
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ESPECIALIZACIÓN ESTUDIOS DE GÉNERO EN
EDUCACIÓN

“Aprender a convivir con perspectiva de género: taller de sensibilización basado en el modelo de atención de la USAERⁱ dirigido a docentes de educación primaria”

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA COMO
ESPECIALISTA EN GÉNERO EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A

Silvia Martínez Esquivel

ASESORA: Maestra María del Pilar Cruz Pérez

JULIO 2011

ⁱⁱⁱ Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Agradecimientos

A la *Universidad Pedagógica Nacional* unidad Ajusco; por hacer posible de generación en generación que la construcción del conocimiento no termine.

A la *Especialización de Estudios de Género en Educación*; por realizar la comprensión y transformación de todas las formas de relación entre personas, por brindarme la oportunidad de descubrir parte de mí y de lo que es necesario cambiar.

A mí asesora *María del Pilar Cruz Pérez*; por que sin usted hoy no se podría palpar el esfuerzo conjunto.

A la maestra *Pilar Miguez* por que sin sus orientaciones de manera profesional podría haber apoyado en las transformaciones en mi espacio laboral.

A la maestra *Acacia Toríz* por sus aportaciones que me ayudaron a direccionar la construcción de la propuesta desde el modelo social.

A la maestra *Paula Rojas Munguía*, por llevarme a la reconstrucción de mi propia identidad social.

No podría falta la maestra *Blanca Rocío Calderón* quién con su actuar me ha demostrado que la adversidad es sinónimo de creación, gracias amiga por que eres el pilar fundamental de la Educación Especial y además es buen momento para demostrarte toda mi admiración.

En especial a la mujer y a los dos hombres que forman parte de mi propia construcción, que en tantas ocasiones me acompañaron en noches sin dormir, que me estuvieron sosteniendo para no claudicar, a los que siempre están

completamente para mí cuando más los necesito. Gracias *Mamá, Papá, Hermano*; por que también son parte de este camino, por que cada vez que he caído, su mano está para levantarme y cuando he avanzado, su rostro es lo que veo; por que a pesar de todas las particularidades que tienen como persona son parte mía y yo suya. Los amo.

Y a todas las personas que con una sola palabra, gesto y mirada me han dado las herramientas para continuar. Por que este taller “Aprender a convivir con perspectiva de género”; compañeras y compañeros que en este viaje llamado vida provoquen cambios en la educación.

Me demostrarás la senda de la vida; En tu presencia hay plenitud de gozo; Delicias a tu diestra para siempre.

Salmo 16:11

Silvia Martínez Esquivel

Índice

Introducción	1
1.- Educación especial	
1.1 El origen de la Educación Especial.....	8
1.2 Evolución de los modelos de atención de la educación especial en México.....	19
1.2.1 La reorganización de la Dirección de Educación Especial.....	24
2.- Género y práctica docente	
2.1 Fundamentos para incorporar la perspectiva de género en la práctica docente.....	29
2.2 Género: de lo biológico a lo social.....	33
2.2.1 La construcción de la identidad de género.....	36
2.3 Inclusión, diversidad e interculturalidad desde la categoría de género.....	40
2.3.1 Inclusión.....	40
2.3.2 Diversidad.....	44
2.3.3 Interculturalidad.....	47
2.4 Aprender a convivir con perspectiva de género.....	52
3.- Taller: “Aprender a convivir con perspectiva de género”	
3.1 Características del taller: “Aprender a convivir con perspectiva de género”.....	61
3.2 Estrategias metodológicas.....	65
3.3 Organización del taller “Aprender a convivir con perspectiva de género”.....	67
3.4 Desarrollo del taller.....	71
Reflexiones finales	138
Bibliografía	142
Anexos	148

Introducción

Al interior de cada escuela confluyen infinidad de historias de vida, formas de concebir al mundo, representaciones de la realidad, ideologías, costumbres y concepciones en cada niño/niña, docente o autoridad; por lo tanto como las personas son seres sociales requieren interactuar en sus contextos variados, pero es en ese proceso de interacción donde las actitudes que se demuestran pudieran repercutir para la aceptación o rechazo de la otra persona.

Estas relaciones con frecuencia se encuentran traspasadas por ideas o prejuicios basados en la forma en que se concibe a las personas por sus características físicas, sociales e intelectuales además que las ubica en diferente estatus de la jerarquía social donde algunos grupos como las mujeres, las y los indígenas, las y los pobres y en particular las personas con discapacidad quedan relegados, por lo tanto, ubicados en posición en desventaja, lo que contrasta con las políticas y legislaciones que desde las últimas décadas han pugnado por la igualdad de condiciones en el acceso a la educación.

Debido a esto y como parte de esa cultura escolar parto de la necesidad de desarrollar estrategias que permitan coexistir y adaptarse en grupos diversos con equidad, concretamente sensibilizar a las/los docentes sobre lo que implica aprender a convivir con perspectiva de género en el interior del aula, basándome en el modelo de atención que promueve el servicio de Educación Especial: Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es decir un modelo social que propicie la inclusión, la diversidad e interculturalidad.

El aprendizaje con perspectiva de género implica reconocer que el entorno social y cultural en el que se encuentra inmersa cada persona asigna formas de relación específicos y patrones de comportamiento esperados en función del sexo, situación que se busca remontar en aras de lograr relaciones más equitativas.

Las construcciones sociales y culturales vigentes en cada contexto social, influyen en la formación de la identidad creando estereotipos y roles por razón de su etnia,

nivel educativo, raza, sexo, credo, edad, clase social, ingresos monetarios, lugar de residencia, etc., mismas que definen desigualdades sociales.

La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías [...] por consiguiente, es probable que al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en que categoría se halla y cuales son sus atributos, es decir su identidad social. (Goffman, 197, pp. 12-13)

Así las categorías que derivan en desigualdad, nos llevan a etiquetar a la persona, diferenciándola por su aspecto, formando juicios denigrantes o arbitrarios como “indios”, “viejas”, “enfermitos”, “negritos”, entre otras. Condiciones que ante las diferencias individuales que se hacen evidentes en colectivo, constituyen representaciones de actuación, pautas de comportamiento, reprimen formas de ser, actuar y pensar o bien, determinan proyectos de vida.

Las etiquetas que se imponen a la persona a partir de sus diferencias crean estigmas, es decir aspectos que la desacreditan como parte de la sociedad.

Creemos por definición, desde luego, que la persona que tiene un estigma¹ no es totalmente humana. Valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida (Goffman, 1970, pp. 15)

Cuando los parámetros establecidos por grupos sociales para determinar las formas de convivir no se encuentran dentro de lo socialmente considerado *normal* y *aceptable*, surgen formas de rechazo; como la discriminación, la exclusión, la etiquetación, la segregación y la violencia.

El origen de mi interés por el tema surgió justamente a partir de mi observación de tales prácticas de exclusión y discriminación en el contexto escolar. A lo largo de más de ocho años de experiencia en el área de las USAER, durante los cuales he observado la división en la participación en actividades o juegos para niñas y niños, el rechazo por las personas que presentan una discapacidad evidente, la creencia

¹Para el autor el estigma es la característica o categorías (las deformidades físicas, defectos en el carácter del individuo, raza, nación y religión) que hacen a la persona no entrar dentro del parámetro de “normalidad” a ser desacreditado y desacreditable (Goffman, 197, pp. 14)

de que hablar una segunda lengua es sinónimo de desvalorización; pero sobre todo observé que lo anterior, se traduce en la asignación de las diferencias que las y los docentes suelen considerar inherentes a las personas y que derivan necesariamente en dificultades para participar y para aprender.

Estas situaciones que me ha tocado presenciar desde mi espacio profesional como docente de apoyo de las USAER, me han llevado a considerar la necesidad de desarrollar estrategias para promover una convivencia más equitativa, tomando como referente principal la perspectiva de género pues este enfoque, me permitirá analizar y apoyar en la mejora de las relaciones sociales entre mujeres y hombres para evitar seguir perpetuando la asignación de estereotipos y roles a partir de situación orgánica del cuerpo y/o además de su clase social, raza, etnia, discapacidad.

El enfoque de género examina como la formación de la identidad, de las relaciones de poder, del lenguaje, normas y reglas culturales que se prescriben para mujeres y hombres; van constituyendo desigualdades sociales a partir de la comunidad en donde participan las personas, ya que “el cuerpo es la primera evidencia incontrolable de la diferencia humana” (Lamas, 1996 b, pp. 340) y a través de él se inicia toda desigualdad al dotarlo de construcciones culturales que etiquetan y marcan la capacidad de la persona naturalizando lo biológico y limitando la participación social.

Género, como categoría conceptual, se refiere a los condicionamientos culturales, económicos, históricos y sociales, mas que a las distinciones biológicas entre el varón y la mujer, entre lo masculino y lo femenino. De hecho, el género esta integralmente involucrado en las organizaciones sociales (en particular de la familia y el Estado) y en la construcción de conocimientos e identidades, de tal forma que esas diferencias son el resultado de construcciones sociales que son naturalizadas por los diferentes grupos. (Fischman, 2003, pp. 4)

Las USAER, unidades que ofrecen servicios de apoyo de educación especial a las escuelas primarias regulares, propician el apoyo de la formación de “escuelas para todos”, así como la atención a la diversidad desde un modelo social, además de que “proporciona apoyos técnicos metodológicos y conceptuales, que tienen como propósito ofrecer una atención de calidad a la población y particularmente a aquellas

alumnas y alumnos que presentan discapacidad y/o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, a fin de que se logren los fines y propósitos educativos”. (DEE/SEP, 2009, pp. 55)

En este sentido, docentes de apoyo debemos promover la inclusión, es decir, permitir que las y los estudiantes se desarrollen en ambientes escolares que permitan su aprendizaje y participación sin marcar las diferencias propias de cada persona a partir de la condición biológica sexual y orientar la atención a la diversidad.

Cabe mencionar que hasta antes del 2008, se continuaba trabajando en las USAER con un modelo educativo que se regía por la integración educativa de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y que consideraba como fundamento principal la normalización² de la persona, haciéndola lo más posiblemente *servible* o *útil* a la sociedad.

Capacitar al individuo con necesidades de educación especial para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en un medio social para que pueda disfrutar de una vida plena [...] es evidente que el planteo esencial consiste en ubicar, adecuar o hacer útil a la persona con necesidades educativas especiales a su sociedad. (DGEE, 1992, pp. 12-13)

Frente a dicho modelo, la re-estructuración que propuso la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal para el 2009³, es “no excluir o segregar a ningún estudiante como consecuencia de su condición de discapacidad, dificultad de aprendizaje, pertenencia a un grupo social o étnico determinado o bien por género” (DEE/SEP, 2009, pp. 16.), lo que permite dejar la cultura de segregación por parte de agentes educativos que centraban la atención de apoyo solo en las alumnas y alumnos que se identificaban carentes de habilidades para aprender y por lo mismo se tenían que re-educar con actividades y materiales especiales.

² Principio fundamentado en la legislación de los derechos y deberes de todas las personas para que se logren conductas aceptables dentro de los estereotipos de la sociedad

³ Surge a partir del cambio que la Administración Federal de Servicios Educativos (AFSEDF) realiza con la reforma a los planes y programas de educación básica.

Por lo tanto, las USAER al fomentar la atención que requiere la diversidad a partir del modelo social, se requiere iniciar con la formación de escuelas inclusivas, que aprendan a convivir con equidad lo que se lograría solo con la perspectiva de género, Para establecer no solo una *escuela para todos*, sino una “escuela para todas y todos, pero con todas y todos” (López, 2004, pp. 71), y que no determine la capacidad cognitiva por el sexo, así mismo permitiría trabajar de manera conjunta con cada docente de primaria que se asesora, sin separarse del propósito del servicio de apoyo: “favorecer el desarrollo de la inclusión educativa por medio de la escuela para todos, para lo cual deberá de aportar insumos que promuevan la transformación de las practicas educativas de los servicios de la educación básica”. (DEE/SEP, 2009, pp. 9).

En suma la transformación de las necesidades educativas especiales a las barreras para el aprendizaje y la participación, permite la atención a la diversidad, la interculturalidad y la inclusión, favorece el desarrollo del aprendizaje, la participación sin obstáculos en todas las actividades escolares, independientemente de las diferencias, características físicas, sexo, lugar de procedencia o nivel económico.

Este cambio de modelo es de gran importancia pues reconoce que no es el déficit, ni las condiciones individuales de las personas las que limitan su desempeño, sino el contexto social que no ha generado las condiciones para el acceso pleno a la igualdad de los derechos a toda la población; sin embargo, la aplicación del mismo en la práctica no se ha concretado, se sigue enfocando el déficit y el nivel de aprendizaje, como por ejemplo la solicitud de determinaciones para el aprendizaje de las alumnas y alumnos, la diversificación de estrategias que eleven el nivel de competencia curricular y la elaboración de planeaciones didácticas, que se siguen centrando en el aprendizaje.

Ni el personal de la USAER, ni las y los docentes de primaria, han elaborado estrategias que minimicen o eliminen esas *barreras para la participación*, por lo que se sigue negando la inclusión e intervención de alumnas y alumnos que socialmente son estigmatizados por sus particularidades, principalmente cuando son mujeres con alguna discapacidad física o hablan un idioma característico de etnias cercanas a la comunidad.

Aquellas prácticas que en algunos contextos como el educativo, han representado formas de segregación o exclusión hacia aquellos sujetos o alumnos que por tener una condición o características específicas han sido considerados “distintos” o “diferentes” del resto de la población; entre éstas, se pueden ubicar las diferencias por condición cultural, étnica, lingüística, social, económica, de género, física o cognitiva, que no son otra cosa que manifestaciones de la diversidad existente en una sociedad y ante la cual es necesario trabajar con y para ella. (DEE/SEP, 2009, pp.16)

Ante esta situación el apoyo de la USAER no solo debe centrarse en elevar el aprovechamiento del aprendizaje del alumnado, sino en la participación de todas las alumnas y todos los alumnos, para llegar a los propósitos atención a diversidad, interculturalidad e inclusión, de forma colaborativa con la primaria regular.

Para lograr lo anterior, se requiere que el profesorado cuente con herramientas teórico-prácticas mínimas que hagan posible dar ese paso, para lo cual me planteo el objetivo general de diseñar un taller de sensibilización dirigido a los docentes de primaria basado en el modelo de atención de la USAER que permita aprender a convivir con perspectiva de género.

Para llegar a este diseño de taller de sensibilización, específicamente se efectúa un recorrido histórico de la Educación Especial así como sus transformaciones en los modelos de atención para dar el reconocimiento al cambio de concepciones en las prácticas docentes que se necesitan cambiar con respecto a la diversidad, inclusión e interculturalidad. Además se propicia que las y los profesores de primaria favorezcan la convivencia con equidad, el respeto a la diversidad en el aula y entender las implicaciones de aprender a convivir con perspectiva de género, para formar una escuela inclusiva para todas y para todos.

Crear escuelas inclusivas para todas y para todos implica evitar el señalamiento del déficit de cada persona, aislar de actividades a niñas y niños por su condición biológica, determinar la participación de unas y unos por sus características físicas o de clase, pero sobre todo involucra a todas y todos los docentes a modificar nuestro actuar con respecto a la construcción social de género. Para lograr lo anterior y tener un marco teórico y contextual que fundamente la propuesta, el trabajo quedará organizado de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se examinan los planteamientos que dieron origen a la educación especial, cómo surgió en México, el constante cambio que han tenido los modelos de atención de los servicios de apoyo, así como sus fundamentos de la diversidad, interculturalidad e inclusión.

En el capítulo 2 se abordan las formas en que se construye social y culturalmente género, cómo se desarrolla la identidad, cómo se establecen los estereotipos y roles que limitan la participación de niñas y niños, así como la implicación de aprender a convivir con perspectiva de género.

Y finalmente en el capítulo 3 se presenta el diseño del taller *Aprender a convivir con perspectiva de género*, cuyo objetivo es sensibilizar a las/los docentes de primaria acerca de las prácticas sexistas en las aulas para disminuir prácticas que discriminen, segreguen o etiqueten por medio de la imagen corporal de las alumnas y alumnos a través del aprendizaje de la convivencia igualitaria y equitativa.

El taller de sensibilización permite en su estructura vivenciar y reflexionar a lo largo de los tres módulos en los que se encuentra conformado, el proceso de construcción social de las diferencias biológicas, las reproducciones en las interacciones a partir de esas diferencias corporales así como el ir incluyendo estrategias que propicien la convivencia con perspectiva de género.

Esperando que docentes tanto de primaria como de USAER logren llevar a la práctica este taller de sensibilización con respecto al aprendizaje de la convivencia con perspectiva de género para que las reproducciones de las legitimaciones de las diferencias sean reconstruidas en las prácticas cotidianas al interior de las aulas, se reconozca al modelo actual de la Educación Especial como medio de transformación de prácticas culturales, pero principalmente eliminar formas de discriminación, etiquetación y segregación de las manifestaciones diversas de las diferencias que conllevan a desigualdades sociales entre hombres y mujeres.

Capítulo 1

Educación Especial

1.1 El origen de la Educación Especial

A lo largo de la historia de las sociedades humanas, se han dado situaciones de discriminación y segregación de personas por sus características físicas, por sus habilidades intelectuales o por sospechas de irregularidad en su conducta. Al referirme al origen de la educación especial, es necesario presentar un bosquejo de cómo estas diferencias que van marcando a las personas dan origen no solo al tema central, sino a la desigualdad en la forma de tratar a las personas por sus diferencias.

En la edad antigua cuando las primeras mujeres y hombres iniciaron la formación de grupos de personas, se incluía a toda la colectividad en la satisfacción de necesidades básicas como el alimento o el vestido, todas y todos trabajaban, para el bien común (Ponce, s/f, pp. 7). Así, la educación en la comunidad primitiva consistió en la participación de niñas y niños de manera directa a través de la observación e imitación de actividades de las personas adultas.

Bajo el régimen tribal la característica esencial de la educación es el de ser difusa; impartida a todos los miembros del clan indistintamente. No hay maestros determinados ni inspectores especiales para la formación de la juventud: son todos los ancianos, es el conjunto de las generaciones anteriores las que desempeñan ese papel. (Durkheim, 1996, pp. 74)

Sin embargo, la modificación de la educación en la edad antigua estuvo acompañada por la transformación de la sociedad, la división y la organización de clases sociales, lo que marcó la diferencia en la instrucción de los menores y generó condiciones para la segregación de las personas por sus características físicas, rompiendo con la homogeneidad que anteriormente prevalecía. Por ejemplo, en este cambio se desterraban a las y los ancianos al no ser productivos para las comunidades, señalando su **debilidad**, además de marcar la educación para mujeres y hombres, para gobernar o ser gobernado, dominar o ser dominado de acuerdo a su jerarquía social.

En el instante en que aparece la propiedad privada y la sociedad de clase, vemos asomar también como consecuencia necesarias la religión con dioses, la educación secreta, la autoridad del padre, la sumisión de las mujeres y los niños, la separación entre los trabajadores y los sabios (Ponce, s/f, pp. 21)

A partir de este momento se inició una fijación por el cuerpo, prototipo de esto fue la sociedad de Esparta y Atenas, donde la instrucción se daba por medio de la represión corporal, como la esclavitud o la eliminación de personas que presentaban **deformidad**, ya que para ellos representaba castigo de la naturaleza. Esta eliminación física de la deformidad la realizaban por medio de los sacrificios humanos y del infanticidio.

De la práctica del infanticidio, nos informa Plutarco (48-122 d. J.C.), quien nos describe la famosa ley de Licurgo de la sociedad Espartana, a través de la cual si los ancianos de la comunidad detectaban alguna deformidad en los recién nacidos, estos eran despeñados por el monte Taijeto. En Roma el abandono, el arrojado a las aguas del río Tiber y/o roca Tarpeia, según Tito Livio, ejercía la misma función, y no únicamente con niños, sino con inválidos (no de guerra) y ancianos. (Jiménez, 1999, pp.85)

Con el paso del tiempo apareció el feudalismo y las primeras monarquías en las sociedades occidentales de Europa, es el período en el que se transformó la represión corporal en represión moral, impulsada por la religión que permitió disminuir la práctica del infanticidio y acrecentó la creencia en aspectos sobrenaturales. Se consideraba que las personas con discapacidad eran **anormales** y que su condición se debía a un castigo divino, brujería o herejía. Así, la anormalidad física (ceguera, sordera, motrices o malformaciones), mental (intelectual), emocional (referida a las mujeres) y moral (delincuencia, miseria, prostitución, otras religiones no católicas); eran aspectos condenados por la sociedad.

Durante la Edad Media, los modelos demonológicos, es decir aquellos que consideran a la persona con algún déficit como poseída por el demonio u otros espíritus infernales, siguen siendo los predominantes. Actos como el exorcismo, las acusaciones de brujería y las condenas por herejía con explicaciones demoníacas son prácticas comunes, en ocasiones escondiendo voluntades políticas y/o económicas. (Jiménez, 1999, pp. 85)

Posteriormente la sociedad y su cultura recubierta de religión, orilló a las familias con situaciones económicas precarias a abandonar a las niñas y niños que no cubrían

las características de normalidad en las iglesias, asilos o psiquiátricos para ocultar lo anormal

Durante los siglos XV1 y XV111, los deficientes mentales eran reclusos en determinadas instituciones (orfanatos, manicomios, etc.) donde convivían con todo tipo de marginados sociales (delincuentes, mendigos o ancianos). Durante este largo periodo de la historia asistimos a una postura generalizada de ignorancia y rechazo hacia los deficientes. El sujeto anormal (psíquico, sensorial o motórico) era eliminado, aislado, marginado o simplemente escondido por las familias. (Delgado, 2002, pp.56)

En el renacimiento comenzó una preocupación por la educación de las personas que por sus características salían de los parámetros de normalidad, "es destacable en esta época, en concreto a lo largo del siglo XVI y XVII, la aparición de las primeras experiencias de atención educativa con personas con discapacidades, concretamente con las personas con hándicaps de origen sensorial" (Jiménez, 1999. pp. 86). Surgieron exponentes que con sus aportaciones del tipo observable y empírico dieron inicio a la atención por las diferencias. Por ejemplo Pedro Ponce de León se centró en la atención de niños con sordera, Juan Pablo Bonet a niños mudos, Louis Braille y Valentín Haüy a niños con ceguera, Comenio a personas determinadas con estupidez o Pestalozzi y Froebel a la anormalidad, por citar algunos.

Así poco a poco se fue dando la obligatoriedad y gratuidad de la educación de tipo sexista, ya que lo niños de clase alta y que desearan instruirse podían acudir a las escuelas, negando este derecho a las mujeres, personas con discapacidad o marginación social.

La educación de carácter público, fundamentó lo que se tenía que aprender y cómo enseñar, planteó metodologías y organizaciones al interior de la institución dirigidas a grupos con características similares. Para las alumnas y alumnos que en el *deber ser* de la sociedad, se encontraban fuera de sus representaciones, la atención a la *anormalidad* se realizó en hospitales fuera de las ciudades para ocultar la parte desagradable de la sociedad y así "proteger a la sociedad de personas anormales" (Arnaíz, 2003, pp. 23).

El fenómeno de la revolución industrial genera múltiples cambios en las condiciones de vida que propician la marginación social de las personas anormales, especialmente en las ciudades donde las exigencias laborales de la industria conducen a un proceso de selección y marginación de los ciudadanos. Todos aquellos que no responden a las demandas de producción industrial son separados, marginados y reclusos en grandes instituciones con condiciones de atención y asistencia mínimas. (Jiménez, 1999, pp. 88)

Por lo tanto las personas consideradas *anormales* eran reclusas y etiquetadas por su inadaptabilidad social (infractores), por su aparente poca integración a la sociedad (discapacidad no evidente) o por su apariencia física (raza o discapacidad evidente), así como su incapacidad para insertarse al ámbito laboral (vagabundos o mendigos).

Además con el propósito de reintegrar a la sociedad a las personas con **deficiencias**, surgió la rehabilitación para anormales que se impartiría en instituciones y que dio pauta para la aparición de la Educación Especial que de manera formal se haría cargo de adaptar a quienes eran señalados bajo esa categoría a partir de diagnósticos y tratamientos médicos y psicológicos.

A finales del siglo XIX y principios del XX, la construcción social que se había creado de las personas que se integraban a las instituciones para atención y a las que se les podía dar educación *normal*, obliga a especialistas médicos y psicólogos a clasificar las deficiencias a partir de la inteligencia de las personas no aptas. Con el apogeo de la medicina, Alfred Binet clasificaría la edad mental de cada mujer u hombre que se sospechaba presentaba una deficiencia, para determinar si eran candidatos a ser **educables** y podrían ser integrados a escuelas con ayuda de maestros especialistas.

Lo que motivó a Binet a cuantificar el coeficiente intelectual fue la necesidad de disponer “por primera vez [...] de un instrumento *objetivo y científico* que permite diferenciar entre el alumnado a aquellos que poseen un nivel intelectual normal de los que no lo tienen normal, a los que dicho autor llama débiles mentales” (Jiménez, 1999, pp. 94). Sin embargo con el transcurso del tiempo se recurrió a la

homogeneidad de grupos y por lo tanto, se legitimó aún más la discriminación de la diferencia al interior de las escuelas.

Apoyándose en el método elaborado por Binet que permite apartar de la escuela ordinaria a los retrasados, desemboca en la proliferación de numerosos centros clasificados en función de las etiologías (deficientes mentales, sordos, ciegos, paralíticos, cerebrales, etc.). (Delgado, 2002, pp. 58)

La clasificación inicial que se dio para las personas con deficiencia fueron: idiotas, imbeciles, y retrasados mentales. Las personas que entraban en las dos primeras categorías eran recluidas de por vida, asistidas en instituciones especiales como los manicomios; los retrasados mentales podían incorporarse a escuelas para anormales⁴, origen de la Educación Especial, como expone Arnaíz: “como consecuencia de la clasificación de los alumnos que se producía tras su diagnóstico, se pensó que la especialización de los servicios educativos era la mejor opción para la educación.” (Arnaíz, 2003, pp. 30).

Con la obligatoriedad de la educación y la separación de escuelas para normales y anormales, así como la clasificación de la inteligencia, aparece en escena un concepto que controla la capacidad para aprender de la persona **déficit**⁵, el cual establece nuevas categorías para etiquetar a las y los estudiantes: las escuelas especiales para *anormales* y las aulas especiales⁶ para las alumnas y los alumnos que a pesar de su deficiencia, su apariencia física les permitía incorporarse a escuelas *normales* u *ordinarias*, legitimando la segregación y separación de la atención.

Una vez creadas las aulas especiales, la siguiente necesidad es mejorar la acción educativa dentro de ellas, lo que lleva a crear programas, métodos y servicios diferenciados en cada una de las aulas, lo que en definitiva, deriva en la creación de un subsistema educativo paralelo, fuertemente especializado y diferenciando del general: el sistema educación especial. (Jiménez, 1999, pp. 97).

⁴ Antecedentes de los Centros de Atención Múltiple (CAM)

⁵ “La aplicación de estas numerosas y distintas pruebas de inteligencia, ha posibilitado que muchos psicólogos y organizaciones de todo el mundo hayan establecido jerarquías y clasificaciones de personas en función de su capacidad mental. clasificaciones que, aunque con nombre y matices distintos, hacen referencia directa al déficit de la persona, a aquello que no sabe, que no sabe hacer, y que no puede saber ni saber hacer. clasificaciones que otorgan al concepto de deficiencia el carácter innato, estable y perdurable a lo largo del tiempo.” (Jiménez, 1999, pp. 95)

⁶ Antecesoras de las aulas de apoyo de Centros Psicopedagógicos (CPP)

Es así como de manera globalizada se extendió la Educación Especial primero en instituciones, luego como escuelas especiales y después dentro de las escuelas regulares pero en aulas especiales donde, pese a compartir el mismo espacio, se les ofrecía una atención diferente a alumnas y alumnos que presentaban alguna necesidad especial, con lo cual se perpetuaba la ideología de que tener características físicas, mentales o psicológicas diferentes implicaba que no podían aprender.

Pasaron 120 años (de 1830 a 1950), desde la aparición de la educación obligatoria, la separación de la educación ordinaria y la Educación Especial, así como el aislamiento de personas con discapacidad o alguna diferencia, para que aparecieran los primeros movimientos civiles en favor de los derechos humanos y del recorrido hasta la fecha por la eliminación de la segregación.

Es en el norte de Europa y durante la década de los 60 cuando se inicia un movimiento de crítica y argumentación al carácter segregador y discriminatorio de los modos y formas de atención y relación habituales con las personas con "deficiencia". (Jiménez, 1999, pp. 109).

Estos grupos en su inicio fueron integrados por padres de personas con discapacidad y segregados de las escuelas regulares, también por las mismas personas que habían sido señalados por sus características y pidieron la protección y el reconocimiento de los derechos de las personas diferentes.

Si bien, desde 1924 la Unión Internacional para la Protección de la Infancia había establecido la Declaración de los derechos del niño, fue hasta 1953 cuando se proclamaron los derechos al tratamiento, a la educación y cuidado del niño físico, mental o socialmente **incapacitado** o **impedido**. Es decir, se legitimó el derecho a la educación para las niñas y niños considerados y tratados de manera diferentes para la sociedad de manera tardía.

En 1959 Dinamarca fue el primer país que incorporó a las personas deficientes mentales en el derecho a desarrollar su vida como la de cualquier otra, con ello surgió el término de *normalización*, que afirma la necesidad de ser tolerantes ante las diferencias y disminuir prejuicios sociales.

La normalización es ofrecer todos los medios posibles (sociales, culturales, educativos, etc.) para favorecer la mejora de la calidad de vida de las personas diferentes o marginadas, partiendo de las capacidades personales y potenciándolas al máximo a través del derecho al acceso a los servicios y condiciones de vida adecuados a sus características y en los entornos mas comunes posibles. (Jiménez, 1999, pp. 113).

En 1978, Mary Warnok en Inglaterra creó un comité a favor de niños y jóvenes con el propósito de evitar que se siguiera identificando la deficiencia como condición de *ineducable*, buscaba lograr que la educación especial se incorporara físicamente en las escuelas regulares para proporcionar atención a sectores hasta entonces excluidos

Además Warnock, creó el término de **necesidades educativas especiales** (NEE) para referirse a los requerimientos que se debían tomar en cuenta para atender a la población considerada hasta ese momento como *deficiente*. Las NEE se definen como las dificultades de aprendizaje que presentan niñas y niños dentro de la escuela.

*Decir que un alumno presenta **necesidades educativas especiales** significa que, a lo largo de su escolarización, puede presentar dificultades de aprendizaje; en este punto se debe considerar que las dificultades de aprendizaje no son algo concreto y delimitadas a un grupo de alumnos claramente identificable, sino que hacen referencia a distintos grados, con mayores o menores dificultades en todas o en algunas áreas de aprendizaje; distintos momentos de aparición al comienzo, al final de una etapa educativa, etc., y de duración variable, con carácter transitorio o permanente.(Dadamia, 2004, pp. 92).*

A partir de este informe surgió un movimiento social en el norte de Europa en las décadas de los 60 y 70, donde padres de familia y personas con discapacidad se manifestaron en contra las formas de atención educativa. Este movimiento siguió desarrollándose durante las siguientes décadas pero, fue el punto de partida que dio impulso a diferentes reuniones internacionales, donde se siguió retomando a Warnok y se demandó incorporar a la educación a las personas que presentaban discapacidad o diferencias en el estilo y ritmo de aprendizaje.

Facilitando con lo anterior la introducción del concepto de **Integración educativa**, el cual establece que alumnas y alumnos con deterioros en la audición, la visión, el

desplazamiento, dificultad para aprender y en la conducta podían y tenían el derecho de incorporarse a una escuela regular y recibir educación.

A partir de esta Integración Educativa, se establecieron tres principios elementales al interior de las escuelas regulares y el tipo de educación especial que respectivamente tendría que ayudar a establecer:

El principio de normalización ⇒ que ya se había iniciado y se refería en a proporcionar educación de la manera mas *normal* posible, sin embargo, considerando que lo *normal* es determinado por el contexto social donde la persona se desenvuelve, se reformó su concepción y se definió como el proceso de aceptación de las personas a partir de sus diferencias y de proporcionarle servicios para su desarrollo desde el enfoque social; es decir modificar la forma de atención, ya que “la manera en que se ofrece ayuda a determinado alumnado en el sistema educativo repercute en cómo vive éste sus dificultades, y también en cómo le ve y le trata el resto del alumnado” (Jiménez, 1999, pp. 111).

El principio de sectorización ⇒ que buscaba ampliar la oferta educativa a través del trabajo entre docentes de primaria y docentes especialistas⁷, “significa descentralizar los servicios, puesto que las necesidades de las personas deben satisfacerse allí donde se producen y no en sitios aislados y especiales” (Jiménez, 1999, pp. 114).

El principio de individualización ⇒ que se centraba en la educación a partir de las necesidades particulares de cada alumna y/o alumno.

La educación especial deja de entenderse como una educación distinta para alumnos diferentes, para transformarse en el conjunto de medios personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo público para que pueda responder satisfactoriamente a las necesidades educativas especiales de los alumnos. (Dadamia, 2004, pp. 68.)

Además, con la incorporación de la educación especial a la escuela regular, se crearon las aulas de apoyo, se elaboraron adecuaciones curriculares y se constituyeron mecanismos para ubicar, categorizar y atender a dicha población

⁷ Docentes especialistas, que en el Distrito Federal son conocidos como docentes de apoyo

como las evaluaciones psicopedagógicas y la conformación de equipos multidisciplinares.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien Tailandia en marzo de 1990, dio mayor énfasis al enfoque de Educación Integradora, impulsó la atención de la población con NEE y destacó la importancia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje en grupos vulnerables (pobres, niñas y niños de la calles, personas con discapacidad, lo que viven en zonas rurales, indígenas), es decir una educación para todos, porque “la educación básica tiene que llegar, en todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los mas de 1000 millones de niños que abandonan la escuela antes de tiempo” (Delors, 1996, pp. 19).

En el mismo sentido, en la Declaración de Salamanca en España en 1994, estableció principios, políticas internacionales y acciones para beneficiar a estudiantes con NEE, implementando la cobertura de la educación a todas las personas, así como el acceso al curriculum de la educación regular, la flexibilidad de la enseñanza y el respeto por los estilos y ritmos de aprendizaje.

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela. (UNESCO, 1995, Informe de la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, en Dadamia, 2004, pp. 235).

Sin embargo, la categorización de las NEE, dentro de esta Integración Educativa llevó a docentes y padres de familia en su mayoría a fomentar una cultura de exclusión y de discriminación.

La utilización de categorías y etiquetas que se ha ido asignando a los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, han perjudicado notablemente: enfatizando las dificultades que pueda tener el alumno y descentrando la atención de otros factores que son relevantes

para ayudarlo en sus aprendizajes; generando expectativas bajas, por parte de padres y docentes, con relación a lo que pueden llegar a aprender ese alumno, y que generalmente se concretan en un menor grado de exigencia en la adquisición de determinados aprendizajes que, en muchas ocasiones, son de gran importancia para que el alumno se desenvuelva y se integre en el medio social. (Dadamia, 200, pp. 63).

Ante estas situaciones, en el año 2000, durante el foro Mundial sobre Educación, realizado en Dakar Senegal, se enfatizó el compromiso por la calidad de la educación, haciendo necesaria la atención a la diversidad y la educación intercultural “que diversifique la oferta educativa a fin de asegurar el respeto y acceso a la educación a los grupos vulnerables de la población” (DEE/SEP, 2009, pp. 11), además en la Cumbre del Milenio, la ONU estableció objetivos para eliminar la desigualdad entre los géneros en la educación. En este contexto, se apuntaló la noción de mejora de la educación de personas tradicionalmente excluidas ante la extrema señalización de la deficiencia, lo que dio origen a un nuevo marco educativo: la **Educación Inclusiva**, que reorienta la forma de dar atención a las aparentes NEE.

La Inclusión implica el reconocimiento de los derechos de todas y todos en la educación, respetando la diversidad, para cambiar actitudes de discriminación y dejar de centrarse en las diferencias individuales.

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación. (Ainscow, 200, pp. 6).

Es así que la dificultad por aprender ya no se centra en el alumno solamente, se requiere analizar a la propia escuela, las familias y a las y los docentes que forman parte de esa relación y que con frecuencia crean barreras que limitan el potencial de aprendizaje y participación y por ello la inclusión propicia la transformación de escuelas inclusivas.

Con la Inclusión, se hace una reconstrucción en la manera de identificar las problemáticas para acceder al aprendizaje o en la participación, ya no se hablan de NEE, tampoco se pretende hacer una nueva categoría para asignar el déficit de estudiante; se establece el término de **barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)** como referencia a las dificultades que el centro escolar, docentes, padres de familia y las propias actitudes de los miembros de la comunidad pueden crear en torno al acceso del conocimiento.

Al “etiquetar” a un alumno con “Necesidades educativas especiales” se generan expectativas más bajas. Además el hecho de centrarse en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados” puede desviar la atención de las dificultades que experimentan otros alumnos. Por otro lado, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumno clasificado con “necesidades educativas especiales” en sus clases es fundamentalmente responsabilidad de un especialista. Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficit del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas que minimizarían las dificultades educativas de todo el alumnado. (Ainscow, 2000, pp. 22-23).

La referencia a las barreras para el aprendizaje y a la participación, tiene su origen en el modelo social, el cual establece que la dificultad para aprender no se centra en el estudiantado, sino en la forma como interactúan los miembros de una comunidad; es decir se deja de centrar al déficit en la persona, sino en los contextos donde conversan las prácticas y relaciones dentro de la escuela.

Esta revisión de la historia de la educación especial y de cómo ha contribuido a la atención de las personas permite mostrar que en general este proceso ha favorecido en diferentes momentos la segregación de las diferencias; desde apartar la debilidad, ocultar la deformidad, dar tratamiento a la anormalidad y escolarizar a la deficiencia. Sin embargo ante estas situaciones de opresión, discriminación y exclusión, han surgido políticas que buscan analizar la necesidad de reivindicación dando un primer paso en la Educación Especial: la normalización e Integración educativa, como el derecho por la igualdad en la educación, a pesar de sus limitantes, en la actualidad organismos internacionales han puesto mayor énfasis por el cambio en la atención, promoviendo de manera mas persistente en la educación de calidad e Inclusiva.

En México la Educación Especial ha tenido un proceso similar, desde marcar la anormalidad, etiquetar las diferencias, señalar el déficit, integrar a las escuelas a las personas que por sus dificultades para aprender y discapacidad requieren la educación y actualmente el pronto ingreso de los servicios de Educación Especial como parte fundamental para lograr la inclusión dentro de las escuelas; situación que se revisará en el siguiente apartado, donde se expone como a través del tiempo también se ha transitado de la atención asistencial a la Inclusión Educativa de las personas a partir de sus características.

1.2 Evolución de los modelos de atención de la Educación Especial en México

Así como a lo largo de la historia la educación especial se ha instituido para apoyar los procesos educativos dentro de la escuela ordinaria, en México ha pasado por modelos de atención que se han centrado desde la asistencia, la rehabilitación y la educación de personas consideradas como *especiales*, para diferenciarlas de las *normales*, hoy en día se marca un cambio, tratando de erradicar prácticas que excluyen a las minorías para iniciar un enfoque que permita eliminar esas prácticas y centrar a los otros (sociedad) como el origen de la diferencia.

El primer modelo que aparece en México, es el **asistencial** que surgió de manera sistemática a partir de las primeras instituciones en 1870, cuando las personas que presentaban alguna situación física de discapacidad y de orfandad eran atendidas por las iglesias, casas de asistencia social, psiquiátricos o beneficencia pública.

Las instituciones prototipo encargadas de dar ayuda para las personas que se crían eran diferentes fueron: La Escuela Nacional de Sordos, la Escuela Nacional de Ciegos, la Escuela de Débiles Mentales y Escuelas de Orientación para Varones y Mujeres.

Estas instituciones (muchas de ellas con el nombre de escuelas), se encontraban a cargo del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar y dependía de la Secretaría de Educación Pública. Las personas atendidas eran señaladas con **minusvalidez** y se consideraba que requería apoyo de manera permanente. A partir del señalamiento de la diferencia de las personas, en su generalidad la sociedad los

consideraba una vergüenza, inferiores, castigo de la naturaleza y por lo mismo eran obligados al aislamiento en hospitales psiquiátricos.

Considera al sujeto de educación especial un minusválido que requiere de apoyo permanente, esto es, de ser asistido todo el tiempo y toda la vida. Por lo regular, considera que un servicio asistencial idóneo es posible en las condiciones que ofrece un internado. (DEE, 1994, pp. 8)

El modelo asistencial, se mantuvo vigente de manera oficial durante algún tiempo y aunque luego fueron emergiendo nuevos enfoques que se introdujeron poco a poco en la educación de México, el paradigma asistencial ha continuado vigente y se manifiesta de diferentes formas tras el velo de discursos modernos.

El segundo modelo de atención fue el **médico terapéutico**⁸, que continuaba centrándose en la rehabilitación de las personas y estaba legitimado en las escuelas de carácter obligatorio y gratuito de 1905 a 1980, es el período donde las pruebas psicométricas (conocidos como binetogramas) eran las herramientas para determinar que tan **educable** podían llegar a ser los menores, midiendo su coeficiente intelectual y determinando así la institución a la que tendría que ser remitido, ya sea para educación, rehabilitación o terapias.

Las acciones realizadas paralelamente por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Salubridad y Asistencia para la rehabilitación de ciegos, sordos, deficientes mentales y neuromotores, hicieron patente la necesidad de coordinar esfuerzos para la instalación de Centros de Rehabilitación Integral de esa población con necesidades especiales.

Así surgen los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), a partir de un convenio entre el DIF, la Secretaría de Salubridad y asistencia y la Dirección General de Educación Especial.

Los CREE son organismos multidisciplinarios bajo la conducción compartida de una Dirección médica y una dirección pedagógica, médicos especialistas, terapeutas, psicólogos, maestros de educación especial y trabajadores sociales actúan de una manera conjunta para la identificación, diagnóstico, tratamiento, orientación, habilitación y rehabilitación física y apoyo de educación especial. (DGEE/SEP, 1985, pp. 23-24)

Las instituciones que en su momento funcionaron bajo este modelo fueron las policlínicas, escuelas de educación especial, centros de rehabilitación y educación

⁸ Actualmente, en centros o escuelas particulares se sigue llevando a la práctica este modelo junto con sus implicaciones, en escuelas oficiales no es aceptado y es en teoría rechazado este modelo por considerarlo ajeno al derecho de las y los alumnos a la educación.

especial (CREE), centros de capacitación de educación especial (CCEE), donde atendían a alumnas y alumnos con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales; para los que presentaban problemas de lenguaje, conducta y aprendizaje se canalizaban a grupos integrados, centros psicopedagógicos y centros de rehabilitación y educación especial. Estas instituciones estuvieron a cargo de la Dirección de rehabilitación (antecedente de la Dirección de Educación Especial) que se creó en 1954

Considera al sujeto de educación especial un atípico que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad. El modo de operar es de carácter médico, o sea, a través de un diagnóstico individual se define el tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad. (DEE/SEP, 1994, pp. 8).

Durante el periodo que se mantuvo como oficial el modelo de atención médico-terapéutico (1960-1980) en el sistema de educación especial, la Dirección de Rehabilitación cambió de nombre y se convirtió en Dirección General de Educación Especial, la cual estuvo a cargo de la profesora Margarita Gómez Palacios, quien contribuyó a realzar las aportaciones a la Educación Especial por medio de investigaciones para la creación del método de lecto-escritura PALEM que actualmente se continúa llevando a cabo en educación primaria regular, la estipulación de métodos para la construcción de la lógica-matemáticas, a elaborar documentos junto con Emilia Ferreiro para propiciar el desarrollo de la lecto-escritura principalmente.

La política tendiente a actualizar la tecnología educativa adaptándola a las condiciones de la realidad nacional, con vistas a la normalización de las personas deficitarias condujo a promover la constitución de grupos de investigación.

Dentro de esta orientación se han realizado y promovido diversas investigaciones cuyos resultados han enriquecido el conocimiento sobre el niño y han orientado la práctica pedagógica. (DGEE/SEP, 1985, pp. 30).

Las aportaciones que ambas realizaron, favorecieron que la atención se centrara en alumnas y alumnos como focos únicos que presentaban las dificultades para el aprendizaje. Además con lo anterior se impulsó el desarrollo de centros especiales para la rehabilitación del déficit como los grupos integrados (dentro de escuela ordinaria, pero en una aula de apoyo especial) y los centros psicopedagógicos

(escuelas especiales, donde acudían alumna y alumnos en turno alterno), principalmente por sus terapias de aprendizaje, conducta y lenguaje.

A finales de 1980 con la incursión de la corriente de la normalización en México, surgió el modelo **educativo** que estableció como propósito la integración de personas con discapacidad y/o NEE. Se reestructuraron los servicios de educación especial, los centros de rehabilitación y educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM) que se centraron en la educación de alumnas y alumnos con discapacidad y Necesidades Especiales de Educación (NESE), los Centros de Atención Psicopedagógico a Educación Preescolar (CAPEP) y las USAER para la población que presentaba NEE con o sin discapacidad.

El modelo educativo se constituyó como respuesta a prácticas de segregación, donde el equipo multiprofesional y de forma interdisciplinaria pudiera dar respuesta favorable a la población que se apoyaba dentro de un sistema que cubriera con sus necesidades básicas de aprendizaje.

Rechaza los términos de “minusválido” y “atípico” por ser discriminatorias y estigmatizantes. La estrategia básica de educación especial, en este, caso es la integración y a normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en comunidad. (DEE/SEP, 1994, pp. 9).

Sin embargo, cabe aclarar que este nuevo modelo era oficial solo en el discurso pues persistía la coexistencia del modelo asistencial, terapéutico y educativo a la par dentro de las unidades de apoyo de la educación especial, situación que desde 1992, a través de la modificación en la estrategia de integración, por lo que la asistencialidad se trasladó al sector social y la terapéutica al sector salud⁹;

Considerando los aspectos básicos del Proyecto General, preponderando el Modelo Educativo a operar en los servicios de educación especial, se reorientaron los centros psicopedagógicos (CPP a USAER, de este modo dichos servicios pasan del modelo clínico o terapéutico que centraba al alumno como paciente y lo hacía responsable directo de su éxito o fracaso escolar al modelo educativo, reconociendo que las dificultades de los alumnos y sus necesidades educativas especiales son relativas y dependen

⁹ Pero que a pesar de esta transferencia de funciones del asistencialismo o de la rehabilitación estas prácticas aún no se abandonan en el área de educación especial debido a que las prácticas docentes perpetúan la atención a partir de la imagen corporal de la discapacidad o el déficit.

del nivel de aprendizaje, del contexto escolar, de la comunidad escolar, de los recursos disponibles. (DEE/SEP, 1996, pp. 14).

El modelo de atención educativo fue planeado para su puesta en marcha hasta finalizar la década de los 90, para dar paso en seguida al modelo social, sin embargo, esto no pudo concretarse hasta 2009, ya que se necesitaba como soporte la reforma a planes y programas de estudio de educación básica y fue hasta que eso sucedió, que se instituyó en educación especial el modelo social, que se sustenta en la Inclusión y en la posibilidad de mirar las dificultades para el aprendizaje lejos del déficit de alumnas y alumnos, es analizar, por que se presentan estas a partir de los diferentes ámbitos educativos, por lo tanto un modelo social, ya que se parte de los agentes de la comunidad escolar, sus prácticas, ideologías y percepciones como causantes de las problemáticas para el aprendizaje y/o la participación que llevaban a la etiquetación, discriminación y prejuicios.

Con la declaración Mesoamericana (2005), los miembros del Mecanismo de Cooperación de Tuxtla-entre los que figura México-,ratifican su compromiso de impulsar la Educación Inclusiva en la región a través de renovar los lineamientos y políticas del desarrollo de estrategias innovadoras de ampliación, atención a la diversificación y fortalecimiento de la oferta educativa para una Educación Inclusiva, el Desarrollo profesional, El currículo inclusivo y leyes, políticas, normativas y procedimientos, el financiamiento y la participación de la familia y la comunidad. (DEE/SEP, 2009, pp. 11-13).

El modelo **social** promueve un enfoque sistémico de atención, busca dejar de ver el déficit en la diferencia y destaca la influencia de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), las prácticas docentes, la cultura fuera y dentro de la escuela, las representaciones sociales, las perspectivas que se tienen para alumnas y alumnos, el grado de aceptación a la diversidad y, las oportunidades de participación en el proceso educativo y en los procesos que en ese contexto se generan.

El avance en la conceptualización de enfoques y modelos para renovar el papel de la educación invita actualmente a ir de un modelo educativo que plantea la integración, hacia un modelo social que impulsa la inclusión, como estrategia para contribuir a la mejora de la educación al reconocer el derecho de las personas con discapacidad a acceder a los beneficios y servicios sociales de la mayoría de la población y la necesidad de colaboración. (DEE/SEP, 2009, pp. 15).

Para evitar el señalamiento o etiquetación que en los modelos anteriores se venía haciendo se toma el concepto de **barreras para el aprendizaje y la participación**. Estas barreras pueden ser la relación entre docentes, el concepto de aprendizaje, la didáctica, la ubicación física de la escuela, el nivel de preparación de padres de familia, etc. por lo tanto al referirse a las barreras para el aprendizaje y la participación es centrarse en las dificultades que las personas enfrentan al incluirse a la escuela, pero que no necesariamente sean ellas quienes las producen.

El concepto de barreras para el aprendizaje, remite al enfoque inclusivo y permite evitar la discriminación o señalamiento de alumnas y alumnos por sexo, clase, raza, etnia, discapacidad, rezago educativo. Implica tomar a la diversidad como parte de la comunidad, reconocerlas y trabajar a con ellas pero sin tomarlas como algo excluyente.

Las barreras externas discapacitantes pueden crear situaciones sociales, económicas y educativas de desventaja. Bajo la perspectiva de la educación, es importante señalar que las actitudes de rechazo, discriminación e intolerancia de los profesores, padres de familia y los propios alumnos hacia aquellos sujetos que por tener características específicas (cultura, etnia, lenguaje, social, económica, de género, física o cognoscitiva) se les considera distintos del resto de la población, los colocan en una situación de desventaja con respecto a los demás. Tales situaciones puestas en cualquier contexto en donde se desarrolla la acción educativa, genera barreras que limitan e impiden el acceso al aprendizaje y la participación. (DEE/SEP, 200, pp. 18.)

Por lo tanto al hacer notoria que existen barreras para acceder al aprendizaje y a la participación, es hacer notorio que la misma sociedad y cultura son las generadoras de dichas dificultades y dejar de centrar en las personas las etiquetas y limitaciones.

1.2.1 La reorganización de la Dirección de Educación Especial

Así como los modelos de atención se han ido modificando, la misma organización de la educación especial en México lo ha hecho también a partir de los enfoques y propósitos de atención, actualmente en la Dirección de Educación Especial¹⁰ amparada en el Modelo de Atención de Servicios de Educación Especial (MASSE) se efectuaron reformas en torno a los integrantes de las USAER, ya que

¹⁰ La DEE, se descentraliza a partir de 1995 con la instauración de la Integración educativa.

anteriormente se solicitaban más especialistas en alguna discapacidad y se atendían a cinco escuelas en promedio. Actualmente cada unidad apoya cuatro escuelas de educación básica y están integradas por directora o director de USAER, secretaria (o), docentes de apoyo (dos por cada escuela regular y de manera permanente) y equipo itinerante (que asisten un día por semana a cada escuela y se conforma por lo general de especialista en comunicación, psicóloga (o) y trabajo social).

En el marco de la Educación Básica, la USAER atiende cuatro escuelas, que pueden ser de diferentes niveles educativos. La plantilla de personal esta conformada por un director, equipo de apoyo constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social y maestros de apoyo, cuya formación puede ser de especialista en cualquier área de Educación Especial o disciplina que guarde relación con las necesidades de población escolar. (DEE/SEP, 2009, pp. 59).

Cada USAER se concibe como “la instancia técnico-operativa de educación especial que en el marco de la educación inclusiva, tiene como propósito impulsar y colaborar en la mejora y transformación de los contextos escolares de educación básica.” (DEE/SEP, 2009, pp. 52). Por lo cual los integrantes de las unidades tienen que proporcionar a directivos de primaria, docentes frente a grupo y padres de familia estrategias de asesoramiento, acompañamiento y orientación que permitan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la comunidad educativa.

La manera en que se llevan a cabo estas estrategias, es por medio del Programa de Apoyo a las Escuelas, donde se registran las actividades del ciclo escolar que beneficien en la eliminación y disminución de las BAP a través del apoyo en el desarrollo de la planeación didáctica, las visitas programas al aula, pláticas sistemáticas con integrantes de las familias, vinculación de la comunidad con otras instituciones y la realización de pláticas con los propios docentes en las Juntas de Consejo que se realizan en las escuelas una vez por mes.

El equipo de apoyo, bajo la coordinación del director o directora de la USAER, contribuye en la mejora de los aprendizajes, activando procesos para promover, desarrollar y poner a disposición de los maestros y maestras diversos recursos técnicos que les permitan abordar, de manera diferenciada, la enseñanza y el aprendizaje en un marco de respeto a la diversidad para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. (DEE/SEP, 2009. pp. 57).

Para lograr lo anterior, como docente de apoyo y parte integral del equipo, al inicio del ciclo escolar se realiza un análisis contextual del centro educativo, considerando los diferentes escenarios y acontecimientos que ocurren en la escuela con: docentes, padres de familia y entre los propios alumnos.

Los tres contextos donde se inicia el análisis para la intervención son: contexto escolar, contexto áulico y contextos sociofamiliar. En el contexto escolar las condiciones a evaluar son metodologías, interrelaciones, conductas, creencias, valores y actitudes de directivos y docentes. En el contexto áulico, interacciones entre docentes y alumnado, los contenidos de aprendizaje, características de los grupos, la metodología y didáctica, estilos de enseñanza y aprendizaje, formas de evaluación, liderazgo, conflictos. En el contexto socio-familiar las culturas, creencias, expectativas, indiferencias y participación de las familias hacia la escuela.

El análisis contextual propicia la mejora estrategias de acción al interior del aula, se favorece el trabajo conjunto con los docentes de primaria, sin embargo aun existe resistencia generalizada a llevar a cabo la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación desde la perspectiva social, ya que se continua brindando orientaciones dirigidas al proceso de aprendizaje y consolidación de contenidos, dejando de lado las barreras que se generan a partir de las interacciones sociales entre el alumnado y docentes¹¹, promoviendo prácticas discriminatorias al realizar analogías entre hablar una segunda lengua como sinónimo de discapacidad intelectual, si alguna alumna o alumno es huérfano de padre o madre o su edad cronológica es mayor al grado que cursa, entonces se le determina dificultad para aprender y por tanto son aspirantes de atención de la unidad.

El fracaso de estos alumnos es visto como el resultado de una falta de habilidades intelectuales, de defectos lingüísticos (especialmente en las minorías étnicas cuya lengua materna es diferente a la de la escuela), de falta de deseo, y motivación por aprender, y por un comportamiento problemático e inaceptable.

La gravedad de la situación es tal en algunos contextos, que estos grupos de alumnos son castigados, discriminados doblemente: primero por la desventaja que sufren debido a su condición social, manera de ser [...]; y

¹¹ Posiblemente ante la negación a reconocer sus propias prácticas excluyentes o por que se sigue perpetuando el modelo integracionista

después por las prácticas de marginación a que son sometidos en el marco escolar. (Valencia 1997, en Arnáiz, 2003, pp. 141).

Son acciones que docentes tanto de primaria y de la misma unidad de la USAER, padres de familia y autoridades damos por sentadas como legítimas y es donde debemos centrarnos a analizar como nuestras perspectivas, culturas, prácticas y creencias marcan las relaciones entre alumnas y alumnos y por tanto etiquetan a las personas, crean estigmas para la participación, se implantan “desigualdades y de relaciones sociales institucionalizadas que perpetúan las ideologías y practicas excluyentes” (Vlachou 1999, en Arnáiz, 2003, pp. 141).

Otro de los aspectos que marcan desfase entre la teoría y práctica, es la exclusión social, ya que aún hoy en día la mayoría de estudiantes que presentan características físicas diferentes a la mayoría, se les acepta en la institución como derecho pero en la realidad continúan siendo ignorados o rechazados aún dentro del mismo salón de clases.

Dada su condición de alumnos difíciles, no son bien vistos ni se les escucha, es más, tanto su punto de vista como el de su familia está ausente, siendo silenciados continuamente. Su experiencia es que cuando se excluye a un alumno del centro de su entorno, de su aula, su autoestima decae y fácilmente queda influenciado por las bajas expectativas que los demás tienen sobre él. Por ello, responde de una determinada manera (quizás con sensación de fracaso rebeldía) para “cumplir” las expectativas de los adultos. (Arnáiz, 2003, pp. 144).

Por lo tanto, si el MASEE desde el enfoque inclusivo da la apertura para disminuir y/o eliminar las BAP dentro de los contextos escolares, realmente se estaría evitando caer nuevamente en atribuir a las alumnas y alumnos la dificultad para el aprendizaje, además cada docente de apoyo desarrollaría estrategias para la participación de todas y todos de manera igualitaria y equitativa. Se disminuirían las barreras de participación principalmente debido a los mitos, prejuicios y actitudes para niñas/niños, por las diferencias por etnia, lengua, raza, clase social, discapacidad, entre docentes, padres de familia y la misma comunidad estudiantil, para evitar la violencia, la discriminación, la segregación y etiquetación de la diversidad.

Dentro de educación especial ante las situaciones sociales e históricas que han marcado a las personas de atención a partir de términos como inválidas, impedidas, enfermas, anormales desde el aspecto cognitivo; es momento de cambiar tanto la estructura mental de los profesionales de la educación en cuanto a la forma de mirar a la diversidad a partir de sus características físicas, pero también en el aspecto cultural para iniciar con la reestructuración en la manera en que nos relacionamos e interactuamos mujeres y hombres, profesoras y profesores, alumnas y alumnos, comunidad en general con respecto a la principal diferencia que hasta el día de hoy es el elemento que da conceptualización y representación en la forma en que nos dirigimos hacia la discapacidad, a la etnia, la clase social, la lengua, las dificultades para el aprendizaje: el cuerpo biológico que determina solo el sexo, pero a través del cual se distingue la diferencia en que la sociedad discrimina.

En el siguiente capítulo, se revisará como estas desigualdades se generan a partir de las construcciones sociales y culturales a partir de la imagen corporal, entre mujeres y hombres, es decir, se hará referencia a la perspectiva de género como categoría analítica para identificar esa reproducción de esquemas tipificadores y como las y los docentes podemos perpetuar o bien evitar desde la práctica profesional con un enfoque de Inclusión.

Capítulo 2

Género y práctica docente

En el capítulo anterior se realizó una reseña de cómo la Educación Especial ha lo largo del tiempo se ha instaurado en prácticas que señalan el déficit y como en México dicha condición no fue tan diferente para con las personas que por su condición de raza, clase, etnia, lengua, discapacidad y sexo han sido etiquetadas; pero que también a partir de un *modelo social* se esta iniciando la reforma hacia la forma de observar, atender y accionar ante las problemáticas de igualdad de oportunidades apostando por el desarrollo de las escuelas inclusivas, donde sea evidente la atención a la diversidad y la promoción de la interculturalidad.

En el presente capítulo daré énfasis a la importancia de incorporar la categoría de género como situación que se tiene que dar a partir bases conceptuales-normativas para transformar la producción, reproducción y legitimación de las desigualdades que experimenta cada persona a partir de sus diferentes condiciones, asimismo orientar a que cada docente de educación primaria o especial reflexione en su actuar desde su práctica profesional para romper o eliminar esquemas reproductivos inconcientes (o consientes) que continúan manifestando actitudes, comportamientos y lenguaje de discriminación, exclusión y violencia.

Para lo cual también se abordaran las concepciones de inclusión, diversidad e interculturalidad como elementos que apoyan dentro del proceso educativo la perspectiva de género como situación primordial para realmente propiciar esa igualdad de oportunidades y la equidad en la participación de todas y todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de uno de los pilares de la educación: aprender a convivir.

2.1 Fundamentos para incorporar la perspectiva de género en la práctica docente

Aprender a convivir con perspectiva de género compromete a los servicios de Educación Especial (USAER) en las escuelas de incidencia a “establecer las condiciones para que todas las niñas, niños y jóvenes aprendan juntos[...]

independientemente de sus características y condiciones individuales” (DEE/SEP, 2009. pp. 58), situación que compromete a cada docente a comprender que es la perspectiva de género, cuales son los elementos que están involucrados y por qué es necesario aprender a convivir en una sociedad que se autodenomina democrática, justa y equitativa.

En cuanto al marco normativo que sustentan el aprender a convivir con perspectiva de género en la primaria y que docentes de las USAER deben promover desde su actuar se encuentran la políticas internacionales y nacionales; que a través de diferentes estrategias han establecido como prioridad la mejora de la educación, “así como la necesidad de respetar y hacer efectivo el derecho a la educación para todas las personas, independientemente de su edad, género, condición física, social o cognitiva” (DEE/SEP, 2009, pp. 11) dando igualdad de oportunidades académicas a todas y todos las personas que forman parte de ese contexto social y cultural.

En el marco de referencia internacional tenemos la *Declaración Universal de Derechos Humanos* proclamada en 1948, en donde a través del artículo 1º se hace firmeza en la situación de conducta e igualdad entre hombres y mujeres, ya que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Dadamia, 2004, pp. 220) situación que remite a que las personas tienen que aprender a convivir sin importar sus particularidades corporales, socio-económicas, o regionales para llegar a ese comportamiento fraternal que proclama este artículo, debido a que legislativamente y de manera explícita se encuentra el derecho y obligación de convivir sin importar las diferencias, es necesario que retomar este aspecto reconociendo la responsabilidad que vivir en armonía.

Asimismo, en el artículo 2º expone que “toda persona tiene los mismos derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Dadamia, 2004, pp. 220); por lo tanto cada persona (mujer-hombre) tiene ese valor sin importar las diferencias biológicas que pudieran existir entre ellas.

Otro de los sustentos se avala en la *Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* de 1960 realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, en el artículo 1º donde presenta su concepto de discriminación, “[...] se entiende por *discriminación* toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas y de cualquier otra índole” (Dadamia, 2004, pp. 223); situación que lleva a no centrarse en las diferencias entre personas y por supuesto a que estas diferencias no sean motivo de etiquetajes, marcas, segregaciones o violencia.

En la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien en 1990 se hace un exhorto a las personas involucradas con la educación para respetar las diferencias de las personas en contextos diversos, haciendo énfasis en el respeto a la cultura, a su condición lingüística o credo.

Garantizar el acceso universal con una “visión ampliada” para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona-niño, joven, adulto-. Asimismo, confirió a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común. (SEP, 2009, pp. 8).

En la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* efectuada en Salamanca en 1994, donde se vislumbra a la inclusión principalmente en cuanto a las actitudes, comportamientos y conductas de la comunidad educativa; sin embargo al estar centrado en el marco educativo de la integración la diversidad se tornó como elemento de señalamiento al déficit y que en es aspecto de inclusión educativa se intenta reestructurar hacia el reconocimiento de la diferencia en coexistencia con otras culturas.

Reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencia, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual [...] Todos los interesados deben aceptar ahora el reto y actuar de modo que la educación para todos signifique realmente para todos, en particular para los más vulnerables y los más necesitados. El futuro no está escrito, sino que lo configurarán nuestros valores, nuestra forma de pensar y de actuar. (Dadamia, 2004, pp. 232).

La *Declaración de Madrid* de 2002, donde se inicia el proceso de inclusión, tomando a la *discapacidad como parte de la diversidad* y por lo tanto también sujeta a derechos humanos, se exige la igualdad de oportunidades, circunstancias que llevan a aceptar coincidir en diferentes escenarios respetando individualidades y se inicia con el concepto de *barreras*, principalmente las barreras sociales que llevan a discriminar y excluir, ya que “una sociedad que excluye a varios miembros o grupos es una sociedad empobrecida” (Dadamia, 2004, pp. 246), por lo que se hace evidente que esas diferencias nuevamente no son motivo de discriminación ni de exclusión.

En cuanto a la legislación nacional, el Artículo 3º Constitucional, en el párrafo segundo e inciso C, establece las características de la educación y aporta cómo está debe enfocarse en la convivencia y en evitar la discriminación entre personas, entre las formas de discriminación se encuentra la diferencia sexual.

...Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuando por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos...(Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos, 2010).

De la misma forma en el Artículo 41 de la *Ley General de Educación* en su modificación se da inicio de manera ya textual a la perspectiva de género (párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009) no solo para las personas en su generalidad, sino para aquellas que por condición de discapacidad son segregadas de contextos escolares y sociales, además de ser el artículo que de manera específica se refiere a educación especial y en caso particular a las USAER

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social incluyente y con perspectiva de género [...] (Ley General de Educación 2009, en DEE/SEP, 2010, pp. 16).

Más recientemente, en la Reforma Integral de la Educación Básica en 2009 para primaria se dio continuidad y mayor sustento a la inclusión, a la diversidad y a la interculturalidad cuestiones que dan referencia a la cultura y a la perspectiva de

género. Dentro del perfil de egreso de la educación básica de entre otras, dos de las cuestiones que nos atañen se encuentran en el inciso F y G

f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos. (SEP, 2009, pp. 43)

A partir de lo anterior se hace innegable que docentes en su generalidad no solo proporcionan elementos para construir el aprendizaje de contenidos, es toda una serie de situaciones que las y los profesores a través de sus valores, normas, actitudes y lenguaje en la interacción cotidiana con el alumnado pueden seguir reproduciendo conductas y procedimientos traducidas en acciones de rechazo a esa enorme diversidad que converge; diversidad que se observa por diferencias a partir de lo que se cree es aceptable en una sociedad globalizada y ante lo cual se han desarrollado enfoques hacia tres puntos: inclusión, diversidad e interculturalidad y que son necesarias comprender para evitar seguir reproduciendo modelos estigmatizadores como hasta hace tiempo lo realizó Educación Especial para lo cual partiré en la explicación de esa legitimación de discriminación desde la perspectiva de género, por tanto a lo que se refiere la demarcación género.

2.2 Género: de lo biológico a lo social

En párrafos anteriores se dio un primer acercamiento a la necesidad como docentes de reconocer desde la parte normativa a la perspectiva de género, en este momento me centraré en desarrollar el concepto además de sus implicaciones. El interés principal radica en que dentro de la organización escolar se trabaja bajo un currículo establecido, el qué y el cómo enseñar; pero lo que traspasa, en el alumnado es el currículo oculto; es decir todas las actitudes, las imágenes, comportamientos que reproducen el ideal de ser mujer u hombre y como debemos relacionarnos entre sí; sin negar que dentro del currículo explícito se legitiman esas desigualdades.

En un primer momento mi interés es explicar como la categoría de género va más allá de solamente la parte biológica (u orgánica que diferencia a las mujeres de los hombres), sino a la parte socio-cultural que delimita que es ser mujer o que es ser

hombre y como a través de este binomio se conjugan relaciones por medio del “orden simbólico con que una cultura dada elabora la diferencia sexual” (Lamas, 1996 b, pp. 332), asimismo como las y los docentes desde la práctica cotidiana al interior del aula podemos seguir generando desigualdades por medio del imaginario social que establece estereotipos y roles de participación, lenguaje y simbolización; es así como la categoría de género es esa diferencia construida desde la sociedad y su cultura en un espacio histórico a partir de la sexualidad.

Esto es, para que la persona se asuma como mujer u hombre, desde cómo se comporta, desenvuelve, viste, habla, relaciona uno u otro sexo en la cotidianeidad existen factores que en una sociedad determinada se desarrollan y se reestructuran de un grupo a otro para conformar la construcción de género, como lo son el lenguaje, la cultura propia además de las relaciones sociales que van conformando la identidad de género dentro del grupo de pertenencia.

Por medio del lenguaje como medio de relación humana que transfiere significados se define qué es ser mujer u hombre, delimitando comportamientos, expectativas, actividades que se suponen propias para un sexo u otro, hasta las profesiones que han de ejercer; consecuentemente “el lenguaje es un medio fundamental para estructurarnos culturalmente y para volvernos seres sociales” (Lamas, 1996 b, pp. 337), pero también para diferenciar las mujeres y a los hombres circundándonos de desventajas a unas u a otros.

La transmisión verbal, icónica, visual, de significado y de significante a través de los códigos del *debe ser* dentro de un contexto social y cultural establecido da paso a la construcción de género a partir de lo que es perceptible como son los órganos sexuales ya sea vagina o pene. Por lo que se inicia el primer contraste con respecto a la otra persona: el cuerpo, es así como el cuerpo se configura como la carta de presentación y donde el cúmulo de subjetividades se establece, ya que “es la primera evidencia incontrovertible de la diferencia humana” (Lamas, 1996 b, pp. 340) pero que de manera dinámica va reconstruyendo lo que es ser mujer y lo que se es ser hombre cimentando alrededor del cuerpo significados y símbolos.

Entender el cuerpo como un organismo biológico y psíquico, pero también histórico, es decir, definido y moldeado desde lo social, lo cual implica entenderlo como portador de signos y símbolos sociales que determinan lo que socialmente se espera de una persona en función de sus características corporales (Cruz, 2009, pp. 167).

Para que el cuerpo a partir de esta diferencia biológica configure a la persona es necesario que se legitime culturalmente lo que debe ser en torno a la mujer y al varón, es decir se naturalizan las construcciones sociales que producen desigualdad a los sexos, dando inicio a creencias que normalizan creencias a partir de estereotipos o roles que delimitan a las mujeres y a los hombres.

Se constituye como principal ordenador de las experiencias corporales; tener cuerpo de hombre o de mujer implica la inscripción a códigos y acceso desigual a recursos, entre ellos la educación, que posibilitaran relaciones sociales con diferente significado para unos y otras. (Cruz, 2009, pp.169)

Esto es, la cultura (determinada por su geografía, época, sociedad) va habituando lo que se es natural, pero que en la realidad es social, determinado parámetros de género que feminizan o masculinizan todo el entorno de la persona, por consecuencia esa diferencia sexual a través de la ideología colectiva cultural se encuentra ceñida a relaciones de poder, a actitudes, a valores y normas que limitan el actuar de hombres o de mujeres.

Estos papeles, que marcan la diferente participación de los hombres y de las mujeres en las instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas, incluyen las actitudes, valores y expectativas que una sociedad dada conceptualiza como femeninos o masculinos (Lamas, 1996 a, pp. 98)

En suma, género no sinónimo de sexo sino que remite a la construcción cultural de las representaciones femeninas o masculinas que establecen desigualdad de participación entre las personas, el género es entonces “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1996, pp. 289). Dentro de la delimitación del género como elemento de las relaciones sociales a partir de esa diferencia sexual, la manera como se naturaliza lo social determina a las mujeres como símbolos de maternidad reduciéndolas al ámbito privado (el hogar), en ocasiones a negarles esa parte de disfrutar su sexualidad (a partir de prácticas culturales como la ablación) o bien haciéndolas sujetas a la figura del

varón (esposa de, madre de, hermana de, hija de), por lo que a través de esta situación se derivan las relaciones de poder entre dominadores y dominados, dominadores y dominadas o dominadoras y dominados.

Para que estas situaciones de dominación y subordinación pueda establecerse y legitimizarse dentro del contexto social y cultural de forma dual se debe ir construyendo un proceso de identidad individual y colectiva que conlleven a la formación de esa identidad de género, de la aceptación, e incorporación de elementos más objetivos que señalan esas diferencias corporales como los son los estereotipos y los roles de género y que a través de los cuales nuestras subjetividades van creando representaciones mentales o juicios de valor si las mujeres u hombres se ciñen a parámetros preestablecidos.

2.2.1 La construcción de la identidad de género

Durante el proceso de espera al nacimiento del hijo o hija al interior de la familia, esta va formando expectativas con respecto al sexo. Se predestina para ellos la ropa (rosa o azul) que han de vestir sus primeros días de vida, los juguetes que han de usar, el modelo de persona que han de ser, los comportamientos que han de tener y hasta las actividades que han de desarrollar. Todas estas acciones que se constituyen alrededor de la persona a través de la parte biológica, en el contexto social integran su identidad femenina o masculina, es decir su identidad de género durante los dos o tres primeros años de vida, es decir se le aprisiona a la persona gran cantidad de mandatos sociales a partir de su cuerpo de mujer u hombre, sin preguntarles si se sienten cómodas con los comportamientos que debieran de manifestar o con las actitudes que han de asumir.

Como el hecho de delimitar la demostración de emociones en los varones como *los hombres no lloran, no eres vieja, aguántese como los machos, no se deje*; o de centrar a las mujeres a situaciones de *calladita se ve más bonita, pa' que estudia si se va a casar, date a respetar y llegar virgen al matrimonio, o pa' que razones si no eres hombre*, restringen la cualidad integral de la persona en general en cuanto a la manifestación de sentimientos, de capacidades cognitivas, a la toma de decisiones y de elección de carrera profesional.

La construcción de la identidad de género se da por medio de un proceso dinámico e interactivo en el contexto de pertenencia donde se encuentra la persona, además de que a lo largo de la historicidad se va modificando de acuerdo a los requerimientos sociales.

Esta identidad de género que además da sentido de igualdad y de diferencia con respecto al sexo femenino o masculino, se encuentra rodeado por los significados que se le atribuyen a la vagina o al pene. Por lo tanto un cuerpo dotado de órganos reproductivos femeninos se encuentra ceñido de una serie de representaciones sociales (como la maternidad o el de ser objeto de placer) que van moldeando la conducta de las mujeres o de la persona que asuma su rol femenino. Situación contraria con el cuerpo masculino donde las simbolizaciones del ser hombre desembocan en una orden de género que los coloca en posición superior a la mujer, asumiéndola como sujeta a su figura.

La identidad de género que va delimitando el deber ser correspondiente a lo femenino o a lo masculino, que marcan el comportamiento, las actitudes, las actividades definen como la persona es percibida como igual o diferente y por lo tanto como debe ser tratada por los o las demás. Propiamente estas construcciones sociales se establecen a través de estereotipos y roles de género que limitan los ámbitos de participación, las experiencias, la toma de decisiones o bien las expectativas en el futuro de la persona; propiamente desde la concepción, pero que se definen en la etapa infantil (aproximadamente alrededor de los tres años).

Después de establecida la identidad de género, cuando un niño se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino, ésta se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias. (Lamas, 1996 a, pp. 113)

Estos estereotipos y roles de género confieren características diferentes para mujeres y para hombres, tanto en las relaciones donde “se da un trato diferenciado a niños y niñas, se reproducen estereotipos sociales que definen a las mujeres como sumisas, obedientes, únicas responsables de las tareas del hogar e incluso se les invisibiliza” (Cruz, 2009, pp. 178), como en los comportamientos que se esperan que sean *típicas, propias y normales* como especifica Moreno (2000) van estableciendo y

delineando las posibilidades que socialmente tienen las personas para identificarse como hombres o mujeres.

Los estereotipos de género hacen referencia a las subjetividades que tenemos de la persona, “son percepciones de características o conductas consideradas *típicas o propias* de mujeres o de hombres” (Espín, 1996, pp. 19), por ejemplo las mujeres son delicadas, frágiles, hábiles para comunicarse, sentimentales, pasivas, obedientes, dóciles, curiosas, soñadoras, subjetivas, etc., pero los hombres son rudos, fuertes, razonables, autoritarios, objetivos, francos, etc. esto varía de acuerdo a la corporeidad, si se es mujer, pero además tiene como característica provenir de otra etnia entonces se cree que por eso es sucia, ignorante, o si se es mujer con discapacidad se cree que por ese simple hecho es incapaz de poder ejercer su sexualidad.

Los roles de género son el conjunto de tareas o actividades que se basan a partir de la situación biológica de hombre o mujer, construidas culturalmente y aceptadas por la sociedad, son “el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino (Lamas, 1996 a, pp. 114) que se van asumiendo como propios para cada sexo y limitan la participación de las personas.

Casi sin darnos cuenta, se asignan unos determinados comportamientos que se van interiorizando y asumiendo hasta el punto que hay quien los considera tan naturales, tan propios de cada uno de los sexos, que se piensa que vienen determinados genéticamente, constituyendo lo que se denomina roles de género. (Moreno, 2000, pp.12)

Los roles de género femeninos principalmente se enfocan a la de reproducción de la mujer y en contraparte los roles de género masculinos a la provisión de sustento, es decir a la esfera reproductiva

Los roles tradicionalmente femeninos se han derivado de las funciones relativas a la maternidad (cuidado y protección de la prole, mantenimiento de la casa y otras tareas cotidianas), de atender al aspecto afectivo y familiar y ser el complemento del hombre (esfera de lo privado). Los roles tradicionalmente masculinos derivan del manteniendo económico familiar, de las relaciones profesionales y de las extra familiares (esfera de lo público). (Espín, 1996, pp. 19)

Estos roles de género que se construyen de manera diferenciada para hombres y mujeres desde temprana edad, a largo plazo van marcando el crecimiento personal, desde determinar el ideal de una pareja hasta la elección de una profesión. Así las mujeres han interiorizado que a determinada edad deben casarse, tener hijos y físicamente cubrir un patrón corporal y difícilmente aspirar a un puesto profesional que limite su rol como esposa o madre (lo que a los hombres en su generalidad les es permitido y aceptado).

Reconocer que la sociedad es la que influye en estas identidades de género, es remitirse también a que la misma escuela como parte de esa generalidad ha incorporado a través del currículo explícito e implícito los modelos que se esperan de un sexo u otro.

En cada sociedad, según el proceso de socialización al que se nos somete, pertenecemos al género femenino o masculino, desarrollando con ello una cultura en un sentido u otro. Se potencian una serie valores (construcciones culturales) como indicadores del grado de reconocimiento que esa sociedad atribuye a las capacidades humanas, considerándolas como indicadores para el crecimiento humano (Moreno, 2000, pp. 13)

Algunas de las maneras en que docentes reproducimos esa identidad de género en el entorno escolar es por medio del lenguaje verbal, escrito y corporal hacia niñas y niños. En el lenguaje verbal, es decir los discursos hacia niños que niñas, con frecuencia utilizan como base el genérico masculino sin hacer referencia tácita a lo femenino y usan calificativos que perpetúan estereotipos como flojos o chismosas, la manera de asignar actividades para las niñas y los niños (como jugar fútbol o la cuerda).

En el lenguaje escrito encontramos las imágenes de los libros de texto, por ejemplo en el de historia, donde se priorizan la imagen de héroes masculinos, en el mensaje de cuentos o lecturas y el corporal que aunado al verbal o escrito dan preferencia a los hombres en asignaturas como matemáticas o ciencias, que dan la participación a las niñas en escritura o lectura (situaciones que más adelante se detallaran), Por tanto dentro de la misma escuela “la jerarquización entre lo masculino y lo femenino esta mediada por las diferentes identidades del alumnado, así como por el contexto” (Parga, 2004 b, pp. 35) además del curriculum oculto de todas las personas

involucradas en el proceso de enseñanza conjuntamente con todas las creencias, construcciones, cultura e ideologías del alumnado

Esas diferenciaciones que se dan a partir de la categoría de género, de los estereotipos, de los roles y de la forma en que se producen y reproducen en el entorno social con referencia al trato que se da a las mujeres y a los hombres a partir de esos códigos de feminización y masculinización crean desigualdades de cooperación al interior de la escuela, más si en esta convergen tantas personas con culturas tan diversas entre sí y con representaciones que hacen la brecha de participación a través de la discriminación, la desigualdad y la violencia a partir de la diferencia corporal y sexual; por lo que desde este enfoque de discrepancia de participación al interior de las aulas surgen enfoques que apuestan por la eliminación de barreras sociales y que fomentan la equidad entre mujeres y hombres: inclusión, diversidad e interculturalidad.

2.3 Inclusión, diversidad e interculturalidad desde la categoría de género.

Como docente de una de las USAER, el apoyo que proporciono se enfoca “principalmente en aquellos alumnos y alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación; cualquiera que sea su condición...” (DEE/SEP, 2009, pp. 56); apoyo que debe estar sujeto a la normatividad y a las necesidades que se han identificado en las escuelas de incidencia. Razón por la cual en este apartado abordaré tres conceptos que se interrelacionan entre sí, que son la oferta que genera la educación especial a educación regular, donde a través de estos tres conceptos desarrollan asesorías a docentes de primaria, acompañan y orientan la práctica al interior del aula, además que además dan cuenta de cómo la categoría de género traspasa cada salón de clase y como estos términos aportan elementos para evitar las desigualdades: inclusión, diversidad e interculturalidad.

2.3.1 Inclusión

La inclusión surge como la contraparte de la exclusión, no en el sentido de promover estrategias que permitan a alumnas y alumnos a estar por derecho en una escuela,

sino a que a pesar de formar parte de la estadística, sean personas que con todas sus peculiaridades participen, se relacionen, interactúen y convivan.

Todas las personas que convergen dentro de la escuela, desde autoridades hasta familias, tienen en común características específicas como dos pies, dos manos, la mayoría son de tez morena, pueden desplazarse sin la necesidad de traer una silla con ruedas o regular la salivación; pero ¿qué sucede cuando a ese lugar llega alguien diferente?, “cuando *el diferente, el distinto*, impone su presencia desde afuera, se siente hacia él ese *desagrado o desprecio* (Dadamia, 2004, pp. 152), llegando con ello a etiquetar, rechazar o denigrar; es decir, violentar. Se violenta el color de piel, la estatura, la etnia, la lengua, la región, la discapacidad y el sexo; posiblemente por el miedo a desconocer como relacionarse con la persona, por sentirse amenazada ante la reconstrucción de concepciones; y es que reconocer las diferencias en la otra persona indudablemente implica reconocer las propias.

Ante estas situaciones en los diferentes ámbitos de la educación se ha examinando la necesidad de promover la educación inclusiva, como “proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y niños y niñas con dificultades de aprendizaje” (UNESCO, 2009, pp. 5; en SEP, 2010, pp. 70) y así iniciar un proceso para evitar el negar educación, pero sobre todo cambiar actitudes y comportamientos que discriminan.

No basta llenar una escuela en términos de capacidad para incluir, se busca que en ellas, las diferencias no sean afectadas por desigualdades que a largo plazo crean barreras para el aprendizaje y la participación que nada tienen que ver con la capacidad cognitiva.

Muchos estudiantes experimentan dificultades por que no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación. (Ainscow, 2000, pp.6)

Al interior de las aulas las diferencias se marcan con apodos, etiquetas o estigmas sociales como: las indias o los indios, las negras o los negros, las y los de ranchos, las y los de discapacidad, las niñas y los niños de USAER... no aprenden, no pueden, no saben, no juegan, no participan en la ceremonia, etc., lo que incluso es común entre las y los mismos docentes, quienes con actitudes y comentarios suelen reforzar estas ideologías excluyentes y continúan reproduciendo los mismos patrones hacia esta diversidad.

Con frecuencia el eje de estos discursos y prácticas discriminatorias se basa principalmente en la presencia de marcas corporales (principalmente por discapacidad y por la pertenencia a una etnia) y se complejizan cuando se agrega las diferencias por razón de sexo, es decir que, ser mujer o ser hombre y los estereotipos que se dan a partir de lo biológico, otorgan una condición extra de desigualdad en el acceso y participación del alumnado a las instituciones escolares. Así, las mujeres que presentan discapacidad, provienen de regiones rurales o tienen una lengua diferente al español son señaladas en mayor medida y restringida en su participación que los hombres que pudieran tener las mismas características, hecho que en las escuelas se sigue realizando en la interacción docente-alumnado.

En el interior de cada escuela y, en particular, en cada aula se genera una práctica docente específica, que pasa por el entramado de saberes, significados y representaciones de todos los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica docente entreteje una socialización diferente para alumnas y alumnos desde a distribución de actividades y del espacio. El uso del lenguaje y los contenidos curriculares, la evaluación, el trato y las expectativas hacia las alumnas y alumnos se traducen en prácticas escolares, que pueden transmitir al alumnado una visión jerárquica de los sexos [...]. (Parga, 2004, pp. 35)

Al promover prácticas inclusivas desde educación especial hacia las escuelas a través de reuniones en juntas de consejo técnico, se tiene como objetivo reconstruir la cultura dominante, los valores, las subjetividades que discriminan y violentan a las personas por su condición; ya que “la inclusión se relaciona con un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado” (Ainscow, 2000, pp.21) y que en esta propuesta desde la perspectiva de género me propongo modificar bajo un enfoque humanístico.

La apuesta por la inclusión, se sustenta en el modelo social, desde el cual se considera que todos los actores y actrices de la educación.

El modelo social [...] reconoce que existen diversos elementos en el entorno físico o social de la persona que limitan o restringen su vida, como son: las actitudes, el lenguaje, la cultura, la organización y la distribución de los servicios de asistencia e instituciones (DEE/SEP, 2009, pp. 17)

Siendo la educación inclusiva uno de los elementos sustanciales del planteamiento de Educación Especial y que la inclusión es “prevenir la inequidad aún presente en las escuelas” (SEP, 2010, pp. 72), es necesario reformular que se entiende por atención a la diversidad y evitar seguir centrando el concepto de inclusión solo en la dificultad para aprender y en la discapacidad como parte del déficit de la persona, sino como parte del déficit cultural en relación a como se perciben estos aspectos.

Como establecer que a causa de esa dificultad en el aprendizaje que presentan las alumnas y los alumnos, pero en su mayoría son las mujeres son las excluidas del ámbito educativo, de las decisiones de participación social o bien se les niega como sujetas de derecho.

No existen en las políticas públicas de México un enfoque de género. Si nos salimos del ámbito político para observar otros aspectos de la exclusión de la mujer, como la exclusión social y educativa de acuerdo al indicador de rezago educativo...el de las mujeres es mayor que el de los hombres. Otro indicador de la exclusión educativa es la tasa de analfabetismo en su dimensión nacional...todos estos datos estadísticos nos hablan de la gran desigualdad de oportunidades que tienen las mujeres en México, tanto en el ámbito de la toma de decisiones políticas como en la representación. (Nieto, 2006, pp. 186-187)

Otro de los aspectos a los que se refiere esta inclusión en igual forma de importancia son los prejuicios entorno a la discapacidad, “a los discapacitados se les infantiliza y se les niega el status de sujetos activos[...] el supuesto de asexualidad es un factor que contribuye a menospreciar” (Shakespeare, 1998, pp. 207), la identidad individual y colectiva considerando a la persona con discapacidad, los estereotipos y prejuicios sociales limita su participación al interior de las escuelas señalando su limitante, limitante que es cultural, ya que si se insertan dentro de escuelas incluyentes, esas características restrictivas pasarían a ser elementos de valor para la comunidad escolar, no se les relegaría, apartaría o excluiría.

Esta exclusión escolar es reflejo de la exclusión social que se da alrededor de las mujeres con discapacidad debido a “los estereotipos sexistas de las mujeres refuerzan los prejuicios sobre la discapacidad” (Shakespeare, 1998, pp. 209), negándoles la oportunidad de ejercer la maternidad, de sentir placer sexual, de ser sujetas de abusos sexuales o de enamorarse. Comprimiendo a las mujeres con discapacidad a la dependencia eterna, a la lastima, por tanto a la discriminación.

2.3.2 Diversidad

La diversidad, es un concepto vinculado fuertemente a la noción de inclusión y se sustenta en el reconocimiento de las múltiples diferencias presentes en los seres humanos por razón de cultura, etnia, lengua y rasgos en las personas (discapacidad, color, estatura, complexión, forma de pensar) que pueden coexistir en un mismo lugar como la escuela.

A partir del cambio en un mundo globalizado donde el estatus, el deber ser, las apariencias y las posesiones cobran relevancia en cuanto a la aceptación y forma de dominación a las personas que no se encuentran en condiciones de acceder a esos ámbitos de poder; y por tanto se acepta la dominación del pensamiento creyendo que al no tener el aspecto aspiracional por tener una dificultad para desplazarse, para comunicarse, porque la imagen corporal no se encuentra dentro de la *norma*; o por que la lengua de origen o de procedencia no son similares, la diversidad entonces propicia que se dé “la consideración de la diferencia como un valor” (Jiménez, 1999, pp. 28)

En nuestro país, el primer planteamiento de inclusión de la diversidad en la escuela solamente consideraba la necesidad de reconocer las diferencias por condición de discapacidad o dificultades para aprender y seguía depositando la razón en la exclusión en la situación en la persona, es decir, en el déficit; sin embargo al igual que con el proceso de la inclusión, la diversidad en la escuela se refiere a proporcionar estrategias a la comunidad para evitar esos señalamientos en el déficit, la exclusión, la discriminación y por lo tanto de la desigualdad social.

A esto se añade que la diversidad si observa a la diferencia, pero no como una forma de juicio, sino de aceptar que existe, que es real y aceptarla; no limitándola a situaciones de lastima ya que esto conlleva desigualdad; sino es hacer una situación de respeto por la otra o el otro.

Si diversidad hace referencia a la identificación de la persona tal y como es y no como se desearía que fuera o no fuera, la diferencia supone una apreciación subjetiva en la medida que es ya la valoración de la diversidad; valoración a partir de la cual se pueden originar distintas actitudes, ya sean de rechazo (discriminación, antipatía, racismo, intolerancia,...), ya sean de aceptación y comprensión (simpatía, tolerancia, solidaridad,...). Por último, la desigualdad, noción contraria a la igualdad, nos remite al establecimiento de jerarquías entre las personas en función de criterios de distinta índole (de poder social, económico, político, de género, étnico, etc.). (Jiménez, 1999, pp. 28)

La educación de la diversidad, implica el pleno reconocimiento de que existen personas diferentes y por lo tanto al ser personas tienen derecho a relacionarse, a tener una vida sexual a tener acceso a espacios de recreación sin que sean sujetos a miradas o actitudes de rechazo. También es necesario aceptar que dentro de las escuelas existen personas con preferencias sexuales diferentes que tienen derecho a recibir a una educación sin discriminación, a no ser descalificados, ni a ser considerados desviados o candidatos a ser *corregidos*. Esta diversidad incluye a mujeres que siguen siendo enjuiciadas por no ser madres y esposas a edades tempranas.

Además, la diversidad no solo debe ser reconocida entre el alumnado, sino también en los niveles social, cultural, económica, de pensamiento, de étnica, de directivos, docentes, familias y la comunidad misma, que a través de cada historia personal de vida confluyen en un espacio y por lo tanto enriquecen el marco de experiencias.

De ahí que al reorientar el modelo de atención de Educación Especial hacia la parte social y considerar los contextos que convergen en las escuelas de incidencia, es preciso “identificar, reconocer, analizar, disolver y/o prevenir todas las barreras...Debe recordarse que barreras culturales, el mito, el prejuicio, la ignorancia, el desconocimiento, la indiferencia, la falta de legislación, etc., son la

base en la que se generan las barreras físicas y mentales” (Dadamia, 2004, pp. 62), que en torno a la atención a diversidad deben empezar a eliminarse por docentes.

Realidades donde docentes inicien en el dejar de señalar a alumnas y alumnos como los que no aprenden, los de educación especial, las y los que requieren incorporarse a escuelas especiales, en dejar de señalar a las y los que provienen de alguna etnia, o por iniciarse en el aprendizaje de una segunda lengua son señalados como incapaces para estar en ese contexto regular, ya que “la intención de clasificar las diferencias en categorías, hecho que muy probablemente no llevaría-como ha pasado de forma reiterada y hasta hace muy poco en educación- al establecimiento de jerarquías y, por lo tanto, a prácticas basadas en la desigualdad” (Jiménez, 1999, pp. 189) es el principal indicador para determinar que no estamos atendiendo a la diversidad.

Desde la perspectiva de género, la atención a la diversidad además de ser el reconocimiento de la diferencia para evitar la desigualdad, conlleva ese reconocimiento de la diferencia se inicie con la ruptura de estereotipos y roles que se asignan a mujeres y hombres por sus características intrínsecas (creencias, pensamientos, ideales) y extrínsecas (color, etnia, discapacidad, lengua), es decir “la categoría género permite delimitar con mayor claridad y precisión como la diferencia cobra la dimensión de desigualdad (Lamas, 1996 a, pp. 116)

La educación en la diversidad debe trabajar por superar su acción transmisora de desigualdades sociales y de desarrollo de otras desigualdades escolares, actuaciones que la han caracterizado durante mucho tiempo. Es cierto que las diferencias, que ya se encuentran socialmente jerarquizadas, se reproducen – consciente o inconscientemente- en la escuela en forma de relaciones de desigualdad, a través de una acción educativa fuertemente condicionada por la identificación a cada persona o colectivo con un determinado estereotipo socio-cultural (Jiménez, 1999, pp. 199)

Por un momento percibamos como es la relación social que se establecería al interior del aula donde se encuentren alumnas de clase económicamente sustentable, con color de piel blanca y con estereotipos femeninos, en contraparte también se encuentran alumnas que provienen de etnias, que hablan una lengua indígena o añadiéndoles discapacidad; la desigualdad en cuanto a la atención del

profesorado sería evidente. A esto en específico se refiere con la atención a la diversidad, a respetar y valorar esas diferencias, no que las diferencias sean motivo de segregación en cuanto a participación.

2.3.3 Interculturalidad

México es un país al igual que muchos pluricultural, porque “supone la coexistencia de diversas culturas en determinado territorio” (Schmelkes, 2004, pp. 142), razón por la cual se ha promovido a través de la Reforma Integral de la Educación Básica el favorecer una educación intercultural, como “una respuesta a grupos culturalmente diferenciados que conviven y se confrontan en una sociedad” (Nieto, 2006, pp. 16), además de también ser la respuesta de atención a la inclusión y a la diversidad.

La interculturalidad no se remite solo a la educación para alumnas y alumnos provenientes de etnias o con lengua de origen diferente al español como lo es la atención a la diversidad, la interculturalidad es una estrategia de la educación para evitar la exclusión, la desigualdad, la discriminación y el continuar etiquetando a las personas por su condición socio-cultural, promueve la interacción entre culturas, disminuyendo a su máxima expresión las relaciones de poder, así como las desigualdades y los privilegios por las características de grupos que han determinado la superioridad racial, de clase y de género.

El enfoque intercultural que toma la Reforma a la Educación Básica (principalmente en primaria a partir del 2009) es dar ese respeto a la diferentes culturas, además de “reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta las distintas expresiones de la diversidad, que caracterizan a nuestro país y a otras regiones del mundo” (SEP, 2010 a, pp. 17)

Por lo que se continua favoreciendo la multiculturalidad entendida como la manifestación de diversas culturas (principalmente indígenas) que necesitan integrarse a una mayoría y donde a partir de estas “realidades multiculturales existen profundas asimetrías, es decir, relaciones de poder que discriminan a unas culturas en relación con otras.” (Schmelkes, 2004, pp. 142) Relaciones que van determinando a quién, cómo y por qué discriminar; una situación que se va

relacionando con el término de género, ya que las relaciones de poder a partir de la cultura segregan a personas por su condición económica, lingüística, instructiva o física.

Relaciones de poder que se objetivizan en medida que las características de los grupos tradicionalmente dominantes siguen ejerciendo el control en relación a los grupos que sin ser minoría han aceptado un rol de sumisión, como lo son las mujeres en relación a los hombres, los hombres de etnias en relación con los hombres de contextos urbanos, las mujeres de complexión robusta en relación a las mujeres de clase alta y delgadas, los hombres con discapacidad en relación a las mujeres con discapacidad, etc.

Como docente de USAER, al fomentar desde la inclusión la educación intercultural al interior de las escuelas, se propicia que las condiciones dentro y fuera del aula permitan situaciones de igualdad y el respeto de las diferencias sin que estas sean un motivo para discriminar; por ejemplo el hecho de catalogar a las alumnas y a los alumnos que aprenden, que pueden aprender o que no lo logran es una forma de rechazo asumiendo actitudes para continuar descalificando, de ahí que se rompa con la educación multicultural y se de paso a la intercultural.

Entender al otro como aquel cuya diferencia se debe borrar: El sujeto diferente debe dejar de serlo para poder interactuar con la cultura dominante. No se le deja ser [...] La multiculturalidad puede reconocer al otro como diferente, y apartarlo precisamente por esa razón. Puede dejar al otro ser distinto, pero siempre y cuando quede segregado, en su región de refugio, en su reservación o su gueto. (Schmelkes, 2004, pp. 143)

Desde el momento que se da la asignación de lugares propios para integrarse o convivir se da un trasfondo, una marca que se les asigna a las personas desde lo que se espera de ellas por su diferencia, centrándome en la realidad escolar se pueden citar como ejemplos del desarrollo de esta multiculturalidad que reproduce relaciones de poder cuando se da la separación de escuelas de educación especial y escuelas regulares, a partir de la asignación de grados escolares por el sexo de la o el docente (en su mayoría a las docentes se les asignan los grupos de 1º, 2º o 3º y por consecuencia es más seguro ver a los docentes varones en los grados de 5º o 6º), la oportunidad de docentes para ejercer funciones de autoridad (pocas

ocasiones son mujeres las que se encuentran como supervisoras o jefas de sector), la organización de filas para niñas y niños, el grado de participación en diferentes asignaturas para alumnas y alumnos, además de la asignación de juegos propios para unas y otras durante la jornada escolar, entre otras situaciones que se encaminan hacia la forma de entender la interculturalidad y por supuesto género.

Una sociedad poderosa económicamente que explota [...] de quienes solamente valora su mano de obra, pero que rechaza sus costumbres, lengua, tradiciones; en suma, su forma de vida y curiosamente también los factores biológicos y culturales se adicionan a este rechazo, generando actitudes racistas y xenófobas de esa cultura dominante hacia los grupos menos favorecidos. (Nieto, 2004, pp. 22)

Estos hechos se asumen como naturales en las aulas, pero que desde la perspectiva crítica se observan como esta aversión a la diferencia a partir lo cultural que se ha vivido han llevado a la violencia extrema como el genocidio y el feminicidio.

Ejemplos de esta violencia que se genera a partir de la discriminación de las culturas a partir de la desigualdad en cuanto a pensamiento de dominio y poder son la esclavitud a la que fueron sometidas personas afro americanas, la trata de personas, el genocidio por cuestión de credo (como en la Alemania Nazi o en Afganistán), en México el asesinato a integrantes de comunidades indígenas de Chiapas o la desaparición de miles de mujeres en Ciudad Juárez.

Eventos que confirman hasta donde seres humanos por no aceptar las diferencias son capaces de llegar y que en nuestra realidad como docentes es necesario promover en cada escuela esa educación intercultural para propiciar la diversidad y llevar a cabo la inclusión.

Desde la educación intercultural al reconocer las diferencias entre personas a partir de las diversas culturas sin negar las innumerables realidades, es propiciar que docentes se inicien en la ruptura de esquemas de reproducción entre la forma de percibir a mujeres y hombres sin importar su lugar de procedencia, discapacidad, religión, economía o estilo de aprendizaje; pero que también es necesario eliminar que la interculturalidad solo es para resaltar el valor de grupos indígenas, sino para

evitar algo que se asocia con el color de la piel: el racismo. Racismo por ser diferente a partir de la forma de nuestro cuerpo y no aceptar que la diferencia es el pan de cada día.

Los prejuicios arraigados y la naturalidad de las conductas discriminatorias no se reconocen, entre nuestras poblaciones mayoritarias, como racismo. Están tan naturalizadas que no tienen nombre. En estas circunstancias su combate educativo se dificulta, por que actitudes y conductas emergen sin que el sujeto se dé cuenta [...]” (Schmelkes, 2004, pp. 151).

La inclusión, la diversidad y la interculturalidad como ejes rectores persiguen un mismo fin el respeto, la equidad, la igualdad y la justicia social; pero aún entre estos conceptos existen diferencias encausadas a propósitos específicos. El proceso de inclusión se encamina al respeto y promoción de los derechos humanos para lograr que efectivamente la educación sea de calidad en términos de sentido social.

Es un proceso...que se convierte en un potente agente de cambio [...] no se limita a acoger y educar al alumnado con diferencias, consideradas teóricamente “educables”, sino que la escuela debe ser capaz de acoger y educar a todo el alumnado [...] (A través del) establecimiento de una serie de principios y valores a los que es necesario recurrir y respetar para asegurar una educación basada en la diversidad. (Jiménez, 1999, pp. 172)

La atención a la diversidad dentro del contexto escolar hace referencia a la aceptación de grupos heterogéneos por cuestión de género, raza, cultura, credo, etc. y por lo tanto de garantizar la igualdad de oportunidades, a la justicia y la libertad entre la gama de diferencias. Es propiamente la “capacidad para reconocer la igualdad de las personas...a respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir [...] la capacidad de cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación.” (SEP, 2010 a, pp. 154).

La estrategia para que el proceso de inclusión y la atención a la diversidad sea puesta en marcha se basa en la modificación de prácticas docentes y de políticas nacionales, es donde el modelo de acción educativo de la interculturalidad se respalde en “una escuela en la que se da una convivencia fundamentada en el respeto por el otro [...] aprender en una escuela donde los alumnos sienten que pueden expresarse, y que no por ello sufrirán maltrato físico o psicológico ni burlas

de sus compañeros”(Schmelkes, 2004, pp. 150), donde por cualquier categoría de diferencia de la persona sean motivo de prejuicios.

Por ello, las USAER desde este modelo social, requieren al apoyar el proceso de transformación de prácticas educativas e iniciar con la creación de ambientes de respeto e igualdad, principalmente en la comprensión de que la categoría de género contribuye a reconocer situaciones que afectan tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje, como las formas en que se da esa legitimación a las diferencias entre niñas y niños. Posibilitando de esta manera relaciones de respeto, aceptación, reconocimiento y aprecio entre autoridades, docentes, alumnado o las familias; además de que se permita ir eliminando esas BAP que se establecen por medio de la exclusión, la discriminación o la segregación.

La educación intercultural, la atención a la diversidad y la inclusión de personas con todas las diferencias que pudieran tener, son los retos que docentes de USAER de manera conjunta debemos atender con una conducción que permita eliminar la reproducción de los ideales, ya que si bien tenemos que sujetarnos a políticas y normas internacionales y nacionales; debemos dar un cambio a la forma desde lo estamos viendo.

En este caso la perspectiva de género debido a que hoy en día se apuesta en la educación a la modificación de la sociedad en cuanto a la participación entre personas. La modificación a la que me refiero se sitúa en la forma de participar, convivir y dejar ser a las personas en un marco de respeto a la diferencia a partir de las relaciones que se dan entre hombres-mujeres, entre mujeres y entre hombres en el contexto educativo, que en el siguiente apartado se desarrollara a través de la concepción de género, identidad y estereotipos-roles.

La educación intercultural, la atención a la diversidad y la inclusión de personas con todas las diferencias que pudieran tener, son elementos que docentes de USAER de manera conjunta con docentes de primaria tenemos que reconstruir para eliminar la reproducción de la ideología colectiva en relación a la manera en que se objetiviza y subjetiviza la diferencia entre las personas que convergen en un contexto social y cultural específico. Para transformar esa manera de seguir marcando discriminación y

segregación entre personas, es necesario establecer estrategias alternativas que lleven a aprender a convivir con perspectiva de género entre docentes-alumnado, alumnas-alumnos, alumnas-alumnas, alumnos-alumno; aprender a convivir con perspectiva de género desde un modelo social conlleva en el espacio escolar a crear escuelas para todos y para todas.

2.4 Aprender a convivir con perspectiva de género

La formación de las identidades de género conformadas por los estereotipos y roles de género que se van construyendo en determinadas sociedades y culturas a través de la historicidad, han establecido también códigos de género que feminizan o masculinizan acciones, comportamientos, hasta las profesiones y que delimitan el actuar de las personas de manera inconsciente, por lo que en las escuelas, al interior de cada aula se debe ir rompiendo con viejos esquemas que violentan y reestructuran nuestro ser, nuestro hacer y nuestro pensar en la cotidianidad, que es aprender a convivir.

Siendo así como en el contexto se autoriza, legítima y confiere a hombres y mujeres no solo el deber, sino como tienen que vivir, hacer, conocer y por supuesto como convivir desde esa feminización o masculinización de las acciones que realizamos y realizaremos a lo largo de nuestra vida que inconscientemente realizamos sin cuestionarlas porque así siempre ha sido (o aparentemente así debiera de ser)

Nuestro entorno humano se encarga de reforzar positiva o negativamente nuestras reacciones o elecciones sentimentales. Llega un momento en el que aprendemos a vivir de tal manera dentro de ese corsé, de ese burka, que no vamos a querer quitárnoslos de ninguna manera. (Simón, 2003, pp. 43)

Cuando se aprende a convivir entre hombres y mujeres con todas las diferencias posibles, lo hacemos a través de esquemas de conocimiento que apropiamos como nuestros; esos esquemas que se van reproduciendo lo aprendemos no solo de la familia, sino con la gente que se encuentra a nuestro alrededor socializando, logrando con ello aceptar nuevas ideologías o estereotipos o rechazándolas. Cualquiera que sea la situación al comprar las ideologías que las personas que presentan diferencias con respecto a nuestra apariencia podemos tolerar su

presencia pero no interactuar con ella, o bien no tolerar, discriminar; siendo cualquiera de las dos opciones violentamos al discriminar, estereotipar, preenjuiciar o ignorar.

El universo simbólico diferencial es muy potente gracias a los medios audiovisuales y digitales, que penetran eficazmente en todas las conciencias. Despojarse de las falsas creencias, prejuicios, imágenes, modos, modas, lenguajes corporales, se convierte en una aventura de difícil resolución. (Simón, 2003, pp. 44)

Aprender a convivir desde esos códigos nos remiten a seguir perpetuando la mirada androcéntrica¹², a la ideología colectiva de lo que debe ser femenino o masculino, pero además continuar dentro de esos dos aspectos a discriminar a las propias mujeres entre mujeres y a los hombres entre los hombres. Es decir si una mujer de acuerdo con su apariencia realiza acciones que se creen son masculinas se le tacha de que no es mujer, o si un hombre realiza actividades feminizadas se pone en duda su masculinidad, o bien entre las propias mujeres en un centro limitado se incorpora otra con diferencias (discapacidad, color de piel o etnia) con respecto a la generalidad, entre ellas asignan las etiquetas, lo mismo sucede en un grupo de hombres.

A partir de las caracterizaciones corporales crean parámetros y estigmas sociales en relación a la convivencia dentro de ese *deber social*, ya que en un momento podemos llegar a herir a la otra persona o como nos pueden herir. Como el mismo lenguaje y la acción corporal delatan el rechazo a la otra persona o la acepta a partir de la imagen corporal desde temprana edad se va integrando a nuestra identidad.

El aprendizaje de la convivencia no se conforma únicamente en los centros educativos, sino que también se aprende a convivir, de una u otra forma, en el grupo de iguales, en la familia y a través de los medios de comunicación, fundamentalmente. (Delors, 1996, pp. 88)

Ese aprendizaje de la convivencia por medio de la diferencia corporal y de género, ya sea en la familia, en el círculo de pertenencia, en los medios de comunicación y

¹² “Ver el mundo y la ciencia desde la perspectiva masculina... los conocimientos transmitidos a través de la educación se evidencian en tres importantes cuestiones 1ª) La inexistencia casi absoluta de referencias a las aportaciones de la mujer a la cultura. 2ª) La falta de atención a los aspectos culturales que pueden ser especialmente interesantes para las mujeres. y, 3ª) Las frecuentes afirmaciones sobre las mujeres y sus conductas en base a prejuicios y no sobre comprobaciones objetivas”. (Espin, 1996, pp. 20-21)

en la misma escuela se centra en la mirada androcéntrica que explica la participación de las personas desde la postura tradicional de dominación de los hombres (por supuesto sin discapacidad).

El conocimiento androcéntrico nos explica el mundo sin contar con nosotras, nos habla de estadísticas en las que no estamos, una lenguaje que no excluye, oculta, niega o desprecia, investiga por nosotras cuestiones que también nos conciernen (Simón, 2003, pp. 44)

Esta percepción androcéntrica acepta la subordinación de las mujeres (en su mayoría) con respecto a los hombres en los centros de trabajo, los horarios y los sueldos, divide las expectativas para la preparación de hombres y mujeres; dándole a los hombres el estereotipo de actitudes lógicas y a nosotras por aptitudes comunicativas, la magnificación de los estereotipos de género por medio de comerciales, telenovelas o canciones, etc. siendo estas situaciones las que llevan a que exista exclusión, desigualdad e intolerancia hacia las diferencias creyéndolas minorías vulnerables.

En la escuela como docentes podemos desde nosotros mismo ir modificando esos esquemas de reproducción, si bien “ni la escuela es la responsable de todos los males que aquejan a la sociedad ni es la tabla de salvación que nos puede liberar de todos ellos” (Delors, 1996, pp. 89) es en ella donde el alumnado pasa el mayor tiempo de su vida después de la casa y es en ella donde al interior podemos ir modificando ese deber ser.

Los fundamentos se encuentran los cuatro pilares de la educación establecidos en la *Comisión Internacional Sobre Educación para el Siglo XXI* realizada en México en el años 1996, donde se iniciaba con ese cambio de paradinas para lograr ser congruente entre el ser, hacer, conocer para llegar a convivir.

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; a prender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para anticipar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por ultimo, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (Delors, 1996, pp. 91)

El aprender a convivir es fundamental ya que como docentes hemos repetido esos paradigmas y etiquetamos lo que los niños y niñas aprenden a hacer, Desde los adultos se inculcan modelos de cómo relacionarse con los demás y si nosotros excluimos, discriminamos ellos por ende aprenden a que eso es lo supuestamente normal sin embargo aprender a convivir con lleva no solo relacionarse y aceptar físicamente en un espacio a otra persona sino reconocer que también tiene derechos y que no se es menos persona por es simple hecho de tener una silla de ruedas o de ser mujer.

La idea de enseñar la no violencia en la escuela es loable, aunque sólo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás. (Delors, 1996, pp. 98)

Esto es, si desde la escuela seguimos reproduciendo inconsciente y conscientemente situaciones de discriminación por género, enseñamos una postura de negación y rechazo a la diferencia; en cambio si desde nuestra propia persona iniciamos el cambio con nuestros esquemas de pensamiento y de actuación, entonces el alumnado aprende a convivir desde una perspectiva de género que conlleva a la inclusión a aceptar a la diversidad y trabajar en la interculturalidad; de manera congruente y no solo en el discurso.

No obstante el avance de la política educativa en relación a la equidad y a la cobertura, el proceso educativo de las mujeres está estrechamente ligado a la discriminación de género, adoptada como norma cultural tanto en los procesos y contenidos educativos como en la oferta de oportunidades profesionales. A la discriminación por género habría que agregar las diferencias por clase social, etnia y área geográfica que acentúan las desigualdades (Parga, 2004 b, pp. 16)

Las y los docentes antes de serlo son personas con un cúmulo de conocimientos, experiencias y comportamientos que han ido construyendo desde la sociedad en la que se desarrollaron, asumiendo con ello la cultura de la cual son parte, y por lo tanto transmiten la ideología colectiva a través de su práctica docente, reproduciendo esos códigos de género femeninos o masculinos.

La práctica docente es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde entre el profesorado y el alumnado se

establece una relación de poder que es a la vez pedagógica, social, de comunicación y de transmisión de conocimientos y saberes, que además pueden cumplir un papel muy importante en la reproducción o transformación de los prejuicios y estereotipos de género (Parga, 2004 b, pp. 19)

Estas situaciones de reproducción de estereotipos y roles de género, además de cómo se convive a partir del señalamiento de la diferencia se da por medio de estrategias de enseñanza-aprendizaje que se especifican en los libros de texto, en donde prevalecen las imágenes donde los hombres tienen el protagonismo (por ejemplo en la asignatura de historia), por lo que se demuestra de esta manera como “los personajes femeninos aparecen desproporcionalmente representados y continúan reproduciendo los estereotipos de género” (Parga, 2004 b, pp. 39), además de que dentro del texto escrito aparecen adjetivos que califican y enmarcan el deber ser de un sexo u otro.

Se utilizan adjetivos específicos para un sexo u otro, sobre todo en lo referente a actitudes y rasgos de personalidad. También se dan marcadas diferencias en los adjetivos usados para describir el aspecto físico, la edad, etc. Adjetivos tales como “hogareña”, “bonita”, “limpia”, “sociable”, “amable”, para la mujer, y “valiente”, “alegre”, “respetable”, “sabio” y “juicioso”, para el hombre, son algunos ejemplos que sustentan el estereotipo del hombre como sujeto activo en la sociedad, mientras que parecen confinar a la mujer a un rol más doméstico y pasivo. Aunque los libros de texto muestran a ambos sexos estudiando y trabajando conjuntamente en la escuela, el protagonismo del sexo masculino es mucho mayor, ya que representa los papeles principales y desempeña funciones de liderazgo. (Espin, 1996, pp. 64)

En relación a la manera en que se dirigen la mayoría de las y los docentes al alumnado en cuanto a las áreas de conocimiento difieren en cuanto a las concepciones que se tienen de que los hombres son más racionales privilegiando su participación en asignaturas como matemáticas y el creer que solo las mujeres son sentimentales y comunicativas les da la apertura a participar en asignaturas de español por ejemplo Parga (2004 B) dentro de su estudio etnográfico en escuelas primarias del Distrito Federal corrobora que las prácticas docentes se encuentran sesgadas por género, dando prioridad a las matemáticas, a las ciencias y a la tecnología en su mayoría a los alumnos, mientras que español y educación artística se dirige a las alumnas.

Otro aspecto de análisis es la forma como el lenguaje verbal de docentes se encuentra sesgado por género, Subirats en su investigación a este aspecto demuestra como existe una atención verbal específica a las acciones de los alumnos y las alumnas reciben mayores mensajes verbales en torno a la interacción personal; otro situación que es habitual dentro del lenguaje es emplear el género gramatical masculino, el abstracto para integrar a hombres y mujeres; emplear adjetivos que marquen estereotipos de género o uso de diminutivos para enfatizar la debilidad e insignificancia de las mujeres.

Aprender a convivir desde la concepción de la SEP (2010 b), a partir de la reforma integral se refiere la relación solidaria, al manejo de relaciones personales y emocionales así como al reconocimiento y valoración de la diversidad en cualquiera de sus manifestaciones, si a esto agregamos que dentro de los programas de estudio (SEP 2010 a) lo que compete al enfoque de género se analiza que existen aspectos entre hombres y mujeres que son necesarios reforzar al interior de la escuela como la equidad, la igualdad, además de eliminar estereotipos y roles sexistas.

Los significados de ser hombre o ser mujer han estado marcados por la desigualdad social, política y económica, que históricamente han impactado sobre todo al sexo femenino. Es necesario transformar esa lógica de género y sus estereotipos: el hombre dominante y la mujer sumisa.

La educación tiene como tarea formar en la equidad de género, entendiéndola como el disfrute equilibrado de unos y otras, respecto de los bienes socialmente meritorios, de las oportunidades, de los recursos y de las recompensas. También incluye la noción de la igualdad, teniendo claro que no se trata de que hombres y mujeres sean iguales, sino plantearla como una oportunidad de vida permanente; pensar en ella, a partir de la diferencia, permite establecer relaciones más justas y sanas entre los individuos de uno y otro sexo. (SEP, 2010 a, pp. 206)

Espín (1996) propone cinco aspectos básicos para evitar en el ámbito educativo la discriminación hacia las personas por su condición de género encaminada a la igualdad de oportunidades; el desarrollo del currículum sin rasgos sexistas androcéntricos, la elaboración de materiales que incluyan la participación de las mujeres y hombres (desde el lenguaje, hasta las imágenes que en ellos aparecen), la sensibilización a docentes en relación a la perspectiva de género, promover la igualdad de oportunidades en acciones concretas y promover estudios e

investigaciones en relación con la igualdad de oportunidades para su aplicación. En este aspecto entonces docentes de primaria/USAER tendríamos que analizar no solo lo palpable como los libros de texto, el material escolar; sino nuestro propio lenguaje que conlleva mucho del pensamiento que hemos conformado en el aspecto socio-cultural y la manera como nos relacionamos desde madres-padres de familia, los mismos docentes, pero además con cada alumna o alumno en específico.

Llevado a la práctica cotidiana docentes de USAER o de primaria como labor de las reuniones mensuales conocidas como Juntas de Consejo Técnico, podrían destinar un tiempo al análisis del curriculum oculto o explícito para dar inicio a la igualdad de oportunidades por razón de género al interior de cada escuela; este sería el mejor paso para lograr la eliminación de reproducciones segregacionistas; sin embargo enfrentarse a la concientización de que la categoría género permite evidenciar limitaciones en la participación de hombres y mujeres al interior del ámbito laboral, nos remite también a evidenciar las propias concepciones, nuestra historia de vida, las percepciones que tenemos del mundo o a que de la misma manera como personas ejercemos poder para discriminar, etiquetar o rechazar.

Replantear como se logra ese aprender a convivir con perspectiva de género, no solo lleva a dar igualdad a hombres y mujeres, es que a partir de las diferencias de hombres y mujeres se les agregue todas las categorías como la etnia, lengua, credo, raza, discapacidad, VIH, migración y clase; ya que dentro de todas estas variables la condición biológica sigue creando desigualdades sociales. Las y los profesionales de la educación tenemos que reconsiderar que tanto los decretos internacionales como leyes o reformas nacionales implican a la categoría de género y que esta categoría de análisis solo es posible por medio de la construcción de escuelas inclusivas, de la cultura de la diversidad, además de enfoques interculturales; para lograr entonces la igualdad de oportunidades, pero en el aspecto próximo que todas y todos aprendamos convivir en escuelas que no excluyan por toda las diferencias, “puesto que la inclusión no es un método didáctico ni un programa de investigación, sino un modo de convivencia” (López Melero, 2004, pp. 104)

La escuela de la diversidad, que es la escuela pública, es la escuela donde las niñas y niños aprenden a ser ciudadanas y ciudadanos al comprender las diferencias de las personas como elemento de valor y no como segregación.

El respeto a la diversidad debe ser epicentro de la educación en una escuela democrática [...] Este derecho de la ciudadanía por el elogio de las diferencias y la lucha contra las desigualdades es lo que define a una sociedad de todas y todos, pero con todas y con todos [...] (López Melero, 2004, pp. 71).

Por lo tanto al mirar desde la perspectiva de género apoyada desde el modelo social implica analizar como se concibe la discapacidad como una situación estigmatizante en cuanto a participación, pero si a la discapacidad se le agrega un cuerpo de mujer u de hombre las circunstancias cambian; se eterniza el período infantil, se limitan posibilidades para la construcción de conocimientos, así como negarles su propia identidad de género o asexuarlos. Con alumnas o alumnos que *supuestamente* detectamos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (sin presentar alguna discapacidad), las situaciones escolares del día a día no varían del todo, seguimos centradas/os en buscar justificaciones solo en la parte educativa del por qué no aprenden, no asisten, no son derivados a otras instituciones; siendo la parte social la que queda rezagada.

“La ceguera, la sordera, el déficit cognitivo, los trastornos motrices como hechos psicológicos y biológicos no existen para la propia persona ciega o sorda, parálitica o síndrome Down. Ellos nos perciben como tales, somos nosotros los que, con nuestros comportamientos sociales y con nuestras actitudes les hacemos sentirse de una manera u otra”. (López Melero, 2004, pp. 22)

Si como docente de apoyo que esta dentro de una USAER sigo deslindando solo la responsabilidad del aprendizaje o en la familia (por como esta conformada, por si apoyan o no) o en las/los docentes (por su metodología, por como distribuyen el espacio) me centro solo en el enfoque educativo, así como en el integracionismo; reduciría a alumnas y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a alumnas y alumnos que se tienen que apoyar, por cualquiera que sea el motivo; en cambio si se identifican las barreras sociales como condición de aprendizaje /participación daríamos cuenta en las interacciones diferenciadas para niños y niñas, niños/niñas con categorías heterogéneas, en el lenguaje que empleamos tan distante para una y otros, en la comunicación no verbal, propician que en las escuelas se siga reproduciendo la exclusión y segregación ante las diferencias.

Desarrollar en las prácticas educativas la perspectiva de género conlleva a la igualdad de oportunidades, pero para llegar a ella es necesario replantear que aprender a convivir no solo se da en un ambiente de tolerancia, se requiere que las y los docentes tanto de primaria como de USAER reconozcan que las diferencias corporales en las personas en contextos determinados, debido a que “sólo, aquellas personas se convierten en una deficiencia, en ciertas condiciones sociales” (López Melero, 2004, pp. 23).

Aprender a convivir con perspectiva de género implica por una parte dejar a un lado sesgos sexistas para niñas o niños por que históricamente han sido contruidos así, prejuicios en relación a las diferencias, promover los derechos de todas las personas, y por otra parte reconocer que dentro de nuestra propia práctica profesional hemos creado velos de discriminación, segregación y exclusión, que legitimamos al interior de las aulas.

En el siguiente capítulo se desarrollará el taller dirigido a docentes de primaria en donde me propongo a partir de las diferentes acciones a reconstruir las representaciones mentales en torno a género, los estereotipos y roles que se han elaborado socialmente para niñas y niños, así como las consecuencias que esto ha provocado en el día a día; también a reconocer como las diferencias de género han perpetuado la visión hacia las personas con discapacidad, o a alumnas/os que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a partir de cuerpos diferenciados, para lograr que docentes propicien la competencia de aprender a convivir con perspectiva de género.

Capítulo 3

Taller: “Aprender a convivir con perspectiva de género”

3.1 Características del taller: *Aprender a convivir con perspectiva de género*

El presente taller pretende ofrecer información con miras que las y los asistentes puedan, deconstruir concepciones, transformar su forma de concebir a las mujeres y a los hombres, las diferencias con respecto a las personas con discapacidad o que enfrentan barreras para el aprendizaje, pero sobre todo que puedan aplicar la convivencia con perspectiva de género para promover relaciones sociales equitativas entre mujeres-hombres, mujeres-mujeres y hombres-hombres en toda su diversidad.

Aprender a convivir con perspectiva de género se encuentra dirigido a docentes de primaria y de educación especial; por lo tanto el espacio propicio para su desarrollo es a través de las reuniones mensuales de Juntas de Consejo Técnico, para lograr a través de las actividades diseñadas la mejora de la práctica docente en relación al aprendizaje de la convivencia con perspectiva de género basado en el modelo social, además de darle un carácter formativo. Así mismo este taller puede ser incluido como parte del Programa de Apoyo a las Escuelas¹³ (PAE) o a los Programas Estratégicos de Transformación Escolar (PETE), para lograr de manera conjunta USAER-Primaria desarrollar las estrategias que aquí se proponen e ir eliminando las BAP de manera sistemática.

La propuesta de *aprender a convivir con perspectiva de género* tiene una duración total de 36 horas, además de encontrarse constituido por tres módulos; estableciendo contenidos articulados en relación a tres aspectos fundamentales: la construcción de género, las diferencias que generan desigualdades en la escuela y las implicaciones para lograr aprender a convivir con perspectiva de género.

Los aspectos en los cuales se encuentra sustentado son; la sensibilización de género, el constructivismo, el enfoque humanista, el modelo social a demás del

¹³ El programa de apoyo a las escuelas, es instrumento fundamental de las USAER en cada escuela de incidencia para desarrollar acciones específicas que beneficien la eliminación de BAP y por lo tanto instrumento que regula la ejecución de las mismas, como lo es el Programa estratégico de Transformación Escolar en las primarias a los largo del ciclo escolar.

diseño de acciones que permitan ir incorporando a la planeación docente los aspectos que permitan consolidar la competencia de aprender a convivir.

El propósito general del taller *aprender a convivir con perspectiva de género* es:

⇒ Sensibilizar a las/los docentes de primaria/USAER acerca de las prácticas sexistas en las aulas para disminuir prácticas que discriminen, segreguen o etiqueten por medio de la imagen corporal de alumnas y alumnos a través del aprendizaje de la convivencia igualitaria y equitativa

Los objetivos específicos por módulo son:

Módulo 1 ⇒ Analizar los procesos que llevan a la construcción social de las diferencias biológicas entre los sexos y que conllevan a desigualdades sociales

Módulo 2 ⇒ Reflexionar en torno a cómo las discapacidades, las barreras para el aprendizaje y/o la participación reproducen en la interacción: actitudes, acciones, sociedades y culturas excluyentes.

Módulo 3 ⇒ Desarrollar estrategias que propicien la convivencia con perspectiva de género desde el reconocimiento de las diferencias para lograr escuelas inclusivas, atención a la diversidad e interculturalidad.

Para lograr lo anterior, se promoverá la sensibilización en género, entendida como una “actividad concientizadora que remueve las actitudes indiferentes a un problema social, propicia la acción y busca cuestionar prejuicios a través de la reflexión y el conocimiento [...] en torno de lo *femenino* y lo *masculino*, a las asimetrías y desigualdades” (INMUJERES, 2008 a, pp. 15).

La sensibilización permite reconstruir, a partir de las ideologías y prácticas sociales, las formas de discriminación que se ocultan a partir de lo que se ha construido como natural, trastocando los prejuicios legitimados por la sociedad a partir de información conceptual, procedimental y actitudinal en busca de transformar la

manera en que se concibe un cuerpo diferente y sexuado; por ende las prácticas docentes.

Asimismo el proceso de sensibilización se respalda en acciones que permiten a las y los asistentes identificarse como un grupo con “diversidad de historias personales, con saberes heterogéneos, creencias, mitos, estereotipos y prácticas habituales” (INMUJERES, 2008 a, pp. 19) donde es necesario reconocer que como profesionales de la educación tenemos que desarrollar nuestras propias competencias docentes para transformar las representaciones culturales que la escuela sigue reproduciendo en cuestión de género.

Para lo cual durante el diseño del taller, se busca que las actividades cumplan con el paradigma constructivista, ya que estas permitirán a las/los docentes concebirse como sujetos activos que deconstruyen y reconstruyen sus propias estructuras de conocimiento, cuestionarse las percepciones que se tienen del mundo, crear su conocimiento integrando la información a la ya existente. Además de que las secuencias de aprendizaje que se organizaron propician el vivenciar, contrastar y experimentar constantemente lo que se conoce a través de preguntas de reflexión y de hacer análisis del propio conocimiento en el contexto socio-cultural.

Debido a que dentro de la misma escuela se encuentran en juego múltiples formas de interacción en las prácticas sociales; el constructivismo permite reconocer los procesos de socialización y de construcción de la identidad, aspectos necesarios para que profesorado dentro de su actuar docente, oriente el aprendizaje significativo que conlleva una convivencia basada en el respeto mutuo, en el reconocimiento de la diferencia, en la aceptación de la otra persona, sin hacer uso del ejercicio del poder para oprimir otras culturas o formas de pensar. En este sentido, el constructivismo como eje rector para la aplicación del taller conlleva a analizar el propio actuar de una manera crítica, para apoyar este proceso en el alumnado, por lo tanto las situaciones de aprendizaje planeadas se encuentran pensadas en función de su significatividad; es decir que realmente sea útil y aplicable en la vida diaria.

“En lo que se refiere a la escuela, negar su carácter social y socializador parece bastante absurdo, en realidad, ésta es una de las razones de su existencia. Al tiempo, en lo que se refiere al alumno, quedan lejos ya las explicaciones que le situaban en un plano reactivo, incluso pasivo, ante lo que se le ofrece como objeto de aprendizaje. [...] La educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades del equilibrio personal, de inserción social, de relaciones interpersonales y motrices”. (Solé y Coll, 2007, pp. 15)

Otro de los aspectos en los que se encuentra sustentado este taller, es en el enfoque humanista, mismo que pone énfasis en la persona a partir de sus necesidades de reconocimiento, que es dotada de emociones (sin sentenciar lo femenino o masculino), capaz de convivir como un grupo colaborativo además de proveerla con potencialidades para mejorar como ser humano/a, ya que “el hombre (y la mujer) comienza su labor cognoscitiva tomando conciencia de su mundo interno experiencial, de sus vivencias” (Martínez, 1999, pp. 67).

Se parte de la premisa de que las personas piensan, sienten, viven y conviven constantemente reconstruyendo su identidad a partir de las prácticas socioculturales que varían en el tiempo y el espacio. Desde la perspectiva humanista, la forma en que hombres y mujeres entienden sus oportunidades de vida son diferentes; al igual que la manera en que interiorizamos la información cotidiana, nuestras conductas y actitudes, las cuales dependen de la historia de vida, el contexto, así como de la personalidad.

Las vivencias en que descubrimos nuestra identidad personal, en que aprendemos quiénes somos, qué es lo que amamos, lo que odiamos o lo que valoramos, aquello con que nos comprometemos, lo que nos crea ansiedad o depresión, lo que nos llena de alegría y felicidad, constituyen un aprendizaje central que nos enseña a ser personas y nos autorrealiza como tales. (Martínez, 1999, pp. 166)

En este sentido, el hecho de que el taller *Aprender a convivir con perspectiva de género* se base en el enfoque humanista, conlleva que los valores, las creencias, las actitudes en torno al género no se considerarán como la recapitulación de contenidos aislados, sino como aspectos de índole social y profesional conocidos y cercanos a las/los docentes, que deben ser analizados en relación con sus propias vivencias, , es decir “la búsqueda de valores en una persona no consiste en un examen de conceptos vagos e irrelevantes para su vivir cotidiano, sino en un

esfuerzo continuo por encontrar *significados profundos* que validen su autoidentidad”. (Martínez, 1999, pp. 76)

Es necesario considerar las posibles barreras que limiten el aprendizaje y la participación durante las actividades del taller como la hostilidad, la resistencia, la reserva, la duda, el poco interés, o actitudes solo receptivas; lo que pueden desmotivar a quien coordine o al mismo grupo; por lo que Diamondstone (1991) propone cuidar que haya una motivación constante en la asistencia y participación, además de la promoción constante de la actitud de apertura de las y los participantes.

Además, el espacio y los materiales del taller deben ser flexibles a la apertura de las/los integrantes, principalmente en espacios amplios, que permitan el trabajo en equipos.

3. 2 Estrategias metodológicas

Las estrategias de acción propuestas están dirigidas a “atrapar la atención establecer armonía o introducir el tema o la problemática a tratar dentro del taller” (Diamondstone, 1991, pp. 30), asimismo, se utilizarán para establecer acuerdos con respecto a los objetivos, a la asignación de lecturas y a la vinculación de la teoría con la práctica, con miras a favorecer que las/los docentes reconstruyan sus conocimientos conceptuales y procedimentales a partir de los cuestionamientos a actitudes, valores, opiniones, y creencias tradicionales en torno al género.

Las estrategias incluyen dinámicas grupales, análisis de lecturas, debates, la vivencia, el diálogo, el trabajo en pequeños grupos, la elaboración de materiales, la observación y la aplicación de lo aprendido en su vida cotidiana. Por lo que es importante que el o la coordinadora del taller desarrollen empatía con todas las personas que se encuentren en el grupo del taller, esto implica además asumir actitudes conciliadoras, mediar las confrontaciones que puedan surgir (ya que se tocarán contenidos que se vinculan con las propias experiencias o forma de vida), dinamismo para trabajar

Es importante que antes de iniciar las sesiones se exponga el objetivo de la misma, las situaciones de aprendizaje, las actividades a desarrollar y la duración, así como prever los recursos que se dispondrán o los materiales fotocopiables necesarios para cada participante.

Durante el desarrollo de la sesión favorecer continuamente ambientes de aprendizaje agradables, motivación constante, además de facilitar la orientación del desarrollo de las acciones que se soliciten. Al finalizar cada jornada de trabajo es necesario dar un tiempo para que las/los integrantes aporten sus construcciones o clarifiquen algún concepto¹⁴.

Así mismo es necesario de manera continua fomentar actitudes favorables, estimular constantemente la autoestima y confianza, propiciar la reflexión, permitir la comunicación y el debate, además de propiciar que se respeten las formas de pensar de todos y todas.

¹⁴ Para enfrentar algunas dificultades que el grupo pueda presentar por algunas temáticas relacionadas con las propias experiencias es necesario retomar las sugerencias que se encuentran en el anexo 1

3. 3 Organización del taller *aprender a convivir con perspectiva de género*

El taller se organiza en tres módulos desarrollados de la siguiente manera:

Módulo	Objetivo	Tiempo	Sesiones
1 “Rompiendo lo natural y construyendo lo social: género”	Analizar los procesos que llevan a la construcción social de las diferencias biológicas entre los sexos y que conllevan a desigualdades sociales	12 horas	6
2 “La diversidad de la discapacidad”	Reflexionar en torno a cómo las discapacidades, las barreras para el aprendizaje y/o la participación reproducen en la interacción: actitudes, acciones, sociedades y culturas excluyentes.	10 horas	5
3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”	Desarrollar estrategias que propicien la convivencia con perspectiva de género desde el reconocimiento de las diferencias para lograr escuelas inclusivas, atención a la diversidad e interculturalidad.	14 horas	7

Módulo 1 “Rompiendo lo natural y construyendo lo social: género”

Objetivo	Contenidos	Sesión	Situaciones de aprendizaje	Tiempo
Analizar los procesos que llevan a la construcción social de las diferencias biológicas entre los sexos y que conllevan a desigualdades sociales	↳ Diferencias biológicas y sociales para mujeres y hombres	1	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Descascarar ideas ✍ Creencias ✍ Lluvia de ideas 	2 horas
	↳ Feminización y masculinización: cuando se naturaliza lo social	2	<ul style="list-style-type: none"> ✍ El personaje ✍ Me gusta ser mujer/hombre ✍ Lo natural y lo construido 	2 horas
	↳ Estereotipos y roles de género	4	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Lo que se aprehende en la cultura popular ✍ Los mensajes que recibimos ✍ Consignas de partidas 	2 horas
	↳ Perspectiva de género	3	<ul style="list-style-type: none"> ✍ La gallina ciega ✍ Reloj de 24 horas ✍ La perspectiva de género 	2 horas
	↳ Desigualdades y violencia hacia las mujeres	5	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Ronda de las muñecas y los muñecos ✍ Imágenes congeladas 	2 horas
	↳ Derechos humanos y legislaciones para evitar la discriminación y violencia hacia las mujeres.	6	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Cada pollo con su rollo ✍ Reivindicación de las mujeres ✍ Lo que reconstruimos 	2 horas
		Total: 6 sesiones		Total: 12 horas

Módulo 2 “La diversidad de la discapacidad”

Objetivo	Contenidos	Sesión	Situaciones de aprendizaje	Tiempo
Reflexionar en torno a cómo las discapacidades, las barreras para el aprendizaje y/o la participación reproducen en la interacción: actitudes, acciones, sociedades y culturas excluyentes.	↳ Práctica docente: Dimensión social, cultura y valoral de la práctica docente	1	✍ Por qué soy docente ✍ Frases hechas ✍ Las caras de nuestra práctica	2 horas
	↳ Derechos del niño y de la niña ↳ Discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, diversidad	2	✍ ¿A qué tienen derecho estos niños y niñas? ✍ Poniéndome en lugar de uno (o una) de mis alumnos (as)	2 horas
	↳ Construcción de las diferencias en el aula ↳ Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	3	✍ ¿Somos “como dos gotas de agua” o distintos? ✍ El peor de la clase ✍ La discapacidad ✍ Qué nos dicen las estadísticas ✍ Derechos de las personas con discapacidad	2 horas
	↳ Discapacidad: más que biológica, social	4	✍ La discriminación en la discapacidad ✍ La discapacidad ¿social?	2 horas
	Actuando a través del modelo social	5	✍ La sombra de la discapacidad ✍ Lo que podemos hacer	2 horas
		Total: 5 sesiones		Total: 10 horas

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Propósito	Contenidos	Sesión	Situaciones de aprendizaje	Tiempo
Desarrollar estrategias que propicien la convivencia con perspectiva de género desde el reconocimiento de las diferencias para lograr escuelas inclusivas, atención a la diversidad e interculturalidad.	↳ Aprender a convivir entre mujeres y hombres	1	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Buenas y malas maneras para convivir ✍ El círculo de la exclusión ✍ ¿Qué te asusta? 	2 horas
	↳ Aprender a convivir en la escuela con equidad	2	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Las botellas ✍ Etiquetamos ✍ Pedacitos de análisis 	2 horas
	↳ Exclusión y desigualdad en el aula	3	<ul style="list-style-type: none"> ✍ ¿A que dedicamos el tiempo las y los docentes? ✍ Mensajes, actitudes y lenguaje sexista ✍ Evidenciando las practicas desiguales en las escuelas 	2 horas
	↳ Aprender a convivir con valores	4	✍ Cine debate	2 horas
	↳ Aprender a convivir sin exclusiones	5	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Los pilares para aprender a convivir ✍ ¿A quién contratamos? ✍ El árbol 	2 horas
	↳ Aprender a convivir desde el aula con igualdad	6	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Planeamos ✍ Confrontamos 	2 horas
	↳ Aprender a convivir con perspectiva de género desde la diversidad, la inclusión y la interculturalidad	7	<ul style="list-style-type: none"> ✍ ¿Igualdad, coeducación, convivir? ¿Qué es eso? ✍ La maleta 	2 horas
		Total: 7 sesiones		Total: 14 horas

3.4 Desarrollo

Módulo 1: “Rompiendo lo natural y construyendo lo social: género”

Objetivo: Analizar los procesos que llevan a la construcción social de las diferencias biológicas entre los sexos y que conllevan a desigualdades sociales

Sesión 1

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Diferencias biológicas y sociales para mujeres y hombres	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Hojas blancas, ✧ Marcadores ✧ Lápices ✧ Cinta adhesiva ✧ Papel bond tamaño rotafolio 	Descascarar ideas	Introducir al grupo en los propósitos y contenidos del taller creando un ambiente propicio	20 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Copia del cuestionario para cada participante <i>Acerca de las creencias</i>¹⁵ ✧ Matriz de respuestas¹⁶ para todo el grupo 	Creencias	Reflexionar en torno a las creencias que se creen propias para hombres y mujeres	1 hora treinta minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Hojas de colores ✧ Marcadores 	Lluvia de ideas	Propiciar la relación que existe entre género y sexo	10 minutos

¹⁵ Ver anexo 2

¹⁶ Ver anexo 3

Módulo 1: “Rompiendo lo natural y construyendo lo social: género”

Sesión: 1

Descascarar ideas ¹⁷

✂ Desarrollo:

⇒ Se coloca al grupo en círculo, donde por turnos breves irán escribiendo características del concepto *género* en pedazos de papel, se los pasarán de persona en persona para formar una pelota.

⇒ Cuando el grupo ha elaborado su pelota, la coordinadora o coordinador desintegrará cada frase o palabra al tiempo que se lee en voz alta y se pega en la hoja bond, que deberá ser colocada en un lugar visible donde a lo largo del módulo 1 se reconstruirá el concepto.

⇒ La coordinadora o coordinador de taller dará una breve presentación del taller (objetivos, duración y contenidos), para después, solicitar a cada participante anote las expectativas del mismo (de igual manera quedarán a la vista de todas y todos durante el transcurso del taller).

✂ Eje de reflexión:

Al formar un grupo, cada una y uno van formando relaciones entre personas por lo que a partir de este momento todas/todos tendremos respeto hacia los demás en cuanto a sus formas de pensar, así como a los conocimientos que se poseen.

Creencias ¹⁸

✂ Desarrollo:

⇒ Contestar de manera individual el cuestionario *Acerca de las creencias*, haciendo énfasis en que lo importante es expresar el punto de vista personal y no en buscar la respuesta “buenas” o “correctas”.

¹⁷Estrategia tomada y adaptada de la pp. 41 en Ponce V, Daniel (1998). *Técnicas participativas y juegos didácticos de educadores cubanos tomo III*, Guadalajara, IMDEC.

¹⁸ Tomada de la pp. 23 en DIF/UNICEF (1997). *La perspectiva de género: una herramienta para construir equidad entre mujeres y hombres*, México, DIF.

⇒ Se reparte el cuestionario y se explica la forma de responderlo. Cada persona debe resolver el cuestionario en un tiempo de 20 minutos.

⇒ Se les pide analicen el conjunto de las respuestas al cuestionario, en equipos de cuatro a seis integrantes. Para esto, se les indica el uso de una matriz en la que se sistematicen las respuestas del grupo, como se muestra en el ejemplo:

	Totalmente de acuerdo	Relativamente de acuerdo	Relativamente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Afirmación 1				
Afirmación 2				
Afirmación 3				

⇒ Con base en el cuadro resultante, cada grupo debe analizar: ¿Cuáles son las afirmaciones en que se encuentran mayormente de acuerdo y cuáles no?, ¿Qué argumentos tienen las personas que respondieron de manera diferente a estas afirmaciones?, ¿Qué conclusiones se pueden extraer del análisis del cuadro y de la discusión de los puntos anteriores?

⇒ Presentar en plenaria el cuadro de respuestas resultante y las conclusiones de cada grupo

✂ Eje de reflexión

Dirigir la síntesis de las tendencias existentes en el trabajo de los grupos y de la diversidad de puntos de vista sobre lo que se considera apropiado tanto para las mujeres como para los hombres

Lluvia de ideas

✂ Desarrollo:

⇒ Cada participante anotará una idea sobre la relación que supone existe entre género y lo que se considera propio para mujeres u hombres, la hoja quedará bajo resguardo para el final del módulo.

✂ Eje de reflexión

Las diferencias biológicas entre hombres y mujeres ocasionan diferencias sociales, mujeres y hombres somos diferentes, pero esa diferencia no debe ser motivo de desigualdad.

Módulo 1: “Rompiendo lo natural y construyendo lo social: género”

Objetivo: Analizar los procesos que llevan a la construcción social de las diferencias biológicas entre los sexos y que conllevan a desigualdades sociales

Sesión 2

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Feminización y masculinización: naturalizando lo social	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Pizarrón ✧ Gis 	El personaje	Identificar creencias socio-culturales que han construido socialmente lo que es ser hombre y mujer	30 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Hojas de papel bond tamaño rotafolio, ✧ Tarjetas¹⁹ ✧ Marcadores de colores ✧ Cinta adhesiva. 	Me gusta ser mujer/hombre por qué	Reflexionar sobre las diferencias biológicas y las construidas socialmente	40 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Cartulinas rosas y azules ✧ Cinta adhesiva 	Lo natural y lo construido	Relacionar las cualidades y actividades que se consideran propiamente femeninas y masculinas	50 minutos

¹⁹ Ver anexo 4

Módulo 1: “Rompiendo lo natural y construyendo lo social: género”

Sesión: 2

El personaje

✦ Desarrollo:

⇒ Dividir el pizarrón en dos partes, en una de ellas se coloca la palabra *mujeres* y en la otra *hombres*

⇒ Cada integrante del grupo anotará una frase o situación que se refiera a las actividades que se suponen propias para alguno de los sexos.

⇒ Conducir la identificación de las actividades que se han construido como propias para cada sexo

✦ Eje de reflexión

Establecer que a lo largo de la sesión se analizará como la cuestión biológica de las personas forma parte de construcciones socio-culturales

Me gusta ser mujer/hombre por que²⁰

✦ Desarrollo:

⇒ Formar equipos de cuatro a seis integrantes del mismo sexo.

⇒ Distribuir tres hojas de papel bond tamaño rotafolio y marcadores para cada equipo.

⇒ Solicitar que escriban en la parte superior de una de las hojas la frase: “Me gusta ser mujer/hombre porque...”.

⇒ Cada integrante escribirá en la hoja los motivos por los cuales les gusta ser mujer u hombre.

²⁰ Tomada y adaptada de la herramienta no. 4 en, INMUJERES (2008 b). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. La perspectiva de género Volumen 2*, México, INMUJERES.

⇒ Una vez terminada esta actividad, pida nuevamente a cada equipo que anote en la parte superior de la segunda hoja: “Lo que no me gusta de ser mujer/hombre es...”.

⇒ De igual manera, cada integrante escribirá en la hoja los motivos por los que no les gusta ser mujer u hombre.

⇒ Por último, se pide a los y las participantes que anoten en la parte superior de la tercera hoja la frase: “Si yo fuera mujer/ hombre haría.....”. Al terminar la lluvia de ideas, pregúnteles: ¿Qué me impide hacer lo que me gustaría?

⇒ Se entrega al grupo las tarjetas para que cada integrante coloque donde corresponde en el siguiente cuadro

Diferencias biológicas	Diferencias sociales
Ej. La menstruación, cambios fisiológicos...	Ej. las mujeres tienen que cuidar a los hijos mientras los hombres en su mayoría participan más en la política

✂ Eje de reflexión

Las diferencias biológicas y las construidas socialmente con respecto a hombres o mujeres, pero que también dentro de las diferencias existen ventajas.

Lo natural y lo construido²¹

✂ Desarrollo:

⇒ Dividir al grupo en dos equipos.

⇒ Entregar a cada equipo una cartulina rosa y una azul.

⇒ Pedirles que dividan la cartulina azul en dos columnas, en una escribirán al menos cinco características o cualidades (fuerte, sensible, racional, irracional, etc.) que se consideren masculinas o propias de los hombres y, en otra, al menos cinco

²¹ Tomada de la herramienta no. 3 en, INMUJERES (2008 b). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. La perspectiva de género Volumen 2*, México, INMUJERES.

actividades que crean que son características de los hombres (trabaja, cuida a su familia, etcétera).

⇒ En la cartulina rosa harán el mismo ejercicio, pero con características y actividades que consideren femeninas o propias de las mujeres.

⇒ Después de 20 minutos de discusión, solicíteles a los equipos que peguen sus cartulinas en la pared y que elijan a un/a representante para que exponga sus resultados.

⇒ Al finalizar las exposiciones de los grupos, tome una de las cartulinas como ejemplo y haga reflexionar al grupo acerca de: ¿Cuáles características son más valoradas?, ¿qué es mejor: ser débil o fuerte, sensible o racional?, ¿Cuáles son las características y actividades más valoradas socialmente?

✧ Ejes de reflexión

La relación entre la forma asimétrica de valorar lo femenino y lo masculino, poniendo en evidencia cómo funcionan los conceptos asociados al género

Módulo 1: “Rompiendo lo natural y construyendo lo social: género”

Objetivo: Analizar los procesos que llevan a la construcción social de las diferencias biológicas entre los sexos y que conllevan a desigualdades sociales

Sesión: 3

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Estereotipos y roles de género	<ul style="list-style-type: none"> ✧Pizarrón ✧Gises ✧Hojas bond tamaño rotafolio ✧Marcadores 	Lo que se aprehende en la cultura popular	Identificar y reconocer cómo afectan los estereotipos y roles de género	30 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧Salón amplio, lápiz, ✧Hojas de papel bond tamaño rotafolio ✧Cartulinas ✧Plumones ✧Tarjetas. 	Los mensajes que recibimos	Analizar cómo se genera la desigualdad social hacia las mujeres a partir de las construcciones de género.	60 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧Espacio amplio ✧Gis 	Consigna de partidas	Propiciar que las y los participantes reconozcan cómo la cultura ha formado nuestra identidad de género	30 minutos

Módulo 1: “Rompiendo lo natural y construyendo lo social: género”

Sesión: 3

Lo que se aprehende en la cultura popular²²

✂ Desarrollo:

⇒ Dividir al grupo en equipos de cuatro a seis integrantes, cada equipo elegirá al menos tres elementos que conforman la cultura popular mexicana como refranes, dichos populares, comerciales, canciones, telenovelas, películas de la edad de oro o títulos de poemas que sean referentes a las mujeres y a los hombres, que pasarán a anotar al pizarrón.

⇒ Cuando los equipos han terminado de anotar, se da inicio a la discusión grupal en relación a las siguientes preguntas: ¿Cómo se caracterizaban a las mujeres y a los hombres en las películas de la edad de oro?, ¿Cómo son hoy en día las mujeres y hombres protagonistas de las telenovelas?, ¿Qué atributos se asignan a mujeres/hombres en los refranes o dichos populares?, ¿Qué mensajes se dan en relación a la imagen de las mujeres u hombres en las canciones/refranes?, ¿Cómo son físicamente las mujeres u hombres que aparecen en los comerciales?

⇒ Para después de la misma forma completar el siguiente cuadro a partir de las aportaciones de las/los integrantes

	Mujeres	Hombres
Características que representan (estereotipos)	Ej. en las telenovelas las protagonistas siempre sufren, mientras que en refranes como “la mujer mientras más calladita mas bonita”, las mujeres deben ser prudentes	Ej. en las telenovelas son exitosos, en las viejas películas son valientes, etc.
Tareas o actividades que realizan (roles)	Ej. en las películas de la edad de oro las mujeres solo se encontraban al cuidado del hogar	Ej. en las telenovelas raramente se encuentran al cuidado del hogar

²² Elaboración propia

✂ Eje de reflexión:

La forma en que se delimitada la participación e identidad de género a partir de la información socio-cultural que legitima estereotipos y roles específicos para un sexo u otro.

Los mensajes que recibimos²³

✂ Desarrollo:

⇒ Pida a las/los participantes que formen dos equipos.

⇒ Un equipo tendrá que escribir en tarjetas los mensajes que reciben las mujeres a lo largo de su vida en la casa, la escuela, el trabajo o en la vía pública, y el otro equipo escribirá los mensajes que reciben los hombres; por ejemplo, en la niñez se dice: Es niña... pobrecita, no sabe lo que le espera”, “¡Es un varón!”; en la adolescencia: “Ya pronto se hará mujer...”, “Es un niño grande”; en la juventud: “Está buenísima...”, “Es un galán”; en la madurez: “Gallina vieja... hace buen caldo”, “Es un hombre maduro”, y en la vejez “Es una ruca”, “Es un viejito...”.

⇒ Los mensajes serán colocados en hojas papel bond tamaño rotafolio o en el pizarrón.

⇒ Cada equipo nombrará a un/a relator/a para que exponga “Los mensajes que recibimos”.

⇒ En plenaria, se hará un análisis de las exposiciones para que el grupo compare las expresiones hacia las mujeres y hacia los hombres.

⇒ Se sugiere supervisar el análisis durante el trabajo de los equipos. Las exposiciones moverán recuerdos y emociones en las y los participantes, por lo que se debe ser comprensiva/o y estar preparado para contener cualquier situación.

²³ Tomado la herramienta no. 1 en, INMUJERES (2008 c). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. Violencia contra las mujeres: un obstáculo crítico para la igualdad de género, Volumen 4*, México, INMUJERES.

⇒ La dinámica puede generar discusiones en el grupo; sin embargo, debe destacarse que las expresiones hacia las mujeres son de mayor dimensión y carga emocional que para los hombres a lo largo de la vida de ambos.

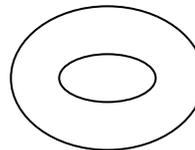
✂ Eje de reflexión

Las relaciones entre los mensajes sociales es una construcción ligada a los mensajes que se reciben a lo largo de la vida, los cuales establecen las relaciones entre mujeres y hombres.

Consignas de partidas²⁴

✂ Desarrollo:

⇒ Se dibuja en el patio la siguiente figura



⇒ Todas y todos los participantes se colocan en el círculo más pequeño

⇒ Se explica que este juego consiste en tomar posturas *totalmente a favor* y *totalmente en contra* cuando se termine de leer o decir una frase por parte de la coordinadora o el coordinador, el círculo pequeño será la zona de *en contra*, mientras que el otro será el de *totalmente a favor*. Cada persona debe pronunciarse sobre una proposición, ya que no existe la neutralidad, a nadie se le puede pedir explicaciones, burlarse o tomar actitudes de prejuicio por la opción elegida, además de que siempre permanecerán en actitud de seriedad, escucha y paciencia.

⇒ Solo podrán participar o argumentar su elección en el tiempo que se asigne.

⇒ El animador o la animadora da la palabra al azar a una persona del grupo minoritario y después a una persona del otro campo y así sucesivamente, mientras haya nuevos argumentos, al término de la discusión, el resto del grupo puede ajustar su posición y hasta cambiar de campo, pero nadie debe dejarse influir por las posturas, ni tratar de persuadir a los demás antes de empezar la discusión dirigida.

²⁴ Actividad tomada y adaptada de la pp. 93 en, Amnistía Internacional (1997). *La zanahoria: Educación en Derechos Humanos*, Querétaro, Amnistía Internacional.

⇒ Ejemplos de frases que se pueden enunciar:

Solo las mujeres pueden llorar/ los hombres siempre deben de ser valientes/ las mujeres tienen que educar a las-los hijos

Solo los hombres pueden llegar a puestos políticos

Que yo sea mujer-hombre indica que no puedo tener conductas feminizadas-masculinizadas

Que yo sea mujer-hombre indica que siempre debo desarrollarme en actividades que son propias de mi sexo/Solo las mujeres sirven para tener hijos-as

Es verdad que las mujeres solo pueden desarrollarse en el hogar

Las mujeres son el sexo débil/Los hombres siempre andan sexualmente disponibles

La información que da la cultura determina como tenemos que ser, etc.

✂ Eje de reflexión

La cultura además de la información de la sociedad ha establecido pautas para determinar estereotipos y roles de género, pero también como se pueden iniciar algunas transformaciones en la forma de concebir a las mujeres y a los hombres.

Módulo 1: “Rompiendo lo natural y construyendo lo social: género”

Objetivo: Analizar los procesos que llevan a la construcción social de las diferencias biológicas entre los sexos y que conllevan a desigualdades sociales

Sesión: 4

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Perspectiva de género	<ul style="list-style-type: none"> ✧Paliacate ✧Tiras de papel o tarjetas ✧Una caja (o bolsa) ✧Pizarrón ✧Cinta adhesiva. 	La gallina ciega	Sintetizar de manera grupal las diferencias biológicas entre las mujeres y los hombres	20 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧Hojas bond tamaño rotafolio ✧Marcadores ✧Cinta adhesiva. 	Reloj de 24 horas	Identificar cómo se asignan labores a mujeres y hombres en la esfera pública o privada a través de la distribución del tiempo.	50 minutos
	<p>Documento <i>El género en perspectiva</i>²⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> ✧El listado de la preconcepción del concepto de género de la sesión 1 ✧hojas, lápices, marcadores y diccionarios 	La perspectiva de género	Comprender la noción perspectiva de género y su utilidad en los procesos educativos	50 minutos

²⁵ Anexo 5, Fragmento tomado de la pp. 15 en, INMUJERES (2008 b). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. La perspectiva de género Volumen 2*, México, INMUJERES.

Módulo 1: “Rompiendo lo natural y construyendo lo social: género”

Sesión 4:

La gallina ciega²⁶

✂ Desarrollo:

⇒ Previamente cada integrante anotará en una tira de papel o tarjeta alguna idea o frase de la sesión anterior pueden ser diferencias biológicas, sociales o actividades femeninas o masculinas.

⇒ Motivar a los participantes a jugar a la gallina ciega, pero el juego consistirá en que después de vendarle los ojos a la compañera o compañero, extraerá de la caja una tarjeta que mostrara a todas y a todos.

⇒ Las personas del grupo irán diciendo ideas con las cuales podrá descubrir qué dice la tarjeta.

⇒ Cuando adivina la palabra entrega el paliacate a otra u otro participante, quién repetirá la acción

✂ Eje de reflexión

Las personas tenemos que aprender a diferenciar las construcciones sociales que se naturalizan en la representación de género

Reloj de 24 Horas²⁷)

✂ Desarrollo:

⇒ Pedir a cada participante que trace un cuadro que contenga 24 horas y escriban en él todas las actividades que realizan en un día común de trabajo (entre semana) y cualquier otro día del fin de semana.

²⁶ Tomado y adaptado de la pp. 114 en Ponce V, Daniel (1998). *Técnicas participativas y juegos didácticos de educadores cubanos tomo III*, Guadalajara, IMDEC.

²⁷ Tomada de la herramienta no. 5 en, INMUJERES (2008 b). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. La perspectiva de género Volumen 2*, México, INMUJERES.

⇒ Solicitar que formen equipos y comparen sus relojes; después que elaboren un listado de las actividades que mayormente hacen las mujeres y los hombres, así como la distribución del tiempo.

⇒ Cada equipo deberá exponer los resultados de su trabajo, además de colocar sus producciones en la pared.

✧ Eje de reflexión

Las diferencias encontradas entre el uso del tiempo y las oportunidades que limita la sobrecarga de trabajo, además de interrelacionar la esfera pública a los hombres y a la privada a las mujeres.

La perspectiva de género

✧ Desarrollo:

⇒ A cada persona del grupo se le entrega una copia del documento *el género en perspectiva*, asignando un tiempo prudente para la lectura individual

⇒ Una vez concluida la lectura, se solicita a cada participante que se integren en equipos de cuatro a seis integrantes

⇒ Por equipos discutirán las posibles respuestas a las siguientes preguntas:

¿Qué significa perspectiva de género?, ¿Cuál es el principal aporte de la perspectiva de género?, ¿Por qué las diferencias biológicas establecen diferencias sociales?, ¿Qué desigualdades sociales conlleva el ser mujer u hombre?, ¿Cuál es la relación entre género y feminismo?, ¿Por qué el poder se encuentra relacionado con género?, ¿Cuáles son las posibles diferencias entre sexo y género?, ¿Qué es el sexismo?, ¿Cómo se podrían ejemplificar las desigualdades por género en nuestro entorno?, ¿Qué relaciones existen entre las construcciones de género y las prácticas dentro de la escuela?

⇒ Establecidas las posibles respuestas los equipos llegan a consensos para llegar a conclusiones grupales

⇒ Se da un tiempo para que cada persona lea las preconcepciones realizadas en la sesión 1, modificar, incorporar otras ideas; pero siempre argumentándolas.

✂ Eje de reflexión

Las diferencias que existen entre sexo-género, lo biológico-lo social, lo propio para la mujer-lo propio para el hombre, el ámbito privado-el público y lo femenino-lo masculino

Módulo 1: “Rompiendo lo natural y construyendo lo social: género”

Objetivo: Analizar los procesos que llevan a la construcción social de las diferencias biológicas entre los sexos y que conllevan a desigualdades sociales

Sesión: 5

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Cinco siluetas de personas hechas de papel ✧ Hojas blancas o de colores ✧ Cinta adhesiva. 	Ronda de muñecas y muñecos	Considerar la fragilidad que existe en las personas al ser violentadas	30 minutos
Desigualdades y violencia hacia las mujeres	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Salón amplio ✧ Imágenes de mujeres²⁸ ✧ Una copia para cada participante de la lectura <i>Consecuencias de violencia de género</i>²⁹ ✧ Tarjetas 	Imágenes congeladas	Reconocer y diferenciar los tipos y modalidades de la violencia, así como sugerir estrategias de prevención.	90 minutos

²⁸ Anexo 6

²⁹ Anexo 7, Tomada de NMUJERES (2006). *Curso-taller Equidad de género en la educación media superior*, México, INMUJERES.

Módulo 1: “Rompiendo lo natural y construyendo lo social: género”

Sesión: 5

Ronda de las muñecas y los muñecos³⁰

✂ Desarrollo:

⇒ Se divide al grupo en 5 equipos, a cada equipo se le entrega el contorno de la silueta en papel de un hombre y de una mujer ( ) el cual tendrán que decidir las formas en que se puede eliminar, marcar o maltratar dichas siluetas

⇒ Al concluir su decisión, argumentan como lo pueden hacer o no tomando en cuenta que son hechos de papel.

⇒ Se solicita ahora a cada participante a elaborar el contorno de su propia silueta en hojas blancas, al concluir se les pide que ahora recorten ese contorno sin hacer uso de tijeras, regla u otro objeto (solo con los dedos). Cada persona coloca su nombre dentro de cada silueta elaborada y se pega en un lugar visible del salón

✂ Eje de reflexión:

Cada persona es diferente y esas diferencias pueden ser producto de *heridas*, pero no por eso tienen que ser violentadas, ya que dentro de nuestro grupo cada una y cada uno es importante para los demás.

Imágenes congeladas³¹

✂ Desarrollo:

⇒ Para iniciar se presentan imágenes de diferentes mujeres con culturas, edades, razas, credos y actividades diferentes, solicitando solo que observen e infieran quiénes son, que hacen, donde viven, que comen, si son solteras o casadas, etc.

³⁰ Tomada y adaptada de la pp. 231 en Amnistía Internacional (1997). *La zanahoria: Educación en Derechos Humanos*, Querétaro, Amnistía Internacional.

³¹ Tomada y adaptada de la herramienta no. 2 en, INMUJERES (2008 c). Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. *Violencia contra las mujeres: un obstáculo crítico para la igualdad de género*, Volumen 4, México, INMUJERES.

⇒ A cada persona se le entrega el documento a leer en silencio *Violencia de género*

⇒ De manera grupal se dirige la discusión hacia las preguntas:

¿Qué es la violencia contra las mujeres? y ¿Qué genera la violencia contra las mujeres?

¿Cuáles son los diferentes tipos de violencia?

¿Cuáles serían los motivos para ejercer el feminicidio, la ablación, la desfiguración de los rostros o ejercer a través de los medios de comunicación estereotipos de belleza para llegar a la bulimia o a la anorexia?

¿Cuáles de las mujeres presentadas en las imágenes serían más propensas a vivir violencia?, ¿Por qué?

¿Sólo las mujeres son víctimas de violencia?

¿Cuáles serían las estrategias para prevenir la violencia hacia las mujeres u hombres?

¿Qué instituciones pueden apoyarnos en caso de que se ejerza violencia en contra de nuestra persona?

⇒ Formar cinco equipos (uno por cada tipo de violencia), y entregarles una tarjeta con del tipo de violencia que tendrán que representar por medio de una imagen congelada: psicológica, económica, física, sexual y patrimonial.

⇒ Cada grupo representará su acto de violencia y las/los espectadoras/es tendrán que adivinar de qué tipo de violencia se trata, además de anotar en una tarjeta ideas, comentarios o emociones con las que hayan entrado en contacto al momento de observar la representación de cada equipo.

⇒ Una vez representadas todas las imágenes, organice una reunión plenaria para reflexionar de manera grupal, considerando: ¿Cómo se sintieron con el ejercicio?, ¿Cuál es la dinámica de cada tipo de violencia representado?, ¿Cómo participan las instituciones en cada tipo de violencia?

✧ Sugerencia:

Iniciar un aplauso después de cada representación para disminuir la tensión entre las/los integrantes de los equipos. Este ejercicio puede movilizar emociones intensas, por lo que es necesario preparar de antemano algunas estrategias de contención en caso de que alguna persona lo necesite. Concluir la sesión invitando a las/los participantes a tomar cinco respiraciones profundas para liberar la tensión que generó el tema.³²

✧ Eje de reflexión:

La violencia hacia las mujeres es la parte negativa de la cultura androcéntrica; por lo que es importante no callarla ni tolerarla, una forma de iniciar esta práctica desagradable es recocer nuestros derechos como personas y acudir a instituciones de apoyo

³² Cuando se observe durante la dinámica en alguna persona una situación de crisis, ya sea por la sea por las emociones que se crearon o experiencias previas a partir de este tema es importante separarla del grupo, darle tiempo para hablar con el o la coordinadora, además de espacio para calmar el estado en el que se encuentre (dado que este taller es de carácter educativo y no psicológico), una vez tranquilizada la persona se le invita a incorporarse al taller y proporcionarle datos de alguna institución que le pueda dar ayuda.
Ver anexo 8

Módulo 1: “Rompiendo lo natural y construyendo lo social: género”

Objetivo: Analizar los procesos que llevan a la construcción social de las diferencias biológicas entre los sexos y que conllevan a desigualdades sociales

Sesión: 6

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Derechos humanos	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Tarjetas de los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos³³. 	Cada pollo con su rollo	Conocer los derechos humanos de hombres y mujeres	30 minutos
Legislación para eliminar la discriminación y violencia contra las mujeres.	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Convención para eliminar todas las formas de discriminación contra las mujeres³⁴ y la Declaración para eliminar la violencia hacia las mujeres. ✧ Revistas, Tijeras, Pegamento ✧ Hojas bond tamaño rotafolio ✧ Marcadores ✧ Cinta adhesiva 	Reivindicación de las mujeres	Propiciar el reconocimiento de formas para eliminar la discriminación y violencia hacia las mujeres a través de la legislación.	60 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Salón amplio ✧ Estambre 	Lo que reconstruimos	Evaluar el módulo 1 a partir de las reconstrucciones de género	30 minutos

³³ Anexo 9

³⁴ Disponibles en versión electrónica <http://www1.umn.edu/humanrts/instree/women/sapn-wmn.html> cedaw

Módulo 1: “Rompiendo lo natural y construyendo lo social: género”

Sesión: 6

Cada pollo con su rollo³⁵

✂ Desarrollo:

⇒ Se colocan a las y los participantes en círculo.

⇒ Se barajan las tarjetas de los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos y se dan una o dos tarjetas por persona.

⇒ Las y los participantes tratan de encontrar el texto relacionándola con la imagen que corresponda a cada tarjeta y las van colocando al centro del círculo.

⇒ Se leen los artículos uno por uno, enseñando el dibujo con el artículo.

⇒ De forma voluntaria se contestan las siguientes preguntas:

¿Qué eventos mundiales han sido causados por el racismo, la xenofobia o cualquier tipo de discriminación injusta?

¿Qué prejuicios hemos experimentado en nuestra persona?

¿Qué prejuicios hemos emitido hacia otras personas?

¿Qué implicaciones tiene el respeto a las diferencias entre hombres y mujeres?

¿Qué medidas propones para eliminar cualquier tipo de discriminación entre hombres y mujeres?

⇒ En plenaria comparten sus aportaciones al grupo

✂ Eje de reflexión:

Cada persona tiene derechos humanos el hacerlos valer ayudará a erradicar la discriminación

³⁵ Tomado de la pp. 22 en, Amnistía Internacional (1997). *La zanahoria: Educación en Derechos Humanos*, Querétaro, Amnistía Internacional.

Reivindicación de las mujeres³⁶

✂ Desarrollo:

⇒ Se divide al grupo en dos equipos, el primer equipo leerá los artículos 1° al 16° de la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* y el segundo equipo la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*.

⇒ Cada equipo presentará por medio de una exposición al equipo contrario las ideas relevantes de los documentos

⇒ A través de un collage el equipo que expuso la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* representará estrategias para eliminar la violencia hacia hombres y mujeres, el equipo que expuso la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*, en su collage quedarán representadas las estrategias para eliminar la discriminación hacia hombres y mujeres.

⇒ En plenaria compartirán sus productos al grupo

✂ Eje de reflexión:

Existen alternativas para cambiar la discriminación y violencia hacia las mujeres u hombres, además de que estas desigualdades sociales se pueden eliminar desde nuestra forma de actuar, ser y vivir.

Lo que reconstruimos

✂ Desarrollo:

⇒ Colocar al grupo en círculo

⇒ El o la coordinadora toma la punta del estambre hace la pregunta ¿Qué reconstruimos durante este módulo? y arroja la bola de estambre sin soltar su punta a otra de las personas en el círculo

³⁶ Elaboración propia

⇒ La persona que toma el estambre contesta y la arroja sin soltar su punta de estambre a la persona que se encuentre lejana, así sucesivamente hasta pasar todas y todos.

⇒ Cuando han pasado, el o la último (a) participante ahora para regresar el estambre (soltando en esta ocasión su parte del mismo) menciona como ha cambiado su percepción en cuanto a las construcciones socio-culturales de lo que es ser femenino o masculino

⇒ Se cierra la sesión con un aplauso para todas y todos

✂ Eje de reflexión

Continuamente debemos confrontar nuestros conocimientos y reestablecer nuestros esquemas de pensamiento para no reproducir desigualdad en relación a género

Módulo 2“La diversidad de la discapacidad”

Objetivo: Reflexionar en torno a cómo las discapacidades, las barreras para el aprendizaje y/o la participación construyen en la interacción: actitudes, acciones, sociedades y culturas excluyentes

Sesión: 1

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Recordando la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> ✧Lectura <i>Cuento para maestros (as) desanimados (as) y todos (as) los (as) demás</i>³⁷, ✧Cuestionario de análisis³⁸ ✧Hojas y lápices. 	Por qué soy docente	Analizar la práctica docente desde la dimensión social, cultural y valoral	30 minutos
Dimensión social, cultura y valoral de la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> ✧Frases o dichos en relación a las y los docentes, ✧Lápices y hojas blancas 	Frases hechas	Reflexionar sobre los estereotipos socio-culturales que condicionan la labor docente.	20 minutos
Dimensión social, cultural y valoral de la práctica educativa	<ul style="list-style-type: none"> ✧Hojas de colores ✧Tijeras ✧Lápices ✧Pegamento adhesivo 	Las caras de nuestra práctica	Reconocer que la práctica educativa también forma parte de las subjetividades socio-culturales	40 minutos

³⁷ Anexo 10 Cuento tomado de la pp. 47 en Amnistía Internacional (1997). *La zanahoria: Educación en Derechos Humanos*, Querétaro, Amnistía Internacional.

³⁸ Anexo 11 Cuestionario tomado de las pp. 49-52 en Fierro, Cecilia, Lesvia Rosas, Bertha Fortoul (1995). *Más allá del salón de clases*, México, 3era. Edición, Centro de Estudios Educativos A. C.

Módulo 2“La diversidad de la discapacidad”

Sesión: 1

Por qué soy docente

✂ Desarrollo:

⇒ La persona que coordina leerá en voz alta al grupo el *cuento para maestros (as) desanimados (as) y todos (as) los (as) demás*

⇒ Se solicita comenten al terminar la lectura ¿Quiénes son los pajaritos o las pajaritas que necesitan ayuda para volar?, ¿en qué momento hemos sido las ramas de alumnas/alumnos?, ¿Habremos dejado de ser en algún momento esas ramas?

⇒ Se entrega un cuestionario para analizar la práctica docente que cada participante deberá contestar de manera individual. Cuando la mayoría ha terminado se invita a compartir en colectivo

✂ Eje de reflexión

La práctica docente no es una práctica aislada; requiere del compromiso e interacción con otras personas; por lo que nuestras actitudes, comportamientos e ideologías influyen en el salón de clases.

Frases hechas³⁹

✂ Desarrollo:

⇒ Se forman equipos de cuatro a seis integrantes y a partir de frases o dichos que se hacen en relación a la figura de las y los docentes discutirán sus efectos positivos o negativos en ellos/as y en sus prácticas.

⇒ Escriben en equipos sus comentarios

✂ Eje de reflexión:

El imaginario social que se forma en la cultura con respecto a la docencia reproduce figuras de docentes que en ocasiones no se apegan en justicia a nuestra imagen pero que suelen repercutir en nuestra estima, motivación y prácticas.

³⁹ Tomada de la actividad 43 en, Brites de Vila, Gladis y Marina Müller (2006). *101 juegos para educadores, padres y docentes: Propuestas de actividades para talleres de aprendizaje y grupos de encuentro*, Buenos Aires, Bonum.

Las caras de nuestra práctica

✦ Desarrollo:

⇒ De manera individual cada una y uno trazarán un cubo en las hojas de blancas; cada cara la pintarán de un color diferente

⇒ En cada cara anotarán lo siguiente:

¿Cuál es el significado social de la docencia para mí?

¿Cuál es el significado cultural de la docencia para mi comunidad?

¿Cuál es el valor de la docencia en la sociedad?

¿Por qué soy docente?

¿Qué estereotipos y roles desempeño como docente?

¿Qué estereotipos y roles que desempeño como docente mujer u hombre ya no deseo reproducir?

⇒ En plenaria se comparten las producciones y reconstrucciones personales en un ambiente de total respeto.

✦ Eje de reflexión

Como docentes al interior de cada aula reproducimos sin ser conscientes de ello el capital cultura que cada persona ha aprehendido.

Módulo 2“La diversidad de la discapacidad”

Objetivo: Reflexionar en torno a cómo las discapacidades, las barreras para el aprendizaje y/o la participación construyen en la interacción: actitudes, acciones, sociedades y culturas excluyentes

Sesión: 2

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Igualdad de oportunidades para niños y niñas a partir de los Derechos del niño y de la niña	Declaración Universal sobre los derechos del niño o de la niñez ⁴⁰ ✧ Hojas ✧ Lápices	¿A qué tienen derecho estos niños y niñas?	Conocer y reflexionar sobre la importancia en el quehacer educativa de la Declaración Universal sobre los derechos del niño y de la niña	30 minutos
Diversidad Discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación	✧ Tarjetas con frases etiquetadoras ✧ Cuestionario <i>poniéndome en lugar de uno (o una) de mis alumnos (as)</i> ⁴¹	Poniéndome en lugar de uno (o una) de mis alumnos (as)	Analizar el trato diferenciado que se da a alumna y alumnos según su rendimiento académico a partir de etiquetaciones sociales	60 minutos
Diferencias y semejanzas entre personas Cierre de la sesión	✧ Salón amplio	¿Somos “como dos gotas de agua” o distintos?	Reconocer que aún entre personas existen semejanzas y diferencias que no deben llevar a la desigualdad.	30 minutos

⁴⁰ Ver anexo 12

⁴¹ Ver anexo 13

Módulo 2“La diversidad de la discapacidad”

Sesión: 2

¿A qué tienen derecho estos niños y niñas?⁴²

✂ Desarrollo:

⇒ De manera grupal se lee la Declaración Universal sobre los derechos de la niñez, y se pide que comenten de manera breve sus impresiones de la lectura.

⇒ Se divide al grupo en equipos de cuatro a seis integrantes para contestar las siguientes preguntas:

¿Qué significa igualdad de oportunidades?

¿Cuántos niños o niñas se quedan sin escuela? ¿Por qué?

¿Quiénes reprueban grados escolares más niños o niñas? ¿Por qué?

¿Quiénes mayoritariamente abandonan la escuela por bajo rendimiento cada año niños o niñas? ¿Por qué?

¿Quiénes concluyen su educación secundaria niños o niñas? ¿Por qué?

¿Quiénes llegan a la educación superior, hombres o mujeres? ¿Por qué?

De las personas que concluyen la educación superior, ¿En que trabajan ellos y ellas?

¿Qué papel desempeña la escuela para el logro de igualdad de oportunidades escolares para niñas y niños? ¿Qué papel desempeño yo como docente para el logro de oportunidades?

⇒ Se intercambian opiniones y posibles respuestas.

✂ Eje de reflexión

Ser docente incluyente, implica reconocer los derechos de niñas y niños.

⁴² Tomado y adaptado de la pp. 107 en Fierro, Cecilia, Lesvia Rosas, Bertha Fortoul (1995). *Más allá del salón de clases*, México, 3era. Edición, Centro de Estudios Educativos A. C.

Poniéndome en lugar de uno (o una) de mis alumnos (as)⁴³

✂ Desarrollo:

⇒ Se entrega a cada docente una tarjeta, para que asuma el papel de la alumna o alumno que le haya tocado

⇒ Se llena el cuestionario según el tipo de alumna/o que le tocó ser

⇒ En equipos de cuatro a seis integrantes se discute alrededor de las preguntas:

¿Cuál es el criterio para decidir que una alumna o alumno enfrenta barreras para el aprendizaje?

¿Cuál es el criterio para decidir que una alumna o alumno enfrenta barreras para la participación?

¿Cuál es el criterio para decidir que una alumna o alumno presenta discapacidad?

¿Por qué se usaron esos criterios?

¿A que grupo de alumnas/os se conoce mejor: alumnado con discapacidad, al alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje o a aquellos/as que enfrentan barreras para la participación? ¿Por qué?

¿Qué diferencias existen en la relación docente-alumnado según se trate de barreras para aprender, para participar o de discapacidad?

¿Cómo se sintieron al ponerse en lugar de las alumnas y alumnos que les tocaron?

⇒ Se divide ahora al grupo en tres equipos, el equipo número uno definirá cuales son las barreras para el aprendizaje, el cada equipo número dos las barreras para la participación y el tercer equipo qué es la discapacidades y los tipos de discapacidad; registrando cada equipo sus producciones en las hojas tamaño rotafolio, las cuales también quedarán a la vista de todas y todos hasta concluir el taller.

⇒ En plenaria comparten sus aportaciones

⁴³ Tomada y adaptada de la pp. 89 en Fierro, Cecilia, Lesvia Rosas, Bertha Fortoul (1995). *Más allá del salón de clases*, México, 3era. Edición, Centro de Estudios Educativos, A. C.

✧ Eje de reflexión

La atención a la diversidad es reconocer las diferencias de las personas.

¿Somos “como dos gotas de agua” o distintos?⁴⁴

✧ Desarrollo:

⇒ Se forman parejas (hombre-mujer, mujer-mujer u hombre-hombre) entre personas lo más distintas entre sí.

⇒ Se colocan frente a frente y cada integrante por turno dice: “nosotros/as somos como dos gotas de agua porque... dicen la semejanza que pudiera existir como el cabello, la ropa, la profesión, etc. Esta situación se repite tres veces por turno.

⇒ Una vez realizado lo anterior, en la misma dinámica cada integrante dirá: nosotros/as no somos como dos gotas de agua porque... dicen las diferencias que existen entre las binas, nuevamente tres turnos por persona.

⇒ Al terminar se pide compartan con el grupo como siendo personas que comparten una profesión, también dentro de las personas existen diferencias.

⇒ Realizar una pregunta grupal: ¿Qué conllevará a las desigualdades sociales, las diferencias o las semejanzas y por qué?

⇒ Por medio de una lluvia de ideas comentar algunas sugerencias para que las diferencias y semejanzas no conduzcan a desigualdades

✧ Eje de reflexión

Todas y todos formamos nuestras identidades individuales que nos hacen diferentes a otras personas, e identidades colectivas que nos hacen semejantes unas y otros

⁴⁴ Tomada y adaptada de la actividad 35 en Brites de Vila, Gladis y Marina Müller (2006). *101 juegos para educadores, padres y docentes: Propuestas de actividades para talleres de aprendizaje y grupos de encuentro*, Buenos Aires, Bonum.

Módulo 2 “La diversidad de la discapacidad”

Objetivo: Reflexionar en torno a cómo las discapacidades, las barreras para el aprendizaje y/o la participación construyen en la interacción: actitudes, acciones, sociedades y culturas excluyentes

Sesión: 3

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Construcción de las diferencias en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Hojas blancas ✧ Lápices 	El peor de la clase	Identificar como las/los docentes a través de la historia hemos etiquetado a las diferencias al interior del aula	10 minutos
Discapacidades	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Cinta adhesiva ✧ Paliacates y listones ✧ Algodón, cartulinas, regla, pegamento, lápiz y tijeras 	La discapacidad	Vivenciar la discapacidad al realizar un trabajo en equipo	40 minutos
Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Gráficas del INEGI⁴⁵, ✧ Hojas bond tamaño rotafolio, marcadores y cinta adhesiva 	Qué nos dicen las estadísticas	Comparar el nivel de participación de hombres y mujeres con discapacidad en los diferentes niveles de la educación	20 minutos
Derechos de las personas con discapacidad	✧ Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad ⁴⁶	Derechos de las personas con discapacidad	Considerar aspectos que legitiman derechos de las personas con discapacidad	50 minutos

⁴⁵ Anexo 14

⁴⁶ Ver en línea en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/disabilityies-convention.htm>

Módulo 2 “La diversidad de la discapacidad”

Sesión: 3

El peor de la clase⁴⁷

✂ Desarrollo:

⇒ Se pide a cada participante que escriba el retrato del peor o la peor persona de la clase, no se trata de describir al alumno o alumna real, sino imaginario/a

⇒ Se leen y comentan sobre los/las peores alumnos/as imaginarios reflexionando sobre las cosas que cada docente rechaza, por qué se rechaza y que se está dispuesto a tolerar.

✂ Eje de reflexión

Como docentes es importante eliminar nuestros prejuicios en relación a las personas que apoyamos, ya que esto causa violencia.

La discapacidad

✂ Desarrollo:

⇒ Dividir al grupo en equipos de cinco a seis integrantes

⇒ A cada equipo se le pide armar con la cartulina, el pegamento, las tijeras y el lápiz una caja con tapadera

⇒ Para poder realizar la actividad a cada persona del equipo se le asigna una discapacidad, a la primera persona se le vendarán los ojos, a segunda se le taparán los oídos, a la tercera la boca, a cuarta se le amarrarán pies y manos y la quinta tendrá que taparse ojos, boca, oídos y amarrarse solo los pies.

⇒ Al terminar de armar las cajas, cada persona podrá eliminar su barrera para la participación

⁴⁷ Tomada de la actividad 96 en Brites de Vila, Gladis y Marina Müller (2006). *101 juegos para educadores, padres y docentes: Propuestas de actividades para talleres de aprendizaje y grupos de encuentro*, Buenos Aires, Bonum.

⇒ En plenaria comentar, cómo se sintieron, qué aportaciones tendrían al grupo, qué aprendizaje tuvieron, qué barreras en ese momento limitaron la participación de cada una y uno para lograr elaborar la caja.

✂ Eje de reflexión

Para poder actuar dentro del salón del aula para la atención a la diversidad, primero debemos empatizar con las diferencias para poder actuar a favor de las personas

Qué nos dicen las estadísticas⁴⁸

✂ Desarrollo

⇒ Se invita a participar a todas las personas que integran el grupo por medio de una lluvia de ideas a partir de las preguntas:

- ¿Cuáles son las expectativas de educación para las personas con discapacidad?
- ¿Existirán limitantes para el ingreso y permanencia de las personas con discapacidad a la secundaria, el nivel medio superior y superior?
- ¿Habrá igualdad de oportunidades para ingresar al ámbito laboral tanto para hombres como para mujeres? ¿Por qué?

⇒ Las respuestas registrarlas en el papel rotafolio

⇒ Se les solicita observar las gráficas de resultados del INEGI 2010, para contestar las preguntas:

- ¿Realmente existen expectativas de educación para las personas con discapacidad?
- ¿Cuáles son las limitantes para el ingreso o permanencia de personas con discapacidad en los diversos niveles educativos?
- ¿Quiénes tienen mayor oportunidad de ingresar al ámbito laboral hombres o mujeres con discapacidad?

⇒ Se invita a contrastar las primeras con las segundas respuestas

⁴⁸ Elaboración propia

✧ Eje de reflexión:

La proporción de personas en el sistema educativo en los distintos niveles enfrentan continuamente desigualdad de oportunidades debido a barreras sociales de prejuicios

Derechos de las personas con discapacidad

✧ Desarrollo:

⇒ Se dividirá al grupo en 6 equipos, a cada equipo le corresponderá leer la misma cantidad de artículos de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (Al equipo 1 del artículo 1 al 6, al equipo 2 del artículo 7 al 12, así sucesivamente)

⇒ Al concluir la lectura cada equipo dramatizará una estatua viviente, representado los artículos que les fueron asignados.

✧ Sugerencias

⇒ Encaminar la reflexión hacia los derechos de las personas con discapacidad a la manifestación de su sexualidad, la formación de familia, etc.

✧ Eje de reflexión

Todas las personas, sin importar si tienen o no discapacidad tienen derecho a disfrutar y gozar de los derechos de las y los seres humanos.

Módulo 2 “La diversidad de la discapacidad”

Objetivo: Reflexionar en torno a cómo las discapacidades, las barreras para el aprendizaje y/o la participación construyen en la interacción: actitudes, acciones, sociedades y culturas excluyentes

Sesión 4

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
	<ul style="list-style-type: none"> ✧Paliacate ✧Cinta adhesiva ✧Algodón ✧Tarjetas ✧Plumones ✧Listones 	La discriminación en la discapacidad	Experimentar los prejuicios que sufren las personas con discapacidad y/o las que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación	20 minutos
Discriminación, prejuicios y violencia hacia las personas con discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> ✧Papel kraf, ✧Marcadores, cinta adhesiva ✧Dibujos de personas con discapacidades diferentes donde se involucre la parte cognitiva 	La discapacidad ¿social?	Identificar como las concepciones socioculturales instituyen estrategias que violentan a las personas que presentan discapacidad	40 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧Documento <i>Guía para un uso no discriminatorio del lenguaje</i>⁴⁹ ✧ Pizarrón ✧ Gis 	La sombra de la discapacidad	Aclarar la diferencia y naturaleza entre los diferentes términos que se utilizan para denominar a la discapacidad	60 minutos

⁴⁹ Anexo 15

Módulo 2 “La diversidad de la discapacidad”

Sesión 4

La discriminación en la discapacidad

✂ Desarrollo:

⇒ Se solicita a dos integrantes del grupo a ser voluntarios para taparse los ojos y a los oídos respectivamente para experimentar la dificultad de no poder ver y escuchar

⇒ El resto del grupo anotarán en las tarjetas categorías que limitan la participación de hombres y mujeres en la sociedad, pueden ser: VIH, indígena, mujer con discapacidad, hombre con discapacidad, raza, preferencia diferente a la heterosexual, rezago escolar, etc.

⇒ Todas y todos formarán una sola fila (sin importar el orden de las personas), para realizar un recorrido donde exista gente que en su mayoría no se encuentre relacionada al lugar donde se desarrolla el taller (preferentemente un recorrido por la calle). Puede ser alrededor de la escuela en un trayecto cercano, además de solicitar que representen la categoría asignada anteriormente (mujer con discapacidad, homosexual, etc.).

⇒ Al concluir el recorrido e integrarse al salón del taller, realizar una lluvia de ideas con la experiencia que tuvieron, ¿Les dio pena realizar el recorrido? ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más se les dificultó? ¿Cómo se sienten las personas cuando son señaladas por no ser *supuestamente normal*? ¿Qué barreras sociales son frecuentes para las personas con discapacidad o con categorías que se creen no son aceptadas? ¿Qué proponemos para eliminar las barreras sociales?

✂ Sugerencias:

⇒ En caso de negarse a hacer el recorrido, se les invita a cerrar los ojos e imaginarse en los zapatos de las personas que la sociedad y la cultura han concebido como *diferentes*

✂ Eje de reflexión

Para poder eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas, se requiere eliminar o minimizar los prejuicios así como nuestras formas sutiles de discriminación

La discapacidad ¿social?⁵⁰

✂ Desarrollo:

⇒ En una parte del papel kraf se forman las siluetas de una mujer, un hombre, de personas sin especificar el género con silla de ruedas, con bastón, con un perro guía, con auxiliares auditivos.

⇒ En la siguiente parte del papel se pegan las imágenes de personas: hombres y mujeres con discapacidades donde sea evidente la afectación de la parte cognitiva

⇒ Se divide al grupo en equipos de cuatro a seis integrantes, en donde acordarán los atributos que socio-culturalmente se han asignado a las personas con discapacidad y las pasarán a anotar en las siluetas (puede ser a través del tiempo o en la actualidad).

⇒ Dirigir al grupo a la reflexión de los conceptos que socio-culturalmente se han construido alrededor de la imagen de la discapacidad *como las y los pobrecitos, los que requieren asistencia, a las/los que se construyen escuelas especiales, etc.*

⇒ Nuevamente en equipos discutirán en relación a las imágenes las siguientes preguntas:

¿A quienes aceptamos en nuestras escuelas? ¿Por qué?

¿Quiénes tendrían mayor oportunidad de continuar con sus estudios? ¿Por qué?

¿Quiénes tendrían mayor oportunidad de ingresar al ámbito laboral? ¿Por qué?

¿Quién de las personas mostradas podría tener oportunidad para establecer una relación interpersonal amorosa? ¿Por qué?

Si yo tuviera esa discapacidad ¿Cómo me gustaría ser tratado/a? ¿Por qué?

⁵⁰ Elaboración propia

Si alguien cerca de mí presentara alguna discapacidad ¿Cómo me gustaría que fuera tratado/a?

⇒ En plenaria elaborar las conclusiones elaboradas por el grupo registrándolas en el pizarrón

⇒ Por medio de lluvia de ideas comparten sus aportaciones al grupo

⇒ Se les pide ahora anotar en el papel donde están pegadas las imágenes argumentos que establezcan porque si las personas con discapacidad también son sujetas a los derechos humanos y las mujeres con discapacidad a leyes que eliminan la discriminación y la violencia por su género; se les sigue negando estas garantías

⇒ Se presentan al grupo las anotaciones que realizó cada equipo

✂ Eje de reflexión:

Las formas en que se legitiman a partir de la imagen corporal desigualdades para las personas con discapacidad, pero que además dentro de las discapacidades existen diferencias

La sombra de la discapacidad⁵¹

✂ Desarrollo:

⇒ Se propone una lluvia de ideas sobre algún término peyorativo: subnormal, tonto, tonta, retrasado, retrasada, minusvalía y/o retraso mental; las cuales se anotarán en el pizarrón. De manera libre se solicita a algunas personas que comenten lo que le sugiere cada una de las palabras propuestas.

✂ Sugerencia:

⇒ No se podrán hacer críticas de ningún tipo, hay que dejar que fluyan las ideas por muy descabelladas que puedan parecer, a fin de contrastar las creencias y las implicaciones que conllevan los conceptos discriminatorios de la discapacidad

⁵¹ Tomada de Frutos F, Isabel (s/f). *Guía para un uso no discriminatorio del lenguaje (en torno a la discapacidad)*, Fundación abulense para el empleo.

⇒ Se entrega a cada persona una copia del documento *Guía para un uso no discriminatorio del lenguaje (en torno a la discapacidad)*, con el propósito de realizar la lectura compartida (principalmente el punto dos y seis)

⇒ Al concluir se contrasta sobre las implicaciones del uso de algunos términos en relación a la discapacidad.

✂ Eje de reflexión

El lenguaje es un proceso internalizador de las representaciones sociales en relación a las personas, puede crear como destruir.

Módulo 2“La diversidad de la discapacidad”

Objetivo: Reflexionar en torno a cómo las discapacidades, las barreras para el aprendizaje y/o la participación construyen en la interacción: actitudes, acciones, sociedades y culturas excluyentes

Sesión 5

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Las diferencias en la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> ✧Hojas blancas ✧cinta adhesiva ✧Lápices ✧Colores 	Visión	Reconocer que la subjetividades hacen construir diferencias alrededor de la diversidad	30 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧Poemas⁵² ✧Cinta adhesiva, paliacates, listones, algodón ✧Hojas bond tamaño rotafolio y marcadores 	Lo que podemos hacer	Analizar las maneras en que las y los docentes pueden trabajar desde su aula la atención a la diversidad	40 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧Periódicos ✧Cuento “el cedro”⁵³, 	Las islas	Sintetizar lo que aprendimos en este módulo	30 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas blancas, marcadores, cinta adhesiva, pizarrón 	¿Cómo me siento ahora?	Sintetizar lo que aprendimos en este módulo	20 minutos

⁵² Anexo 16

⁵³ Anexo 17

Módulo 2“La diversidad de la discapacidad”

Sesión 5

Visión⁵⁴

✂ Desarrollo:

⇒ Plantear que entre todas y todos conformaremos una *visión* de la diversidad, señalando los elementos representativos, como las/los indias/os, las/los pobrecitas/os, las/los tontitas/os de las diversidades que convergen en el aula por equipos

⇒ En los equipos cada integrante dibujará un elemento que constituye a esa diversidad para después, presentarla al grupo.

⇒ En plenaria confrontar sí realmente esas maneras que hemos representado de las diferencias, corresponden a la construcción de la diversidad

✂ Eje de reflexión

Las formas en que representamos la diversidad corresponden a las creencias socio-culturales de cada diferencia de manera negativa.

Lo que podemos hacer

✂ Desarrollo:

⇒ Se divide al grupo en cuatro equipos, a una/un integrante del equipo se discapacita (clausurando el movimiento de pies, ojos, oídos y boca) se les pasa al centro del salón. Al resto del equipo se le coloca a una distancia prudente.

⇒ Cada equipo tendrá que conducir a su integrante hasta su lugar con el resto de su equipo, pero sin tocarlo con el cuerpo, sin levantarlo y sin moverse el equipo de su lugar. Gana el equipo que haya logrado atraer a su integrante. Invitándoles a expresar ¿Cómo se sintieron? ¿Fue fácil? ¿Qué necesitamos para lograr el propósito de la actividad?

⁵⁴ Tomado y adaptado de la pp. 20 en Ponce V, Daniel (1998). *Técnicas participativas y juegos didácticos de educadores cubanos tomo III*, Guadalajara, IMDEC.

⇒ Se invita a cada equipo a anotar en las hojas bond tamaño rotafolio algunas estrategias que pudieran implementar para que alumnas y alumnos diversos por su discapacidad sean integrados por la comunidad en las ceremonias cívicas, sociales o culturales de la escuela, siempre alrededor del modelo social y no integracionistas.

⇒ En plenaria comparten sus producciones, mientras que el grupo evalúa considerando si esas estrategias son integracionistas considerando a la persona por el déficit o si realmente se estructuraron pensando en la sociedad como el limitante y a la persona en su derecho a participar.

⇒ Se colocan los poemas en un lugar visible para que todas y todos puedan leerlos, al terminar se confrontan con las estrategias que se propusieron, dando nuevamente un tiempo para correcciones o mejoras

✧ Eje de reflexión

La discriminación por género añadida a la discapacidad margina doblemente.

Las islas⁵⁵

✧ Desarrollo:

⇒ Se pide a todas y todos los integrantes del grupo a tender una hoja de periódico en el piso y se paren encima de ellas. Cada hoja representa una isla y vamos a tratar de permanecer sobre el periódico.

⇒ Cuando se dice la palabra *viajeros*, todas y todos tendrán que cambiar de isla, deberán tener mucho cuidado porque algunas islas pueden desaparecer, para las y los que se queden sin isla se pueden acomodar en otras sin importar que existan islas de dos o tres integrantes.

⇒ Se termina el juego cuando quedan pocas islas y los *viajeros* ya no pueden permanecer en ellas sin ver afectada su integridad.

⁵⁵ Tomada y adaptada de la pp. 75 en, Herrera G, Rosa María (2003). *La didáctica de los valores. Guía práctica*, Monterrey, Castillo.

⇒ Se les pide que compartan ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué experiencia tuvieron? ¿Por qué permitieron integrar a varias/varios en una sola isla? ¿Por qué no permitieron integrar a varias/varios en una sola isla?

⇒ Se les pide que escuchen el cuento “el cedro”, para que en grupo representen la lectura, a elección libre decidirán como se repartirán los papeles y como se involucrarán todas y todos.

✂ Eje de reflexión:

Ninguna persona puede realizarse y ser feliz en forma aislada. Todos necesitamos de los demás en la vida y la respuesta más valiosa es tener a otras personas que nos acepten sin importar nuestras diferencias; esas diferencias constituyen la diversidad

¿Cómo me siento ahora?⁵⁶

✂ Desarrollo:

⇒ Se entregan tres tarjetas a cada participante y un marcador, solicitándoles que en una de ellas anoten el estado de ánimo o el sentimiento que considere que lo embarga al terminar el módulo 2, en la siguiente con respecto a los contenidos abordados y en la tercera lo que aprendieron para sí mismas/os

⇒ A partir de las respuestas, se irán delimitando los elementos que determinaron las emociones positivas o negativas en forma grupal, para establecer acuerdos y mejoras en los contenidos abordados.

⇒ Se les pide que ahora los peguen en las hojas bond tamaño rotafolio para poder tenerlos presentes hasta la conclusión del taller.

✂ Eje de reflexión:

Lo que anoten es respetable, porque todas y todos somos diferentes, por lo que dentro de esta diversidad trabajamos con todas y todos y se debe promover el respeto a las opiniones, necesidades, sentimientos y deseos.

⁵⁶ Tomado y adaptado de la pp. 98 en, Ponce V, Daniel (1998). *Técnicas participativas y juegos didácticos de educadores cubanos tomo III*, Guadalajara, IMDEC.

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Objetivo: Desarrollar estrategias que propicien la convivencia con perspectiva de género desde el reconocimiento de las diferencias para lograr escuelas inclusivas, atención a la diversidad e interculturalidad.

Sesión 1

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Aprender a convivir entre mujeres y hombres	<ul style="list-style-type: none"> ✧Salón amplio ✧Gises ✧Reloj ✧Pizarrón 	Buenas y malas maneras para convivir	Vivenciar las prácticas cotidianas que impiden la convivencia solidaria	30 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧Lazo, cinta adhesiva, tarjetas blancas la misma ✧Cantidad de símbolos diferentes⁵⁷ para formar equipos y una con un símbolo sin nada en común con los anteriores ✧CDS y reproductor de música 	El círculo de la exclusión	Considerar como las diferencias entre personas restringen la convivencia	50 minutos
	Lectura: “Te asusta el feminismo” ⁵⁸ La vida de Juan ⁵⁹	¿Qué te asusta?	Analizar como las diferencias entre mujeres y hombres limitan la convivencia entre iguales a partir de la imagen corporal.	40 minutos

⁵⁷ Anexo 18

⁵⁸ Anexo 19, lectura tomada de las pp. 67-69 en, INMUJERES (2005). *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, México, INMUJERES

⁵⁹ Ver en línea <http://www.youtube.com/watch?v=QlelPL7Yedw>

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Sesión 1

Buenas y malas maneras para convivir

✂ Desarrollo:

⇒ Se divide al grupo en tres equipos que se nombrarán como equipo A, equipo B y equipo C

⇒ Durante cinco minutos el equipo A y B platicaran entre sí de cualquier tema, pero sin dejar que participe o intervenga en la conversación el equipo C; después el equipo B y C platicaran entre sí durante cinco minutos, pero ahora no permitirán la interrupción o intromisión del equipo A y en la siguiente parte el equipo A y C platicaran entre sí, sin permitir que el equipo B participe o irrumpa la conversación.

⇒ Los equipos que queden en su momento sin conversar tendrán que hacer todo lo posible por integrarse a la conversación.

⇒ Al terminar el tiempo para cada equipo comentarán en una lluvia de ideas sobre los temas que platicaron, las estrategias que emplearon para evitar la interrupción de los equipos y como se sintieron cuando no les permitían interferir en la plática

⇒ En el pizarrón por turnos anotarán como se sienten las alumnas y alumnos cuando no se les permite participar en el salón o en el patio de recreo.

✂ Eje de reflexión

Conducir al grupo en relación a que todas las personas que son limitadas para la participación generan sentimientos de rechazo, baja autoestima, limitación y segregación, pero además de que existen buenas y malas maneras para la convivencia.

El círculo de la exclusión

✂ Desarrollo:

⇒ A cada integrante del equipo se le solicita no emitir sonidos, comunicarse entre sí o intercambiar palabra alguna

⇒ Se les pide que formen una sola fila, para que la coordinadora/coordinador les coloque en la frente una de las etiquetas (cuidar que las etiquetas sean iguales para formar equipos, pero que haya una etiqueta única)

⇒ Se les indica que tienen que formar los equipos a partir de lo que tienen en la frente pero nadie puede decir a la otra persona lo que tiene en la frente y tampoco solicitar información sobre lo que tiene en la frente.

⇒ Mientras intentan designar los equipos, la coordinadora o coordinador colocara alrededor del salón un círculo con el lazo

⇒ Al cabo de un tiempo, se les indica que ahora sí podrán comunicarse pero sin emitir palabra alguna.

⇒ Se invita a realizar una primera reflexión en torno a cómo se formaron los equipos... la primera reflexión en torno a que siempre existe en cualquier lugar personas que no son integradas por la sociedad.

⇒ Ahora se les solicita a los equipos junto con la persona excluida a colocarse a la orilla externa del círculo sin quitarse su etiqueta, al ritmo de la música desfilaran por el contorno, pero cuando se pare la música tendrán que entrar en él.

⇒ Durante cada ronda el círculo formado con el lazo tendría que ser reducido un poco más, ganará el equipo que tenga más integrantes dentro del mismo al finalizar la actividad.

✂ Sugerencia

⇒ Evitar asignarle la etiqueta de la exclusión a personas vulnerables o con tendencia a la agresión.

✂ Eje de reflexión

Cada sociedad a partir de las legitimaciones de la normalidad excluye a las personas que son diferentes y busca maneras para segregarlas.

¿Qué te asusta?

✘ Desarrollo:

⇒ De manera grupal se asigna una categoría a cada símbolo de las tarjetas de la exclusión por ejemplo: mujeres, hombres, indígenas, discapacidad, etc.

⇒ Por medio de lluvia de ideas exponen como las legitimaciones socio-culturales han ido excluyendo a las personas por sus diferencias e imagen corporal y como estas situaciones se han reproducido entre el alumnado

⇒ A cada integrante del grupo se entrega la lectura “te asusta el feminismo”.

⇒ La coordinadora o coordinador anotara el título de la lectura en el pizarrón, para que luego cada integrante por turno se coloque un enunciado con una idea clave de la lectura.

⇒ Al terminar se reproduce el cortometraje de “la vida de Juan”

⇒ Se invita a analizar como las masculinidades van delimitando la participación de las personas hasta excluirlas

✘ Eje de reflexión

El reconocimiento de legitimaciones socio-culturales han ido excluyendo a las personas por sus diferencias e imagen corporal

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Objetivo: Desarrollar estrategias que propicien la convivencia con perspectiva de género desde el reconocimiento de las diferencias para lograr escuelas inclusivas, atención a la diversidad e interculturalidad.

Sesión: 2

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Aprender a convivir en la escuela con equidad e igualdad	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Botella de litro con agua llena ◇ Botella de litro con la mitad de líquido 	Las botellas	Reconocer las formas de desigualdad a partir de las diferencias corporales	30 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Salón amplio ◇ Pizarrón dividido en cuatro columnas (por cada equipo) ◇ Gises 	Etiquetamos	Identificar las etiquetaciones que colocamos a partir de las diferencias corporales	40 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Fragmento de poema, tiras de Mafalda y canción⁶⁰ Hojas y lápices 	Pedacitos de análisis	Recapacitar en la manera en que las/los docentes podemos eliminar la reproducción de desigualdades	50 minutos

⁶⁰ Anexo 20

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Sesión: 2

Las botellas

✂ Desarrollo:

⇒ Se coloca al grupo en una sola fila por estaturas (sin importar sexos) y se divide en dos equipos: el equipo de las/los pequeños/as y el equipo de las/los grandes

⇒ Los nuevos equipos se colocan nuevamente en filas y estaturas, al equipo de las/los pequeños/as se le entrega la botella llena de líquido y al equipo contrario la botella con la mitad de líquido

⇒ La persona que se encuentre hasta delante del equipo se colocará la botella entre las rodillas y la tendrá que pasar a la persona de atrás, así sucesivamente de manera que la botella vaya de ida y vuelta sin caerse, ya que si esto pasa tendrán que iniciar el recorrido de nuevo. Gana el primer equipo que logre el recorrido

✂ Eje de reflexión

Se dirige el análisis en relación a la igualdad o desigualdad de condiciones que existieron para lograr el cometido, los sentimientos de frustración o de limitación que experimentamos todas y todos cuando se nos discrimina a partir de nuestra imagen corporal para lograr la equidad en la participación y en la convivencia.

Etiquetamos

✂ Desarrollo

⇒ Se divide al grupo en cuatro equipos, cada equipo en un extremo del salón

⇒ La solicitud de formación (siempre de menos a más) será para cada equipo y las consignas pueden ser: formarse por estaturas, por complexión, por el cabello, por edad, por empatía, etc.

⇒ La consigna es evaluar a los otros equipos a partir de la formación del mismo a partir de las solicitudes de la coordinadora o coordinador (puede ser por estatura, cabello, ojos, etc.).

⇒ Una vez conformada la fila del equipo; los equipos contrarios podrán reasignar la fila, por lo que tendrán que acatar el señalamiento

⇒ Gana el equipo que menos ocasiones haya recibido reasignaciones, las cuales se irán registrando en el pizarrón.

✂ Eje de reflexión

Dirigir al grupo en relación a que cada persona desde su subjetividad va marcando y enfatizando las características positiva y negativas de las personas que están a su alrededor sin ser conscientes de ello, principalmente al interior del aula como docentes.

Pedacitos de análisis

✂ Desarrollo:

⇒ Se coloca la frase de Octavio Paz al grupo, de manera voluntaria comentan lo que les parece y como se relacionaría con las formas de exclusión hacia las personas por sus diferencias

⇒ Una vez comentado, se les presentan las tiras de Mafalda, para que cada integrante compare la frase expuesta con la información de las imágenes, dirigiendo por medio de preguntas como:

¿Qué es un grupo de personas?

¿Qué involucra el aprender a convivir?

¿Qué valores se implican para la convivencia desde la perspectiva de género?

¿Cómo logramos por medio del aprendizaje de la convivencia escuelas inclusivas?

¿Por qué la convivencia es una manera para lograr la atención a la diversidad?

¿Qué relación existirá entre la convivencia con perspectiva de género y la interculturalidad?

⇒ Se les pide a todas y todos cierran sus ojos, para que escuchen la canción “la bola de niños” de Los hermanos Rincón, para al terminar redacten como se imaginan esa atención a la diversidad, para distinguir toda la diversidad que las/los docentes atendemos por medio del cortometraje.

⇒ Se invita a pegar cada producción en el salón y modificar o agregar algo más en la hoja de concepciones de género que se realizó desde el módulo 1, en la primera sesión.

✂ Eje de reflexión

Se invita a las/los docentes en modificar algunas prácticas que dan reproducción de desigualdades al interior del aula.

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Objetivo: Desarrollar estrategias que propicien la convivencia con perspectiva de género desde el reconocimiento de las diferencias para lograr escuelas inclusivas, atención a la diversidad e interculturalidad.

Sesión: 3

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
	<ul style="list-style-type: none"> ◇Hojas blancas, ◇Marcadores Reglas ◇Cinta adhesiva y lápices 	¿A que dedicamos el tiempo las y los docentes?	Reconocer la distribución desigual en el tiempo que docentes destinan en la atención a la diversidad	40 minutos
Prácticas desiguales en las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> ◇Lectura “Mensajes y actitudes sexistas en el aula”⁶¹ ◇Matriz de respuestas del “análisis del lenguaje oral y expresiones”⁶² 	Mensajes, actitudes y lenguaje sexista	Identificar la negación de la participación de las mujeres en los textos escolares y en el lenguaje cotidiano	40 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ◇Matriz de concentración de respuestas⁶³. 	Evidenciando las prácticas desiguales en las escuelas	Identificar la exclusión, omisión o anonimato de figuras femeninas o masculinas en los materiales educativos.	40 minutos

⁶¹ Anexo 21, Tomada de la pp. 154-160 en INMUJERES (2005). *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, México, INMUJERES

⁶² Anexo 22, Tomada de la pp. 43 en INMUJERES (2005). *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, México, INMUJERES

⁶³ Anexo 23, Tomada de la pp. 44, en INMUJERES (2005). *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, México, INMUJERES

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Sesión: 3

¿A que dedicamos el tiempo las y los docentes?⁶⁴

✂ Desarrollo

⇒ En forma individual se hace un listado de todas las actividades que lleva a cabo cada docente, tanto en la escuela como en su casa, para cumplir su función profesional a lo largo de una semana. Es importante incluir las actividades académicas y no académicas.

⇒ De la manera más cercana a la realidad, se coloca el tiempo en que se realiza cada actividad.

⇒ Se pone el listado en orden; a la actividad que más tiempo se le dedica le corresponde el número 1 y así sucesivamente. Para posteriormente realizar una gráfica al respecto.

⇒ Se distribuye al grupo en cinco equipos y a cada uno se le pedirá que reflexionen sobre: la carga de actividades académicas que docentes realizan, la carga de actividades no académicas que realizan, el lugar que ocupa en la práctica el tiempo dedicado a actividades en el aula, el tiempo muerto, la distribución que se da a cada asignatura y al control de grupo. Cada equipo escribirá palabras claves en relación a la dimensión que le tocó.

⇒ En plenaria, se pegan las palabras clave de los equipos y se discute sobre:

¿Cuáles son las prioridades de la escuela?

¿Cuáles son las prioridades de cada docente?

¿Qué papel le corresponde a cada alumna/alumno a realizar en relación al tiempo efectivo?

⁶⁴ Tomado de la pp. 93 en Fierro, Cecilia, Lesvia Rosas, Bertha Fortoul (1995). *Más allá del salón de clases*, México, 3era. Edición, Centro de Estudios Educativos A. C.

¿Cómo influye la organización de mi tiempo para no lograr la equidad e igualdad de atención a alumnas o alumnos?

✂ Eje de reflexión

Se invita a las/los docentes a reconocer las posibilidades personales en el uso del tiempo al interior del aula para favorecer la equidad e igualdad de atención al alumnado

Mensajes, actitudes y lenguaje sexista

✂ Desarrollo:

⇒ Se divide al grupo en tres equipos, cada equipo realizará un sociodrama simulando la relación que se dan entre alumnos-alumnas, entre docentes y entre docentes-padres/madres de familia.

⇒ Mientras el equipo en turno realiza su representación, cada participante se le entrega una matriz de respuestas, donde deberán colocar las emisiones verbales que escuchan.

⇒ Al interior de cada equipo, se comparten las respuestas registradas para llegar a una conclusión general. Después se les entrega una copia de la lectura “Mensajes y actitudes sexistas en el aula”.

⇒ Al concluir la lectura en plenaria se llega a un consenso grupal en relación a las matrices de respuestas y la lectura.

✂ Eje de reflexión

Cada una/uno como persona socio-cultural reproduce sin ser conciente, desigualdades por medio de códigos lingüísticos, mensajes y actitudes, por lo que a partir de este momento debemos empezar a usar lenguaje incluyente.

Evidenciando las prácticas desiguales en las escuelas

✂ Desarrollo:

⇒ Se divide al grupo en cinco equipos, a cada equipo se le entregan los siguientes textos: libro de historia, libro de matemáticas, libro de español, libro del rincón (que

pueden ser de un mismo grado) y periódico del día, además de la matriz de respuestas

⇒ Cada equipo analizará el texto que le fue asignado, en el cual revisará las imágenes y textos a partir de los estereotipos o roles de género.

⇒ En plenaria comentan los resultados encontrados con base en las siguientes preguntas:

¿Quiénes aparecen más en las imágenes? ¿Por qué?

¿Cuántos/os protagonistas son femeninos y masculinos? ¿Por qué?

¿Qué estereotipos y roles se exaltan más? ¿Por qué?

¿Aparecen mujeres u hombres con discapacidad, indígenas, con color de piel diferente...? ¿Cuántas veces? ¿Por qué?

✂ Eje de reflexión

Las formas de exclusión, omisión o anonimato de las figuras femeninas o masculinas se da a partir de las prácticas cotidianas y que pueden conducir a la desigualdad en la participación, convivencia o aparición en diferentes formas.

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Objetivo: Desarrollar estrategias que propicien la convivencia con perspectiva de género desde el reconocimiento de las diferencias para lograr escuelas inclusivas, atención a la diversidad e interculturalidad.

Sesión: 4

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Aprender a convivir sin exclusiones	<ul style="list-style-type: none"> ✧Video ✧Reproductor de video ✧Pantalla ✧Pizarrón ✧Gises 	Debate	Confrontar subjetividades para aprender a convivir sin exclusiones a partir de un video y la realidad cotidiana	120 minutos

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Sesión: 4

Cine-Debate

✧ Desarrollo:

⇒ Se reproduce el video que se sugieren con el propósito de analizar el contenido

⇒ Las películas que se pueden analizar son:

Astérix y Obélix contra el César; para analizar la unidad y la organización social de un pueblo, así como las diferencias entre las culturas y el respeto a todas ellas, de entre los valores se rescatan el amor, la valentía y la amistad. La película es de 1999 en coproducción con Francia-Alemania-Italia, distribuida por TriPictures

Spirit, el corcel indomable, para analizar los lazos de amistad y amor, la búsqueda y lucha por la libertad, además de la convivencia entre diferentes razas. La película es del año 2002, producida en Estados Unidos y distribuida por UIP.

La ruta hacia el dorado, para reflexionar sobre el respeto a la integridad del espacio natural, la discriminación entre valores deseables y no deseables para la convivencia. Producida en el año 2000 en Estados Unidos, distribuida por UIP.

Billy Elliot, para el reconocimiento del valor de las emociones a través de su expresión musical, la tolerancia ante la diversidad. Del año 2000, producida en Reino Unido y distribuida por UIP.

Cadena de favores, para reconocer la importancia de trabajar en la convivencia solidaria y el respeto hacia las personas, del año 2000 producida en Estados Unidos y distribuida por Warner Sogefilms

La Vida es bella, para el reconocimiento de las consecuencias de ideologías discriminatorias y el papel reproductivo de la escuela, del año 1999 producida en Italia y distribuida por Laurens Films

Quiero ser como Beckham, para reflexionar en relación a la inclusión de las mujeres en ámbitos masculinizados, así como la promoción de la educación intercultural, del año 2002, coproducida por Reino Unido y Alemania, distribuido por Alta Film

⇒Al finalizar se da un tiempo para dividir al grupo en dos equipos: el equipo que defienda los roles y estereotipos de protagonistas de la película y el equipo que se oponga al contenido de la película contrastado con lo que se vive en la realidad.

⇒Brevemente se llegan a acuerdos y puntos en común.

✂ Eje de reflexión

Las experiencias o las vivencias personales determinan la manera en que concebimos la convivencia a partir de las diferencias personales

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Objetivo: Desarrollar estrategias que propicien la convivencia con perspectiva de género desde el reconocimiento de las diferencias para lograr escuelas inclusivas, atención a la diversidad e interculturalidad.

Sesión: 5

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Valores que se necesitan para aprender a convivir	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Rompecabezas⁶⁵ ✧ Sobres 	Los pilares para aprender a convivir	Reconocer los valores que se requieren para aprender a convivir desde docentes hasta alumnado.	40 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Lectura <i>Hoja de antecedentes de ¿a quién contrataron?</i> ⁶⁶	¿A quién contratamos?	Determinar la dificultad o facilidad para eliminar prejuicios para la discriminación	30 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Hojas bond tamaño rotafolio ✧ Marcadores ✧ Tarjetas de color verde cortadas en forma de hoja de árbol, tiras de papel café para simular las ramas, tarjetas blancas, cinta adhesiva 	El árbol	Especificar a partir de actitudes positivas aprendizajes para la convivencia	50 minutos

⁶⁵ Anexo 24, Tomados de la pp. 173-188 en Amnistía Internacional (1997). *La zanahoria: Educación en Derechos Humanos*, Querétaro, Amnistía Internacional.

⁶⁶ Anexo 25

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Sesión: 5

Los pilares para aprender a convivir

✂ Desarrollo:

⇒ Se le indica al grupo que la condición para esta actividad es no hablar, está prohibido hacer señas o arrebatarse las piezas a las/los compañeros, Sólo se permitirá dar fichas al otro equipo si se cree que le ayudará a formar la figura

⇒ Dividir al grupo en cinco equipos, a cada equipo se le entregará un sobre con piezas de rompecabezas (totalmente diferentes, para dificultar el ensamble) los cuales deberán armar. Después de un tiempo se pide a los equipos que de manera grupal junten las piezas y armen los rompecabezas, pero también en las condiciones de no hablar.

⇒ Una vez armados los rompecabezas, se les pide a los equipos recuperando la oportunidad de comunicarse contesten las siguientes preguntas:

¿Cuáles fueron las dificultades que enfrentaron para realizar la actividad?

¿Cuáles fueron las estrategias que emplearon para resolver la actividad?,

¿Qué actitudes manifestaron las/los miembros del equipo?

¿Cuáles serían los valores que se desarrollan para lograr aprender a convivir?

⇒ En plenaria se intercambian opiniones, para después de manera grupal llegar a acuerdos a partir de la siguiente pregunta:

¿Qué pudimos obtener de este ejercicio y cómo puede aplicarse a la labor educativa para enseñar a alumnas y alumnos a aprender a convivir?

✂ Eje de reflexión:

Para lograr aulas inclusivas, tenemos que poner reglas en juego como el uso y aplicación de valores que se requieren para convivir.

¿A quién contratamos?

✂ Desarrollo:

⇒ El coordinador o coordinadora lee al grupo la hoja de antecedentes para contratar a una persona.

⇒ Se pide a dos voluntarios del grupo un hombre y una mujer, los cuales se sentarán al frente del salón. El resto del grupo fungirá como jurado para decidir ¿a quién se contrata?

⇒ A los dos integrantes que están al frente del salón se les entrega una hoja de antecedentes las cuales leerán a los jurados. Al terminar cada integrante del jurados anotará su veredicto de ¿a quién contratarían? de manera secreta.

⇒ Los resultados se pegan en el pizarrón, se les indica que ahora se tendrán que clasificar las respuestas de acuerdo a los siguientes criterios:

La elección por sexo, por lo convencional y lo no convencional, la experiencia, los antecedentes educacionales y las aspiraciones

⇒ En plenaria el grupo determina por qué elegir a una u otra persona y como esto influiría en la vida de cada una de ellas.

✂ Eje de reflexión

Como integrantes del contexto socio-cultural debemos promover no solo la integración de las personas que se creen son diferentes; sino incluirlas por la diversidad que representan.

El árbol

✂ Desarrollo:

⇒ Se le pide a cada integrante a que anote alguna categoría de la diversidad en las tarjetas blancas (hombre, mujer, raza, credo, complexión, discapacidad, etc.), se colocan en un recipiente para mezclarlo y poder asignarle a otra persona una categoría diferente a la que escribió.

⇒ Se les pide que se peguen las categorías en un lugar visible de su cuerpo, que todas y todos se sienten al centro del salón de manera muy cercana (de ser posible espalda con espalda) y tomándose de las manos

⇒ El coordinador o coordinadora le expone la siguiente situación: estamos en una lancha, navegando a la deriva, de repente se observa una isla cercana, pero la lancha se empieza a hundir por el exceso de peso, así que tenemos que alimentar a los tiburones que ya se acercan o terminan con el grupo.

⇒ Tienen que elegir a una persona que sea la sacrificada y argumentar el por qué ella y no otra; así hasta completar mínimo seis candidatos/as a ser arrojados al agua. Por su parte los candidatos/as tendrán que fundamentar por qué ellos/ellas no pueden ser arrojados al mar y que aportaciones dan al grupo.

⇒ Al concluir las argumentaciones se solicita al grupo se dividan en tres equipos, cada equipo tendrá que consensuar que elementos son necesarios dentro de la planeación docente para lograr que alumnos y alumnas aprendan a convivir.

⇒ Los equipos serán: raíces, tronco y hojas. El equipo de las raíces determinará que valores y actitudes se tienen que desarrollar día a día, las cuales escribirán en las tiras café, el equipo del tronco los elementos de la comunidad que sustentaran nuestro árbol (como la comunidad o la reconstrucción de legitimaciones en relación a género) que escribirán en la hoja bond tamaño rotafolio y el equipo de las hojas los posibles resultados de aprender a convivir con perspectiva de género que registraran en las tarjetas verdes.

✂ Eje de reflexión

Continuamente debemos reflexionar sobre nuestro hacer docente y personal para reconstruirnos como personas que aceptamos a la diversidad.

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Objetivo: Desarrollar estrategias que propicien la convivencia con perspectiva de género desde el reconocimiento de las diferencias para lograr escuelas inclusivas, atención a la diversidad e interculturalidad.

Sesión: 6

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Propiciar el aprender a convivir con perspectiva de género	<ul style="list-style-type: none"> ✧ Planes y programas de estudios ✧ Hojas blancas ✧ Lápices ✧ Pegamento ✧ Revistas ✧ Hojas de colores ✧ Tijeras ✧ Reglas ✧ Cinta adhesiva ✧ Hojas bond tamaño rotafolio 	Aplicar lo que ya sabemos	Aplicar las construcciones que se han logrado durante el trayecto del taller a partir de diferentes propuestas que conlleven el aprender a convivir con perspectiva de género al interior de sus aulas.	120 minutos

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Sesión: 6

Aplicar lo que ya sabemos

✂ Desarrollo:

⇒ Se divide al grupo por los grados en el que se encuentran ejerciendo su práctica docente, asignaturas o por ciclos escolares (dependiendo el número de integrantes).

⇒ Se les invita a desarrollar una planeación donde recuperen los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que conlleven al aprendizaje de la convivencia social y democrática colocando como ejemplo la siguiente tabla.

Asignatura/ grado/ Componente/	Propósito/ aprendizajes esperados	Desarrollo	Evaluación conceptual, procedimental y actitudinal

⇒ Comparten sus producciones, y ahora en equipos nuevamente representan por medio de un collage, abanico de imágenes o acordeón, las posibles situaciones a las que se enfrentarían al desarrollar su planeación en las aulas; compartiendo su visión al grupo.

⇒ Para terminar se les pide que representen su planeación con el grupo por turnos para corroborar la visión que tenían en un inicio sobre el desarrollo de la misma.

✂ Eje de reflexión

Es posible aprender a convivir con perspectiva de género, siempre y cuando contemplemos todas las diversidades que convergen en el aula, los sustentos teóricos con los que ya contamos, además de la disposición de docentes.

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Objetivo: Desarrollar estrategias que propicien la convivencia con perspectiva de género desde el reconocimiento de las diferencias para lograr escuelas inclusivas, atención a la diversidad e interculturalidad.

Sesión: 7

Contenido	Recursos	Situación de aprendizaje	Objetivo	Tiempo
Aprender a convivir con perspectiva de género desde la diversidad, la inclusión y la interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> ✧Planeación de la sesión 6 ✧Cuestionario “equidad de género en el aula”⁶⁷ 	Confrontamos	Reconocer como se fomenta aprender a convivir con perspectiva de género en el aula	40 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧Cortometrajes El príncipe Ceniciento Sorkunde la súper mamá y Un sueño imposible⁶⁸ ✧Cartulinas ✧Marcadores 	¿Escuela para todas y todos, pero con todas y todos? ¿Qué es eso?	Identificar lo que implica una escuela para todas y todos, pero con todas y todos.	60 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ✧CDS con música tranquila ✧Reproductor de música 	La maleta	Evaluar lo que se reconstruyó a lo largo del taller.	20 minutos

⁶⁷ Anexo 26

⁶⁸ En línea en <http://www.youtube.com/watch?v=BnGu8KxSfGM> El príncipe ceniciento, Sorkunde la súper mamá en <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?rubrique135> y Un sueño imposible en <http://www.youtube.com/watch?v=S-jGqLaTRc>

Módulo 3 “Diferencias que no generan desigualdad: aprender a convivir con perspectiva de género”

Sesión: 7

Confrontamos

✂ Desarrollo:

⇒ Se entrega a cada participante el cuestionario *equidad de género en el aula* para que lo contesten de manera individual

⇒ En plenaria se solicita que de manera voluntaria comenten su experiencia.

⇒ Se les pide se reúnan en equipos, por equipo tendrán que analizar si las planeaciones elaboradas en la sesión anterior y el cuestionario elaborado son congruentes entre sí, además de reconocer si la planeación contiene los elementos necesarios para lograr el aprender a convivir con perspectiva de género. No se trata de descalificar el trabajo, sino de enriquecer las producciones para posteriormente realizar esta actividad en la labor cotidiana.

✂ Eje de reflexión

Aprender a convivir con perspectiva de género, desde la diversidad, la inclusión y la interculturalidad, implica reconocer elementos mínimos pero suficientes que se deben incluir en el diseño y desarrollo de la planeación de aula

¿Escuela para todas y todos, pero con todas y todos? ¿Qué es eso?

✂ Desarrollo:

⇒ Se reproducen los siguientes cortometrajes: Sorkunde la súper mamá y Un sueño imposible

⇒ Se pide a cada persona integrante del grupo que coloque en las cartulinas que implica fomentar una escuela para todas y todos, pero con todas y todos.

⇒ Al concluir se forman equipos, a cada equipo se le reparte de manera equitativa tarjetas del cuento *El príncipe ceniciento*, pero en desorden, con el propósito de que ellos formen la historia en orden.

⇒ Una vez formada la historia, se invita a una persona a contar el cuento de acuerdo a las imágenes.

⇒ Al concluir la narración, se les presenta el cortometraje de *El príncipe ceniciento* en versión electrónica (<http://www.youtube.com/watch?v=BnGu8KxSfGM>), pero no para corregir la historia armada por el grupo, solo para conocer la versión de donde se tomaron las imágenes.

⇒ Se invita a ampliar o corregir algún aspecto de las ideas escritas en relación a la formación de una escuela para todas y todos, pero con todas y todos.

✧ Eje de reflexión

Cada persona, desde su labor docente puede propiciar la conformación de una escuela para todas y todos, pero con todas y todos.

La maleta⁶⁹

✧ Desarrollo:

⇒ Con los ojos cerrados con fondo musical se hace un recuento del taller y lo que aportó cada participante.

⇒ Se pide que imaginen que están caminando en una playa frente al mar, llevan consigo una maleta con todas las cosas o experiencias que a través del taller han decidido dejar y la vacíen en el fondo del mar. Se alejan de ahí con la maleta vacía, ligeros/as dispuestas a llenarlas con experiencias positivas.

⇒ Al finalizar se procesa la dinámica y se despiden del taller anotando en la hoja bond tamaño rotafolio: lo que aprendieron, lo que aprendieron y lo que aportó cada integrante al mismo.

⇒ Se dan un fuerte abrazo grupal y se reparte algún documento que sustente su asistencia y participación al mismo.

⁶⁹ Tomada de la pp. 112 en Instituto de las Mujeres del Distrito Federal (2006). *Construyendo otras formas de ser Mujer...es*, México, segunda edición, Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.

Reflexiones finales

Para diseñar un taller con el fin de impulsar que las y los docentes promuevan el *aprender a convivir con perspectiva de género* desde el modelo social que se proponen las unidades de apoyo de la Educación Especial: USAER; fue necesario en primer momento identificar las transformaciones que se han dado históricamente a lo largo del proceso de atención a la hoy llamada población con discapacidad y/o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Implicó reconocer que no solo docentes de primaria con frecuencia han señalado y discriminado las diferencias que existen entre las personas aún desde el nacimiento (por desconocimiento o resistencia), sino que la misma Educación Especial ha sido parte impulsora y promotora de la estigmatización de la diversidad. Es innegable que como sociedad se tiene un proceso histórico de evolución en la mejora de la atención educativa de la población; sin embargo se requiere que en ese progreso, los cambios al modelo de atención de las Unidades de apoyo se realicen desde el aspecto humanístico, conciente y responsable por cada persona involucrada en el avance hacia la calidad en la educación.

Principalmente cuando las mismas Unidades de apoyo de la Educación Especial han marcado desde un inicio las deficiencias, la incapacidad, el impedimento, la minusvalidez, las necesidades educativas especiales; legitimando de esta manera la aceptación o rechazo de los cuerpos diferenciados en el contexto-socio-cultural. Esto es, a través de la subjetividad de la percepción y el poder que ejercen profesionales de la educación ha realizado parámetros que prescriben si el aspecto corporal (físico e intelectual) de las personas que por sus condiciones de credo, raza, etnia, lengua o género.

Por lo que al reestructurar el modelo de atención, este no puede por sí mismo realizar transformaciones; si cada docente implicado no se concientiza en las formas que emplea para discriminar, para etiquetar y señalar, lo que ha la subjetividad le parece *acceptable* o *normal*.

Este reconocimiento es un primer inicio para sensibilizar a las personas en cuestión de las barreras para el aprendizaje y la participación; ya que las creencias, ideologías, formas de concebir la realidad, son las que limitan que todas y todos enfrentemos limitantes en contextos específicos; como la agresión entre alumnos por no demostrar una supuesta masculinidad, el acceso a espacios educativos por el hecho de ser mujer, negar la libre circulación de personas con discapacidad por violentar lo estético, impedir el ejercicio de liderazgos por la condición de etnia, etc.

Otro de los aspectos para el diseño de la propuesta, fue el reconocer que las categorías de discapacidad, etnia, lengua, género, raza (por citar algunas) son etiquetas sociales que históricamente se han legitimado para el ascenso de logros personales y profesionales. Ya que al estigmatizar lo que dentro del deber ser de hombre o mujer, se limita el acceso a grupos de socialización, a la educación a el campo laboral o simplemente al derecho de formar familia.

Resulta importante analizar este aspecto dado que comprende la construcción que se hace en el espacio geográfico del género, muestra cómo se desarrolla su identidad, como se perciben estereotipos y roles delimitando las experiencias de aprendizaje, las expectativas de vida, el desarrollo de la misma persona, pero también, cómo la escuela, la institución donde trabajamos, interactuamos y socializamos va marcando límites o posibilidades en el hacer de hombres y mujeres en formación.

Examinar cómo las y los docentes hemos también participado en estos procesos que limitan la perspectiva a través del dualismo femenino-masculino, también resulta fundamenta pues permite identificar las formas en que nosotros/as construimos *barreras para el aprendizaje y la participación* reforzando los modelos sociales tradicionales que conllevan a la desigualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

Estas desigualdades se traducen en la forma en que se legitima la participación en el aula, la división sexual del conocimiento, entre otros aspectos y contribuye a marcar comportamientos, estereotipos apropiados en función del sexo o acciones que es posible tolerar o no porque así debe de ser. La perspectiva de género

también permite explorar la manera en que se concibe el desempeño escolar para hombres y mujeres, como se justifica que al conformar equipos de trabajo se responsabilicen u organicen las actividades uno u otro sexo, que los juegos o habilidades físicas se naturalicen por género, aspectos que conllevan a la convivencia negativa por medio de la agresión, de la discriminación y de violencia.

Por lo que aprender a convivir; no solo abarca el desarrollo de valores (como la solidaridad, la justicia, el aprecio); sino que conlleva reconocer que las diferencias entre hombres y mujeres limita la coexistencia; sobre todo si a la categoría de género se le anexa la de discapacidad; conllevando con ello una doble discriminación y hecho que surge de la interacción entre el deber ser corporal y el contexto cultural, situando a las personas con discapacidad en mayor desventaja social; ya que las barreras para el aprendizaje y de participación que enfrentan no son igualitarias y equitativas.

Debido a esto, en el diseño del taller aprender a convivir con perspectiva de género se logra sensibilizar a las/ los docentes con respecto a las diferencias biológicas entre sexos que limitan a las personas, y como estas diferencias al ser categorizadas las niegan e invisibilizan; por lo que es necesario que dentro de nuestra labor profesional desde la planeación didáctica se reconozca en el lenguaje escrito a todas y todos. Además de reconocer que la inclusión, la atención a la diversidad o la interculturalidad no parten de la persona en un proceso en solitario, sino en un proceso de sociabilización e interacción con todas y todos.

Crear este proceso, es empezar a reconocer que las diferencias no son biológicas o naturales de ciertas personas, que mujeres y hombres han formado parte de la creación del conocimiento, así mismo que alumnas/alumnos son parte primordial para cambiar una cultura hegemónica androcéntrica, en una cultura donde cada voz sea escuchada, cada persona participe y sea reconocida por la sociedad sin importar que su cuerpo se encuentre en constante significación de desigualdad. Además de generar condiciones que permitan abrir espacios donde la igualdad de oportunidades y la equidad entre géneros sean hechos tangibles y objetivos, lo que se lograría en el desarrollo del taller para permitir que docentes sean preparados y capacitados.

Aun cuando este trabajo solo es una propuesta, el impacto que se espera tenga resulta fundamental dado que, su puesta en marcha está orientada a generar vivencias significativas que favorezcan la sensibilización de las y los docentes de USAER y primaria, con miras a desarrollar en cada centro educativo culturas incluyentes, sociedades que fomenten el respeto a la diversidad favorecer la coexistencia intercultural.

Este es un primer paso para hacer cambios que (no reproduzcan) que produzcan nuevas formas de relacionarnos entre hombres y mujeres, sin que los cuerpos sexuados además de sus simbolismos sean limitantes para la convivencia igualitaria.

Bibliografía

Ainscow, Mel y Tony Booth (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Santiago de Chile, UNESCO.

Amnistía Internacional (1997). *La zanahoria: Educación en Derechos Humanos*, Querétaro, Amnistía Internacional.

Arnáiz S, Pilar (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*, Málaga, Aljibe.

Brites de Vila, Gladis y Marina Müller (2006). *101 juegos para educadores, padres y docentes: Propuestas de actividades para talleres de aprendizaje y grupos de encuentro*, Buenos Aires, Bonum.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2010). México.

Cruz P, María del Pilar (2009). "Género y discapacidad en el ámbito de la educación: el reto de la inclusión", en Ana Laura Lara López, *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*, México, Plaza y Valdés.

Dadamia, Oscar Miguel (2004). *Lo especial de la educación: respuestas educativas*, Buenos Aires, Magisterio del Río de Plata.

DEE/SEP (2010). *Antología Referente de la RIEB, un marco para el fortalecimiento técnico de los profesionales de Educación Especial*, México, SEP.

DEE/SEP (2009). *Modelos de Atención de Servicios de Educación Especial*, México, SEP.

DEE/SEP (1996). *Proyecto General para la Educación Especial. Pautas para su organización. Cuaderno de Integración Educativa no. , México, SEP.*

DEE/SEP (1994). *Proyecto General para la Educación Especial en México, cuaderno de Integración Educativa no. 1*, México, SEP.

Delgado, Lorenzo Manuel y Tomas Sola (2002). *Didáctica y Organización de la Educación Especial*, Madrid, Dykinson.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI*, Guanajuato, UNESCO.

DGEE/SEP (1985). *La educación especial en México*, México, SEP.

DGEE/SEP (1992). *Integración Educativa*, México, SEP.

DIF/UNICEF (1997). *La perspectiva de género: una herramienta para construir equidad entre mujeres y hombres*, México, DIF.

Durkheim, Émile (1996). *Educación y sociología*, México, Coyoacán.

Espín V, Julia, M^a Lourdes Rodríguez M, Trinidad Donoso (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*, Barcelona, Laertes.

Fierro, Cecilia, Lesvia Rosas, Bertha Fortoul (1995). *Más allá del salón de clases*, México, 3era. Edición, Centro de Estudios Educativos A. C.

Fischman, Gustavo E (2003). "No sólo para mujeres: género, educación y formación docente", en *Revista Visión educativa*, Año 2, no. 7, pp. 3-11.

Frutos F, Isabel (s/f). *Guía para un uso no discriminatorio del lenguaje (en torno a la discapacidad)*, Fundación Abulense para el Empleo.

Goffman, Irving (1998). *Estigma, la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.

Herrera G, Rosa María (2003). *La didáctica de los valores. Guía práctica*, Monterrey, Castillo.

Instituto de las Mujeres del Distrito Federal (2006). *Construyendo otras formas de ser Mujer...es*, México, segunda edición, Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.

INMUJERES (2005). *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, México, INMUJERES.

INMUJERES (2006) *Curso-taller Equidad de género en la educación media superior*, México, INMUJERES.

INMUJERES (2008 a). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. La sensibilización en género Volumen 1*, México, INMUJERES.

INMUJERES (2008 b). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. La perspectiva de género Volumen 2*, México, INMUJERES.

INMUJERES (2008 c). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. Violencia contra las mujeres: un obstáculo crítico para la igualdad de género, Volumen 4*, México, INMUJERES.

Jiménez M, Paco y Montserrat Vila S (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*, Málaga, Aljibe.

Lamas, Martha (1996 a). "La antropología feminista y la categoría de género", en M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG/UNAM.

Lamas, Martha (1996 b). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género", en M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG/UNAM.

López M, Miguel (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*, Málaga, Aljibe.

Moreno, Emilia (2000) “La transmisión de modelos sexistas en la escuela”, en M. A. Santos Guerra (coord.), *El harén pedagógico*, Barcelona, GRAÓ.

Nieto S, Enrique y María Guadalupe Millán (2006). *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*, México, Dríada.

Parga, Lucia (2004 a). *La construcción de los estereotipos de género femenino en la escuela secundaria*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Parga, Lucia (2004 b). *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Ponce, Aníbal (s/f). *Educación y lucha de clases*, México, Quinto sol.

Ponce V, Daniel (1998). *Técnicas participativas y juegos didácticos de educadores cubanos tomo III*, Guadalajara, IMDEC.

Shakespeare, Tom (1998). “Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad”, en L. Barton (comp.), *Discapacidad y sociedad*, Morata.

Schmelkes, Sylvia (2004). *La formación en valores en la educación básica*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Scott, Joan W (1996). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en M. Lamas (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG/UNAM.

SEP (2010 a) *Programa de estudio 2009, 2º grado Educación básica primaria*, México, Segunda edición, SEP.

SEP (2010 b). *Taller de formación docente en el distrito federal: docentes, guía de trabajo*, México, SEP.

SEP (2009). *Plan de estudios 2009 Educación básica primaria*, México, SEP.

Simón, Elena y María Ángeles Cremades (2003). “Aprendizaje en las relaciones de género e intervención coeducativo”, en M. A. Santos Guerra (coord.), *Aprender a convivir en la escuela*, Madrid, Akal.

Subirats, Marina y Cristina Brullet (1999) “La transmisión de los géneros en la escuela mixta”, en *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, UNAM.

Documentos para el taller:

Cole, Babette (1998). *El príncipe ceniciento*, Destino. Disponible en <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article2597>, consulta realizada el 12 de mayo de 2011.

Educación en valores (s/f). *Sourkunde, la súper mamá*. Disponible en: <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article2599>, consulta realizada el 12 de mayo de 2011.

INEGI (2010 a). *Educación. Distribución porcentual de la población con limitación en la actividad de 6 a 29 años según condición de asistencia escolar y sexo para cada entidad federativa*, México, INEGI. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mdis10&s=est&c=21752> consulta realizada el 12 de mayo de 2011.

INEGI (2010 b). *Educación. Distribución porcentual de la población con limitación en la actividad de 15 y más años según nivel de escolaridad para cada entidad federativa*, México, INEGI. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mdis11&s=est&c=21754> consulta realizada el 12 de mayo de 2011.

INEGI (2010 c). *Ocupación. Tasa de participación económica de la población con limitación en la actividad por entidad federativa según sexo*, México, INEGI. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mdis13&s=est&c=21764> consulta realizada el 12 de mayo 2011.

ONU (1998). *Los derechos humanos de la mujer. Guía a los documentos oficiales de la ONU*, University of Minnesota, ONU. Disponible en: <http://www1.umn.edu/humanrts/instree/women/span-wmn.html#cedaw>, consulta realizada el 12 de mayo 2011.

Naciones Unidas y Katry Films de Praga (2008). *Un sueño imposible*, ONU. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=S-jGqLaTRc>, consulta realizada el 12 de mayo 2011.

Naciones Unidas para los Derechos Humanos (s/f). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Oficina del alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/disabilities-convention.htm>, consulta realizada el 12 de mayo 2011.

Profundo (2009). *La vida de Juan*, Internacional Planned Parenthood Federation, Western Hemisphere Region. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=QlelPL7Yedw>, consulta realizada el 12 de mayo 2011.

Anexos

Anexo 1

INMUJERES (2008 a). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. La sensibilización en género Volumen 1*, México, INMUJERES, pp. 21.

Cuadro de sugerencias para las y los facilitadores del taller

Dificultades frecuentes	Sugerencias para las y los facilitadores
Escasa participación	<p>Dar a todas las personas la oportunidad de participar, por ejemplo, a través de dinámicas de trabajo en grupos pequeños o haciendo preguntas directas a diferentes personas.</p> <p>Ayudar al grupo a evitar discusiones largas entre dos personas que aíslan al resto de las y los participantes. Promover la importancia de compartir el espacio y escuchar diferentes voces y opiniones.</p>
Silencios prolongados	<p>Hacer un resumen de lo discutido hasta ese momento y proponer una nueva pregunta o comentario.</p>
Actitud opositora hacia el objetivo de la capacitación, el ejercicio o la actividad	<p>Pedir a la persona que se opone, que concrete la razón de su desacuerdo y, al grupo, pronunciarse sobre el punto en cuestión.</p> <p>Clarificar o reformular los objetivos, el ejercicio y la actividad, según el caso, y continuar con el taller.</p>
Interrupciones constantes, desinterés y actitudes distractoras	<p>Interrumpir la participación de esa persona y valorar sus aportes.</p> <p>Recordar la importancia de que la participación de todas las personas se haga de manera corta y precisa.</p> <p>Reabrir la discusión con el grupo, mediante una síntesis o una nueva pregunta.</p>
Intervenciones confusas	<p>Replantear la pregunta o el tema que se está trabajando.</p> <p>Preguntar al grupo o a alguien en particular si queda claro el punto o pedir que alguien lo resuma</p> <p>Hacer una reformulación de lo que se está discutiendo.</p>
Confrontaciones por diferencias en las opiniones	<p>Resumir el estado de la discusión y las dos posiciones.</p> <p>Promover la intervención de un/a tercero/a en el debate.</p> <p>Ofrecer al grupo una tercera interpretación posible</p> <p>Resumir la discusión y dejarla pendiente para un debate posterior</p>
Intervenciones que se salen del tema	<p>Recordar y retomar la pregunta inicial</p> <p>Hacer patente el tema del cual se está hablando en ese momento y decidir si ya se debatió o suficiente, si es irrelevante o si debe tratarse posteriormente.</p> <p>Replantear el problema en forma clara y pedir la opinión del resto del grupo.</p> <p>Ofrecer explicaciones alternativas</p> <p>Ofrecer nuevas perspectivas y nuevos enfoques</p> <p>Pasar a otro tema si todo el grupo está de acuerdo.</p>

DIF/UNICEF (1997). **La perspectiva de género: una herramienta para construir equidad entre mujeres y hombres**, México, DIF.

Cuestionario. Acerca de las creencias.

Cada una de las siguientes afirmaciones se refiere a una creencia común para algunas personas. la tarea consiste en marcar, frente a cada una de ellas, si usted esta totalmente de acuerdo (TA), relativamente de acuerdo (RA), relativamente en desacuerdo (RD) o totalmente en desacuerdo (TD). No hay respuestas buenas ni malas; además, no se tendrán en cuenta las respuestas individuales, sino las tendencias del grupo.

Los bebés necesitan más la cercanía de la madre que la del padre.	
Las mujeres son mejores para la crianza de los hijos, debido a su instinto maternal.	
Los hombres son más racionales que las mujeres, y las mujeres más afectivas que los hombres.	
Los hombres tienen mayores necesidades sexuales que las mujeres.	
La mayor responsabilidad económica del hogar debe recaer en el hombre	
Un hombre no puede cuidar de manera adecuada a un bebé	
La mayor responsabilidad para evitar los embarazos recae en las mujeres	
Una pareja puede funcionar adecuadamente, aun si el hombre permanece en la casa y la mujer trabaja fuera del hogar	
Una mujer puede realizarse plenamente sin tener hijos	
El hombre debe ser el jefe del hogar	
Las mujeres son mas resistentes a las enfermedades	
El trabajo domestico debe tener un reconocimiento económico	
Existen unos trabajos más apropiados para mujeres y otros más apropiados para hombres	
Los hombres son mejores que las mujeres a la hora de tomar decisiones	
Las mujeres son más pacificas que los hombres	

Los hombres son mejores que las mujeres para desempeñar labores técnicas	
Las mujeres faltan al trabajo más que los hombres, debido a enfermedades y malestares propios de su sexo	
Las mujeres son más confiables que los hombres para manejar los dineros de la comunidad	
Los hombres son más capaces y tienen mayor credibilidad que las mujeres en los momentos de negociación	
Los hombres son mejores que las mujeres en el desempeño de funciones que impliquen responsabilidades y toma de decisiones	
Las mujeres son mas honradas que los hombres	
Las mujeres son más eficientes que los hombres en tareas comunitarias	
Los hombres deben representar a la familia a la hora de tomar decisiones sobre el hogar	
Las mujeres con hijos pequeños no deben participar fuera del hogar en actividades de la comunidad	
Las mujeres no deben participar en actividades que impliquen esfuerzo físico	
Los hombres representan adecuadamente los intereses de toda la comunidad	
Los hombres ocupan la mayoría de los puestos de dirección porque tienen más experiencia en los asuntos públicos	
Las mujeres no resisten de manera adecuada las presiones de la vida política.	
Las mujeres son apropiadas para las labores de relaciones públicas	
Las mujeres no saben manejar en forma adecuada el poder	
Las mujeres deben apoyar afectivamente a sus compañeros, cuando éstos ocupan posiciones de poder	
Las mujeres son más cercanas a la naturaleza que los hombres	
Los hombres están más capacitados que las mujeres para realizar estudios científicos	

Anexo 3

DIF/UNICEF (1997). **La perspectiva de género: una herramienta para construir equidad entre mujeres y hombres**, México, DIF.

Matriz de respuestas

	Totalmente de acuerdo	Relativamente de acuerdo	Relativamente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Afirmación 1				
Afirmación 2				
Afirmación 3				
Afirmación 4				
Afirmación 5				
Afirmación 6				
Afirmación 7				
Afirmación 8				
Afirmación 9				
Afirmación 10				
Afirmación11				
Afirmación 12				
Afirmación 13				
Afirmación 14				
Afirmación 15				
Afirmación 16				
Afirmación17				
Afirmación18				
Afirmación 19				
Afirmación20				
Afirmación21				
Afirmación22				
Afirmación 23				
Afirmación 24				
Afirmación25				
Afirmación26				
Afirmación27				
Afirmación 28				
Afirmación29				
Afirmación30				
Afirmación 31				
Afirmación32				
Afirmación33				

Anexo 4

INMUJERES (2005). **Construcción de identidades y género en la escuela secundaria**, México, INMUJERES.

Depresión	Acicalarse	Decisión
Embarazarse	Audacia	Fidelidad
Productividad	Gestar	Inseguridad
Parir	Iniciativa	Violencia
Iniciativa	Proveer	Llorar
Cocinar	Sensibilidad	Ternura
Amamantar	Autoridad	Sexualidad
Producción de espermatozoides	Producción de óvulos	Cambiar una llanta
Valiente	Menstruar	Racionalidad
Inteligencia	Libertad	Liderazgo

Anexo 5

Fragmento tomado de la pp. 15 en, INMUJERES (2008 b). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. La perspectiva de género Volumen 2*, México, INMUJERES.

El género en perspectiva

La perspectiva de género es una mirada analítica que indaga y explica cómo las sociedades construyen sus reglas, valores, prácticas, procesos y subjetividad, dándole un nuevo sentido a lo que son las mujeres y los hombres, y a las relaciones que se producen entre ambos. Dado este sentido relacional, la perspectiva de género no alude exclusivamente a “asuntos de mujeres”, sino a los procesos sociales y culturales que convierten la diferencia sexual en la base de la desigualdad de género. Asumirla como un asunto de mujeres, equivaldría a invisibilizar la participación masculina en dichos procesos, ya sea como agentes reproductores de la desigualdad, o por el contrario, como agentes del cambio y promotores de la equidad de género. El uso de la perspectiva de género busca principalmente:

Desnaturalizar las explicaciones sobre las diferencias entre mujeres y hombres, basadas en la idealización de los aspectos biológicos y la negación de la influencia social.

Comprender los procesos a través de los cuales las diferencias biológicas entre los sexos se convierten en desigualdades sociales, que limitan el acceso equitativo de mujeres y hombres a los recursos económicos, políticos y culturales.

Identificar vías y alternativas para modificar la desigualdad de género y promover la igualdad jurídica y la equidad entre mujeres y hombres.

Género y feminismo

Dadas las creencias que existen sobre el feminismo y que afectan la disposición para comprender y trabajar con el concepto género, ahondaremos más respecto a la relación entre ambos términos.

Existe la creencia de que el feminismo busca “la revancha de las mujeres hacia los hombres”, idea que desvirtúa sus planteamientos asociándola con prejuicios sobre las implicaciones que supondría lograr mayores equilibrios de poder entre mujeres y hombres.

Siguiendo este prejuicio, muchas personas, incluyendo a servidoras y servidores públicos, se niegan a escuchar, entender y por supuesto, a esforzarse por incorporar el género en su quehacer como una dimensión de análisis y estudio de los problemas sociales y de las soluciones de política pública.

En aras de aclarar estos prejuicios, se expone brevemente el fundamento sobre la relación entre género y feminismo:

El género es una categoría de análisis y el feminismo, un movimiento político y teórico que cuestiona el orden social y la desigualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Ambos conceptos no son sinónimos pero se relacionan, porque el primero es una herramienta teórica que usa el feminismo para reforzar sus argumentos, demostrando el carácter político e ideológico de la desigualdad entre mujeres y hombres.

Que el género sea una herramienta usada por el feminismo no significa que coincida con las posiciones políticas y teóricas que guían las distintas expresiones políticas vigentes en el feminismo. Como todo movimiento, es diverso en posturas políticas, incluso divergentes.

Los ideales del feminismo no pregonan el “revanchismo de las mujeres”, sino el reconocimiento de situaciones comunes desde la perspectiva de género.

Conceptos básicos de la perspectiva de género

La premisa básica del género es la distinción que establece con respecto al sexo. Mientras este último alude a las características biológicas con las que nacemos, el género se relaciona con los aspectos sociales que dan contenido y sentido al hecho de ser “mujeres” y ser “hombres”. De tal forma que el planteamiento resultante sería que las situaciones de desigualdad no responden a factores naturales sino sociales.

Aunque la diferencia entre sexo y género es fundamental, no supone que los aspectos biológicos y los culturales sean realidades separadas. Por el contrario, se trata de procesos en estrecha conexión, ya que la interacción cuerpo–cultura es parte de la biografía de cada persona y de las relaciones de género. La clave de esta distinción reside en asumir que no hay conductas exclusivas de un sexo, sino procesos sociales que asignan y dan sentido a las diferencias biológicas.

La importancia de reconocer que las mujeres y los hombres no somos resultado exclusivo de la biología sino de los procesos sociales, radica en que la identidad de las personas y las condiciones a través de las cuales dichos procesos se reproducen, pueden y deben cambiar hacia mayores equilibrios y con igualdad de oportunidades.

Género y poder

Producto de las diferencias en el posicionamiento de unas y otros en las esferas productiva y reproductiva, las relaciones de género se constituyen como relaciones de poder y dominación, principalmente de los hombres hacia las mujeres. Este proceso se ve reforzado por una valoración ideológica de lo masculino en detrimento de lo femenino, consolidando así una visión que justifica los privilegios masculinos en relación con la participación económica, la herencia, la autoridad en el matrimonio, la participación política y la expresión cultural y artística.

El género cuestiona estas estructuras de poder y propone la creación de nuevos equilibrios en la distribución de los recursos y las oportunidades para el desarrollo de las personas. Estos nuevos equilibrios se ponen la aplicación de políticas que mejoren la posición económica, social, cultural y política de las mujeres, a fin de compensar las inequidades que origina la desigualdad de género.





Elu, Ma. Del Carmen, et al., *Carpeta de Apoyo para la Atención en los Servicios de Salud de Mujeres Embarazadas Víctimas de Violencia*, Fondo de Población de las Naciones Unidas, México, en INMUJERES (2006) *Curso-taller Equidad de género en la Educación Media Superior*, México, INMUJERES.

Consecuencias de la violencia de género

La violencia doméstica causa en las mujeres lesiones físicas y una constelación de síntomas y malestares psicossomáticos que encubren el factor sustancial que los origina (Mullen, 1988) (Valdez y Juárez, 1998). Igualmente, genera trastornos en los niños (as), a veces por ser testigos silenciosos (as) de la violencia contra sus madres o hermanas (Mc Alister, et al., 1993), otras, por ser ellos (as) mismos (as) las víctimas. Igualmente, conviene recordar que la violencia doméstica favorece el aprendizaje de patrones agresivos en la niñez, que probablemente se repetirán en su vida adulta.

A todo ello se suma un enorme gasto público en materia de salud y asistencia, que repercute en un incremento del por sí ya elevado gasto que la violencia social impone a la impartición y la procuración de justicia, y hace altamente ineficiente el gasto en otras áreas como la educativa (SG-CNM, 1999).

El desarrollo comunitario y social de un país también se ve afectado: las mujeres maltratadas pierden su confianza y autoestima, obstruyendo sus posibilidades de crecimiento personal y, consecuentemente, la magnitud y calidad de su aportación a la sociedad.

Hacia una tipología de la violencia doméstica

Existen diferentes formas de clasificar las manifestaciones de la violencia doméstica contra las mujeres. Algunas de las más caracterizadas son traumáticas. Su rango de gravedad desde el punto de vista físico va desde hematomas, heridas, fracturas, lesiones en órganos internos, hemorragias y abortos, hasta conmoción cerebral y muerte.

1. Abandono

Se refiere al incumplimiento de obligaciones por parte de quien está comprometido a proveer cuidados y protección. Puede reflejarse en la alimentación, la higiene, el control o cuidados rutinarios, en la atención emocional y del desarrollo psicológico o en necesidades

médicas atendidas tardíamente o no resueltas (SSA, 2000). También abarca el abandono en lugares peligrosos y la negación de ayuda cuando la mujer está enferma o herida (Venguer, et al., 1998). Se presenta en todas las etapas de la vida de las mujeres.

2. Violencia física

Comprende un amplio rango de agresiones: desde un empujón o pellizco hasta lesiones graves con secuelas físicas permanentes, o la muerte misma. Incluye acciones como jalonearla, abofetearla, jalarle los cabellos, torcerle el brazo, golpearla con el puño, patearla, arrojarle objetos, provocar quemaduras, apretarle el cuello o agredirla con algún tipo de arma. Las consecuencias siempre son marco de referencia.

3. Violencia emocional o psicológica

Engloba comportamientos dirigidos al menoscabo de la autoestima de la mujer. Comprende acciones de menosprecio a su persona o sus ideas, insultos, amenazas, celos y posesividad, críticas a lo que hace y la forma en que lo hace, burlas, comparaciones desfavorables con otras personas, dejar de hablarle, resaltar defectos, poner sobrenombres ofensivos, tratarla como menor de edad, destruir objetos personales o muebles de la casa, proferir amenazas verbales contra ella o sus hijos, e impedirle frecuentar a familiares y amigos.

Consecuencias del maltrato psicológico son, entre otras, la baja autoestima, sentimientos de miedo, ira, vulnerabilidad, tristeza, humillación y desesperación. También puede provocar trastornos psiquiátricos como desánimo, ansiedad, estrés postraumático; de personalidad; abuso o dependencia de alcohol, tabaquismo y otras sustancias nocivas; ideación o intento de suicidio, entre otros (SSA, 2000).

4. Violencia sexual

Son conductas que obligan a la mujer a la realización del acto sexual sin su consentimiento ni deseo explícito, hostigamiento sexual, críticas a su comportamiento sexual, comparación denigrante con otras mujeres, uso de objetos en la vagina y violación. También abarca forzarla a relaciones sexuales sin protección contra el embarazo y/o las enfermedades de transmisión sexual, acusarla falsamente de actividades sexuales con otras personas, obligarla a ver películas o revistas pornográficas o exigirle observar a la pareja mientras ésta tiene relaciones sexuales con otra mujer (Venguer, et al., 1998). Entre las consecuencias físicas del maltrato sexual se encuentran: lesiones o infecciones genitales, anales, del tracto urinario y oral y embarazos.

Muchas mujeres toman la decisión de interrumpir los embarazos así generados mediante procedimientos muy riesgosos y sin ningún tipo de apoyo familiar, lo que representa un grave problema para su integridad física y emocional (Saucedo, 1995).

En el campo psicológico, este tipo de violencia puede provocar baja autoestima, ideas y actos autodestructivos, trastornos sexuales; y en la conducta por estrés postraumático; abuso o dependencia a sustancias, entre otros. Además, produce alteraciones en el funcionamiento social e incapacidad para ejercer la autonomía reproductiva y sexual (SSA, 2000).

5. Violencia económica

Es el ejercicio abusivo del poder, que incluye el control y manejo por parte del hombre de dinero, propiedades y, en general, de los recursos familiares. Algunas de sus manifestaciones son: exigir a la mujer todo tipo de explicaciones cada vez que requiere dinero; dar menos del necesario a pesar de contar con él; inventar falta de dinero; gastar, sin consulta previa, cantidades importantes; disponer del dinero de ella; tener a su nombre propiedades derivadas del matrimonio; privar de vestimenta, comida, transporte o refugio a la familia (Venguer, et al., 1998). Esta violencia también se presenta en la vejez, al ser despojadas las mujeres por sus propios hijos de sus, a veces, ya escasos recursos.

Aunque posiblemente predomine alguno de estos tipos de maltrato, lo más frecuente es que una mujer violentada sufra, en mayor o menor grado, simultáneamente, todos ellos, ya que ninguno es excluyente de los demás.

Conocimiento del problema

La información acumulada durante los últimos años permite afirmar que:

- A pesar de la inseguridad pública existente, es en el hogar donde las mujeres corren más peligro de sufrir alguna forma de violencia: agresiones físicas, emocionales y sexuales, perpetradas no por desconocidos, sino por compañeros íntimos o familiares cercanos.
- La violencia intrafamiliar no puede minimizarse (SSA, 2000). Los daños que provoca abarcan un amplio espectro en el plano físico –lesiones que causan discapacidad parcial o total, y hasta la muerte; mental –depresión, baja autoestima, efectos traumáticos diversos y social –riesgo de perpetuación de conductas lesivas, desintegración familiar, violencia social e improductividad, por lo cual su erradicación amerita un esfuerzo nacional.

- Se presenta en todos los estratos sociales. Es decir, no está asociada exclusivamente a bajos niveles educativos o de ingresos, sino que responde a cuestiones más profundas.

Este hallazgo de ninguna manera puede desconocer las mayores dificultades que, evidentemente, confrontan las mujeres de escasos recursos tanto para mitigar sus consecuencias como para escapar de ella.

- La violencia en la pareja tiende a aumentar con el tiempo. La severidad de sus repercusiones se agrava en la medida en que transcurren los días, las semanas, los meses y los años, y no se hace algo para detenerla.
- Las parejas con relaciones violentas son propensas a desarrollar vínculos emocionales muy complejos. De ahí la dificultad de entender, por ejemplo, que una mujer no se separe de un marido agresor. El hecho de vincularse o “permanecer” con él puede interpretarse como pasividad. Sin embargo, es una estrategia activa de supervivencia ante los posibles riesgos implicados en un intento de separación: incremento de violencia e inclusive peligro de muerte. Vista así, esta conducta podría considerarse una respuesta “normal” ante una situación “anormal” (Venguer, et al., 1998).
- Existen múltiples razones de índole emocional, social y económica por las cuales una mujer no abandona a su agresor. Frecuentemente, también, sentimientos de culpa y vergüenza las obliga a soportarla y les impiden pedir ayuda, lo que de ninguna manera significa que “le guste” la violencia (Venguer, T., et al., 1998).
- El alcohol “exacerba” pero no “causa” la violencia. Es común que tanto hombres como mujeres responsabilicen al alcoholismo de la violencia, posiblemente en un intento por disculparla. Aun cuando el efecto desinhibidor del alcohol pueda exacerbarla, no es necesariamente el causante directo de la violencia contra la mujer (Venguer, et al., 1998). De hecho, en muchas ocasiones el alcoholismo en uno o los dos miembros de la pareja es consecuencia de relaciones violentas entre ellos. De cualquier manera, es evidente la presencia de un círculo vicioso entre ambas situaciones que es necesario romper.
- La mujer maltratada por su pareja busca aislarse y romper sus lazos afectivos y amistosos. En parte, porque así se lo exige el agresor –como mecanismo de control sobre ella, y también por la vergüenza sentida ante su situación y evitar dar explicaciones. Este aislamiento, a su vez, conduce a una baja autoestima y mayor dependencia de la pareja, al

mismo tiempo que le obstaculiza recibir ayuda y dificulta, aún más, tomar cualquier opción liberadora.

- La víctima de maltrato tiende a ocultar su angustia, impotencia y miedo, a asumirse como “culpable” y a proteger a su marido con el supuesto de defender la estabilidad de su familia.

La paradoja reside en que los comportamientos que hacen a las mujeres tan vulnerables a los malos tratos son los mismos que les han sido inculcados como “femeninos y dignos de amor” (Medina-Rivera, 2000).

- La violencia constituye una violación a los derechos humanos de las personas y bajo ninguna circunstancia nadie tiene derecho a recurrir a ella. Aun cuando la convivencia genere posibilidades de conflictos y brotes de sentimientos de rabia, la violencia nunca puede ser aceptable como mecanismo para canalizarlos o resolverlos (Venguer, et al., 1998). Es ya insustentable la pretensión de justificarla aduciendo que se trata de un “asunto privado”, con el propósito de eludir la responsabilidad social ante ella, y la protección tutelar que debe brindar la vigilancia de los derechos humanos por parte del Estado (Duarte, 1994).

- La violencia doméstica se ejerce mayoritariamente contra las mujeres. Como lo han mostrado los datos, sólo en un pequeño porcentaje se presenta violencia física de mujeres contra hombres; en la inmensa mayoría de los casos, sucede lo contrario. Mientras los hombres emplean la fuerza física como medio de intimidación o para ejercer el control, las mujeres la usan como autodefensa, tratando de evitar una mayor agresión (Thorne, 1992), efecto que pocas veces se consigue. De las mujeres víctimas de violencia doméstica atendidas en COVAC durante 1991, ocho por ciento buscó defenderse, lo cual, en la mayoría de los casos, resultó contraproducente porque incrementó la violencia del agresor (Duarte, 1994). Además, cuando la violencia proviene de las mujeres hacia los hombres, generalmente sus consecuencias son menos graves (Venguer, et al., 1998).

De ninguna manera se trata aquí de justificar la violencia de las mujeres contra los hombres, ni de desconocer la ejercida por ellas sobre otras o sobre los hijos(as), sino de ubicar el problema en sus verdaderas dimensiones y trascendencia.

Es importante tener presente todo lo anterior, pues muchas veces ideas erróneas y el desconocimiento real de la situación generan actitudes y conductas que dificultan su prevención y adecuado tratamiento.

No obstante lo aprendido, es pertinente reiterar que la violencia contra la mujer continúa siendo un fenómeno sumamente difícil de comprender; no admite interpretaciones simplistas y exige una adecuada capacitación de los profesionistas abocados a su contención (CACSW, 1987). De ahí que la NOM-I90-SSA1, 1999 señale que para contribuir a su mejor conocimiento podrá recurrirse a investigaciones especiales mediante encuestas, “autopsias verbales”, revisión de expedientes clínicos y seguimiento de unidades centinela.

El ciclo de la violencia

Las relaciones violentas constituyen procesos cíclicos en espiral, los cuales van pasando por diferentes fases que, de acuerdo con diversos estudiosos (Castillo y Díaz Olavarrieta, 1996), (Venguer, et al., 1998), entre otros, implican momentos de tensión previos a la violencia explícita, para pasar a una especie de “reconciliación” que puede confundir a quien la sufre, haciéndole pensar que ahí termina. A continuación se describen estas tres fases:

Fase 1. Etapa inicial: la tensión empieza a aumentar gradualmente. El agresor se enoja, discute y culpabiliza a la mujer por cualquier cosa. Sus relaciones se hacen cada vez más tensas. La mujer trata de apaciguar los episodios de abuso volviéndose más complaciente y sumisa o los acelera, negándose a cumplir sus exigencias. Esta etapa puede durar días o meses.

Fase 2. Etapa de explosión por el incremento de la tensión. Generalmente esta etapa es mucho más breve, pero la más dañina. Incluye violencia física y a veces abuso psicológico y/o sexual. Dependiendo de su fortaleza emocional, autoestima, sentimientos de culpa, miedos, etc., la mujer se paraliza, incapaz de tomar una decisión, o reacciona solicitando ayuda de diverso tipo.

Fase 3. Etapa de “luna de miel”. Ante el temor a las consecuencias de su violencia y de que la mujer lo abandone, el agresor busca aliviar la tensión, se muestra solícito, expresa su arrepentimiento y promete cualquier cosa para lograr el “perdón”, incluyendo no volver a incurrir en el maltrato. Además de múltiples factores de otro tipo, las actitudes y promesas de esta fase actúan como contención del rompimiento de la relación, bajo el supuesto de que la situación va a cambiar. Ante la persistencia del mismo patrón de comportamiento, las víctimas tratan de manejarlo recurriendo a diversos mecanismos para tratar de prevenir o disminuir la intensidad del abuso. Sin embargo, “el maltrato continuará y seguirá incrementándose, independientemente de lo que hagan las víctimas para tratar de impedirlo” (Venguer, et al., 1998).

Los hombres y la violencia

La prevalencia de conductas violentas está asociada con las características de los géneros, por lo que puede decirse que la violencia masculina es una expresión dramática de la forma en que las instituciones y las culturas establecen la dominación de los hombres sobre las mujeres (Alatorre, 2000), que corresponde a los caracteres genéricos de la masculinidad ya mencionados: restricción para expresar las emociones e imitación de modelos de control, poder y competencia; y se mantiene cuando existe aceptabilidad social y familiar de que se pueden resolver los conflictos y descargar las tensiones por medios violentos (Corsi, 1998).

Todo ello se refleja en las tres formas básicas de violencia desarrolladas por los hombres a lo largo de su vida, que Michel Kaufman (1989) denomina la tríada de la violencia masculina:

- Violencia contra sí mismos, que incluye el enorme esfuerzo que se ven obligados a hacer, desde que son niños, para aprender a reprimir sus sentimientos, a no llorar o mostrar ternura, a esconder sus debilidades, a demostrar su “hombría” asumiendo riesgos, etc.
- Violencia contra otros hombres, también como reflejo de características asignadas a su género, como la competitividad permanente, el manejo violento de discrepancias o conflictos, la exaltación de la fuerza física, etc.
- La violencia contra las mujeres, cuyo origen es la subvaloración de lo femenino ante lo masculino, y el derecho a ser servidos por las mujeres, dando como resultado “las expectativas creadas respecto a sus relaciones”; y las expresiones de violencia cuando ellas no se cumplen como fueran sus deseos (Liendro, 1999).

Vale la pena insistir en que estas conductas violentas no son “naturales” sino aprendidas y, por tanto, susceptibles de ser modificadas.

Es trascendente y promisorio la existencia en nuestro país de grupos de hombres como el Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias, A.C (CORIAC) y la inclusión del estudio de la masculinidad en el Programa Universitario de Estudios de Género, que desde la propia perspectiva genérica masculina se están abocando a la comprensión y abatimiento de la violencia doméstica en todas sus manifestaciones, y a la búsqueda de relaciones más equitativas entre hombres y mujeres.

Al reiterar sobre la necesaria equidad entre los géneros, de ningún modo se rechaza la existencia de la feminidad y la masculinidad. Lo que se busca es su reformulación, de manera tal que propicie el desarrollo integral de las capacidades humanas de mujeres y de hombres y el establecimiento de relaciones y vínculos afectivos basados en el respeto a los derechos y responsabilidades mutuas, donde el ejercicio del poder se distribuya entre ambos.

Mientras se siguen identificando e instrumentando mecanismos hacia dicha reformulación, existe una herramienta sencilla y al alcance de todos(as) para contrarrestar el modelo existente, y con ello avanzar hacia la eliminación de la violencia: se trata de adquirir conciencia, estar muy atentos(as) y evitar reproducir a través de conductas, actitudes y conversaciones –ni siquiera en tono de broma– los mitos o pautas atávicos que originan y perpetúan la violencia

Teléfonos para ayuda a personas que son víctimas de violencia o que requieren de apoyo especializado:

CAVI⇒Centro de Atención a la Violencia Intrafamiliar que tiene como objetivo atender a mujeres, niñas y niños menores de 12 años víctimas de violencia familiar, así como por los delitos de lesiones, omisión de auxilio o cuidado e incumplimiento de las obligaciones alimentarias.

Atención los 365 días del año, con horario de atención de lunes a viernes de 9:00 a 19:00 hrs.

Teléfono **53455598**

CTA⇒ Centro de Terapia de Apoyo a Víctimas de Delitos Sexuales que tiene como objetivo brindar atención integral a las personas que han sido víctimas de algún delito sexual y fueron afectadas en diversas áreas: física, emocional, familiar, económica y social

Atención los 365 días del año, con horario de atención de lunes a viernes de 9:00 a 19:00 hrs.

Teléfono **53455598 y 52009632**

UAPVIF⇒Unidades de Atención y prevención de la Violencia Familiar; en las diferentes delegaciones se cuenta con una red de UAPVIF.

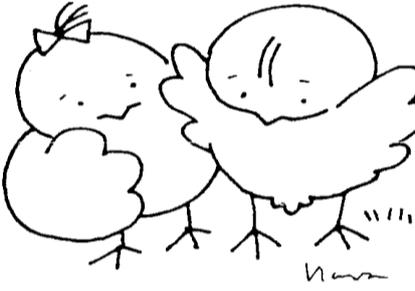
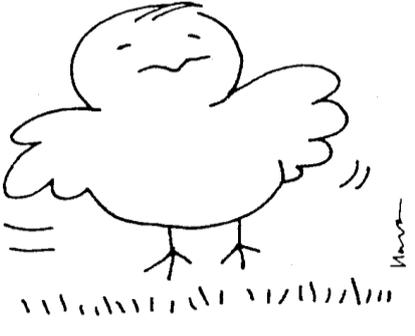
Álvaro Obregón Tel. 5593 8344 y 5593 2716 / Azcapotzalco Tel. 5353 6470 / Benito Juárez TEL. 5590 4817 / Coyoacán Tel. 5421 7331 / Cuajimalpa Tel. 5812 2521 / Cuauhtémoc tel 5518 4337 / Gustavo A. Madero. Tel. 55 37 05 35 / Iztacalco Tel. 2235 4614 / Iztapalapa Tel. 2636 1367 / Magdalena Contreras Tel. 5681 2734 / Miguel Hidalgo Tel. 26-14-35-82 / Milpa Alta Tel. 5844 1921 / Tláhuac Tel. 5842 5553 / Tlalpan Tel. 5513 9835 / Venustiano Carranza Tel. 5552 5692 / Xochimilco Tel. 5675 8270

INMUJERES DF ⇒Su objetivo es trabajar porque las mujeres accedan al pleno goce de sus derechos humanos, así como a los beneficios del desarrollo, en un contexto de equidad de género e igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Teléfono **55122836**

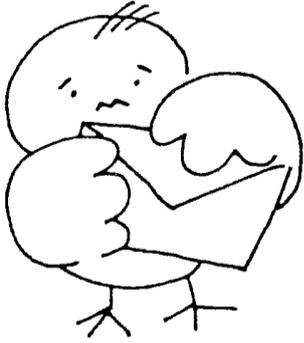
Centro de Atención a Víctimas Vía Telefónica (VICTIMATEL) ⇒ Se brinda atención telefónica, recibiendo orientación legal que corresponda a las víctimas de delitos y a sus familiares. Tel: **56 25 72 12 y 56 25 71 19**

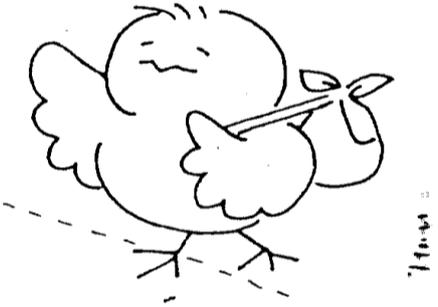
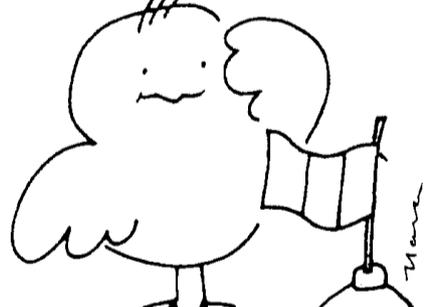
Amnistía Internacional (1997). *La zanahoria: Educación en Derechos Humanos*, Querétaro, Amnistía Internacional.

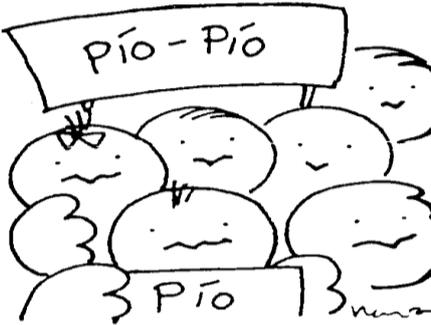
Declaración Universal de Derechos Humanos (versión sencilla)

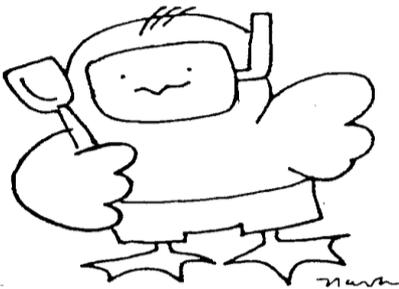
<p>Artículo 1 Cuando nacen los seres humanos son libres y cada uno debe ser tratado equitativamente. Todos tienen razón y conciencia y deben comportarse amistosamente los unos con los otros.</p>	
<p>Artículo 2 Todas las personas pueden reivindicar los siguientes derechos aun cuando: sean de sexo diferente, tengan un color de piel diferente, hablen un idioma diferente, piensen cosas diferentes, hayan nacido en otro país. Tampoco importa que el país en que vivas sea o no independiente.</p>	
<p>Artículo 3 Tú tienes derecho a la vida y a vivir en libertad en condiciones de seguridad</p>	
<p>Artículo 4 Nadie tiene derecho de hacer de ti su esclavo (a) y tú no debes de hacer de nadie tu esclavo (a)</p>	

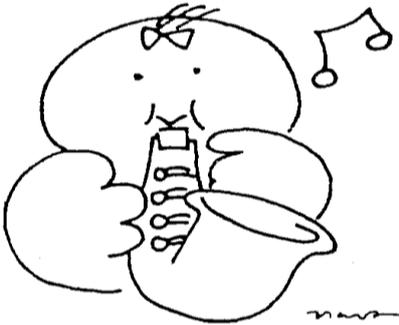
<p>Artículo 5 Nadie tiene derecho a torturarte</p>	 <p>A simple line drawing of a bird-like creature with a sad expression. It has several 'X' marks on its body, indicating injuries or scars. A bandage is wrapped around its chest. The signature 'Mama' is visible in the bottom right corner of the drawing.</p>
<p>Artículo 6 La ley debe protegerte de la misma manera en todas partes y al igual que a toda persona</p>	 <p>A simple line drawing of a bird-like creature with a neutral expression. A speech bubble or thought bubble is positioned to its right, containing the word 'LEY' (Law) in capital letters. The signature 'Mama' is visible in the bottom right corner of the drawing.</p>
<p>Artículo 7 La ley es igual para todos (as), se debe aplicar a todos (as) en la misma manera</p>	 <p>A simple line drawing of a bird-like creature wearing a blindfold over its eyes. It is holding a pair of scales of justice in its beak. The signature 'Mama' is visible in the bottom right corner of the drawing.</p>
<p>Artículo 8 Debes poder solicitar ayuda jurídica cuando no se respeten los derechos que tu país te concede</p>	 <p>A simple line drawing of a bird-like creature with a speech bubble or thought bubble containing the word 'LEY' (Law) in capital letters. The signature 'Mama' is visible in the bottom right corner of the drawing.</p>

<p>Artículo 9</p> <p>Nadie tiene derecho a enviarte a la cárcel, a mantenerte en ella o a enviarte fuera de tu país injustamente o sin razón válida</p>	 <p>A simple line drawing of a person's face and hands behind vertical bars, representing imprisonment. The person has a sad expression. The signature 'Mama' is visible in the bottom right corner of the drawing.</p>
<p>Artículo 10</p> <p>Si has de comparecer en juicio, éste se deberá celebrar en público. Las personas que te juzguen no se deben dejar influir por otras</p>	 <p>A cartoon showing a judge sitting on a bench, looking thoughtful or influenced. Several other figures are gathered around him, some appearing to be speaking or influencing him. The signature 'Mama' is visible in the bottom right corner.</p>
<p>Artículo 11</p> <p>Se te debe considerar inocente mientras no se te pruebe si eres culpable. Si eres acusado (a) de un delito, deberás tener siempre derecho a defenderte. Nadie tiene derecho a condenarte y a sancionarte por algo que no hayas hecho.</p>	 <p>A cartoon of a cute owl with a halo above its head, symbolizing innocence. The owl has a small arrow pointing to the left. The signature 'Mama' is visible in the bottom right corner.</p>
<p>Artículo 12</p> <p>Tienes derecho a pedir protección si alguien trata de perjudicar tu buen nombre, entrar en tu casa, abrir tu correspondencia o causar molestias a ti o a tu famita sin una razón válida.</p>	 <p>A cartoon showing a person being held or protected by another person. The person being protected has a sad expression. The signature 'Mama' is visible in the bottom right corner.</p>

<p>Artículo 13</p> <p>Tienes derechos a circular de un lado a otro dentro de tu país. Tienes derecho a salir de tu país para dirigirte a otro y debes poder regresar a tu país si así lo deseas.</p>	
<p>Artículo 14</p> <p>Si alguien te perjudica tienes derecho a dirigirte a otro país y pedirle que te proteja. pierdes tal derecho si has cometido un crimen o si tu mismo no respetas lo que aquí está escrito</p>	
<p>Artículo 15</p> <p>Tienes derecho a pertenecer a tu país y nadie puede impedirte, sin una razón válida, pertenecer a otro país si lo deseas</p>	
<p>Artículo 16</p> <p>Tan pronto como una persona llega a la edad prevista por la ley, tiene derecho a casarse y fundar una familia.</p> <p>Al casarte, no tiene ninguna importancia el color de tu piel, el país de que procedes ni tu religión. Los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos cuando están casados y también cuando están separados. Nadie debe obligar a una persona a casarse. El gobierno de tu país debe proteger a toda tu familia.</p>	

<p>Artículo 17</p> <p>Tienes derecho a poseer tus propios bienes y nadie tiene derecho a despojarte de ellos sin una razón válida</p>	
<p>Artículo 18</p> <p>Tienes derecho a profesar libremente tu religión, a cambiarla y a practicarla individualmente o con otras personas</p>	
<p>Artículo 19</p> <p>Tienes derecho a pensar lo que quieras, a decir lo que desees y nadie debe prohibirte hacerlo. También debes poder compartir ideas con personas de cualquier otro país.</p>	
<p>Artículo 20</p> <p>Tienes el derecho de organizar reuniones pacíficas o participar en ellas. Es impropio obligar a nadie a pertenecer a un grupo</p>	

<p>Artículo 21</p> <p>Tienes el derecho de participar en los asuntos políticos de tu país, ya sea perteneciendo al gobierno, ya eligiendo a los políticos que tengan las mismas ideas que tú. Los gobiernos serán elegidos regularmente por votación y la votación debe ser secreta. Debes tener derecho a un voto y todos los votos deberán ser de igual valor. también tienes el mismo derecho que cualquier otro a emplearte en una función política</p>	 <p>A simple line drawing of a person with a round head and a small tuft of hair, sitting at a rectangular table. The person is holding a ballot paper with a large 'X' marked on it. The drawing is signed 'mark' in the bottom right corner.</p>
<p>Artículo 22</p> <p>La sociedad en que vives debe ayudarte a desarrollarte ya aprovechar al máximo todas las ventajas (culturales, laborales y de bienestar social) a tu disposición y a la de todos los hombres y mujeres de tu país</p>	 <p>A simple line drawing of a person with a round head, sitting at a table and eating. The person is holding a spoon and a bowl. The drawing is signed 'mark' in the bottom right corner.</p>
<p>Artículo 23</p> <p>Tienes derecho a trabajar, a elegir libremente tu trabajo, y a percibir un salario que te permita vivir y mantener a tu familia. si un hombre y una mujer realizan el mismo trabajo, deben percibir la misma paga. todas las personas tienen derecho a asociarse para defender sus intereses</p>	 <p>A simple line drawing of a person wearing a hard hat, sitting and holding two dollar bills. The drawing is signed 'mark' in the bottom right corner.</p>
<p>Artículo 24</p> <p>La jornada de trabajo no debe ser demasiado larga, pues toda persona tienen derecho a descansar y debe poder tomarse vacaciones periódicas pagadas</p>	 <p>A simple line drawing of a person wearing a hard hat and a long-sleeved shirt, holding a shovel. The drawing is signed 'mark' in the bottom right corner.</p>

<p>Artículo 25</p> <p>Tienes derecho a disponer de lo que necesites para que tú y tu familia no contraigan enfermedades, no pasen hambre, dispongan de vestido y vivienda y reciban ayuda si careces de trabajo, si estás enfermo, si eres anciano, si tu mujer o marido ha fallecido, o si no te ganas la vida por cualquier otra causa que no puedas impedir. La madre que va a tener un hijo y el hijo deben recibir ayuda especial. Todos los niños tienen los mismos derechos, esté o no casada la madre.</p>	
<p>Artículo 26</p> <p>Tienes derecho a asistir a la escuela y todos deber ir a ella. La enseñanza primaria debe ser gratuita. Tienes derecho a aprender un oficio o continuar tus estudios mientras lo desees. En la escuela debes poder desarrollar tus aptitudes y te deben enseñar a llevarte bien con los demás, cualesquiera que sean tu raza, religión o el país de que procedas.</p>	
<p>Artículo 27</p> <p>Tienes derecho a participar en las artes y en las ciencias de tu comunidad así como en las ventajas que reporten. En tu calidad de artista, escritor o científico, tus obras deben estar protegidas y debes poder beneficiarte de ellas.</p>	
<p>Artículo 28</p> <p>Para que se respeten tus derechos, debe haber un <i>orden</i> que los proteja. Ese <i>orden</i> debe ser local y mundial</p>	

Artículo 29

Tienes obligaciones para con la comunidad puesto que sólo en ella puede desarrollarse plenamente tu personalidad. La ley debe garantizar los derechos humanos. Debe permitir a cada uno respetar a los demás, y a su vez, ser respetado.



Artículo 30

Ninguna sociedad ni ser humano de ninguna parte del mundo puede tomarse la libertad de desarrollar actividades para destruir los derechos que acabas de leer.



Amnistía Internacional (1997). *La zanahoria: Educación en Derechos Humanos*, Querétaro, Amnistía Internacional.

Cuento para maestros (as) desanimados (as) y todos (as) los (as) demás

Érase una vez un bosque, en un país muy cerca de aquí, en donde vivía un pajarito. Acababa de nacer de un huevo verdoso y mocososo. Maravillado, se puso a descubrir el mundo: tantas tonalidades de verde, azul, café, un tantito de rojo, amarillo y gris.

Pronto se dio cuenta de que el mundo se expandía por todos lados fuera del nido y muy rápido le vencieron las ganas: quería conocer más y más. Poder subir al cielo para ver todo el mundo, ese era su sueño.

Un día despejado, después de muchos ejercicios, se puso a coordinar sus dos alas, inútiles hasta el momento. Los (las) que ya sabemos volar no recordamos nuestras torpezas y errores de aquellos días de aprendizaje, pero el pajarito era buen mozo y tenía mucho valor.

Tras varios intentos infructuosos logró salir del nido y caer en pleno mundo. Se recuperó en un abrir y cerrar de ojos y se empezó a mover y mover y mover, hasta levantarse un tantito. Un salto insignificante pero estimulante...

Rebozando de energía tras un desayuno con cereales y frutas, el pajarito se lanzó de un pequeño desnivel en el terreno y... ¡sí! esta vez logró despegar y poco a poco ganó altura.

Nuestro amiguito se sentía como un águila, un cóndor. ¡Sabía volar! Ya había alcanzado varios metros de altura e iba a llegar... ¡hasta el sol!, cuando de repente sintió unos terribles calambres en sus dos alas. Falta de ejercicio.

Congelado de pánico cayó, cayó. El pajarito ya pensaba en su testamento cuando, en el último momento, se pudo agarrar de una rama muy baja de un tabachin vetusto.

Para niños (as) con alas débiles, los (las) maestros (as) podemos ser árboles con ramas muy bajas.

Tomado de las pp. 49-52 en Fierro Cecilia, Lesvia Rosas, Bertha Fortoul (1995). *Más allá del salón de clases*, México, 3era. Edición, Centro de Estudios Educativos A. C.

Cuestionario para el auto análisis de la práctica docente

¿Cómo llegué al magisterio? ¿Por qué soy maestro/a?

¿Por qué continúo siendo maestro/a?

¿A quiénes recuerdo como maestros/as que han dejado huella en mi vida personal y profesional (tanto positiva como negativa) y por qué?

Los métodos de enseñanza que se usaron con mayor frecuencia durante los años de mi experiencia como alumno/a fueron:

Ahora, desde mi perspectiva ¿Qué pienso acerca de estos métodos? ¿En que sentido fueron útiles y en que aspectos los considero superables?

De todo lo que aprendí durante mi formación magisterial , ¿Qué fue lo que posteriormente me ayudo más y por que?

¿Cómo caracterizaría mis primeros tiempos en la docencia?

¿Qué aprendí durante mis primeros años de maestro/a y me marcó para ser la maestro/a que soy actualmente?

Los mejores momentos de mi vida como maestro/a están relacionados con:

Lo que más aprecio de mi trabajo docente es:

Tomado de la pp. 107 en Fierro Cecilia, Lesvia Rosas, Bertha Fortoul (1995). *Más allá del salón de clases*, México, 3era. Edición, Centro de Estudios Educativos A. C.

Declaración sobre los derechos del niño o de la niñez

Principios fundamentales.

Principio 1.- Todos los niños y niñas tienen los derechos que se indican a continuación, independientemente de su raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, lugar de nacimiento o quienes sean sus padres

Principio 2.- El niño (niña) debe gozar de oportunidades y condiciones que le permitan desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente de una manera normal y en condiciones de libertad y dignidad.

Principio 3.- El niño (niña) debe tener derecho desde su nacimiento a un nombre y una nacionalidad.

Principio 4.- El niño (niña) tiene derecho a disfrutar de los beneficios de la seguridad social y del derecho a una buena alimentación, alojamiento, recreo y atención médica.

Principio 5.- El niño (niña) tiene derecho a recibir una atención especial en caso de estar física, mental o socialmente impedido.

Principio 6.- El niño (niña) tiene derecho al amor y la comprensión, de preferencia de los padres o de la familia. El gobierno tendrá la obligación de proporcionar los satisfactores que el niño 8(a) requiera en caso de que la familia no pueda responsabilizarse.

Principio 7.- El niño (a) tiene derecho a recibir una educación gratuita y obligatoria, al menos en los niveles elementales

Principio 8.- El niño (a) debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y apoyo.

Principio 9.- El niño (a) tiene derecho a la protección contra la crueldad, el abandono o la explotación, y no debe ser objeto de ningún tipo de tráfico. Tampoco debe permitirse que el niño (a) ingrese en el mercado de trabajo antes de que alcance una edad mínima adecuada y no debe participar en trabajos que puedan perjudicar su salud o educación o interferir sus desarrollo físico, mental o moral.

Principio 10.- El niño (a) será protegido de las prácticas que promueven la discriminación racial, religiosa o de otro tipo, y será educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal.

Anexo 13

Tomado de la pp. 89 en Fierro Cecilia, Lesvia Rosas, Bertha Fortoul (1995). *Más allá del salón de clases*, México, 3era. Edición, Centro de Estudios Educativos, A. C.

Yo me llamo _____

Tengo _____ años _____

Estoy en el grado _____ de la escuela _____

En mi casa somos _____ personas _____

Yo soy el o la _____ entre mis hermanos y hermanas _____

Cuando vuelvo de la escuela a mi casa yo tengo que hacer _____

En la noche frecuentemente en mi casa _____

En mi familia me siento _____ por que _____

Yo vengo a la escuela para _____

En mi casa me dicen que si me va bien en la escuela _____

Y si me va mal _____

En la clase a mi me pasa que _____

A mí lo que mas trabajo me cuesta es _____

Cuando me va mal o no he hecho la tarea yo me siento _____

Cuando estoy distraído/a, mi maestro/a _____

Cuando no entiendo algo _____

Si entiendo algo, yo _____

Conmigo mi maestro/a es _____

Por que _____

El/ella siempre me dice que yo _____

Cuando hago algo mal, el maestro o la maestra _____

Cuando hago alguna cosa bien, el maestro o la maestra _____

En la clase me siento en la fila _____ por que _____

A veces falto a la escuela por que _____

Con mis compañeros yo _____

Ellos son _____

Mi maestro o maestra no sabe que yo _____

El/ella habló con mi mamá y le dijo que _____

También le pidió que _____

Por eso a mí me _____

A mi me gustaría que mi maestro/a _____

Yo podría estar contento/a en la clase sí _____

Para aprender bien y sacar buenas notas _____

Educación. Distribución porcentual de la población con limitación en la actividad de 6 a 29 años según condición de asistencia escolar y sexo para cada entidad federativa.

Distribución por edad y sexo

Distribución porcentual de la población con discapacidad según sexo para cada grupo de edad, 2010

Grupos de edad	Total	Hombres	Mujeres
Total	100.0	49.9	50.1
0 a 4 años	100.0	56.0	44.0
5 a 9 años	100.0	58.8	41.2
10 a 14 años	100.0	56.5	43.5
15 a 19 años	100.0	55.9	44.1
20 a 24 años	100.0	56.6	43.4
25 a 29 años	100.0	57.4	42.6
30 a 34 años	100.0	57.1	42.9
35 a 39 años	100.0	56.4	43.6
40 a 44 años	100.0	53.6	46.4
45 a 49 años	100.0	51.2	48.8
50 a 54 años	100.0	48.9	51.1
55 a 59 años	100.0	48.6	51.4
60 a 64 años	100.0	47.3	52.7
65 a 69 años	100.0	46.9	53.1
70 y más años	100.0	44.2	55.8
No especificado	100.0	46.9	53.1

Educación. Distribución porcentual de la población con limitación en la actividad de 15 y más años según nivel de escolaridad para cada entidad federativa

Educación

Distribución porcentual de la población con discapacidad de 6 a 29 años según condición de asistencia escolar y sexo para cada entidad federativa, 2010

Entidad federativa	Hombres			Mujeres		
	Total	Asiste	No asiste	Total	Asiste	No asiste
Estados Unidos Mexicanos	100.0	45.0	55.0	100.0	46.3	53.7
Aguascalientes	100.0	47.8	52.2	100.0	49.0	51.0
Baja California	100.0	46.5	53.5	100.0	47.5	52.5
Baja California Sur	100.0	48.7	51.3	100.0	50.7	49.3
Campeche	100.0	46.4	53.6	100.0	47.5	52.5
Coahuila de Zaragoza	100.0	47.8	52.2	100.0	50.2	49.8
Colima	100.0	43.8	56.2	100.0	48.1	51.9
Chiapas	100.0	34.5	65.5	100.0	32.6	67.4
Chihuahua	100.0	47.2	52.8	100.0	50.2	49.8
Distrito Federal	100.0	52.9	47.1	100.0	53.4	46.6
Durango	100.0	47.3	52.7	100.0	50.4	49.6
Guanajuato	100.0	44.5	55.5	100.0	45.7	54.3
Guerrero	100.0	38.2	61.8	100.0	38.0	62.0
Hidalgo	100.0	45.4	54.6	100.0	45.9	54.1
Jalisco	100.0	43.0	57.0	100.0	44.9	55.1
México	100.0	47.9	52.1	100.0	49.0	51.0
Michoacán de Ocampo	100.0	39.4	60.6	100.0	41.3	58.7
Morelos	100.0	42.5	57.5	100.0	44.9	55.1
Nayarit	100.0	44.8	55.2	100.0	48.7	51.3
Nuevo León	100.0	46.5	53.5	100.0	47.8	52.2
Oaxaca	100.0	40.0	60.0	100.0	40.4	59.6
Puebla	100.0	43.2	56.8	100.0	43.9	56.1
Querétaro	100.0	46.3	53.7	100.0	47.7	52.3
Quintana Roo	100.0	45.9	54.1	100.0	47.9	52.1
San Luis Potosí	100.0	44.5	55.5	100.0	45.8	54.2
Sinaloa	100.0	41.6	58.4	100.0	46.2	53.8
Sonora	100.0	48.6	51.4	100.0	51.2	48.8
Tabasco	100.0	40.5	59.5	100.0	41.7	58.3
Tamaulipas	100.0	47.6	52.4	100.0	48.8	51.2
Tlaxcala	100.0	45.4	54.6	100.0	49.6	50.4
Veracruz de Ignacio de la Llave	100.0	41.7	58.3	100.0	42.0	58.0
Yucatán	100.0	49.1	50.9	100.0	48.5	51.5
Zacatecas	100.0	45.1	54.9	100.0	47.7	52.3

Ocupación. Tasa de participación económica de la población con limitación en la actividad por entidad federativa según sexo

Ocupación

Tasa de participación económica de la población con discapacidad por entidad federativa según sexo, 2010

Entidad federativa	Total	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	29.7	43.9	15.9
Aguascalientes	29.9	43.5	16.7
Baja California	32.6	44.4	21.1
Baja California Sur	34.7	48.7	20.3
Campeche	33.3	50.2	16.2
Coahuila de Zaragoza	27.7	40.6	13.9
Colima	32.7	45.6	19.2
Chiapas	29.9	46.9	12.5
Chihuahua	29.3	43.2	15.7
Distrito Federal	30.3	42.3	20.6
Durango	28.2	43.5	12.7
Guanajuato	27.6	41.8	13.8
Guerrero	29.4	44.5	15.1
Hidalgo	29.1	43.8	14.3
Jalisco	28.0	41.1	15.2
México	33.1	47.4	19.1
Michoacán de Ocampo	29.3	45.0	14.2
Morelos	30.8	43.3	18.9
Nayarit	29.6	43.3	15.2
Nuevo León	24.6	36.0	12.7
Oaxaca	30.5	46.1	16.2
Puebla	30.5	45.8	16.2
Querétaro	29.5	43.1	16.4
Quintana Roo	41.4	58.1	23.4
San Luis Potosí	28.0	43.4	12.4
Sinaloa	27.2	40.3	13.6
Sonora	29.5	41.9	17.1
Tabasco	29.6	46.1	11.9
Tamaulipas	28.1	41.6	14.4
Tlaxcala	32.2	46.5	17.6
Veracruz de Ignacio de la Llave	28.8	44.5	13.7
Yucatán	28.3	42.6	14.3
Zacatecas	27.0	43.1	11.3

Guía para un uso no discriminatorio del lenguaje

(En el entorno de la discapacidad)

1.- A modo de introducción

En los últimos años, la sociedad ha dado pasos importantes en su concepción acerca de la discapacidad y su entorno. Poco a poco, se van superando viejos prejuicios que estereotipan y califican a quienes tienen alguna discapacidad como "menos personas" que quienes no la tienen.

Vamos incorporando en nuestra percepción de la realidad la idea de que todas las personas somos iguales independientemente de que tengamos discapacidad o no, del sexo con el que nazcamos, de nuestra condición social, orientación sexual, religión, etnia, etcétera.

Todos estos avances sociales han tenido y tienen su reflejo en el lenguaje, porque el lenguaje es el reflejo de las personas y sociedad que lo habla, describe las especificidades de cada grupo social y muestra sus concepciones en cada momento. Con el lenguaje expresamos lo que está escrito en nuestras mentes, como colectivo y como seres individuales.

Pero no nos debemos despistar. Si bien es cierto que la sociedad cada vez se muestra más respetuosa con el hecho de la discapacidad, todavía hoy, en la calle o en los medios de comunicación, escuchamos palabras o términos que denotan cierto desconocimiento de esta realidad y que, en la mayoría de los casos, se muestran sobreprotectores e, incluso ofensivos, especialmente para las personas a las que se refieren.

El lenguaje no sólo es una cuestión de forma, sino una cuestión de fondo, por ello, la presente guía no pretende ser un manual de lo "políticamente correcto", sino una herramienta de análisis y reflexión que suponga que un mayor conocimiento de la discapacidad implique un cambio en nuestras mentalidades que tenga su reflejo en el lenguaje, y que un cambio en nuestro lenguaje propicie una evolución positiva en nuestras estructuras mentales y, por consiguiente, un desarrollo en nuestra persona y un adelanto de nuestra sociedad.

Hablamos de un uso discriminatorio del lenguaje, y no de lenguaje discriminatorio, porque nuestro idioma, como la mayoría de ellos, no es en sí discriminatorio: lo que discrimina es el uso que se haga de él. La discriminación no está en el lenguaje, sino en la mente de las personas. Nuestra lengua tiene la riqueza y los recursos suficientes para utilizarla sin necesidad de excluir, invisibilizar o marginar y no sólo eso, puesto que, además, podemos usarla como un medio para cambiar una realidad que no nos gusta.

Con un uso no discriminatorio del lenguaje estamos enriqueciendo lo que contamos: nuestra imaginación ha de buscar y encontrar nuevas formas de expresarnos y, con ello, contribuimos poderosamente a la llamada política de los pequeños pasos para transformar el mundo en que vivimos.

2. La realidad existe según se nombra

El lenguaje es un elemento clave en la construcción de la cultura y del pensamiento. Los lenguajes que hablan las diferentes sociedades surgen de la necesidad de comunicarse, de transmitir valores, expresar sentimientos,.. La palabra hablada y escrita es lo que diferencia la forma de comunicación de las personas de la de cualquier especie animal.

El contexto social en el que persona se desenvuelve va a determinar el lenguaje y, por tanto, el pensamiento de la persona. No es lo mismo desarrollarse en un contexto social que en otro.

Por ello, cada lengua refleja las reglas socio-comunicativas, los valores y las formas de percibir el mundo del grupo que lo habla, la que es aceptable y 10 que no lo es, 10 que se puede y 10 que no, los mandatos, las metas, lo insignificante, 10 importante...

Lenguaje y sociedad son dos conceptos que interactúan recíprocamente. La sociedad cambia y con ella el modo de expresarnos. Los valores que tiene una sociedad están escritos en el lenguaje, a la vez que el lenguaje refleja y refuerza los valores de cada sociedad.

El lenguaje, además, es un instrumento de clasificación de la realidad. A través del lenguaje nombramos la realidad, le ponemos etiquetas; también la interpretamos y la creamos simbólicamente cuando establecemos abstracciones o cuando generalizamos. Construimos la realidad, según la nombremos.

Expresiones como "Le gusta más que a un tonto un lápiz", "Sale más caro que un hijo tonto" o "Le falta un hervor" denotan que, en nuestros esquemas mentales, incluso de forma inconsciente, percibimos a las personas con discapacidad en un plano inferior que quienes no la tienen.

El lenguaje es una construcción social e histórica que influye en nuestra percepción de la realidad: condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo.

3. Las lenguas, al igual que las sociedades, son algo vivo

Las lenguas evolucionan de la mano de la evolución de las sociedades. Por ello, los idiomas se van renovando, surgiendo nuevas palabras según se van creando nuevos conceptos. Así, por ejemplo, en la era tecnológica en la que estamos aparecen vocablos como internet, fax, ordenador, antena parabólica o telefonía móvil. Una lengua que no es capaz de adaptarse a los cambios sociales es una lengua muerta.

Hasta hace pocas décadas, tener una discapacidad equivalía a ser persona de segunda categoría: para las familias era una desgracia o una vergüenza; para las gentes del entorno cercano, alguien a quien compadecer o alguien objeto de nuestras burlas; en general, en la concepción social más generalizada, una carga, algo no deseado.

La persona con discapacidad como objeto de nuestras burlas quedaba patente en una figura característica en cada municipio de la península donde siempre existía la tonta o el tonto del pueblo. Esto también se manifestaba en las políticas públicas y privadas que, respecto a estas personas, eran prácticamente inexistentes y, las que había, tenían un carácter marcadamente asistencialista.

Esta concepción peyorativa de las personas con discapacidad psíquica tenía y tiene su reflejo en el uso de un lenguaje ofensivo y discriminatorio. Palabras como imbéciles, idiotas, tontas y tontas, retrasadas y retrasadas, cretinas y cretinos y muchas más sobradamente conocidas.

Dentro de las discapacidades psíquicas, las personas con síndrome de Down, probablemente por sus rasgos físicos característicos, han tenido sus propias denominaciones: mongólicos y mongólicas, subnormales u oligofrénicos y oligofrénicas.

Tampoco las personas con discapacidad física o sensorial se han librado de ser designados con términos despectivos: lisiado o lisiada, tullido o tullida, cegarruto, cegarruta. ..

Así mismo, gente loca, pirada, majareta, zumbada o ida de la cabeza para quienes tuvieran una enfermedad mental.

Afortunadamente, las cosas están cambiando. El respeto a la diversidad, eje sobre el que se cimenta el desarrollo histórico y social en nuestros días, supone un avance hacia una la

sociedad que se va sensibilizando y comprendiendo que cualquier persona, independientemente de que tenga discapacidad o no, es ante todo persona. Las ideas y palabras claves son tolerancia, respeto a la diversidad, igualdad de derechos y conocimiento.

Deficiencia

"Toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica".

Discapacidad

"Toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano".

Minusvalía

"Toda situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un papel que es normal en su caso (en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales).

Fuente: Organización Mundial de la Salud

Nueva definición de Retraso Mental:

"Funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media, junto con limitaciones relacionadas con dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, participación en la comunidad, autonomía para tomar decisiones, salud y seguridad, estudios, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los 18 años".

Asociación Americana de Retraso Mental, 1992

4. ¿Capaces o incapaces?

A menudo, en el pensamiento social referido a la discapacidad, se escuchan las voces de capaz o incapaz; está muy generalizada la creencia de que las personas con discapacidad son incapaces de hacer bien cualquier cosa.

Esto se refleja, por ejemplo, en el hecho de que, a pesar de que pueda parecer más que evidente que una persona adulta con discapacidad es eso, adulta, sea frecuente que se les perciba como menores, se les dé un trato infantil y se dirijan a ellas y ellos como niñas o niños o especiales. La cultura y las concepciones sociales, en general, consideran a las personas con retraso mental "niños y niñas eternos", seres dependientes de sus familias o de las instituciones en las que se encuentran.

Sucede también que muchas personas, aún conscientes del respeto que merece quien tiene una discapacidad, utilizan términos y actitudes sobreproteccionistas o paternalistas, lo que constituye un claro ejemplo del influjo que la conducta social ejerce sobre la persona como individuo.

Estas actitudes y palabras de tono compasivo o con cierto matiz de caridad, denotan que a las personas con retraso mental se les sigue percibiendo como gente incapaz de valerse por sí misma o de llevar una vida autónoma y normalizada y esto, en muchos casos, es un estereotipo.

En el momento presente. Muchas personas con discapacidad se esfuerzan por superar estos estereotipos: se agrupan en ONGs para ser portavoces de sus propias ideas y defender sus derechos, incorporan al mundo del trabajo y se esfuerzan por normalizar sus relaciones en el entorno social.

Estereotipo

Percepción humana como resultado de ciertos procesos cognitivos acerca de unos determinados rasgos que se atribuyen a un colectivo. Es una imagen mental simplificada de las personas de un grupo compartida socialmente; son también creencias que atribuyen ciertas características a quienes conforman este grupo.

Son ejemplos de estereotipos:

- Las mujeres son débiles.
- Los hombres son fuertes.
- Las personas con síndrome de Down son cariñosas.
- Las personas con discapacidad psíquica tienen una sexualidad incontrolada.

Fuente: Educación 'intercultural. Análisis y resolución de conflictos (Adaptación) Colectivo Amani. Ed. Popular. 1996

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que en la actualidad, el término incapacitación hace referencia al proceso jurídico aplicable a aquellas personas que, por no poseer suficiente discernimiento, ni voluntad libre para poder actuar de forma consciente, deben ser protegidas para velar por sus derechos. Así, la incapacitación se convierte en una medida que proporciona más seguridad para afrontar el desarrollo de la autonomía de la persona con discapacidad.

El estar legalmente incapacitado o incapacitada no limita en ningún caso el desarrollo de esta persona como miembro de una sociedad cambiante, máxime si tenemos en cuenta que la incapacitación puede ser total o parcial.



5. Unas vidas como las demás

En todas estas concepciones sociales se está produciendo un cambio importante en las mentalidades, cambio que ha tenido mucho que ver con el trabajo que se está haciendo para conseguir la integración y la normalización de las vidas de las personas con discapacidad.

Este proceso de cambio consiste en percibir a las personas con discapacidad como a cualquier otra persona con los mismos sentimientos, con los mismos deseos, con las mismas aspiraciones, problemas, ..y con las capacidades suficientes para llevar una vida autónoma y enfrentarse a su realidad.

Integración y Normalización

Las personas con discapacidad tienen derecho a una vida tan normal como las demás, accediendo a los mismos lugares, ámbitos, y servicios, ya sean educativos, de empleo, de

ocio o de otro tipo. Para ello, se hace preciso romper las barreras físicas y sociales que impiden ese acceso.

Las personas con discapacidad no constituyen un grupo separado de población, sino que son miembros de la comunidad. La normalización supone que estas personas deben vivir, estudiar, trabajar y divertirse en los mismos lugares y como lo hacen las personas de su misma edad o de la forma más parecida posible. Solo cuando no sea posible la integración por la gravedad o complejidad de las limitaciones de la persona, ésta será atendida en servicios o centros especiales.

La normalización también ha de ser entendida como la incorporación de la dimensión de la discapacidad en todas las políticas sociales y económicas, más que en la formulación de una política específica para la discapacidad. Para ello, es necesaria la propia participación; es necesario que las personas con discapacidad y sus familias sean agentes activos en este proceso.

Fuente: Plan de Acción para las personas con Discapacidad (adaptación) Federación Española de Instituciones para el Síndrome de Down (FEISD)



6. Las personas estamos para apoyarnos las unas en las otras

El objetivo que nos debemos plantear es conseguir la calidad de vida para las personas con discapacidad, para ello debemos ofrecerles las mismas oportunidades, recursos, opciones,..Que al resto de la población, adaptando todo aquello que les facilite su correcto desarrollo como personas.

No todo el mundo sabe guisar, diseñar naves espaciales o restaurar muebles. Cada cual tiene sus limitaciones para desarrollar ciertas actividades y sus potencialidades para ejercer otras, es decir, las personas, con independencia de nuestro nivel cognitivo, tenemos capacidades para hacer ciertas cosas, habiendo otras que nos serán imposibles realizar.

Para llegar a tener cierto grado de autonomía en la vida y para poder desarrollar esas actividades que sabemos hacer, indefectiblemente, hemos tenido el apoyo de otras personas (familia, profesorado, amistades, instituciones...). Sin embargo, cuando se trata de personas con discapacidad, la tendencia más general no es apoyar sino sobreproteger.

Para conseguir la integración y la normalización, es necesario sustituir la sobreprotección por el apoyo. La sobreprotección, no sólo invade a la persona, sino que hace disminuir las capacidades; por el contrario, el apoyo es el refuerzo que necesita alguien para llegar a un determinado resultado.

Según sean nuestras capacidades o nuestras potenciales capacidades, el apoyo que necesitaremos será mayor o menor.

Los niveles de autonomía en las personas, y concretamente con quienes tienen discapacidad son directamente proporcionales a los apoyos que se les presten e inversamente proporcionales a la sobreprotección con que se les trate.

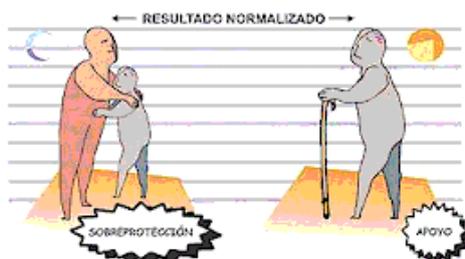
El quid de la cuestión está en que los demás miembros de la sociedad seamos capaces de brindar los medios, dotar de recursos y quitar las barreras para que puedan desarrollar sus potencialidades y llevar una vida normalizada como ciudadanas y ciudadanos de pleno derecho.

Barreras:

Impedimentos o trabas que provienen de considerar como único parámetro de ver y articular la sociedad el de las personas que conforman el prototipo de lo válido, con la consiguiente discriminación de las personas que no alcanzan dicho prototipo. Estas barreras o dificultades para conseguir la integración y normalización de los colectivos más desfavorecidos las encontramos en cualquier ámbito: laboral, arquitectónico, institucional, social, en el conocimiento,...

Barreras sociales:

Creencia en las supuestas incapacidades de las personas con discapacidad y su consiguiente consideración de personas no válidas o menos válidas que las que no tienen discapacidades reconocidas. Este tipo de barrera es el más peligroso y sólido; si consiguiéramos eliminar las barreras sociales, las otras se caerían por sí solas.



7. Algo de historia

Aunque de forma muy breve, nos parece interesante poder exponer la denominación que se les ha dado a las personas con discapacidad a lo largo de la historia, así como su tratamiento.

En algunas sociedades antiguas, era normal el infanticidio cuando se observaban anomalías en los niños y niñas; un ejemplo está en el pueblo de Esparta que, por su carácter ofensivo, no permitía miembros no válidos.

Tras la aparición de la iglesia cristiana, se condena el infanticidio pero se alienta a atribuirles el origen de cualquier suceso sobrenatural y se les denominan endemoniados o endemoniadas, personas poseídas por el demonio y otros espíritus infernales, sometiéndoles a prácticas exorcistas.

Durante los siglos XVII y XVIII, a quien tenía una discapacidad psíquica se le consideraba persona trastornada, que debía ser internada en orfanatos, manicomios. ..Sin recibir ningún tipo de atención específica. Se les denominaba imbéciles, amantes, débiles mentales, diferentes, locos o locas.

A finales del siglo XVIII y principios del XIX, se inicia la institucionalización, de modo específico, de quienes tienen una discapacidad psíquica. Esto se debió a la idea de que había que proteger a las personas normales de la no-normal. La persona con discapacidad es separada, segregada, discriminada. Aparece la terminología niños y niñas idiotas en el

entorno de quienes investigan la materia y, posteriormente desde el ámbito médico, oligofrénico u oligofrénico.

Esta situación se alarga hasta comienzos del siglo XX por ser considerados como seres perturbados y perturbadores, antisociales y obsesos sexuales.

A lo largo del siglo XX, las personas con discapacidad todavía son rechazadas. Es conocido que, en la época de la socialdemocracia nazi, fueron otras de las víctimas del holocausto. En Suecia, hasta mediados de los años 70, se esterilizaba a las personas con discapacidad, incluso, sin su consentimiento.

Con la aparición de las escalas de inteligencia se comienza a hablar de torpes y retrasados o retrasadas. Según se avanza en el tiempo, hablamos de deficiencia mental, minusvalías, handicapado, discapacidad psíquica, y, finalmente, con la nueva conceptualización de la A.A.R.M se habla de retardo mental, aunque otras corrientes y estudios prefieren utilizar 1términos como discapacidad intelectual.

Lo cierto es que, según se avanza en la aceptación de la diversidad de personas, la sociedad incorpora términos y matiza Conceptos. Por ejemplo, en un nivel educativo, la L.O.G.S.E. introduce el Concepto de alumnos o alumnas Con necesidades educativas especiales. Dicho Concepto supone, por un lado, la aceptación de la diversidad y, por otro, la posibilidad de atender específicamente a cualquier persona porque todas y todos podemos necesitar de una educación especial de forma definitiva o de forma temporal.

IDIOTA

En su origen, la palabra idiota no tuvo el significado de menosprecio que tiene ahora. En la Grecia Clásica, "idiota" era el hombre que vivía retirado, en oposición a quien llevaba una vida pública o se dedicaba a la política.

Como a menudo quien vive apartado de las y loS demás, se vuelve huraño, raro o ignorante, cuando la palabra idiota pasó del griego al latín, ya tomó el matiz peyorativo actual.

Durante la edad media, idiota servía para designar al monje que no sabía latín. Al que hablaba latín o latino lo llamaban ladino o ladina.

Fuente: Lengua y Literatura, 6º Curso de Educación Primaria. Ed. Anaya (adaptación).

IMBÉCIL

Imbécil, por su origen, no es ningún insulto. El imbécil era la persona que no tenía apoyo o influencia; la persona débil frente a la fuerte o poderosa que contaba Con buenos apoyos o influencias.

El báculo era el bastón o signo de poder, de apoyo. El obispo tiene el báculo; el alcalde lleva la vara de mando. Pues bien, en latín, al que no tenía báculo lo llamaban "imbecilis", 0 sea, sin bastón, que significa sin apoyo, sin valedor que lo defendiera.

Después imbécil, significaría débil de mente.

Fuente: Lengua y Literatura, 6º Curso de Educación Primaria. Ed. Anaya

8. No hablamos solo de formas, sino de fondo

En los últimos años, van surgiendo nuevos vocablos, eufemismos para nombrar de otras formas a las personas con retraso mental y otras discapacidades: retardo mental, retraso intelectual, invidente, persona con movilidad reducida....

Estas nuevas voces proceden normalmente de profesionales, estudiosos y estudiosas o personas vinculadas, de una u otra manera, con este entorno. Con cada denominación, se intenta afinar, definir con mayor exactitud el hecho de la discapacidad y, además, se pretende eliminar cualquier resquicio peyorativo a las denominaciones.

La cuestión no está en inventar cada vez más y más palabras o crear un lenguaje políticamente correcto para designar el hecho de la discapacidad. Las personas con discapacidad existen, igual que existen mujeres y varones, personas blancas y negras, altas y bajas, adultas, adolescentes, bebés y ancianas. ..

El problema no está en la diversidad, en la existencia de gente diferente, más bien todo lo contrario: la diversidad enriquece. El problema está en la valoración desigual que se hace de la diferencia, lo cual convierte la diferencia en desigualdad.

Por ello, con toda nuestra mejor intención podremos sacar a la luz vocablos nuevos, pero esto de nada vale si no eliminamos de nuestras cabezas la concepción de que quienes tienen discapacidad, al igual que las personas de cualquier otro colectivo excluido o en riesgo de exclusión, son personas de segunda categoría. De nada sirve puesto que, con el tiempo, esos conceptos adquirirán otra vez ese sentido discriminatorio y tendríamos que volver a crear otros.

De ahí, nuestra insistencia en que el lenguaje no sólo es una cuestión de forma, sino una cuestión de fondo y, por ello, al hablar del uso no discriminatorio del lenguaje, no nos referimos al lenguaje políticamente correcto.

La igualdad es un peldaño a partir del cual todas las personas pueden ser reconocidas como iguales y ser tratadas como iguales, no en el sentido de identidad, sino en el sentido axiológico: cada persona vale lo mismo que cualquier otra.

Sin embargo, acceder a ese peldaño común requiere reconocer la desigualdad real y simbólica de algunos colectivos de personas. Por ello, se hace necesaria la acción positiva, que es la medida encaminada a conseguir la igualdad real de todas las personas a partir de la valoración de sus diferencias y la asimetría existente en cuanto a las oportunidades.

Nuestro reto y el de toda la sociedad es romper los estereotipos y prejuicios y demostrar que somos capaces de poner los medios y derribar las barreras para que las personas con discapacidad puedan desarrollar sus potencialidades y llevar una vida normalizada hasta que un día no haya "ellas y ellos", sino "todas y todos". Nosotras y nosotros lo llamamos SOLIDARIDAD.

Poema a mi silla

Envolvió mi mente la furia del rechazo.

Envolvió mi cuerpo el sudor y la lágrima.

Me recosté tambaleante en mis recuerdos y musité balbuceando unas palabras.

Cayeron de mi boca las desgracias y los indecibles sentimientos muertos.

Cayeron de mis ojos las transparencias vívidas del dolor.

Fue entonces cuando te erguiste altanera e intentaste avasallarme.

Fue entonces cuando lujuriosa intentaste llevarme a conocer.

Mas mi lúcida y segura mente detuvo tu imponencia,

y me quede quieta.

Esperando.

Pero nada.

Nada, llegó hasta donde estaba,

Nada, abrazó lo que sentía,

Nadie, vio en mi cuerpo la cercanía y quede quieta.

Inmóvil en la tozudez y la melancolía.

Orgullosa en la desesperación y la huida.

Y fue entonces.

Solo entonces, que entendí tu presencia y te llamé.

Me abrazaste sutilmente y amurallaste mis miedos.

Me condujiste en silencio al territorio de los sueños.

Olvidé lento que eras acero.

Olvidé despacio que no importaba el diseño.

Sólo la aventura de correr de nuevo.

Sólo el placer de ir donde los vientos.
Sólo la autonomía de conquistar los espacios
y la tranquilidad extraña de sentirte parte de mí.
Como una extensión más de mi nervio y entereza.
Como una silaba más de mis palabras.
Como un movimiento nuevo en mis piernas.
Bailar de nuevo.
Surcar un nuevo camino.
Y la libertad generosa que tu presencia virtual y móvil le da a mi cuerpo vencido.

Mónica Aguirre Calviño 2009

DISCAPACIDAD (¿Por qué me discapacitas?)

Sociedad mira como me tratas...
Con rechazo por eso me siento discapacitado
Pero no por mi discapacidad
Sino por vuestra forma de pensar
Mas si aceptaras la condición en que me hallo
No por eso dejaría de ser un discapacitado
Pero sí por eso sentiría que no me excluyen más
Porque en mi discapacidad también soy un ser humano
Y como discapacitado también hago parte de la sociedad.

Anónimo

Instituto de las Mujeres del Distrito Federal (2006). **Construyendo otras formas de ser Mujer...es**, México, segunda edición, Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.

Yo soy yo

En todo el mundo no hay nadie como yo.
Hay personas que tienen algo de común conmigo.
Pero nadie es exactamente como yo.

Por lo tanto, todo lo que surge de mi es verdaderamente mío.
Por que yo sola lo escogí

Soy dueña de todo lo que me concierne:

Mi mente,
Incluyendo todos mis pensamientos e ideas.

Mis ojos, incluyendo las imágenes de todo lo que contemplan;

Mis sentimientos,
Sean los que sean, ira, gozo, frustración, amor, desilusión, excitación;

Mi boca,
Y todas las palabras que de ella salen, corteses y tiernas o rudas, correctas o incorrectas;

Mi voz,
Fuerte o suave.
Y todas mis acciones, ya sean para otros o para mí misma.

Soy dueña de mis fantasías,
Mis sueños, mis esperanzas, mis temores.

Soy dueña de todos mis triunfos y logros, de todos mis fracasos y errores.

Como yo soy dueña de todo mi yo, puedo llegar a conocerme íntimamente.

Al hacerlo, puedo amarme y ser afectuosa conmigo en todo lo que me conforma.

Puedo hacer posible que todo lo que soy, trabaje para mi mejor provecho.

Se que hay aspectos de mi misma que me embrollan, y otros que no conozco.

Mas mientras siga siendo afectuosa y amorosa conmigo misma, valiente y esperanzada, puedo buscar las soluciones a los embrollos y medios para llegar a conocerme mejor.

Sea cual sea mi imagen, visual, auditiva, diga lo que diga, haga lo que haga, piense lo que piense y sienta lo que sienta en un instante de tiempo. Esa soy yo.

Esto es real y refleja dónde estoy en este instante del tiempo, más tarde cuando revise cuál era mi imagen visual y auditiva, qué dije, qué hice, qué pensé y qué sentí, quizá resulte que algunas piezas no encajan.

Puedo descartar lo que no encaja y conservar lo que demostró que sí encaja. e inventar algo nuevo en vez de lo que descarté.

Puedo ver, oír, sentir, pensar, decir y hacer.

Tengo las herramientas para sobrevivir. Para estar cerca de otros, para ser productiva.

Y para encontrar el sentido y el orden del mundo formado por la gente, y las cosas que me rodean.

Soy dueña de mi misma, y por ello puedo construirme.

Yo soy yo, y estoy bien.

Virginia Satir

Herrera, González Rosa M (2003). *La didáctica de los valores*. Guía práctica, Monterrey, Castillo.

El cedro

En un jardín crecía un hermoso cedro, rodeado de muchos otros árboles.

Año tras año se levantaba más hacia el cielo.

Un día, al ver su propio tamaño y hermosura, desde su altura gritó:

--- ¡Quiten ese nogal que me estorba!

Y quitaron el nogal.

--- ¡Arranquen esa higuera, que me aburre!

Y arrancaron la higuera.

Con gran arrogancia ordeno:

--- ¡Derriben esos manzanos, que me quitan luz!

Y también los manzanos fueron derribados.

Así, uno tras otro, todos los árboles que rodeaban al cedro desaparecieron, y el cedro quedó solo, dueño absoluto del jardín, el cual ya no era jardín.

Un huracán sorprendió al cedro privado de todos los árboles defensores. Lo azotó, lo sacudió, lo arrancó de raíz y lo dejó tirado en el suelo.

Leonardo da Vinci.

 Símbolo etiquetador

López, Laura (2005). ¿Te asusta el feminismo?, en INMUJERES, *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, México, INMUJERES.

¿Te asusta el feminismo?

“Solamente las niñas recién nacidas se salvaron del exterminio. Mientras ellas crecían, los asesinos les decían y les repetían que servir a los hombres era su destino. Ellas lo creyeron. También lo creyeron sus hijas y las hijas de sus hijas.”
Eduardo Galeano, *Memoria del fuego*, Vol. 1

¿Cuántas personas existen a quienes todavía les asusta la palabra feminismo? ¿Cuántos hay que aún asocian despectivamente a este movimiento con grupos de mujeres descarriadas, lesbianas, abusivas, radicales y antihombres?

Lo cierto es que en sus inicios el feminismo tuvo que ser bastante aguerrido porque era la única manera en que las mujeres podían apropiarse de los espacios que por una natural equidad debían corresponderles.

Muchas de las entonces feministas adoptaron posiciones extremas en cuanto a los roles sociales, sus relaciones con la maternidad y la familia, y quizá un cierto desprecio hacia los varones.

Sin embargo, los tiempos cambian y también las necesidades y las formas de resolverlas. Hoy en día aquella radicalidad feminista tiende a desaparecer para dar paso a la denominada **perspectiva de género**, la cual no deja de lado a los varones, sino que es inclusiva para unos y otras en aras de que las relaciones interpersonales sean más igualitarias, más justas, en fin, más humanas. Para entender este concepto resulta indispensable **comprender las diferencias entre el sexo y el género al hablar de lo femenino y lo masculino:**

- **El sexo** parte de las atribuciones fisiológicas y anatómicas, es un término biológico que esencialmente no es susceptible de cambio.

- **El género** es una construcción simbólica que, por lo tanto, puede transformarse. Se trata de una categoría cultural que diferencia las actividades entre varones y mujeres y se construye a partir de lo que socialmente se considera que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer.

Con estas delimitaciones rígidas, la situación se complica si pensamos en los homosexuales o los transexuales, entre una diversa gama de formas de vida que tienen que ver con la biología, con la cultura, con la orientación sexual y con una infinidad de factores.

Al confundir el sexo con el género se identifican ciertos supuestos que repercuten en una injustificada subordinación, como establecer que al ser la mujer quien pare a los hijos, es ella quien debe dedicarse a cuidarlos. Estos supuestos restringen su actividad al terreno doméstico con una serie de secuelas que la limitan, mientras que el varón puede desenvolverse libremente en el ámbito público.

La discriminación por el sexo ha justificado durante siglos las relaciones de poder entre varones y mujeres en donde a ellas les ha correspondido la peor parte, sin entender que las diferencias sexuales no justifican la desigualdad de oportunidades y derechos en el trabajo, la política, la familia, la sexualidad, la estructura religiosa y demás aspectos de la vida diaria.

Pensemos, por ejemplo, en el personaje de Ulises, proveniente de la mitología griega. *Él se fue como valiente guerrero a luchar por su patria en la guerra de Troya, y mientras tanto, su amorosa esposa, Penélope, se quedó al cuidado de la casa y la familia. La guerra duró diez años, pero a Ulises le tomó otros diez años regresar. Durante los cuales vivió toda clase de aventuras prodigiosas. Mientras tanto, la fiel Penélope lo esperaba pacientemente, negándose a casarse de nuevo, tejiendo de día y destejiendo de noche como un ardid para evitar nuevas nupcias.*

Una de sus andanzas transcurrió en una isla remota al lado de la sensual ninfa Circe, quien se sirvió de su magia para convertir en animales a los recién llegados, como acostumbraba hacer, pero Ulises resistió el encantamiento pues había sido prevenido y sabía cómo protegerse. Después de este primer encuentro, se quedó con ella durante un año viviendo un tórrido idilio, y en ese tiempo procrearon un hijo. El guerrero finalmente volvió a su casa, pero antes de mostrarse ante su esposa, consideró necesario verificar que efectivamente ella le había sido fiel. Una vez superada la prueba, dio muerte a los pretendientes que la acosaban y regresó la estabilidad a sus vidas.

El relato muestra a Penélope como una buena esposa, buena madre y en general buena mujer. Circe, en cambio, es la engañosa, la hechicera, la liberal, la seductora mujer fatal.

Por otra parte, todas las conductas del protagonista se encuentran plenamente justificadas: en el caso de las dos mujeres, lo más sabio es valorar las virtudes de ambas. Tan importante es la fidelidad, el amor conyugal y la preocupación por el hogar, como la independencia, la autodeterminación y el libre ejercicio de la sexualidad.

La realidad es que todas estas conductas no están peleadas de ninguna manera y son absolutamente conciliables. Más bien habría que replantear la falta de congruencia en las actitudes de Ulises, quien, por ejemplo, supone tener el derecho a reclamar fidelidad a su esposa, cuando a él ni siquiera se le ocurre cuestionarse lo mismo como marido.

En el mundo sigue habiendo montones de Ulises que en mayor o menor grado dejan para sí mismos lo mejor de la vida, y también existen muchas mujeres formadoras de Ulises.

Alcanzar la equidad es un proceso largo que requiere incluir la perspectiva de género en todas las ramas de la actividad humana. La ventaja es que esta bandera ya no sólo la enarbolan las mujeres, sino que un buen número de varones ha comenzado a apropiarse de ese discurso y a llevarlo a la práctica.

Dado que cada cultura posee distintos patrones de comportamiento, normas éticas y concepciones sociales, las relaciones genéricas también tienen expresiones distintas.

La equidad de género no está en todas las agendas y no tiene por qué estarlo. Cada persona, cada familia, cada grupo social étnico, lleva su propio ritmo y no podemos imponer nuestra visión como la única posible, pero sí habría que partir de que en cada contexto cultural las personas pueden ir construyendo relaciones más justas.

La nobleza de la perspectiva de género es que no plantea vínculos de dominio, y bien entendida no tiene nada que ver con una “revancha de las mujeres”.

Incluso hay una serie de acciones ahora necesarias, pero que tenderán a desaparecer, según las teorías de género.

En este sentido podemos citar las cuotas de participación femenina en las candidaturas políticas. Hoy por hoy todavía debe haber presión en los partidos para que sus agremiados varones acepten colaborar de tú a tú con las mujeres; mas cuando se vuelva una situación

normal y se reconozca que no hay diferencias en cuanto a capacidades, las cuotas ya no serán necesarias.

El lenguaje. Si hasta hace no mucho tiempo a alguien llamada Susana le entregaban un título profesional que decía: Licenciado Susana X, es entendible que ahora haya cierta exigencia por incluir explícitamente lo femenino en el discurso oral y escrito.

Lo ideal sería que en castellano el neutro no fuera masculino y que hubiera, como en otros idiomas, **términos realmente neutros**. Pero como no es posible decir “les hombres” o “les muchaches”, resulta conveniente hablar de “los hombres y las mujeres”, “los y las jóvenes”, “los doctores y las doctoras”.

Una vez que haya mayor comprensión sobre la perspectiva de género, ya no será necesario estar remarcándola en el discurso, ni el resto de las actividades cotidianas.

Vivir con perspectiva de género no es establecer patrones a conveniencia ni mucho menos pretender cambiar al mundo. Lo ideal es entender las necesidades propias y las de aquellos con quienes convivimos, además de establecer pactos y canales de comunicación para que los otros también sean sensibles a nuestras necesidades. Por poner un ejemplo muy sencillo, yo puedo entender que cocinar es algo con lo que mi pareja no quiere lidiar, y puedo encargarme gustosamente de ello a cambio de que él resuelva otros problemas domésticos con los que yo no quiero lidiar.

La perspectiva de género es una actitud de vida en la que hombres y mujeres se complementan según el contexto en el que se desenvuelven.

A quienes les asustaba la palabra feminismo pueden simplemente cambiarle de nombre. Lo fundamental es darse cuenta de que la equidad sí nos conviene a todos y a todas, pues no es sólo un asunto de sexo ni de género, sino de humanidad.

Para poder ser yo, he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros me dan plena existencia...

Octavio paz





Mensajes y actitudes sexistas en las aulas

La escuela es marco idóneo para alimentar los intereses y vehicular las expectativas de las mujeres y de los varones del mañana. Esta circunstancia hace recaer sobre ella una gran responsabilidad en lo que respecta a la consecución de la igualdad real de oportunidades entre varones y mujeres.

Si bien no conviene engañarse creyendo que la escuela puede contra todo lo que su alumnado recibe fuera de ella a través de los medios de comunicación, del cine, de la familia, de la sociedad misma, tampoco es adecuado pensar que los centros de enseñanza han resuelto definitivamente entre sus muros y en su actividad diaria el problema de la discriminación sexual, porque el androcentrismo puede manifestarse en forma muy sutil, como sutil puede ser la manera en que se han asentado en nuestras mentes los estereotipos sexuales, es decir, los tópicos sobre las mujeres y los varones. La mayor parte de las personas que se dedican a la enseñanza o que trabajan en la elaboración de los manuales y de otros materiales didácticos, han estado expuestas durante mucho tiempo a mensajes sexistas, incluso misóginos; es muy difícil zafarse de la lente a través de la cual los miembros de una sociedad han estado mirando el mundo, porque esa misma lente acaba incrustándose en el propio ojo hasta constituir con él una sola unidad.

En este apartado vamos a examinar separadamente los canales de por qué se motiva de distinta forma a las niñas y a los niños en el ámbito docente y que son, en lo esencial, tres: la actitud del profesorado, los libros de texto y el material didáctico.

La actitud del profesorado

Las y los educadores, incluidos los más jóvenes, no se comportan de igual modo ante las chicas que antes los chicos. Como acabo de decir, no podemos sustraernos totalmente al ambiente en el que hemos modelado nuestra manera de pensar; y desde la infancia no hemos hecho más que recibir mensajes sexistas en todos los ámbitos de la vida y referidos a todos ellos. Esta circunstancia explica que nos parezcan naturales determinadas actitudes, ciertos presupuestos teóricos y algunas imágenes, cuyo soporte último es la idea de que las personas son en función de su sexo, es decir, que el órgano de generación impone una identidad específica y un lugar social a los individuos.

Los juicios de valor y el discurso de las y los docentes están mediatizados —en mayor o menor medida— por los estereotipos tradicionales; de modo que el profesorado suele ser propenso a detectar aquellas diferencias que está esperando encontrar en la forma de ser de niñas y niños, aun en el caso de que objetivamente unas y otros hayan adoptado actitudes, si no idénticas, sí al menos apreciadas.

Quienes se sientan de espaldas a la pizarra tienden a creer que las niñas son más constantes y menos intuitivas que los niños, más ordenadas, más trabajadoras, más responsables, más maduras, con menor capacidad creativa, más pasivas, menos audaces, menos dotadas para las supuestas disciplinas científicas¹ y técnicas, y más interesadas por la literatura o la enseñanza doméstica (véase, por ejemplo, el estudio de campo de Fabra, 1992).

Si su inteligencia no es innata, como sí se opina que es la de los niños, las niñas no tienen las mismas, se las induce a ello. Además, no se les exige idéntico esfuerzo y rendimiento porque se parte de la base de que sus expectativas futuras son menores, bien por las

condiciones poco favorables del mercado del trabajo, bien por la idea de que no van a ser el soporte económico de la familia sino que su aportación será meramente suplementaria, bien porque se da por sentado que las obligaciones familiares que se les imponen las conducirán a trabajos temporales o de media jornada o de escasa responsabilidad, únicos que les van a hacer posible compatibilizar su vida privada y su vida profesional.

En consecuencia, “el profesorado tiene más interacciones con los niños que con las niñas, incitándoles y estimulándoles más en los aprendizajes (acostumbran a hacerles preguntas directas, a felicitarlos cuando sus respuestas son buenas y a reprenderlos [sic] cuando sus respuestas son erróneas)” (MEC, 1988a:32).

Las niñas y las adolescentes reciben menos atención en las aulas, se las motiva menos, y se acaba anulando ciertas aptitudes de muchas de ellas sólo por el hecho de que no se las considera propias de su sexo y, por lo tanto, no se les supone. Esta es una ceguera más frecuente de lo que pudiera parecer.

Subirats realizó un estudio sobre la interacción verbal profesor-alumno en doce escuelas catalanas (once mixtas y una segregada),² y obtuvo datos interesantísimos que demuestran lo que acabo de exponer.

Los resultados globales, en forma de índices, aparecen en la siguiente tabla tomada de Subirats (1987:22). Un estudio cualitativo posterior (Fabra, 1992) llega a resultados similares a los que obtuvo esta socióloga y que vamos a rescatar aquí.

A pesar de la dificultad de interpretación que tienen algunos de estos datos, lo cierto es que hacen bastante evidente qué tipo de interacción verbal se da entre el profesorado y el alumnado. La niña es destinataria de una cuarta parte menos de los mensajes lingüísticos que emite quien dirige la clase; en concreto, recibe menos órdenes, se le pregunta menos, se le corrige su comportamiento casi la mitad de las veces que a su compañero varón, etcétera.

El tipo de actividad realizada en el aula, es decir, la materia que se imparte, también influye en el grado de interacción lingüística que se da entre el docente (sea varón o mujer) y el discente de uno u otro sexo. En las clases de manualidades, por ejemplo, el profesorado se preocupa mucho más de la actividad de los niños, como queda patente en el hecho de que se dirigen a ellos dos terceras veces más que a las niñas —siempre siguiendo los datos de Subirats (1987)—. Subyace sin duda el prejuicio de que las alumnas no tienen imaginación y, por consiguiente, su trabajo no es atractivo.

En las asignaturas de matemáticas y ciencias naturales, la atención a las niñas aumenta, pero sigue siendo todavía escasa, ya que supone tan solo la mitad de la que reciben sus compañeros del otro sexo: 54 palabras por cada 100 destinadas a los niños. Las causas han sido ya mencionadas: supone al alumnado masculino más apto para este tipo de interacción docente-discente.

En las materias que pertenecen a las ciencias sociales (geografía e historia), sigue creciendo el interés del profesorado por las alumnas —siempre dentro del menor cuidado que se les dispensa—, como se observa en el índice 64 frente a 100, que es el que corresponde a los niños.

Subirats (1987). Estos resultados ya aparecieron en estudios anteriores.

Cantidad de palabras dirigidas por el profesorado al alumnado, por tipos de enunciados y por sexo	Niños	Niñas
Número de palabras	100	74
Número de interpelaciones	100	77
Frases interrogativas	100	78
Frases negativas	100	70
Frases imperativas	100	73
Frases sobre trabajo	100	82
Frases sobre comportamiento	100	59
Frases sobre organización	100	69
Verbos	100	74
Adjetivos	100	86
Verbos de movimientos	100	67
Verbos de acción	100	74
Verbos de sentimientos	100	77
Verbos de interacción personal	100	89
Verbos sobre el trabajo escolar	100	76
Verbos de actividad intelectual	100	78
Otros verbos	100	76

Las clases de lengua son aquéllas en las que se favorece más la participación de las niñas; aquí es donde obtienen el índice más alto: 80 (a alumnos varones corresponde 100). Resulta muy difícil saber hasta qué punto esta circunstancia es consecuencia de la idea preconcebida de que las niñas están mejor dotadas para el ámbito lingüístico que los niños, o es resultado verdaderamente de un dominio superior del uso de la lengua por parte del sexo femenino, lo que con frecuencia llevaría a utilizar a las niñas como modelo.

En este breve repaso de las principales materias que se imparten en la escuela, ha quedado demostrado que quienes educan atienden a cada alumna o alumno en función de lo que consideran más apropiado para su formación no como el individuo que es, sino como perteneciente a un grupo sexual en concreto, lo que conduce a que se estimulen en distinto grado las capacidades de unas y otros. En última instancia, esto explica, con bastante probabilidad, que chicas y chicos se decanten finalmente por unas especialidades u otras de forma mayoritaria: poco atractivo pueden encontrar las muchachas en algo hacia lo que no se las ha motivado suficientemente y cuyo interés no ha sido alimentado en ellas.

Dicho interés se alimenta haciendo participar en el desarrollo de la clase, preguntando lo que se ha explicado (si la niña estudia pero nunca sale al estrado, acaba por no escuchar a la o el profesor o por no preparar las lecciones, pues su esfuerzo no se pone a prueba), reconociendo el grado de conocimientos (si la niña es requerida y responde positivamente, se debe alentarla como se hace con los niños), o recriminando el no haber asumido la información que se les ha dado (si a la niña no se la censura a no estudiar, terminará por no hacerlo).

Cuando nos detenemos un poco a analizar qué materias son aquéllas en las que se alienta más a las alumnas y cuáles en las que no se les presta demasiada atención, podemos observar la afinidad que hay entre todas estas disciplinas y los estudios profesionales por los que se decantan o que rehuyen, respectivamente, las estudiantes.

En primer lugar, esa preferencia alarmante por los varones en las clases de manualidades puede explicar que los adolescentes se inclinen por formación profesional, la cual conduce a diversos oficios en los que el dominio de las manos y el bricolaje son esenciales. En segundo lugar, la predilección de las mujeres por los estudios de letras en general, y de

filología en particular, parece predispuesta por el aumento de interés que el profesorado siente hacia las alumnas en estas asignaturas.

Marina Subirats añade otro aspecto más preocupante. Según el resultado de los datos de su investigación, las maestras se dirigen a las niñas todavía con menor frecuencia que sus colegas masculinos, esto es, actúan de modo más discriminatorio si cabe.

A esta constatación se puede añadir otra en la misma tónica que han obtenido Grau y Margenat (1992:56) a partir del análisis de la valoración que profesorado y alumnado de primaria hacen de un juego infantil inventado, que aparece descrito de que las niñas hablen más pronto que los niños y, por consiguiente, que dominen antes las estructuras lingüísticas, puede deberse a que reciben un mayor estímulo. Se suele educar a las niñas para que sean reposadas y comunicativas, mientras que a los niños se les censura tanto que sean inquietos y que jueguen más que hablen.

Dos maneras distintas: una (A), respetando los roles sexuales tradicionales de dominio masculino y sumisión femenina, y otra (B), trastocando dichos roles.⁴ En dicho estudio se comprueba que las profesoras que juzgaban la versión A del juego expresaban su desagrado hacia la causa de las diferencias jerárquicas y de dominio que se establecen en él, sin hacer referencia explícita a que dicha jerarquía y dominio tienen una implicación sexista; en cambio, las profesoras que opinaban sobre la versión B rechazaban el juego por considerarlo sexista. A juicio de ambas autoras (dentro de la prudencia que exige trabajar con una muestra reducida), resulta curioso que las mujeres sean conscientes y valoren peor la discriminación sexual cuando afecta a los varones que cuando afecta a su propio sexo.

Ante circunstancias como éstas y teniendo en cuenta que la profesión de docente en los primeros niveles es casi un coto femenino, es decir, abundan de forma aplastante las mujeres, concluiremos que las alumnas se encuentran en un ambiente muy poco edificante en los años en que se modela su personalidad y toma rumbo la que será su vida de adultas.

Es llamativa la situación que han develado los estudios realizados por estas tres autoras (Subirats, Grau y Margenat), referentes al comportamiento especialmente sexista que protagonizan las docentes.

Podemos aventurar una hipótesis: las maestras, por el hecho de ser mujeres que han conseguido, con su propio esfuerzo y pese a muchos impedimentos una situación social ventajosa con respecto a otras muchas congéneres que no han podido estudiar o que no han podido trabajar, reaccionan negativamente y esperan de las alumnas ese mismo esfuerzo no recompensado que ellas tuvieron, o tal vez intentan evitar favoritismos que sospechan que pueden tener hacia su propio sexo.

Podríamos lanzar otra hipótesis que, como tal, ha de ser interpretada con todas las cautelas necesarias: las maestras reproducen en las aulas el modelo heterosexual imperante en nuestra cultura a través de una presencia por el sexo masculino. El hecho de que los maestros no manifiesten la tendencia contraria —como se observa por la mayor atención que siguen prestando a los niños— se debe a que concentran su interés en educar a los que imaginan futuros soporte de nuestra sociedad, y a que culturalmente una mujer no es objeto de deseo hasta entrada la pubertad.

El resultado final de este cúmulo de actitudes discriminatorias inconscientes del profesorado es que las niñas obtienen peores resultados en los colegios mixtos que en las escuelas segregadas, porque en estas últimas no hay niños que las eclipsen y que monopolicen la atención de la o el docente, y porque, estando entre miembros de su mismo sexo, las niñas no entran en conflicto con la feminidad que se les exige, algo de lo que hablaré más adelante.

Otro aspecto interesante es que la percepción de la existencia de sexismo que llega a atender una parte del profesorado no revierte en la sensibilización del alumnado infantil; esto es, aunque se perciba la discriminación sexual, no es un tema que se aborde, al menos suficientemente, en la educación (Grau-Margenat, 1992), incluida la labor tutorial, por lo que son impensables las iniciativas de acción positiva para las alumnas (Coscojuela *et al.*, 1992).

Es más, hay un dato que explica que la coeducación no se implante en realidad en los centros educativos y es que muy pocos docentes —y menos aún estudiantes de carreras cuya salida profesional es la enseñanza— admiten que exista hoy por hoy sexismo en las aulas; la inmensa mayoría está convencida de que la discriminación de la mujer es algo ya erradicado en ese ámbito (Fabra, 1992).

Está claro que quien no cree que algo exista, será incapaz de verlo aunque lo tenga delante de sí.

En conclusión, podemos decir que la actitud del profesorado perpetúa los estereotipos no sólo porque se comporta con las alumnas y los alumnos de manera diferente, ateniéndose a ideas preconcebidas y transmitidas de generación en generación sin haber sido cuestionadas; sino, además, porque quien imparte la docencia dedica más tiempo a hablar a los varones y les concede, a su vez, más tiempo para hablar que a las niñas.

Estos datos, comprobados en investigaciones realizadas sobre el particular, demuestran que es necesario tratar este aspecto en la formación y reciclaje de las y los docentes para que se percaten de que estas actitudes se dan, y pueda cada cual corregir discriminaciones que, de otro modo, la escuela canaliza, refuerza y transmite sin tener conciencia de ello. Hay que tender a la formación de personas, no a la de niñas y niños como dos grupos humanos separados y distintos.

Hasta ahora he hablado esencialmente de los centros que se ocupan de la enseñanza obligatoria, esto es, de cuando los destinatarios son niñas y niños o adolescentes. Es frecuente que las reflexiones sobre la coeducación se reduzcan a este ámbito, tal vez porque el alumnado es más vulnerable a cualquier influencia, o tal vez porque es allí donde nace el germen de los que luego serán en su vida social y privada quienes llenan sus aulas. No obstante, es necesario recalcar que la discriminación sexual también alcanza las universidades y que en ellas el profesorado contribuye, directa o indirectamente, a transmitir una idea diferencial de cada sexo y a sostener el sexismo.

En cuanto a la contribución directa, puede afirmarse que los comportamientos del personal docente en este nivel educativo son similares a los ya mencionados para primaria y secundaria y que han sido objeto de diversos estudios —como ya se ha dicho—. Incluso en las carreras feminizadas, esto es, en las que son mayoría las estudiantes, se detecta —por muy tenue que sea— una actitud más positiva hacia los alumnos que hacia las alumnas, tanto si el profesor es varón como si es mujer.

Es esclarecedor el caso que saltó a los periódicos a finales de 1991, referido a la sanción de nueve meses que recayó sobre un profesor de álgebra de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza por trato sexista, quien “llegó a decir en clase que las matemáticas eran cosa de hombres y que las alumnas no estaban capacitadas para estudiarlas, por lo que harían bien pasándose a letras”

Lamentablemente, no es un suceso aislado: cuántas personas habrá que conmigo pueden decir que algo similar les pasó cuando cursaban sus estudios universitarios. Sin duda esta situación puede sorprender porque se da por supuesto que la universidad es un centro y un foco de reflexión humanística y científica que hace imposible que algo tan contrario a la libertad se incube y/o manifieste entre sus paredes. Sin embargo, un caso así no es más

que la punta del iceberg, lo más evidente por encontrarse en la superficie, lo más ofensivo por su propia evidencia; por debajo, y de un tamaño quizá descomunal, está lo que apenas se percibe pero que sustenta la punta: son las intervenciones en clase, las preferencias del profesorado alentadas por estereotipos socialmente difundidos, las oportunidades distintas que se ofrecen. Resulta estrictamente necesario realizar investigaciones en torno a este particular en la esfera universitaria para poder presentar datos fidedignos y no hablar de forma impresionista.

Hay también una contribución indirecta del profesorado a la perpetuación del sexismo en la universidad. Hemos comentado la afluencia de estudiantes varones y/o mujeres en diferentes carreras como resultado de una motivación distinta de cada sexo en las etapas educativas anteriores. Pero también deberíamos señalar cuál es la presencia masculina y femenina en las distintas categorías del profesorado y en los órganos de poder universitarios, y el efecto que sobre el alumnado puede producir esa presencia en lo que supone de modelo imitable.

Al margen de la Facultad de la que se hable —y, por tanto, de los estudios de los que se trate—, lo que sí se puede decir es que no hay un equilibrio entre el porcentaje de profesoras y profesores titulares, por un lado, y, por el otro, el porcentaje de catedráticas y catedráticos; es decir, las cátedras están ocupadas mayoritariamente —y, en ciertas áreas del conocimiento, exclusivamente— por miembros del sexo masculino. Asimismo, en los cargos es más frecuente encontrar varones, y tanto más cuanto mayor es la responsabilidad —y remuneración— de los mismos, entre otras cosas porque hay una limitación de participación en función de la categoría académica, esto es, ciertos cargos están reservados al cuerpo catedrático, y ya hemos dicho que éste puede llegar a estar ocupado por el sexo masculino.

Ante este estado de cosas, el alumnado universitario recibe un claro mensaje, que procesa en su mente, en el que reconoce en el ámbito profesional un papel distinto y jerarquizado para la mujer y para el varón. Ese mensaje sexista es de tan hondo calado, que el desequilibrio que se da en la representación de las mujeres (tanto de profesoras como del personal de administración y servicios) en los cargos y en los órganos de poder, es reproducido por el propio alumnado. Por ejemplo, en las elecciones a representantes en el Claustro de la Universidad de Lérida realizadas entre finales de 1998 y principios de 1999, de los 45 estudiantes elegidos clausúrales sólo un tercio eran alumnas, proporción que está muy por debajo del porcentaje de mujeres matriculadas en el curso 1998-99 en la UdL, que era de 55.5 por ciento. ¿Qué puede conducir a que las estudiantes no alcancen una representación política proporcional a su presencia en las aulas? ¿Es inhibición propia o es que no se las considera —o se consideran— para asumir dicha responsabilidad?

En cualquiera de ambos casos, ¿cuáles son las razones por las que tal cosa sucede?

Las causas son complejas, pero sin duda ha intervenido todo lo que hasta ahora se ha comentado: la universidad pasa a reforzar la labor de las escuelas e institutos en lo que se refiere a la transmisión de la imagen tradicional de cada uno de los sexos.

Anexo. 22

Tomada de la pp. 43 en INMUJERES (2005). *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, México, INMUJERES

Análisis del lenguaje oral y expresiones

Anote el número de ocasiones en que el maestro o maestra emita expresiones lingüísticas o actitudes, según se indique.

Lenguaje oral y Expresiones	Registro de frecuencias	
	Hombres	Mujeres
Número de palabras dirigidas a...		
Le presta atención		
Le exige mas		
Expresiones estereotipadas		
Palabras de estímulo		
Amonestaciones		
Alabanzas		
Le pone como modelo de conducta		
Le pide colaboración		
Le da consejos		
Usa expresiones que ridiculizan		
Usa aumentativos		
Usa diminutivos		

Anexo 23

Tomada de la pp. 44, en INMUJERES (2005). *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, México, INMUJERES.

Análisis de textos e imágenes

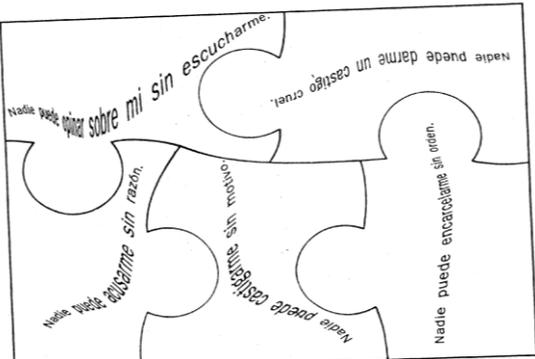
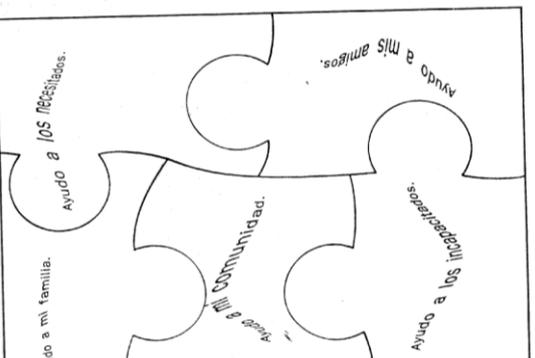
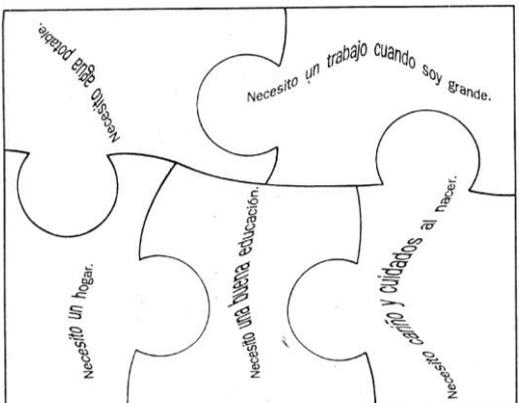
Registre el número de textos e imágenes de los libros.

Titulo del material	Registro de Frecuencias	
	Texto	Ilustración
Personajes femeninos		
Personajes masculinos		
Hombres con nombre propio		
Mujeres con nombre propio		
Protagonista mujer		
Protagonista hombre		
Mujeres que inician una conversación o acción		
Mujeres en tareas domésticas		
Hombres en tareas domésticas		
Mujeres en actividades intelectuales		
Hombres en actividades intelectuales		
Mujeres en puestos de responsabilidad		
Hombres en puestos de responsabilidad.		

Amnistía Internacional (1997). *La zanahoria: Educación en Derechos Humanos*, Querétaro, Amnistía Internacional.

ROMPECABEZAS

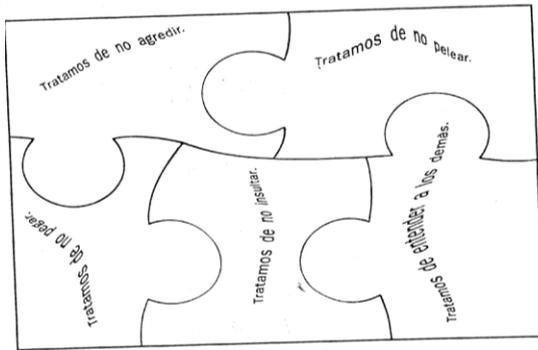
Los rompecabezas se fotocopian en hojas tamaño carta por ambos lados (anverso/reverso); se recortan, luego se colocan en los sobres piezas de todos los rompecabezas de manera aleatoria

<p>Anverso</p>  <p>Justicia</p>	<p>Reverso</p> 
<p>Anverso</p>  <p>Solidaridad</p>	<p>Reverso</p> 
<p>Anverso</p>  <p>Vida digna</p>	<p>Reverso</p> 

Anverso



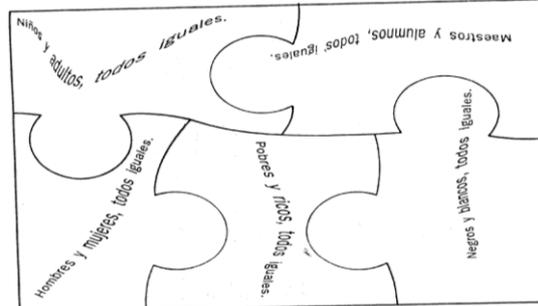
Reverso



Anverso



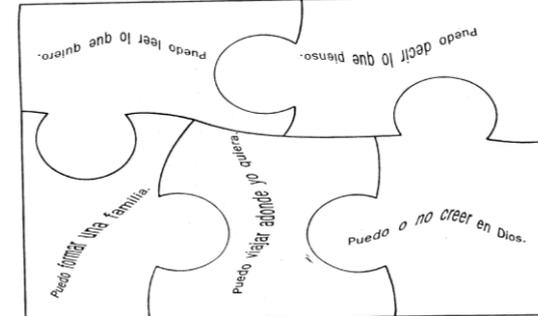
Reverso



Anverso



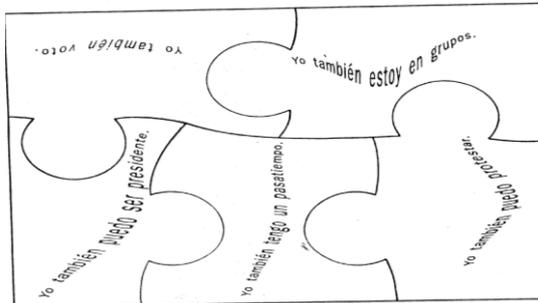
Reverso



Anverso



Reverso



HOJA DE TRABAJO
HOJA DE ANTECEDENTES DE ¿A QUIÉN CONTRATARON?

Una compañía mediana, manufacturera y localizada en la parte media de la ciudad está buscando un Supervisor para que se encargue de un equipo consistente en treinta empleados y una secretaria. La función del departamento es la de mecanografiar los documentos de contabilidad, finanzas, producción y ventas para ser firmados.

El supervisor actual, que ha estado en el puesto los dos últimos años, ha sido promovido, dejando la vacante. El tiene la experiencia práctica en contabilidad y un grado de Gerente de Personal de un colegio local.

Es política de la compañía promover dentro de la firma lo más posible. Dos empleados son candidatos para el puesto de supervisor y ambos conocen que el otro tiene metida una solicitud.

MARÍA RODRÍGUEZ. Es actualmente la secretaria privada y chica de fin de semana del supervisor saliente. María tiene 28 años y ha estado en el departamento más de cinco años; dos como mecanógrafa departamental y tres en su posición actual.

Esta familiarizada con las necesidades del departamento, está considerada como una trabajadora de alto grado, es bien vista y por lo general es respetada. Su estilo de vida, lo consideran algunos como poco convencional pero nunca ha interferido en su trabajo. Ella es soltera, apoya el movimiento de liberación femenina y ha dicho que si queda embarazada conservaría al bebé.

María pidió la posición de supervisora de equipo al mismo tiempo que el supervisor actual contratado. Se le dijo que el otro fue elegido por su mayor experiencia y mejores conocimientos de administración de personal. Desde entonces María ha terminado su carrera de contabilidad y ahora está tomando un curso de habilidades en supervisión.

María les ha dicho a sus amigos que si esta vez no consigue el puesto, posiblemente presente una queja por discriminación en la Oficina Regional de la Comisión para la Igualdad en el Empleo.

GUILLERMO CORTÉS es el otro candidato para el trabajo. El tiene un certificado de bachiller en Administración de Empresas de una universidad cercana y 23 años de edad. Ha trabajado en el departamento de contabilidad durante 18 meses y tiene un conocimiento completo de todas las operaciones de la compañía. Por lo tanto, su experiencia de supervisión en la línea es limitada, pero tiene estudios de supervisión y gerencia de personal que complementaban su programa universitario y es considerado como una persona que cuenta con habilidades gerenciales.

Guillermo es casado y padre de un niño. Es miembro del club Rotario y dirige la liga infantil de fútbol. Se ve a si mismo como el centro del espectro político y está en contra del aborto. Guillermo es bien aceptado y ha demostrado gran habilidad para llevarse bien con la gente. Ve el puesto de supervisor como un paso para la posición gerencial, en la cuál puede demostrar que puede ser gerente y cree por lo tanto, que no permanecerá en el puesto más de dos o tres años.

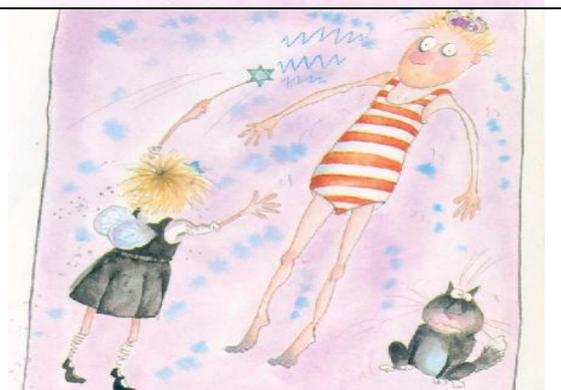
Anexo 26

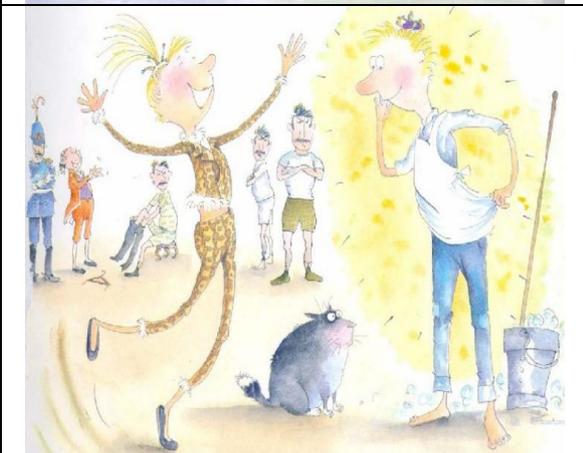
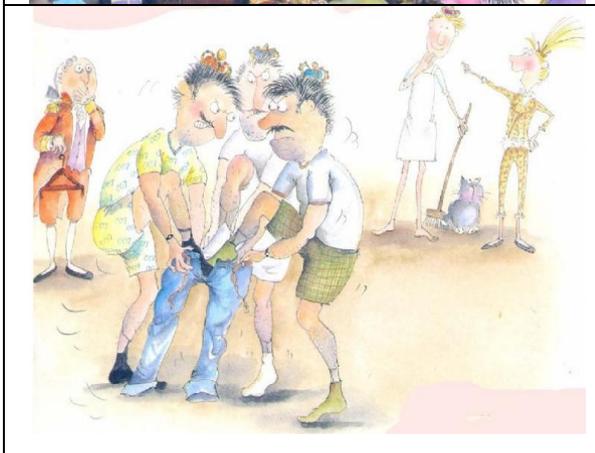
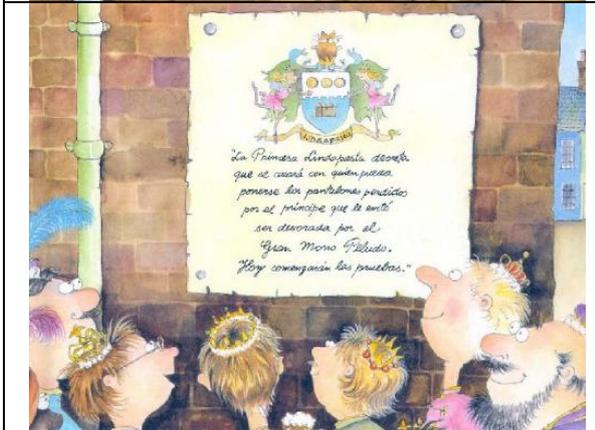
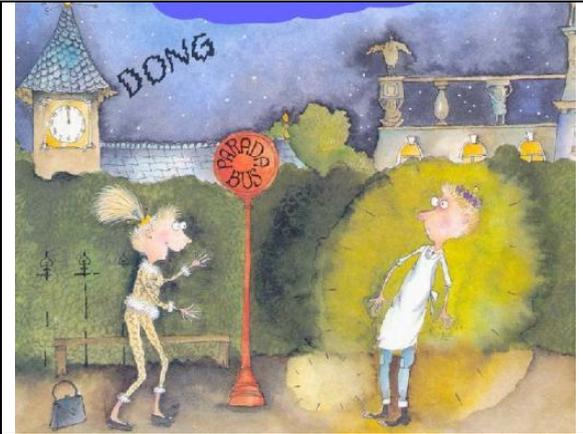
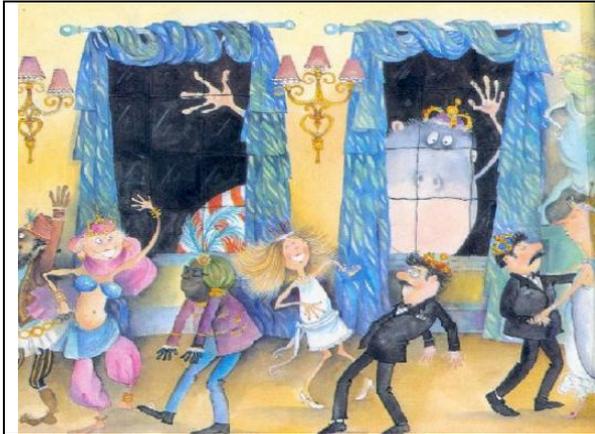
INMUJERES (2006). *Curso-taller Equidad de Género en la Educación Media Superior*, México, INMUJERES.

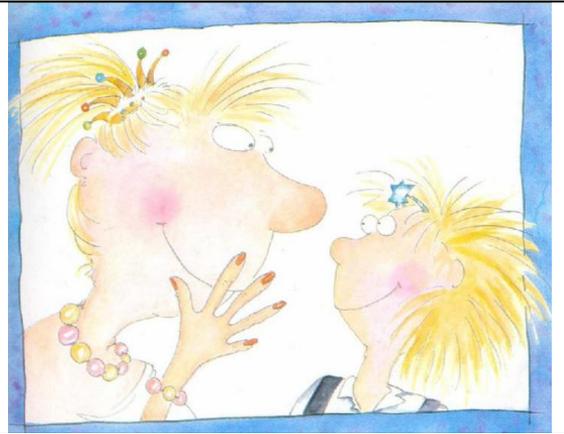
Cuestionario Equidad de género en el aula

Situaciones	Siempre	A veces	Nunca
<p>Ofrezco un horario consistente y cumpro planes anunciados o promesas ofrecidas.</p> <p>Busco el contacto personal con cada alumno/a durante el día, en clase o durante el recreo.</p> <p>Hago comentarios positivos sobre las actividades que realizan las y los jóvenes, evitando hacer comparaciones.</p> <p>Valoro las actividades que realizan ellas y ellos, mostrando interés y apoyándolos en el logro de sus retos.</p> <p>Reconozco sus esfuerzos y se los comunico.</p> <p>Los y las ayudo a comprender y superar sus frustraciones.</p> <p>Tomo en cuenta en lo posible sus iniciativas y los proveo de iguales oportunidades para desarrollar su creatividad.</p> <p>Les brindo oportunidades para que expongan sus problemas y en conjunto buscar solucionar sus dificultades.</p> <p>Los ánimo a que apliquen sus conocimientos a situaciones nuevas.</p> <p>Entrego dosificadamente responsabilidades a los hombres y mujeres, sin considerar el sexo como un parámetro para ello.</p> <p>Les enseño a compartir y esperar turnos, como también a respetar y cuidar los bienes comunitarios.</p> <p>Les ofrezco experiencias que refuercen el reconocimiento de las y los jóvenes como seres con igualdad de potencialidades.</p> <p>Respeto y escucho sus derechos y les enseño a respetar los derechos de los y las demás personas.</p> <p>Les brindo la confianza que necesitan para sentirse seguros/as.</p> <p>Respeto las necesidades individuales de silencio o aislamiento temporal, sin sancionarlos a remitirme a cuestiones relacionadas con su sexo.</p> <p>Muestro que la escuela es un lugar donde se puede explorar y proponer nuevas ideas sin ser coartado.</p> <p>Me es difícil evitar comentarios irónicos, comparaciones o favoritismos.</p>			

<p>Logro el cumplimiento de metas mediante amenazas y castigos.</p> <p>Les niego oportunidades de expresión creativa o de iniciativas.</p> <p>Algunas veces doy respuestas ambiguas y acciones contradictorias, utilizo dobles mensajes.</p> <p>Imparto órdenes a los y las estudiantes, que yo no cumplo.</p> <p>Les llamo constantemente la atención, les señalo exclusivamente sus dificultades o los descalifico para hacer que reaccionen por orgullo propio.</p>			
--	--	--	--







fin