorno de protección* en [http://www.unicef.org/spanish/protection/index\\_environment.html](http://www.unicef.org/spanish/protection/index_environment.html), 2009

En materia de educación mucho se ha avanzado en México. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que todos los mexicanos tienen derecho a una educación básica gratuita, que ahora incluye los niveles preescolar, primaria y secundaria. Desde el ciclo escolar 2005-2006 la educación preescolar es obligatoria para todos los niños de cuatro años. A partir del ciclo 2008-2009 será obligatoria también para los niños de tres años<sup>16</sup>.

En el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, adoptados por la comunidad internacional en el año 2000, México se comprometió a 'ir más allá' del objetivo de la enseñanza primaria universal y lograr que todos los niños y niñas alcancen 12 años de educación en el año 2015<sup>17</sup>.

México presenta importantes logros respecto a la educación primaria con una tasa neta de matrícula de los niños de 6 a 11 años de 99.4% en el año 2005. El 89.3% de los niños que ingresaron, lograron terminar la primaria. No obstante, la inscripción a la educación secundaria es bastante más baja, con una tasa de matrícula del 74.2% en los niños y las niñas de 12 a 14 en 2003, de los cuales, el 79.7% logró terminarla. En preescolar el nivel de matrícula era de 63.1% en 2004. "En total, en el 2005, alrededor de 1.2 millones de niños y niñas de 5 a 14 años no asistían a la escuela, según el II Censo de Población y Vivienda 2005"<sup>18</sup>.

Las necesidades económicas son la principal causa para que los niños y niñas de México no ingresen o abandonen la escuela pues, según la UNICEF, 58% de los niños menores de 18 años viven en hogares pobres. Esto establece una diferenciación sumamente marcada ya que mientras que un niño que nace entre el 10% más rico de la población recibe un promedio de 12 años de educación; aquel que nace en el 10% más pobre sólo recibe 3 años. "Además, en el 2002, según un estudio del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) se estimó que 3.3 millones de niñas y niños entre los 6 y los 14 años trabajaban".

---

<sup>16</sup> UNICEF *Educación en México* en [http://www.unicef.org/mexico/spanish/education\\_6884.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/education_6884.htm)

<sup>17</sup> UNICEF *Educación en México* en [http://www.unicef.org/mexico/spanish/education\\_6884.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/education_6884.htm)

<sup>18</sup> UNICEF *Educación en México* en [http://www.unicef.org/mexico/spanish/education\\_6884.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/education_6884.htm)

## Y en cifras, ¿cómo vamos en Yucatán?

La Encuesta Nacional sobre Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2006 permite tomar conciencia que la violencia sufrida en el ámbito público es de las más dolorosas y significativas ya que el daño es recibido de forma pasiva por la víctima debido a los lazos afectivos y la cercanía física que mantiene con el agresor.

En el estado de Yucatán, las estadísticas señalan que un número alto de parejas están viviendo conflictos cuyos actos derivan en violencia emocional, física, económica o sexual. De igual manera revela que "mujeres de 15 años y más, con pareja residente en el hogar son víctimas cotidianas de un ejercicio de poder masculino que no repara en la salud e integridad de ellas, ni de sus hijos e hijas"<sup>19</sup>. El 30.5 % de la muestra registrada en Yucatán reveló haber sufrido algún tipo de violencia por parte de sus pareja en los 12 meses anteriores a la fecha en que se aplicó la encuesta. De ellas "el 16.8% ha sufrido violencia económica, el 21.8% emocional, el 8.7 % física y el 5.6% sexual"<sup>20</sup>.

Al comparar la encuesta nacional 2003 con la 2006 se encontró que, por ejemplo, en tanto violencia física en mujeres, los porcentajes ascienden de forma alarmante. En particular, el grupo de 15 a 19 años que en 2003 presentó el 6.9 %, para el 2006 registró el 16.9%.

La ENDIREH nacional 2003 demostró dos realidades sumamente preocupantes en el México contemporáneo. 1) "a mayor poder de decisión o libertad asumidos por las mujeres, mayor riesgo de experimentar violencia"<sup>21</sup> y 2) "las mujeres que trabajan fuera del hogar están más expuestas a todas las expresiones de la violencia de género"<sup>22</sup>. Si bien la incorporación de la mujer al mercado asalariado ha significado un gran avance, no es recomendable potenciar la ilusión de triunfo, ya que además de contribuir con ese dinero a la economía familiar, las mujeres siguen teniendo las responsabilidades de asistencia a los miembros del hogar y en particular del cuidado de los hijos, tanto en salud, como en enfermedad. Para Holly esa "nueva imagen de mujer":

---

<sup>19</sup> IEGY, *Análisis de la violencia contra las mujeres en Yucatán 2006*, México, 2008:25

<sup>20</sup> IEGY, *Análisis de la violencia contra las mujeres en Yucatán 2006*, México, 2008:25

<sup>21</sup> IEGY, *Análisis de la violencia contra las mujeres en Yucatán 2006*, México, 2008:15

<sup>22</sup> IEGY, *Análisis de la violencia contra las mujeres en Yucatán 2006*, México, 2008:15

Crea una ilusión no más liberadora que la anterior... de modo que los hombres sigan disfrutando de los hijos de la vida, sin tener que renunciar al poder social o económico ni verse inmersos, de modo habitual, en las duras tareas de la vida familiar o de la asistencia infantil<sup>23</sup>.

Los estudios de Holly, en 1984, marcaron que las madres asumen 9 de las 10 horas invertidas en el cuidado de los hijos, mientras que los padres invierten 1 de cada 10 horas<sup>24</sup>. Además del agotamiento que esto significa para las mujeres, los hombres pierden la oportunidad de desarrollar habilidades y sensaciones y disfrutar de los estímulos y gran trabajo que representa la crianza de los niños y las niñas. Así, es obvio que esta división tajante del trabajo genere conflictos allí donde chocan los intereses, el tiempo de trabajo y de descanso de uno y otro<sup>25</sup>.

Los resultados obtenidos por el IEGY, a partir del análisis de las estadísticas de la ENDIREH 2003 para el caso de Yucatán, permiten afirmar que no existe un prototipo de mujer violentada, ni una característica que, de manera aislada la haga más proclive a ello:

El 35 % de las mujeres que habitan en áreas urbanas manifestaron haber sufrido algún incidente de violencia y en área rural fueron 33%. Si bien, cabe destacar que la violencia sexual, alcanzó una mayor prevalencia entre las mujeres del área rural que entre las urbanas con un 7.4% y un %.9% respectivamente; 49,365 mayahablantes sufren algún tipo de violencia, de éstas, el 21 % sufren violencia sexual. Las mujeres no hablantes de lengua indígena presentan una prevalencia del orden de 69,167<sup>26</sup>.

Las expresiones de violencia sexual también han aumentado según los datos obtenidos en la encuesta 2006 para Yucatán: del 5.9% de mujeres que registró esta variable en 2003, el número aumentó a 10% en 2006. Es sumamente relevante que las expresiones de violencia sexual son mucho

---

<sup>23</sup> Holly citada por Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:74

<sup>24</sup> Holly citada por Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:75

<sup>25</sup> Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:75

<sup>26</sup> IEGY, *Análisis de la violencia contra las mujeres en Yucatán 2006*, México, 2008:16

mayores en el grupo de mujeres sin ningún grado de escolaridad<sup>27</sup>. Por ello, es imprescindible motivar la asistencia de las mujeres a la escuela y abatir los rezagos de analfabetismo. Asimismo, es importante hacer de la escuela un ambiente proclive a la equidad de género, que tiene un papel sumamente importante en la formación de los nuevos ciudadanos para una vida sin violencia. Pese a que, desde la década de los noventa, los marcadores globales señalan que en Latinoamérica la asistencia de niños y de niñas a las escuelas muestra una sensible disminución en las diferencias por género, los retos en este ámbito son todavía importantes. Tan es así, que una de las dos acciones señaladas como prioritarias por la UNESCO para México es la educación de las niñas y las mujeres. Por ello, se ha promovido la generación de estudios, publicaciones y asistencia técnica, que apoye la incorporación de las mujeres al sistema educativo<sup>28</sup>. En el mismo sentido, INMUJERES ha señalado que el rezago de las mujeres en materia educativa continúa en nuestro país y se manifiesta, en particular, en los siguientes rubros:

-  El porcentaje de jefas sin ingresar a la primaria casi duplica al de jefes de hogar en esta condición (16.3 y 9.0% respectivamente), mientras que 28.8% de los jefes cuenta con instrucción posbásica (educación media superior y superior) frente al 22.8% de las jefas de hogar.
-  39.8% de las mujeres hablantes de lengua indígena mayores de 15 años de edad no sabe leer ni escribir; este porcentaje es de 23.3 en los hombres indígenas.
-  La tasa de analfabetismo para la población femenina es de 10%, mientras que la masculina es de 7%; Chiapas, Oaxaca y Guerrero son las entidades donde la tasa es mayor.
-  Las mujeres tienen 7.9 años de estudio promedio en comparación, los hombres tienen 8.3 años de estudio.

---

<sup>27</sup> IEGY, *Análisis de la violencia contra las mujeres en Yucatán 2006*, México, 2008:64

<sup>28</sup> UNESCO, *UNESCO y la equidad de género*. [www.unescomexico.org/Ciencias-Sociales/pfd/UNESCO-y-la-igualdad-del-genero.pdf](http://www.unescomexico.org/Ciencias-Sociales/pfd/UNESCO-y-la-igualdad-del-genero.pdf)

De las mujeres de 15 años y más 46.8% se encuentra en rezago educativo<sup>29</sup>.

Es de señalar que en Latinoamérica los porcentajes muestran menor asistencia de niñas a las escuelas en poblaciones rurales y/o de alta presencia indígena. Por ello, las niñas indígenas han sido identificadas como particularmente afectadas por las desigualdades de género. En términos globales, las niñas indígenas alcanzan 0.9 años de escolaridad, mientras que los niños 1.8 años<sup>30</sup>.

En el caso del estado de Yucatán, según cifras de la Secretaría de Educación Pública, en el ciclo escolar 2006-2007 se atendió a 232,206 estudiantes, de los cuales 120, 579 son hombres y 111, 627 son mujeres<sup>31</sup>. Esta población se encuentra dividida, por modalidad, de la siguiente manera: 218,560 estudiantes en educación General, 12,711 en educación indígena y 935 en centros comunitarios.<sup>32</sup>

Un alto porcentaje de profesores y profesoras yucatecos/as ubican a la familia como un centro de la violencia y, de hecho, relatan que en el mismo espacio escolar los miembros de la familia ejercen un supuesto derecho de vigilar, castigar y sancionar a otros miembros subordinados a ellos. El hermano, la madre, el padre y el padrastro, encabezan la lista de agresores y los hechos de violencia sexual relatados por las y los profesoras/es son abundantes. En el espacio escolar son los hermanos los que ocupan el primer lugar en la lista de agresores. Es de resaltar que, en muchas ocasiones, los hechos de violencia son provocados por actitudes que les demandan y asignan a los varones en sus hogares, en específico, como guardianes de las hermanas. Una profesora de primaria urbana, con menos de 10 años de experiencia docente, nos narró la siguiente situación:

---

<sup>29</sup> CONMUJER/UNIFEM/INEGI, PNUD, UNICEF, FNUAP, OPS, *El enfoque de género en la producción de las estadísticas educativas de México: una guía para usuarios y una referencia para productores de información en* <http://www.inmujeres.gob.mx/dgede/temas/educacion.htm>

<sup>30</sup> Messina, 2001: 7

<sup>31</sup> De acuerdo a la misma fuente, en el ciclo escolar 2004-2005 se contó con 239,729 estudiantes, de los cuales 123,749 eran hombres y 115,980 mujeres. Para el ciclo 2005-2006 en una población total de 232,206 estudiantes, 120,579 eran hombres y 111,627 eran mujeres.

<sup>32</sup> SEP, *Catálogo y estadísticas en*

<http://www.educacion.yucatan.gob.mx/plantilla/EstadisticaSE/index.html>

*En mi escuela hay una niña de primer grado que tiene un hermano en quinto y es como su policía personal, pues no la deja ir ni al baño sola. Él la acompaña a todas partes y si ella se revela y quiere ir a otro lado la jalonea, la golpea y la hace obedecerlo. Dice que porque su abuela le manda que así lo haga<sup>33</sup>.*

Relatos como el anterior son muy repetidos, al igual que episodios en que la madre llega al salón de clase para golpear a un niño o niña por un reporte de mal comportamiento dado por la maestra. Las madres y los padres sostienen, en estos casos, que el castigo debe ser público para que sea ejemplar.

Las situaciones de violencia familiar son bastante frecuentes para los y las profesores/as y, en algunos casos, la violencia de género se hace tan evidente en las escuelas que los directores han decidido crear espacios de recreo para niñas y espacios para niños. Así, en una primaria ubicada en la periferia de Mérida, una línea de cubetas de pintura divide la cancha en área de niñas y área de niños.

## **La escuela como espacio de construcción de las jerarquías de género**

...  
*...la educación es también un área muy susceptible a la politización y sensible a la dinámica de equilibrios políticos coyunturales.*  
*(Soledad Loaeza)*

Los mecanismos sociales que construyen estatus diferenciales entre los géneros se relacionan con el poder. El lugar y la valía que le atribuimos culturalmente a las acciones realizadas por los hombres y las mujeres se relacionan con una disputa de poder. Las jerarquías de género establecen el lugar que ocupan las personas, los recursos con los que cuentan y las funciones y valoraciones que se les asignan.

Es innegable que en la escuela existen múltiples formas que evidencian estatus diferenciales entre los géneros. Algunas son obvias,

---

<sup>33</sup> Ortega Oscar, Rosado Celia. *Género y representación. Las niñas y los niños en el discurso de las/los docentes de educación primaria en Mérida*, UADY; IEGY 2007:50

otras muy sutiles y, unas más, tan comunes que se hacen prácticamente invisibles. N. Brown y P. France elaboraron una lista de conductas estereotipadas que se generaron en las escuelas de niños y niñas que observaron, entre las que se destacan:

ÁREA	CHICOS	CHICAS
Signos de afecto	Aprender a dar la mano, no a besar. El afecto que muestra de su madre será tanto más criticado cuando sean mayores. No agrada que besen a otros chicos. Pueden besar a chicas y bebés.	Se estimula a que bese a todo mundo. Puede mostrar afecto a su madre hasta muy mayores. Se admite que bese a otras chicas, a bebés y a niños
Empleo del espacio al aire libre	Se les estimula a que empleen ese espacio y a que se muestren activas.	Estimulo menor para jugar al aire libre.
Dependencia/ Independencia	Se les anima a que exploren y a que no estén pegados a las faldas de su madre.	Se les mantiene sujetas hasta que son mayores.
Socialización	Pueden ser bruscos con otros chicos y portarse como caballeros con las chicas.	Deben comportarse como niñas, como señoras. No jugar con los chicos son demasiados bruscos.
Agresión/ Afirmación	Se les estimula a evitar ser una monjita. La agresión de un niño a otro se explica diciendo "los chicos siempre serán chicos".	Se las reprime incluso cuando se defienden. <sup>34</sup>

<sup>34</sup> Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:80-81

Introducir la perspectiva de género en la escuela no solamente involucra el trato de las niñas con los niños, sino requiere de una reflexión crítica de su propio ordenamiento como institución y sobre los valores y comportamientos de todos los actores de la comunidad educativa y con los mismos padres y madres de familia.

Es decir, cuando los comentarios de una profesora no son acogidos con seriedad por sus compañeros varones, cuando los varones ejercen las funciones disciplinarias y las mujeres son encargadas de la cooperativa escolar, cuando hay más mujeres como profesoras de preescolar y menos en áreas vinculadas con las llamadas ciencias "duras" a nivel secundaria y/o bachillerato; nos encontramos ante formas en las que se expresan, manifiestan y reproducen las jerarquías entre los géneros<sup>35</sup>. Por ello, alumnas y alumnos asimilan mediante las interacciones de los adultos, los currículum escolares y sus relaciones con sus compañeros/as, una escala de jerarquías que, en muchos casos, serán vividas como naturales e inamovibles.

Muchos son los estudios que alertan sobre la existencia, en la escuela primaria, de prácticas que promueven y reproducen entre los niños los estereotipos de género. Por ejemplo, Subirats y Bullet (1999) señalan la existencia del uso de marcadores lingüísticos preferenciales para los varones al interior de las aulas y que la estructura tradicional de género femenino, a la que las niñas siguen sujetas, es devaluada en la escuela. Cortés, Che y Sosa (2006) concluyen su investigación etnográfica señalando que las actividades escolares están reforzando los estereotipos sexistas y que maestros y maestras no están consientes de esto. Por su parte, Delgado (1991) muestra, cómo a pesar de los esfuerzos realizados, en los libros de texto gratuitos prevalecen elementos sexistas, tanto en el manejo de las imágenes como en el uso de adjetivos (Bustos Romero, 2007, p. 109).

El señalamiento de unos límites para los modos de comportarse de cada género y de las fronteras en las competencias de aprendizaje según sea niña/joven o niño/joven, el surgimiento de bromas o ironías que tienen como base los arquetipos de cada uno de los sexos, la menor participación de las mujeres en el salón de clase y de los varones en las actividades artísticas, etc; son mecanismos que ponen en juego la jerarquización y la van validando y/o afianzando en la cultura local<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> "Formas de Jerarquización" en *Colección Edugénero*, Universidad Central, Colombia.

<sup>36</sup> Ver Ortega Oscar, Rosado Celia. *Género y representación. Las niñas y los niños en el discurso de las/los docentes de educación primaria en Mérida*, UADY; IEGY 2007.

Pese a que la respuesta más constante de los maestros y las maestras es que "en esta escuela tratamos a todos por igual", los datos ofrecen otra mirada del mismo asunto. Y es que la situación es compleja ya que los estereotipos de género se reproducen, muchas veces, sin que nos demos cuenta de ello.

Los estereotipos de género se transmiten, principalmente, a través de tres maneras: por el lenguaje, por las acciones y por las conductas no verbales y por las imágenes visuales. Se ha demostrado que esto sucede así, incluso en aquellas aulas cuyo profesorado afirma que trata por igual a los niños y a las niñas.<sup>37</sup>

Reconociendo los avances en el curriculum y en las dinámicas que se desarrollan en las escuelas, Brown y France establecen algunas preguntas respecto a la educación para la equidad y la no violencia: "¿cómo puede un tratamiento igual dotar a los niños para que aborden una sociedad desigual en donde algunos grupos se les hace sentirse inferiores desde edad muy temprana?, ¿acaso no es el enfoque del tratamiento igual nada más que un pretexto para disimular nuestra negativa a contrarrestar las diferencias tanto generalizadas que predominan en el estereotipo del sexo y la raza y una negativa semejante a adoptar un enfoque antisexista y antirracista al que se considera demasiado político?"<sup>38</sup>.

La familia es una fuente de transformación o de arraigo de las estructuras patriarcales. Es muy común que las lealtades que se establecen dentro de la estructura familiar hagan difícil para los "nuevos" padres desafiar las opiniones estereotipadas que, respecto al género, tienen sus parientes, las cuales las sostienen a partir de su larga experiencia en la materia.

Es importante estar conscientes como padres y o maestras/os que los modelos alternativos del desarrollo de los niños y las niñas se enfrentarán a las rígidas concepciones del varón y la mujer como sexos opuestos y a una noción de género diferenciados en su totalidad e inalterables. Además es importante tomar en cuenta que cada niño y niña es un individuo con su propio desarrollo y evolución y se beneficiará de poder desarrollar intereses en una gama tan amplia como sea posible sin limitarse dentro de estrechos estereotipos<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Serbin, citado por Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:143

<sup>38</sup> Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:144

<sup>39</sup> Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:71

Desde 1974, Rowan estableció a partir de sus estudios de género que los atributos tradicionalmente asignados a los hombres, tales como agresividad, predominio y alta competitividad; servían para apuntalar una sociedad semejante "y la violencia se torna en un instrumento importante para conseguir que sigan las mujeres sintiéndose temerosas, inferiores e inadecuadas de forma que ni siquiera lleguen a pensar en rebelarse"<sup>40</sup>.

Por eso es importante propiciar una reflexión crítica entre los docentes y el estudiantado sobre la forma en la que operan las jerarquías de género. Esta reflexión puede ser tan sencilla o tan compleja como lo permita el nivel y la edad de los y las estudiantes. Lo importante es platicar constantemente sobre la importancia de las labores que TODOS Y TODAS desempeñamos diariamente, rompiendo con los esquemas que conducen al clasismo, el sexismo y la marginación de los grupos más vulnerables. Para ello, es necesario utilizar todos los recursos, contar con ejemplos más incluyentes, con libros de textos actualizados que ponderen imágenes más reales y frecuentes de las mujeres. Es necesario sensibilizar a profesores y profesoras, padres y maestros sobre las limitaciones que estos estereotipos imponen a sus hijos e hijas y los alcances de la cultura de la violencia en la que estamos inmersos. Es indispensable vigilar los programas televisivos y los juegos de nuestros niños y niñas. Sin duda alguna, el espacio lúdico, los juegos y los juguetes son extraordinarios auxiliares en el proceso.

En el libro *El Juego y el género en el nivel inicial*, se establecen las siguientes recomendaciones para la integración de los niños y las niñas a una cultura de respeto a la diferencia de género, a partir del juego desde las primeras etapas de su socialización:

1.- "Favorecer los agrupamientos mixtos evitando que los grupos de juego se constituyen en función del género.

2.-Revalorizar el lenguaje corporal y favorecer la expresión de emociones y sentimientos, tanto de niñas como de niños.

3.-Realizar propuestas de juego variadas y amplias que tomen en consideración ámbitos de dominación femenina, masculina, neutra y escenas de la realidad circundante.

4.- Realizar un taller de cocina mixto, ya que es un vehículo eficiente para contrarrestar el estereotipo de que estas cuestiones están destinadas a las niñas o mujeres.

5.- No privar al niño de los juegos de las niñas, ya que los induce a valorar de manera adecuada el trabajo doméstico y considerar profesiones como enfermería, secretaria etc. como prestigiosas.

---

<sup>40</sup> Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:72

6.-No privar a la niña de realizar los juegos de los niños. Desalienta su interés en la investigación, lo que las lleva a considerarse no aptas para las profesiones prestigiosas"<sup>41</sup>.

## **Poniendo en marcha *Educarte en género*: los primeros resultados**

*Las distinciones activo/pasivo, agresivo/sumiso no son sólo distinciones tradicionales masculino/femenino. Expresan además unos valores en una sociedad capitalista...algunos padres pueden tener sentimientos tan intensos acerca del no-sexismo que estén dispuestos a imponerlos a sus hijos. ¿deseamos realmente el no sexismo a cualquier precio? ¿Cómo podemos estimular el no sexismo sin ser autoritarios, sin frustrar el desarrollo de la personalidad y de la autonomía de nuestros hijos?*

*(Gener Rules OK)*

El proyecto de la colección de materiales didácticos *Educ/Arte en género* surgió como una respuesta a los resultados de una investigación realizada con profesores y profesoras de escuelas primarias de Mérida y sus comisarias. Los resultados se publicaron con el título de *Género y representación. Las niñas y los Niños en el discursos de las/los docentes de educación primaria en Mérida, Yucatán*, en coedición de la UADY y el IEGY en 2007.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes: ¿Qué tipo de representaciones vinculadas al género prevalecen entre los profesores (as) de escuelas primarias, ¿Cómo caracterizan los profesores(as) de educación básica a los niños y a las niñas? ¿Existen formas diferentes de caracterizar a los géneros entre profesores y profesoras? ¿Qué tanto conocen los profesores(as) de educación básica sobre políticas públicas de equidad y género? ¿Cuáles son las percepciones y actitudes hacia la violencia contra las mujeres entre los profesores(as) de escuelas primarias? Dado que reconstruir las representaciones de género es una tarea compleja utilizando, únicamente, datos estadísticos, en este estudio se analizaron también, una serie de discursos, visuales y narrativos,

---

<sup>41</sup> Burgos Edith Beatriz *El Juego y el género en el nivel inicial en Psicología y pedagogía* <http://psicopedagogias.blogspot.com/2008/02/el-juego-y-el-gnero-en-el-nivel-inicial.html>: 3

elaborados por las y los docentes, en dos talleres sobre perspectiva de género impartidos por el IEGY en 2007.

Estos materiales ofrecieron valiosa información sobre la dificultad que significa generar discursos que presenten modelos genéricos alternativos y, pese a que la mayoría de los maestros se mostraron sensibles ante la necesidad de trabajar en pro de la equidad y la no violencia, los y las docentes entrevistados expresaron, en forma repetida, la necesidad de materiales didácticos que permitieran abordar estos tópicos en las aulas. De hecho, en sus narraciones manifiestan de forma clara la existencia de un condicionamiento social que conduce a las niñas a abandonar la escuela desde muy jóvenes y centrar sus expectativas en conseguir una pareja:

*Muchas cosas han mejorado para la mujer, pero donde yo trabajo a las niñas de cuarto año las retiran del colegio para trabajar. Ellas mismas no tienen mayor interés, por que mire Usted: la cosa es así o se emplean en la ciudad de Mérida, o se quedan en su casa cuidando a los hermanos y haciendo labores domésticas que nadie les agradece, ni les pagan; pues mejor dejan la escuela y van a trabajar a una casa a Mérida. Lo cierto es que las niñas no tienen futuro; sólo las entusiasma la idea de conseguir novio y casarse.*

Con la información y las necesidades planteadas por los y las docentes un equipo multidisciplinario se dio a la tarea de elaborar una serie de materiales didácticos, que dieran respuesta a las principales preocupaciones de los y las docentes. El equipo decidió que la mayor parte de estos materiales deberían ser diseñados como juegos, para que pudieran ser usados dentro y fuera del espacio escolar y del tiempo asignado a las clases.

En el verano de 2008 tuvimos la oportunidad aplicar la primera parte de estos juegos y herramientas didácticas vinculadas con la violencia y las relaciones de género entre una muestra de 370 niños y niñas meridanos. La muestra fue conformada por niños y niñas que asistieron al programa de verano *Baxal Paal*, auspiciado por el Gobierno de Estado de Yucatán.

El programa de verano *Baxal paal*, aglutinó a más de 11,000 infantes yucatecos y estuvo dirigido a niños y niñas entre los 6 y 12 años de edad, quienes fueron atendidos por alrededor de 800 jóvenes instructores/as, principalmente estudiantes. Durante el tiempo que duró el programa los

niños y niñas practicaron actividades recreativas, manualidades, así como inducción a distintas disciplinas deportivas, en las que también participaron entrenadores y atletas yucatecos de alto rendimiento.

Según fuentes oficiales el objetivo del programa fue buscar la integración social de los niños y niñas participantes con su entorno y la comunidad en donde viven. El programa se llevó a cabo en las principales unidades deportivas, gimnasios y centros culturales de la ciudad de Mérida.

Como se ha dicho nuestra muestra estuvo integrada por 370 niños y niñas asistentes al programa de verano, cuyos rangos de edad abarcaron de los 6 a los 12 años y estaban distribuidos en grupos mixtos. Se trabajó con ellos, respetando la distribución propuesta por el programa de verano y con el auxilio de sus guías. Esto es, los niños llegaban a nosotros en el horario dispuesto por los organizadores del programa y se integraban a las actividades como a una más de las que llevaban a cabo durante el guía. Siempre se trabajó en un salón y con la presencia de las y los guías. Los niños de la muestra fueron asistentes a la cede del CECUNY (Centro Cultural del Niño Yucateco).

Asimismo, y buscando una muestra totalmente diferente, se pudo pilotear los materiales con los niños de CAIMEDE (Centro de Atención Integral al Menor en desamparo) en el cual se tuvo acceso a un grupo de 15 niños y niñas de entre 6 y 8 años y a un grupo de 16 niñas de más de entre 12 y 16 años. Debido a la situación especial de estos niños no es posible presentar fotografías de estas reuniones, pero se cuenta con los audios de las producciones de las niñas y niños. Sus guías estuvieron presentes y participaron de la actividad.

Las formas diferentes de referenciar la violencia entre los niños y niñas del Baxal Paal y los del CAIMEDE, ofreció material para plantear reflexiones sobre la manera en que los niños asimilan y socializan la violencia.

## **Las niñas quieren ser maestras**

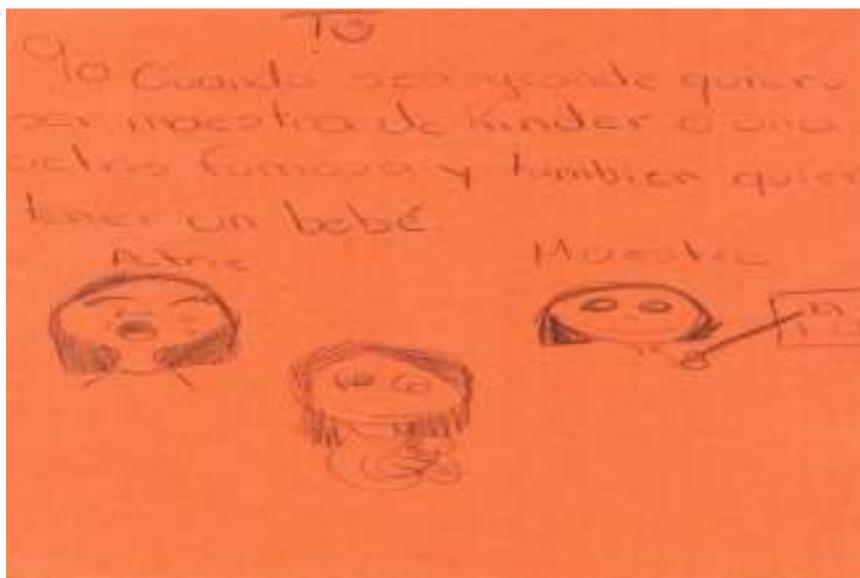
Una de las primeras actividades que se realizaron con niños y niñas de entre 10 y 12 años fue la elaboración de un periódico con dibujos y narraciones que los y las presentaran en el futuro. Es decir, se les estimuló con una plática a reflexionar sobre cómo les gustaría que fuera su vida cuando fueran adultos ¿tendrían una profesión? ¿ejercerían un oficio? ¿serían deportistas? ¿trabajarían en algo? ¿tendrían una familia? ¿tendrían hijos?.

Entre los niños y niñas de la muestra los referentes a oficios y/o profesiones se encuentran muy diluidos, apenas pueden pensar en algunos que se repiten en forma constante. Una cosa sí es clara: las niñas quieren ser maestras y, mejor aún, maestras de kínder.



Karen 10 años

El 87% de las niñas se dibujo como maestra, reivindicando el papel maternal de la profesión y lo "lindo" que es cuidar a los niños, un 7% se imaginó como famosa actriz de telenovela. Incluso hubieron niñas que presentaron las dos opciones: actriz o maestra.



Adriana 10 años

Sólo dos de las niñas se pintaron/describieron como médicas y, en este caso, Médicas veterinarias.

Como se puede observar, una amplia gama de actividades profesionales, artísticas y de oficios se encuentran ausentes de sus autoconfiguraciones. En términos de las relaciones de pareja el 97% se vislumbra casada y con hijos. El 82% se imagina con uno o dos hijos o hijas. De hecho, es llamativo que en las dos imágenes insertadas las niñas aparezcan cerca de infantes y, en la de Adriana, el papel de la maternidad está ubicado en medio y hacia abajo de sus posibilidades de ser actriz o educadora. No obstante estas cifras, las niñas son consientes de la necesidad de integrarse a las labores productivas por lo que el 93% espera tener un trabajo cuando sea adulta.

Los niños de entre 10 y 12 años, por su parte, presentaron una gama más amplia de opciones: se representan como abogados, ingenieros, inventores, médicos, veterinarios y constructores. Luchadores tuvo un 25% y actor un 15%. En el caso de los actores, 3 de ellos establecieron la condición actor, rico y famoso.

Conocer la forma en la que los niños se representan y trazan su futuro es relevante para poder diseñar políticas públicas acordes a necesidades concretas de los infantes. Desde finales del siglo XX, múltiples estudiosos han señalado la necesidad del análisis de las representaciones de género para poder trazar estrategias educativas que no reproduzcan los estereotipos de género; en particular, han llamado la atención sobre la necesidad de estudiar las representaciones de la masculinidad.

Hoy en día, los estudios sobre representaciones y sobre masculinidad se han ampliado, pero están lejos de ser suficientes. No obstante, la

consideración que la masculinidad codificada “[...] como algo violento, heroico y ligado a la fuerza física, no sólo es una forma de dominación ejercida hacia las niñas, sino es más una respuesta y exhibición que margina a los niños que no pueden responder a dicha imagen”<sup>42</sup>.

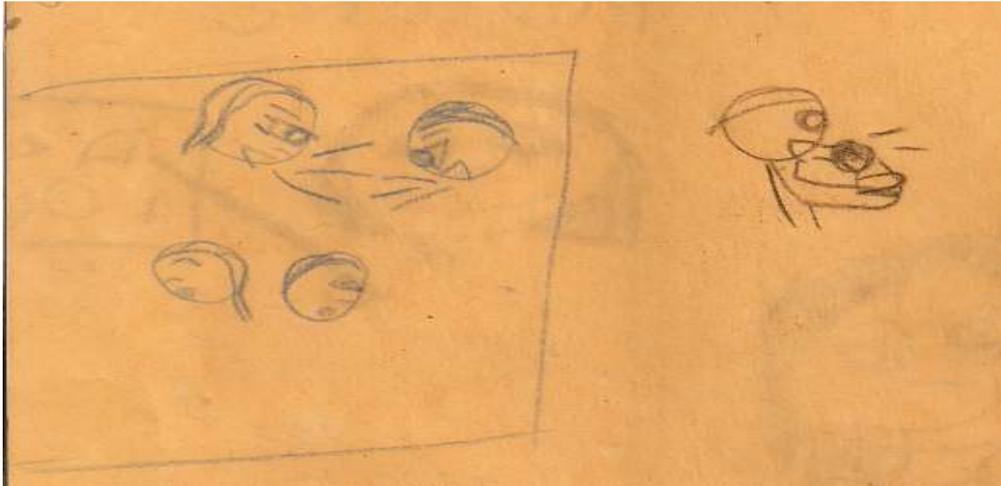
Las representaciones de género arquetípicas propician la violencia de género y el sexismo. Los niños y niñas expresan con claridad las relaciones in-equitativas que viven en su cotidianidad. Así, una niña de 11 años la sintetiza de la siguiente manera:

Los hombres son muy machistas, se creen los líderes y dueños de nosotras. Creen que son los mejores en todo, no te respetan y no te quieren por lo que eres. Sólo te engañan, son infieles, son groseros y agresivos. (Alejandra. 11 años)

Con otro grupo de niños y niñas de entre 10 y 12 años se realizó una actividad colectiva en la que ellos reflexionarían sobre nuestro mundo y las cosas que tendríamos que hacer para mejorarlo: no tirar basura, plantar más árboles, limpiar las playas fueron parte de las respuestas iniciales de los niños y las niñas. Pronto el tema del alcohol y las drogas apareció como motivo de conflicto en la sociedad y en la familia. Después de la plática, los niños realizaron una serie de dibujos que luego presentaron a sus compañeros. Entre ellos los conflictos y la violencia intrafamiliar es recurrente. La imagen de abajo es acompañada de un texto que dice: “A veces los hombres y las mujeres que viven juntos no se ponen de acuerdo y llegan a discusiones, peleas y problemas graves como en estos dibujos”

---

<sup>42</sup> Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Mingo “Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación” en *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999:21-22



Adriana 10 años

En un importante número de dibujos la mujer aparece como el agente que ejerce violencia física sobre los niños. De hecho, Ariel de 11 años sintetizó de la siguiente manera lo que tendríamos que hacer para tener un mundo mejor: "Que los hombres no sean borrachos y las mujeres no peguen".

Una imagen interesante fue realizada por un niño de 6 años que dividió su hoja en dos partes. En un lado puso a un niño jugando y en el otro dibujó a una niña que está siendo acechada por un lobo a la manera de "la caperucita".



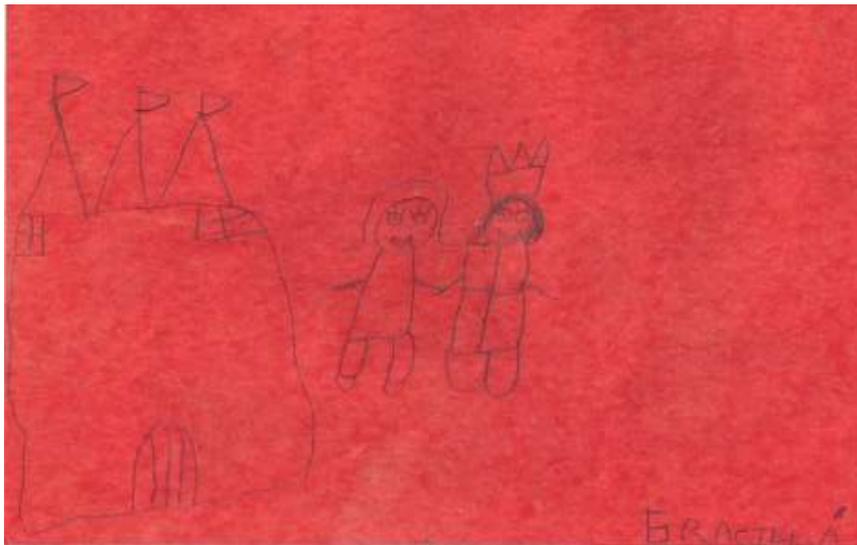
**Las niñas son princesas, los niños superhéroes**

Mabel Burin (2001) ha señalado que para establecer campañas efectivas de prevención de la violencia es necesario, entre otros factores, que la violencia sea percibida como tal y que quienes la ejercen merezcan, desde la perspectiva del grupo, una sanción. Es claro que desde los imaginarios de grupos específicos existen signos que hacen permisible la violencia, pero ¿quién podría ser permisivo con actos de violencia? La situación es mucho más común de lo que pudiera pensarse: muchos de los juegos, rondas, chistes, adivinanzas y canciones que madres, padres maestros y maestras enseñamos a los niños y las niñas están cargadas/os de mensajes sexistas, intolerantes y excluyentes, cuando no claramente violentos. Muchos juguetes infantiles son, también, desde su diseño, envoltura y mercadeo, verdaderos transmisores de ideologías profundamente violentas.

Si por algún segundo pudiera pensarse que este tipo de representaciones pertenecen a un pasado muy remoto, baste revisar los cuentos de princesas, que encantan a las niñas a los padres y a las madres y han generado una verdadera industria en torno a las dulces princesas. Si miramos con detalle, podremos observar que una amplia amalgama de valores arquetípicos de la feminidad, sexistas, racistas y clasistas llegan a las niñas en amplias y repetidas dosis. De hecho, cuando se le pidió a niñas de entre 6 y 8 años que se dibujaran, un buen número (45%) lo hizo como princesa, con corona y todo, cerca de un castillo y con el príncipe al lado.



Cristina, 10 años



Graciela, 10 años

El parecido en los dibujos, de niñas que realizaron la actividad en grupos diferentes es más evidente y nos da clara idea de lo arraigadas que están las princesas, los castillos y los príncipes en el imaginario de las niñas y lo efectiva que es su mercadotecnia. Nótese que la posición del castillo, de la princesa y del príncipe es igual en ambos dibujos. No pudimos detectar si la coincidencia de la imagen se debió a algún cuento, imagen, programa u actividad que hubieran compartido. Sin embargo no deja de llamar la atención que Cristina pone su nombre con una flecha apuntando a la princesa, para no dejar ninguna duda del sentido de referencia.

El castillo también toma forma de carpa árabe en el dibujo de una niña de diez años, quien también escribe encima de su propiedad su nombre y nos informa que este colorido hogar podría albergar entre 9 o 10 niños



En contraposición los niños rechazan la imagen del príncipe, porque los príncipes son "sonsos", prefieren dibujarse como luchadores o como superhéroes; o, mejor aún, como una combinación de los dos. Con un físico imponente de grandes músculos definidos y además con superpoderes. Cuando las niñas son más grandes (10-12 años) la preferencia por el castillo se abandona y se dibuja "una casa enorme" (30%) o una casa de dos pisos (45%); otro de los elementos elegidos es una casa con jardín (10%). Pero en todas estas casas se tendrá una pareja heterosexual. Tan sólo dos niñas de toda la muestra consideraron la posibilidad de vivir solas cuando fueran adultas.

### **Los Dados de cuentos y los cambios de rol**

Con los niños de 6 y 8 años se realizó una actividad a partir de un juego de dados. Podemos comenzar con tres uno de ellos tendría uno tendría dibujos de personajes, otro dibujos de lugares y otro más características o acciones. Los niños sentados en círculos seleccionaban quienes echarían los dados y, a partir de lo que fuera saliendo, se tendría que construir una historia entre todos. Es recomendable tener más dados con personajes variados. Los dados podrían ser por ejemplo:

Dado 1 con personajes: el dragón, el mago, la dragona, la giganta, el pájaro y el árbol. (en figuras)

Dado 2 con personajes : la estrella, la nube, el niño, la niña, el gato y el gusano .

Dado 3 con personajes: la niña, el rio, el dragón, la gata, la flor, el pájaro

Dado 4 paisajes: el desierto, la nieve, el bosque, la montaña, el pinar, la playa.

Dado 5 con características: pirata, dormilón (a) , adivino (a), comelón/a, cantante, Aventurero/a (en palabras)

Dado 6 con características: valiente, miedoso/a, aventurero/a , triste, alegre, dormilón (en palabras)

Así, pues, los niños desarrollaran libremente o con ayuda de su guía o maestro/a narraciones a partir de asociaciones como la dragona motociclista que vivía en la nieve. De acuerdo a la edad de los niños/as pudo hacer más compleja la narración agregando un segundo juego de dos dados. Así, pues, la dragona motociclista se relacionará de alguna manera con la nube comelona en la historia imaginada por los niños. Cabe señalar que ellos deberán elegir quien será el protagonista de la historia y cuál será el conflicto a resolver.



En las pruebas piloto realizadas durante el programa de verano Baxal Paal 2008, los niños/as entre 6 y 8 años se sintieron atraídos, en forma particular, con este juego. No obstante, los mayores de entre 10 y 12 años participaron con interés e, inclusive, una vez terminada la actividad, disfrutaron de apilar los dados para crear nuevas historias, a la manera de un comic.



Durante la aplicación de los materiales entre los asistentes al programa de verano Baxal Paal los niños más pequeños, entre 6 y 8 años, generaron las narraciones que incluyeron el lenguaje y las acciones más violentas. En una ocasión el grupo se dividió en dos, dado que habían dos guías para hacer la actividad (un hombre u una mujer) los niños eligieron inmediatamente formar un grupo exclusivamente de niños y las niñas se unieron en otro. Es decir, por su propia motivación las niñas eligieron ir con la guía y los niños con el guía. Dado que los dos grupos se percibían muy motivados se decidió no romper esta organización aunque, al inicio, se trató de motivar a niños y niñas para que formaran grupos mixtos. El grupo de niños participó de forma entusiasta en el juego de dados y sus primeras narraciones las hicieron en forma oral y en un colectivo de 12 niños. Según se desarrollaba la actividad y mientras más acciones violentas agregaban a sus narraciones, más alegres se mostraban. Así, pues, uno de sus primeras actividades fue como sigue: 3 niños fueron elegidos para tirar 3 dados (uno cada uno) y los personajes que les tocaron fueron: Dragón, Dragona y niña. En esta ocasión no se agregó ningún otro elemento. Los niños fueron relacionando sus personajes con acciones imaginadas por ellos, las cuales ofrecieron el siguiente resultado:

El dragón tenía una bomba en su casa, la niña apareció y persiguió a la dragona hasta el techo de su casa; lucharon fuertemente. Después la niña le quitó la bomba al dragón, pero esta estalló y su cabeza salió volando y cayó al piso. ¡Todos murieron! (12 niños varones de 6 y 7 años)

La frecuente exposición que tienen los niños a escenas violentas a través del cine, las tiras cómicas y la televisión, les hace asociar de manera casi "natural" un cuento con este tipo de imágenes y sucesos. Personajes que luchan y vuelan en pedazos es parte de su imaginario. Los reconocen como parte de ese mundo de fantasía y se divierten con ellas. No obstante, esta sobreexposición limita, en su imaginación, otras posibilidades de asociaciones y sin duda promueve una cultura en donde las formas simbólicas de violencia son aceptadas y socializadas como parte de un mundo "divertido". Es importante que sin inhibir su deseo de participar, expresarse e imaginar el o la guía, propongan relaciones o acciones que vayan haciendo más compleja las narraciones y que les permitan ensayar otras formas de resolver los conflictos. Es posible que al inicio a los niños pequeños les dé trabajo relacionar las características y los personajes que les haya tocado y construyan sus historias paralelas, como en el siguiente caso:

*Estaba una gigante en su coche cuando chocó a otro coche y ahí la gigante aplastó al otro coche. La princesa estaba colgando y ropa, la niña corrió vio al gigante y le dio miedo, corrió mucho, corrió hasta china, hasta que se salió del mundo. La gigante se casó con el gigante.*

*\_ ¿y la princesa?, ¿qué pasó con la princesa?. Se cayó y se quedó vieja y después se murió.*

*\_ ¿y la niña? La niña se murió, consiguió un novio, ¿el niño la besó! Y fueron felices para siempre. Fin  
(5 niños de 6 años)*

En una nueva oportunidad el guía tuvo que dirigirlos para que incorporaran los otros elementos a su narración y encontraran nuevas salidas a los conflictos, ya que la mayoría de sus cuentos terminaba con "se murió", "estalló", "desapareció", "se le derramaron los sesos", etc.

## Las Ruletas



Un juego similar al anterior es el de la ruleta. En un inicio se pensó que los dados serían más atractivos para los niños pequeños y las ruletas para los mayores. Al final todos los grupos quisieron jugar con ambos juegos. Las ruletas resultaron muy atractivas para los niños y las niñas pues girarla y mirar cuál personaje les tocaba les llenó de emoción. En esta ocasión, se trabajó con dos ruletas construidas de madera. Una de las ruedas de las ruletas (con un diámetro de 50 centímetros aproximadamente) se dividió en partes y, en cada una de ellas, se dibujaron personajes, cuidando que hubiera un equilibrio entre personajes femeninos y masculinos. Los personajes fueron:

- 1) Ogra
- 2) Ogro
- 3) Abuelo
- 4) Abuela
- 5) Niño
- 6) Niña
- 7) Príncipe
- 8) Princesa

La otra rueda, del mismo diámetro, se dividió de la misma forma y se le escribieron actividades como las siguientes

- 1) Lava la ropa
- 2) Lucha
- 3) Siembra maíz
- 4) Conduce un auto
- 5) Alimenta a los animales
- 6) Hace un descubrimiento
- 7) Ayuda a los niños
- 8) Arregla la casa

Los niños y las niñas, organizados en pequeños grupos mixtos, debieron girar una de las ruletas primero y luego la otra. Repitieron el procedimiento una vez más, procurando la participación de más miembros de los equipos. De acuerdo con el personaje que les tocó y la actividad que debían desempeñar los niños desarrollaron por equipos una narración. Así, pues, los niños y las niñas podían tener como personaje a una princesa que hace un descubrimiento y una abuela que lucha y con esos elementos deberán armar su relato. Después, según su capacidad, edad y tiempo disponible, socializaran en forma oral o escrita sus narraciones.



Los niños y las niñas entendieron muy rápido el juego y asimilaron con facilidad los cambios de roles, aunque, quizá, la primera narración cueste un poco de trabajo y necesiten algo de ayuda. Como ejemplo del funcionamiento de las ruletas, a un grupo de niñas les tocaron los siguientes elementos:

El Niño / alimenta a los animales

El Dragón/limpia la casa  
Princesa/ hace un descubrimiento

La idea de una princesa que hacía un descubrimiento les costó algo de trabajo, pero pudieron resolverla para construir la siguiente historia:

*Había una vez un dragón que limpiaba la casa de la princesa que era aun castillo. El dragón barría y trapeaba muy bien porque era limpio. La princesa salió al jardín y encontró un tesoro, que era un agua especial que hacía que las frutas y verduras crecieran mucho. La princesa cortó los mangos y se los comió porque tenía mucha hambre. Ahí cerca un niño alimentaba a un león y a un tigre, su trabajo era cuidarlos siempre. El niño vio a la princesa y la llamó, le mostró los lindos que eran el león y el tigre y la convenció para que se los llevara a su castillo y lo ayudara a cuidarlos. El león y el tigre se hicieron amigos del dragón y los ayudaron a limpiar el castillo.*

*(3 niñas de 8 años)*

Una narración donde el guía tuvo que intervenir mucho fue la que se armó con los siguientes elementos:

La princesa / lava la ropa  
El niño / hace un descubrimiento  
La abuela / alimenta a los animales.

*Un niño hizo un descubrimiento y encuentra que hay una puerta secreta y detrás de la puerta un tesoro.*

*\_¿Qué tipo de tesoro? Es una princesa que está lavando la ropa  
¿Por qué lava la ropa la princesa? La princesa lava la ropa porque se lo ordenaron*

*-¿Quién se lo ordenó? Su madrastra.*

*Daniel vio a la princesa lavando la ropa y*

*\_¿Qué hizo?*

*Le dijo a la princesa ven y escápate por esta puerta mágica, que engañe a su madrastra y le diga que ya lavó la ropa*

*¿Quieres que la princesa mienta?*

*-Síiiii*

*Entonces se encontraron a la abuelita que alimentaba a los animales. Tenía un gato, un perro y muchos peces.*

*¿Y qué les dice la abuelita?*

*Que regresara a su casa y la princesa lloró y regresó y le dijo a la madrastra que le había mentado y después la castigaron y después lavó la ropa y después le dejaron que se fuera de vacaciones con su mamá.  
(7 niños y niñas de 10 años)*

Como se puede observar, asimilar la idea de la princesa que lava la ropa dio un poco de trabajo a los niños y a las niñas, situación que finalmente resolvieron con la aparición de una madrastra (personaje que no estaba entre los asignados). El castigo a la princesa, llevó al engaño, aunque al final se arrepintió y fue castigada por su falta. En este cuento llama la atención la aparición de una mamá, con la que la princesa podrá ir a pasar sus vacaciones. Este cuento, y el anterior, mostraron que uno de los personajes cuyo rol está más arraigado en los y las niñas meridianas es justamente el de princesa.

La siguiente historia fue interesante, porque tomó la línea de una historia de miedo y se armó a partir de muy poquitos elementos:

Niña / alimentaba a los animales / árbol.

En este caso el guía después de tener los elementos con los que trabajarían, utilizó una pelota para ir motivando la participación de los niños que estaban sentados en círculos alrededor de él. Así el tiraba la pelota a los niños y niñas y ellos o ellas iban completando la historia.

*Una niña se llamaba María y en su casa alimentaba a los animales. A María le gustaba la computadora para ver Disney Chanel y para ver a las Bratz. Ella volvió jugar con la computadora durante la lluvia y creyó ver un fantasma. María pensó que el fantasma se la iba llevar y la iba a comer, pero el fantasma era un árbol que se movía en la noche oscura. Después María llamó a su mamá y le mostró al horrible fantasma. La mamá de María abrió la puerta, le mostró que era un árbol y lo cortó. Fin  
(7 Niños y niñas de 8 años)*



Otro grupo giró sus ruletas y consiguieron los siguientes elementos

Giganta / Luchaba

Gigante / Cuidaba niños

Niño / Hacía un descubrimiento

A partir de ellos los niños desarrollaron la siguiente historia:

*Estaba un día la giganta luchando cuando ganó contra el niño que hacía descubrimientos y lo sacó del ring. Entonces, apareció un gigante que vio que el niño salía de la lucha libre y se preocupó por él y los quiso ayudar. Pero entonces la giganta peleó con el gigante, quien pidió ayuda al dragón para matarla. El gigante le dio un golpe en la cara y el dragón la quemó. Pero entonces, apareció una princesa que les dijo que los que habían hecho estaba mal y los ayudó. El gigante, la princesa y el niño vivieron juntos para siempre.*

( 3 niños de 7 años).

Un dato sumamente llamativo es que los niños y niñas del CAIMEDE desarrollaron narrativas mucho menos violentas. En ellas, usualmente no hay cuchillos, ni sangre, ni golpes, ni muerte. Esto bien puede deberse a las terapias de apoyo que llevan o que la violencia es un elemento mucho más vívido para ellos y ellas por lo cual no constituye un material idóneo para el juego. No obstante entre los pequeños de 7 y 8 años vivimos la única escena en que uno de los juguetes pudo convertirse en arma, ya que mientras una niña apilaba los dados para hacer formas, una vez terminada la actividad, un niño de su misma edad tiraba los dados para tratar de pegarle en un dedo. Consciente de que podía lastimar a su compañera, el niño miraba primero a los

lados para ver si algún guía se fijaba en su acción y, entonces, dejaba caer el dado. Al final, la actividad terminó sin ningún niño o niña dañado.

Las niñas y jóvenes del CAIMEDE comparten con las asistentes al CECUNY una muy escasa información sobre mujeres que hayan tenido una acción destacada en la historia, antigua y contemporánea. En ambos casos pudieron enunciar como escritora a Sor Juana, aunque no sabían mucho de ella; como deportista a Lorena Ochoa (que por la época acababa de ganar un campeonato de golf) y a la corredora Ana Gabriel Guevara. Hasta ahí sus referencias sobre la acción de las mujeres en la sociedad. En donde si pueden establecerse diferencias es que en los periódicos murales del CAIMEDE aparece constantemente la necesidad de las niñas de aprender un oficio y ser independientes económicamente, cosa que aparece muy diluida entre las niñas de 10 y 12 años que asistieron al Baxaal Paal del CECUNY.

## Bibliografía

Alianza Save the Children Suecia *Consulta para América Latina del Estudio de las Naciones Unidas sobre Violencia contra los Niños* en [http://www.scslat.org/web/actualidad/interna\\_noti.php?xopcp=4&xid=146&xleng=e](http://www.scslat.org/web/actualidad/interna_noti.php?xopcp=4&xid=146&xleng=e), 2009.

Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Mingo "Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación" en *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999

Burgos Edith Beatriz *El Juego y el género en el nivel inicial en Psicología y pedagogía* <http://psicopedagogias.blogspot.com/2008/02/el-juego-y-el-gnero-en-el-nivel-inicial.html>

Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001.

Cervantes Gutiérrez Celia *Diagnóstico situacional de la violencia en escolares de Básico, Medio superior y superior en Colima*, Indesol, PIMEF, DIF, 2007:16

CONMUJER/UNIFEM/INEGI, PNUD, UNICEF, FNUAP, OPS, *El enfoque de género en la producción de las estadísticas educativas de México: una guía para usuarios y una referencia para productores de información en*

<http://www.inmujeres.gob.mx/dgede/temas/educacion.htm> 2009

Convención sobre los Derechos del Niño

[http://www.unicef.org/spanish/media/media\\_27277.html](http://www.unicef.org/spanish/media/media_27277.html), 2009

*Declaración de Buenos Aires sobre la violencia contra niños, niñas y adolescentes* [http://www.unicef.org/spanish/media/media\\_27225.html](http://www.unicef.org/spanish/media/media_27225.html)  
UNICEF, 2009

García Suárez Carlos Ivan "Formas de Jerarquización" en *Colección Edugénero*, Universidad Central, Colombia, 2003

Holly citada por Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001

IEGY, *Análisis de la violencia contra las mujeres en Yucatán 2006*, México, 2008:

Queen Renée citado por Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:

McArtur y Eisen , citado por Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001:147

Ortega Gisela. *Violencia contra la infancia I*. en *Los niños se desangra la humanidad* en <http://derechosdelmenor.galeon.com/productos1739662.html>, 2009.

Ortega Oscar, Rosado Celia *Las niñas y los niños en el discurso de las/los docentes de educación primaria en Mérida*, UADY; IEGY 2007.

SEP, *Catálogo y estadísticas* en

<http://www.educacion.yucatan.gob.mx/plantilla/EstadisticaSE/index.html>

Serbin, citado por Brown N y P France *Hacia una educación no sexista*, Ministerio de educación y deporte, MORATA, España, 2001

UNESCO, *UNESCO y la equidad de género*. [www.unescomexico.org/Ciencias-Sociales/pfd/UNESCO-y-la-igualdad-del-genero.pdf](http://www.unescomexico.org/Ciencias-Sociales/pfd/UNESCO-y-la-igualdad-del-genero.pdf), 2009

UNICEF *Educación en México* en

[http://www.unicef.org/mexico/spanish/education\\_6884.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/education_6884.htm)

UNICEF *Ocho elementos clave para que exista un entorno de protección* en [http://www.unicef.org/spanish/protection/index\\_environment.html](http://www.unicef.org/spanish/protection/index_environment.html), 2009

*Colección Educ/arte en género* es una publicación del  
**Programa Editorial Reflexión: Género y Sociedad**  
del Instituto para la Equidad de Género  
del Gobierno del Estado de Yucatán.  
Esta obra se imprimió en el año 2009,  
en el Grupo Impresor Unicornio, S.A. de C.V.  
Calle 41 # 506 x 60 y 62. Centro. Mérida, Yucatán, México.



COLECCIÓN

# EDUCARTE EN GÉNERO

Es innegable que en la escuela existen múltiples formas que evidencian estatus diferenciales entre los géneros. Algunas son obvias, otras muy sutiles y unas más tan comunes, que se hacen prácticamente invisibles.

Introducir la perspectiva de género en la escuela no solamente involucra el trato de las niñas con los niños, sino requiere de una reflexión crítica de su propio ordenamiento como institución y sobre los valores y comportamientos de todos los actores de la comunidad educativa.

La Colección EDUC/ARTE EN GÉNERO proporciona juegos y herramientas didácticas vinculadas con las relaciones de género enfocados a niños y niñas de 6 a 12 años, con la finalidad de que comiencen a adquirir la perspectiva de género a partir de diversas actividades propias de su edad.



**IEGY**  
Instituto para la Equidad  
de Género en Yucatán  
GOBIERNO DEL ESTADO

Este programa es público y queda prohibido su uso con fines partidistas o de promoción personal