



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**“EL QUEHACER GESTIVO DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO
EN EL COMBATE DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA”**

T E S I N A

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LA
ESPECIALIZACIÓN:
EL GÉNERO EN LA PRÁCTICA DOCENTE
P R E S E N T A :

GABRIELA ALATORRE HUITRÓN

MÉXICO D.F.,

2005

CAPÍTULO I. LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR: UN PROBLEMA PRESENTE A RESOLVER EN EDUCACIÓN PRIMARIA

A. Planteamiento del problema

Considero necesario iniciar haciendo una reflexión acerca de mi persona, ya que de niña fui educada, tanto en la casa como en la escuela, con base a una cultura hegemónica patriarcal,¹ en donde las ideas que dominaban eran las del varón, por lo que debían respetarse y cumplirse de acuerdo con lo que ellos dispusieran, en primer término con mi padre, después con mis hermanos y finalmente con mi esposo. Los esquemas que estructuraron mi formación quedaron arraigados en mi persona de tal manera, que llegué a considerar en mi etapa adulta, que eran los que debía reproducir tanto en el plano familiar como en el profesional. Debido a lo anterior, inicialmente resultó difícil iniciar una investigación en donde todo lo que acontecía a mi alrededor lo veía “normal” por el tipo de educación que recibí.

Sin embargo, al revisar los libros de texto más recientes, se nota la intención de modificar los esquemas que tradicionalmente se han asignado a hombres y mujeres en cuanto a la función (roles) que deben cumplir en la sociedad, es decir, incluyen una perspectiva de género, ya que de acuerdo con Marta Lamas (1999) alude a las relaciones entre hombres y mujeres e investiga las maneras en cada cultura otorga distintos significados al hecho de ser mujer u hombre, por lo que sirve para reconocer que muchas de las creencias y normas que dictaminan qué es lo “propio” de los hombres y qué de las mujeres son simbolizaciones, o sea, construcciones culturales; entendiendo por cultura “el conjunto complejo de concepciones del mundo, normas, valores, creencias, tradiciones, costumbres, lenguajes y obras”². Este panorama ha permitido comprender la importancia de analizar en forma cuidadosa cómo se dan las relaciones entre las alumnas, alumnos, profesoras y profesores.

A partir del mes de octubre de 2003, inicié un diario de campo en la escuela donde trabajo, anotando cómo se dan las relaciones de los alumnos y alumnas a la hora de recreo, en el que he identificado como rasgo común que los juegos

¹ Organización social en que la autoridad se ejerce por un varón jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes aún lejanos del mismo linaje.

² LAGARDE, Marcela. Abriendo espacios, *un proyecto universitario desde la perspectiva de género* de Carmen Campero C. (Coord). pp.67.

entre ellos se dan en forma muy agresiva, particularmente de los niños hacia las niñas. Continuamente suspendo la observación debido a que son muchas las niñas que se acercan conmigo a dar queja del trato que tienen los niños hacia ellas; sin embargo, al cuestionarlos los niños refieren que son ellas las que primero se acercan a provocarlos porque les dicen cosas que los molestan o también ellas les pegan, o cuando las agresiones se dan entre hombres la respuesta es que “estaban jugando”.

En algunas investigaciones respecto a los comportamientos agresivos los maestros opinan que “las peleas entre chicos no son realmente agresivas sino *de broma* u otras afirmaciones tales como *así son los chicos*, admitiendo que los hombres son más agresivos por naturaleza y, por lo tanto, todo está en orden. (ASKEU SUE Y ROSS CAROL, 1991)

La cita se confirma cuando me acerco con los maestros y les comento lo sucedido, ya que con frecuencia escucho que les llaman la atención diciéndoles a las niñas, por ejemplo: “no te llesves con los muchachos, porque si los haces enojar ellos te pueden dar un mal golpe porque son más fuertes que tú”; “no te comportes como *marimacho*, juega con niñas, no con niños”; “no jueguen como *hombres* recuerden que las niñas deben comportarse como damas porque son frágiles y delicadas”; “si un niño te insulta, no le contestes, porque él te puede ofender más feo, mejor quédate callada”. Por otro lado, para los niños una de las frases más comunes es: “no te acerques ni toques a las niñas porque ellas son más débiles que tú”.

Las anotaciones hechas dan cuenta de que los comportamientos que los niños tienen son construidos a partir de modelos que la sociedad les ofrece, ya que “el individuo humano es capaz de una variada gama de conductas que no están aún determinadas en el momento de nacer. De todas las posibles formas de actuación cada sociedad elige unas que constituyen su modelo y que se van conformando y transmitiendo a lo largo de su historia, quedando rígidamente establecidas como normas o pautas de conducta”.³

Con lo anterior quiero destacar que los llamados de atención que los profesores hacen, más que buscar un trato de equidad y respeto entre compañeras y compañeros, provocan que los esquemas que tradicionalmente se

³ MORENO, Montserrat. Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela. pp. 35.

atribuyen a hombres y mujeres sean más notorios, reforzando estas conductas entre ellos.

Las notas en el diario arrojaron datos muy interesantes pero vagos, por lo que decidí utilizar un registro de observación más sistemático en cada uno de los salones de clase para ver las actitudes de profesoras, profesores, alumnas y alumnos, poniendo atención a situaciones que en otros momentos pasaban desapercibidas. (Anexo 1). A través de este instrumento encontré lo siguiente:

El tipo de mobiliario con que cuenta la escuela para los grupos de primero son mesas trapezoidales que permiten el trabajo por equipo, sin embargo, sólo uno de los cuatro grupos las coloca así, los otros tres las acomodan a manera de filas y los niños se sientan separados de las niñas.

Dos grupos de segundo grado tienen bancas binarias por lo que los alumnos se sientan en filas, los otros dos tienen mesas trapezoidales, pero sólo una de ellas las trabaja por equipo. La colocación de los alumnos en este grado es alternada entre niñas y niños.

Los grupos de tercero y cuarto grados tienen bancas binarias que siempre están colocadas en filas, en 6 de los 8 grupos puede observarse que los niños trabajan separados de las niñas, en los 2 restantes están integrados niños y niñas.

En los grupos de quinto grado, 2 cuentan con bancas unitarias y el otro tienen mesas rectangulares con sillas, en los tres grupos se colocan en filas, pero están integradas las niñas con los niños.

Dos grupos de sexto grado tienen mesas rectangulares con sillas y el trabajo se da en equipos, el otro grupo tiene bancas unitarias siempre dispuestas en filas. En los 3 grupos están integrados niños y niñas.

En 21 grupos el escritorio está colocado al frente, sólo en un grupo de sexto grado se cambia continuamente la posición de éste.

Sólo uno de los 22 salones tiene tarima y cuando ésta se sacó del salón la profesora que lo ocupa, que tiene más de treinta años de servicio, lloró y suplicó que se le devolviera, argumentando que ella es muy chaparrita y sólo con ella puede ver a sus alumnos, además porque les sirve de banquita a los niños cuando se pasan a calificar.

En 21 grupos los alumnos conservan la misma ubicación desde la primera vez que pasé a observarlos, sólo una profesora de quinto grado los cambia con frecuencia de lugar.

En todos los grupos se permite la salida de los alumnos pero sólo uno a la vez. En todos los grupos se dan indicaciones para guardar silencio y en ninguno he observado ni he tenido queja de que se castigue físicamente a los alumnos. En todos los grupos se aplican exámenes, aunque no es el único instrumento que cuenta para la evaluación.

Durante la formación siempre se hacen dos filas: una de hombres y una de mujeres, únicamente en la clase de educación física que es impartida por varones, se integran a los niños con las niñas para la realización de las actividades.

En los grupos de primer grado, he notado que el lenguaje oral para dar las indicaciones siempre se utiliza en masculino y es común que el tipo de enunciados inicien con nombre de hombre y después de mujer. La participación es mayor en los niños que en las niñas.

Lo anterior se confirma con lo siguiente: “cuando los adultos se refieren a un colectivo infantil que incluye individuos de ambos sexos, lo hacen casi siempre únicamente usando la forma masculina, en ningún caso sólo la femenina y muy pocas veces las dos. Cuando esto último sucede, invariablemente va a ser la masculina la que ocupe el primer lugar de la frase”.⁴

Las maestras de los grupos denotan una actitud maternal hacia casi todos los alumnos y alumnas. Sólo en dos de los grupos hay niños que se sientan aparte de los demás por situaciones de conducta, generalmente porque agraden físicamente a sus compañeras. En ninguno de los grupos pude observar que se dieran castigos de tipo emocional, físicos ni que se ridiculizara a los niños o se les dejara sin recreo, aunque ocasionalmente algunos padres o madres de familia se presentan a dar queja por las situaciones anotadas. Lo que sí resulta muy notorio es que amenazan con mandar traer a los padres en caso de que se porten mal. Acuden a la Dirección de la escuela para reportar los casos de conducta difícil de los alumnos. En todos los grupos se estandarizan los colores para los

⁴ MORENO, Montserrat. “La discriminación a través de los contenidos de la enseñanza”/ “La otra cara posible en la educación” en **Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela**. pp.32.

forros de los materiales y los alumnos empiezan el trabajo hasta que la profesora les da las indicaciones. Se utilizan símbolos para representar lo “propio” de niñas y niños, por ejemplo los colores de los manteles para las mesas son de color azul para los hombres y rosas para las mujeres; para ir al sanitario las toallas tienen un distintivo especial para los niños: un sombrero y para las niñas una flor. Para los aguinaldos de fin de año, se diseñaron, para regalar a las niñas, unas muñequitas de fieltro y para los niños unos soldaditos. A las niñas se les pide que vayan peinadas con moños y a los niños que se corten el cabello una vez al mes. En los grupos restantes, de 2º a 6º grado, encontré situaciones muy similares a las que se presentan en los grupos de primero con relación al lenguaje, el trato y la manera de separar las situaciones respecto al género de los alumnos. Únicamente en 1 grupo de quinto y 1 de sexto noté que las profesoras asignan tareas en forma indistinta a las alumnas y alumnos.

Así, se comprueba que en los primeros años de la escolarización, los profesores y profesoras clasifican a los niños según su sexo y esperan de ellos una conducta estereotipada, un factor que tiende a exaltar más que a disminuir las diferencias entre los sexos (CLARRICOATES, 1980).

Lo anterior me hizo suponer que el tipo de formación que el personal tiene ha sido a la manera tradicional, siguiendo patrones de tipo androcéntrico, que “consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer la justicia, de gobernar el mundo”⁵; por lo que me pareció importante recurrir a la plantilla de personal, en la que encontré que la mayoría de los profesores tienen más de 18 años de servicio y su edad es arriba de los 36 años, lo que de alguna manera justifica el tipo de actitudes que tienen cuando trabajan y se dirigen a las niñas y niños.

Una situación que no aparece en el registro pero que fue común en 21 de los 22 grupos, por lo menos en un caso, es en relación a las acusaciones que hacen las niñas hacia algunos de sus compañeros porque las molestan o les pegan, muchos casos me resultaron familiares, porque ya habían sido reportados a la Dirección de la escuela algunos casos relativos a situaciones de alumnos,

⁵ Ibidem. pp.16

particularmente varones, con comportamientos agresivos hacia sus compañeras y compañeros; al entrevistarme con los padres de ellos he encontrado que se trata de familias donde prevalece el dominio del hombre sobre la mujer y he podido constatar casos en los que existe maltrato psicológico y físico, este último es evidente, ya que pueden observarse cicatrices y hematomas por golpes tanto en los hijos como en la mujer, aunque lamentablemente son situaciones a las que las mujeres se han acostumbrado y resignado por lo que es difícil que implementen iniciativas que modifiquen su condición.

Después de analizar las anotaciones realizadas, la pregunta que refiere el problema que pretendo investigar es la siguiente: ¿Cómo evitar las actitudes violentas entre alumnas y alumnos en la escuela primaria y favorecer relaciones más equitativas entre ellos?

Para dar fundamento a la respuesta, utilicé fuentes de consulta de diversos autores, iniciando con los que se refieren a estudios de género, ya que, de acuerdo con Marta Lamas (1997) tienen el propósito de analizar la función social de hombres y mujeres y cambiar la relación con los conjuntos opuestos de valores culturales y fronteras sociales establecidos; impulsando a un reordenamiento de todas las demás categorías sociales, del mismo modo, ampliar la percepción que tenemos sobre la condición humana; es una forma de comprender a las mujeres no como un aspecto aislado de la sociedad sino como una parte integral de ella. Fundamentalmente, buscan combatir los prejuicios y estereotipos de una manera eficaz, es decir, no intentan poner en contra del género masculino al género femenino sino intentan establecer un punto de equidad entre los papeles que tradicionalmente le han tocado desempeñar a unas y a otros a fin de favorecer relaciones más armónicas y equilibradas entre ambos.

Del mismo modo, consideré importante buscar información relacionada con las actitudes violentas que tienen los niños en la escuela así como la relativa a violencia doméstica y que se presentan con mayor amplitud en el siguiente capítulo.

B. El contexto escolar

La escuela primaria 21-0904-139-18-x-016 “Mtra. Guadalupe Núñez y Parra” fue inaugurada con este nombre el 18 de junio de 1952, ya que muchos años antes brindó el servicio educativo a la comunidad con el nombre de “Presidente Sarmiento”; se ubica en la calzada de los misterios No. 795, colonia Gustavo A. Madero en la delegación Gustavo A. Madero.

Es un edificio que conserva su estructura original básica. A lo largo de su funcionamiento se han realizado algunas acciones de mantenimiento y conservación, esto requiere de una inversión económica constante.

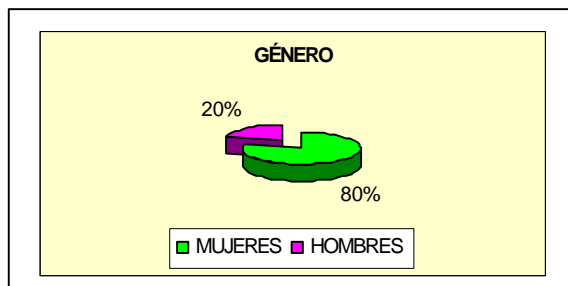
De acuerdo a los antecedentes históricos, la Calzada de Piedra o Camino de Guadalupe cambió su nombre por el de Calzada de los Misterios que originalmente contaba con 15 monumentos denominados Humilladeros o Misterios y eran considerados como capillas. En esta área se encuentra el Cerro del Tepeyac, sitio donde, según cuenta la tradición, la Guadalupana pidió a Juan Diego que cortara las rosas para llevarlas al obispo como prueba de las apariciones y en el que posteriormente se erigió la basílica de Guadalupe, la primera en el siglo XVII y la actual, que fue inaugurada en 1976, razón por la cual millones de católicos y turistas de diferentes partes del interior de la República y del mundo en diferentes épocas del año, principalmente en el mes de diciembre, concurren a este sitio. Esta realidad configura un perfil de población muy diversa culturalmente y la escuela presta sus servicios a niñas y niños de esta comunidad.

La escuela se ubica en una zona urbana que cuenta con servicios de agua potable, drenaje, energía eléctrica y teléfono; la principal actividad económica de la región, dada la alta afluencia de peregrinos, es el comercio, en locales establecidos y en mayor número los ambulantes. Esta es una característica que considero importante, ya que un alto porcentaje de alumnas y alumnos son hijos de estas personas, razón que da lugar a que en ocasiones nuestra matrícula sea fluctuante.

La región es considerada como zona de alto índice delictivo y de inseguridad.

La comunidad cuenta con una biblioteca pública, una oficina del Instituto Federal Electoral (IFE), una clínica del ISSSTE y diversos bancos.

En el plantel laboramos 34 profesores y 6 asistentes de servicios al plantel, de los cuales sólo son 8 hombres, las 32 restantes somos mujeres. Obsérvese la gráfica.



La matrícula escolar se compone por 700 alumnos, 250 niñas y 450 niños, los cuales están distribuidos en 22 grupos de 1º a 6º grado de la siguiente manera.

1º A	1º B	1º C	1º D	2º A	2º B	2º C	2º D	3º A	3º B	3º C	3º D	4º A	4º B	4º C	4º D	5º A	5º B	5º C	6º A	6º B	6º C	TOTAL
35	30	30	30	35	35	36	34	30	30	25	25	30	30	30	30	34	32	34	35	35	35	700

De acuerdo con los registros de inscripción, la mayoría de los alumnos que acuden al plantel no son residentes de la colonia, ya que casi el 95% son hijos de los vendedores ambulantes que forman parte del comercio informal en esta localidad y otros provienen de colonias como Martín Carrera, Gabriel Hernández, San Juanico, Estanzuela y otras del Estado de México.

C. Justificación

El interés principal por investigar acerca de las actitudes violentas que se observan entre niños y niñas, fue encontrar las causas que lo provocan para buscar estrategias que modifiquen la situación.

Si bien es cierto que difícilmente se puede cambiar la situación de violencia que viven las mujeres en sus hogares, también lo es, que desde la escuela se pueden emprender acciones que incidan en el comportamiento de los niños para que ellos no repitan las conductas que sus padres tienen hacia ellos.

Las condiciones de maltrato en que se presentan las niñas y niños debido a la violencia que viven en sus hogares, genera una gran indignación en mi persona, y más aún cuando los niños reproducen las conductas agresivas de las que han sido víctimas de sus padres hacia sus propias madres.

Considero que es urgente encontrar una solución a las situaciones que se presentan de manera cotidiana en la escuela y emprender acciones que permitan generar paulatinamente cambios que promuevan relaciones más armónicas entre niñas y niños y, de ser posible, en sus familias.

Actualmente, en la función que realizo como Directora de escuela, se presenta la gran oportunidad de lograr cambios, primero desde mi persona y posteriormente hacia los padres y madres de familia al mismo tiempo con los profesores y profesoras, para que ellos a su vez lo proyecten hacia sus alumnas y alumnos de manera que todos los miembros que forman parte de la comunidad se vean favorecidos con la puesta en práctica de la propuesta.

En la actualidad, en educación primaria existen diversos proyectos cuya finalidad es la de mejorar las prácticas escolares pero, lamentablemente, pocos son puestos en práctica debido al temor que representa para los docentes y directivos cambiar los modelos que a la fecha les han resultado positivos; sin embargo, es importante reconocer que el tipo de vida tan acelerado que llevan tanto los padres como los profesores, altera su sistema nervioso mostrando una actitud agresiva o en el peor de los casos violenta, rompiéndose de esta manera la armonía de las relaciones entre los niños y los adultos. Uno de los proyectos a utilizar en la propuesta es “Contra la violencia eduquemos para la paz, por ti, por mí y por todo el mundo” cuyo propósito es precisamente ayudarnos a resolver conflictos sin violencia incorporando los principios del respeto, la equidad y la tolerancia para hacer realidad la democracia y la justicia como formas de vida

CAPÍTULO II. EDUCAR PARA LA NO VIOLENCIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

A. Género

La palabra género tiene diferentes significados, en inglés, se refiere directamente a los sexos; en tanto que en castellano significa clase, especie o tipo al que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a la tela. Así, la acepción género como cuestión relativa a la constitución de lo femenino y lo masculino sólo se comprende en función del género gramatical. Además, en castellano se utiliza la palabra género para referirse a las mujeres. (Marta Lamas 1997)

El término género, como actualmente se aplica, fue utilizado por primera vez por Robert Stoller en 1968, después de realizar un estudio en psicología médica con algunos casos de niñas y niños cuyos sexos no estaban biológicamente bien definidos. De este análisis Stoller concluyó que la interacción social de los adultos con los niños es decisiva en la construcción sexual de niñas y niños, o al menos en sus comportamientos.

Gayle Rubín, quien es considerada la creadora de la categoría de género, utiliza esta categoría en 1977 para referirse al sistema de jerarquías sociales, basado en las diferencias sexuales, y en el cual se sustenta el sistema de discriminación de las mujeres.⁶

Joan W. Scott (1986) señala que el género es 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.

La antropología define que el género o la perspectiva de género alude al orden simbólico con que una cultura dada elabora la diferencia sexual. La lógica oculta que la antropología que investiga el género intenta reconstruir, desentrañando la red de interrelaciones e interacciones sociales que se construyen a partir de la división simbólica de los sexos, es la lógica del género; que parte de una oposición binaria: lo propio del hombre y lo propio de la mujer y esta distinción contribuye a la esencialización de la feminidad y la masculinidad.

⁶ El ABC de género en la administración pública. Instituto Nacional de las Mujeres. pp.9

Para Judith Butler (1987) el género aparece como el resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también los innovamos; para ella elegir el género significa que una persona interprete las normas de género recibidas de tal forma que las reproduzca y las organice de nuevo. La autora rescata la idea de Simone de Beauvoir del género como proyecto y plantea la idea de que el género es un proyecto tácito para renovar la historia cultural.

Graciela Hierro (1989) refiere que el género es la identidad social; cada sociedad elabora sus sistemas de género a partir de la diferencia sexual entre hombres y mujeres, es decir, los seres humanos adjudican características intelectuales, morales y psicológicas diferenciadas según el sexo de cada persona, los cuales son interpretados como naturales pero son construidos socialmente.

Para Marta Lamas (1999) la perspectiva de género alude a las relaciones entre hombres y mujeres e investiga las maneras en que la cultura otorga distintos significados al hecho de ser mujer u hombre, además sirve para reconocer que muchas de las creencias y normas que dictaminan lo que es “propio” de los hombres y de las mujeres son simbolizaciones, o sea, construcciones culturales.

Así, los seres humanos accedemos desde el nacimiento al orden simbólico de nuestra cultura, ya que al estar inmersos en un conjunto de relaciones sociales, de costumbres y de creencias que nos cruzan y determinan, los seres humanos somos ubicados en un lugar según nuestro sexo y cada sociedad estructura su cultura en torno a la diferencia sexual.

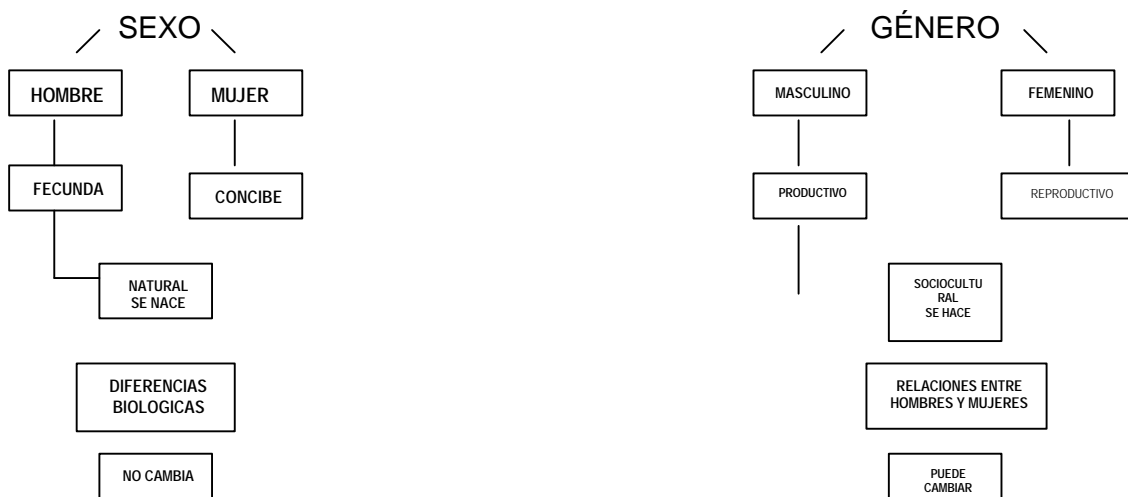
Con la finalidad de establecer las diferencias entre sexo y género, se presenta el siguiente cuadro:

SEXO	GÉNERO
Diferencias y características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas de los seres humanos que los definen como hombres o mujeres.	Conjunto de ideas, creencias o atribuciones sociales, construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; a partir de ello se construyen los conceptos de “masculinidad” y “feminidad”, los cuales determinan el comportamiento, las funciones, oportunidades, valoración y las relaciones entre hombres y mujeres.

Se nace con esas características, son universales e inmodificables.	Son construcciones socioculturales que pueden modificarse, dado que han sido aprendidas.
Ejemplo: sólo los hombres tienen la capacidad de producir espermatozoides, únicamente las mujeres tienen ovarios y matriz.	Ejemplo: en épocas pasadas, sólo los hombres podían heredar; en países como China, a las mujeres que pertenecen a determinadas clases sociales sólo se les enseñaba bordado y canto.

Fuente: Instituto Nacional de las Mujeres. 2004.

El género está determinado por el tiempo o la época y el grupo social, los cuales han llevado a polarizar sus atribuciones y roles sociales. De tal manera que al hombre se le ha conferido el cultivo de la razón, la fuerza, el valor y el trabajo, en tanto que a la mujer se le ha caracterizado por el cultivo del sentimiento, la abnegación, la debilidad, la ternura y la belleza. Características que favorecen la participación de los hombres en el ámbito público, entendiendo éste como el espacio y acciones vinculados con la producción y la política; es en este ámbito donde se definen las estructuras socioeconómicas de las sociedades. En cambio a la mujer se le sitúa en el ámbito privado, es decir, al frente de la casa y en acciones vinculadas con la familia y lo doméstico. Considerándose así la actividad masculina como superior y la femenina como inferior. A partir del siguiente esquema se aprecia con claridad la diferencia entre sexo y género.



Fuente: Instituto Nacional de las Mujeres. 2004.

Los estudios de género parten de dos fuentes epistemológicas principales: las ciencias humanas y el movimiento feminista.

Algunos movimientos sociales que hablan del desarrollo de los estudios de género son:

La ilustración y la revolución liberal (Siglo XVII y XVIII), destacando en ciencias humanas algunos autores como Locke, Rouseau y Condorcet cuyas principales ideas se centran en la inferioridad femenina contra la educación de las mujeres. Entre las autoras feministas de este período destacan Marie Sourbay, Olympe de Gouges y Mary Vollstonecraft quienes defienden la idea de las ciudadanas con plenos derechos.

Formulación del pensamiento social clásico (Siglo XIX). En ciencias humanas figuran autores como Compté, Saint Simon, Marx, Engels y Stuart Mill, quienes encuentran a la mujer subordinada y la familia como factores de estabilidad social; Flora Tristan, Harriet Taylor y Jeanne Deroin, autoras feministas nos refieren el derecho de las mujeres al trabajo y la educación.

Sufragismo y ciencias sociales (1880-1940). Se inician estudios sobre la mujer emancipada, familia y patriarcado y sexualidad femenina por científicos humanistas como T. Veblen y Weber; mientras que Virginia Wolf y Alejandra Kollontai hablan al respecto de derechos civiles plenos de la mujer, en especial el voto.

Fase clásica de la reflexión feminista (1940-1965). Destacan estudios sobre roles sexuales y parentesco por Parsons, Levy-Strauss y Margaret Mead, en las ciencias humanas y las autoras feministas Simone de Beavoir y Betty Friedan consideran a las mujeres ciudadanas pero de segunda clase.

De 1965 a 1979 surge una reflexión sobre el nuevo feminismo por autores sobre ciencias humanas como Marcose, Foucault y Lorenz con los temas de sexualidad y poder y biología e instintos. La teoría del patriarcado y política sexual son estudios que realizan las autoras feministas Kate Willet, S. Firestone, Juliet Mitchell y Sheila Rowbotham.

Los estudios de género tienen el propósito de analizar la función social de hombres y mujeres y cambiar la relación con los conjuntos opuestos de valores culturales y fronteras sociales establecidos; impulsando a un reordenamiento de todas las demás categorías sociales, del mismo modo, ampliar la percepción que

tenemos sobre la condición humana; es una forma de comprender a las mujeres no como un aspecto aislado de la sociedad sino como una parte integral de ella.

Fundamentalmente, los estudios de género buscan combatir los prejuicios y estereotipos de una manera eficaz, es decir, no intentan poner en contra del género masculino al género femenino sino intentan establecer un punto de equidad entre los papeles que tradicionalmente le han tocado desempeñar a unas y a otros a fin de favorecer relaciones más armónicas y equilibradas entre ambos.

Tomando en cuenta que una de las fuentes epistemológicas de los estudios de género es el feminismo, es importante mencionar que existen cuatro corrientes o escenarios que ubican ciertas tendencias dentro de las prácticas feministas en relación con la educación: feminismo radical, feminismo liberal, feminismo socialista y feminismo posestructuralista.

Las prácticas del feminismo radical que conciben como el fundamento de la opresión a las estructuras de dominación masculina y patriarcal; no buscan la igualdad de oportunidades entre los sexos, sino la abolición de la dominación masculina y sus formas de limitación y definición del conocimiento. Según Sandra Acker, (1994) presentan dos tendencias fundamentales dentro de la educación: el estudio y la crítica de las formas de dominación cultural y del conocimiento proveniente de la dominación masculina, y el análisis de la política sexual cotidiana en la vida escolar; en este sentido, el patriarcado ejerce un control no sólo ideológico sino también material. Destacan también investigaciones sobre el carácter violento de los niños sobre las niñas en la escuela y los privilegios que los profesores otorgan en atención a los niños sobre las niñas.

Las prácticas del feminismo liberal centran su atención en la búsqueda de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres; ponen particular atención al análisis de los estereotipos sexuales en los libros de texto. Estas prácticas son criticadas por intentar hacer competitivas a las mujeres sin cuestionar a fondo los modelos socioeconómicos y políticos que la noción de igualdad ofrece y por su carencia de análisis que adopta la sujeción femenina en estas sociedades.

Las prácticas del feminismo socialista han sido influidas por tendencias neomarxistas dentro de la sociología de la educación. Ha puesto especial interés en dilucidar la forma en que el género y las relaciones de poder clasistas son

reproducidas continuamente en el medio escolar, en el papel de la escuela en la formación de hombres y mujeres de clase trabajadora y en su perpetuación como tales, así como en la relación que guardan la familia, la escuela y el mercado laboral con el mantenimiento de las relaciones de dominio entre géneros y clases. La escuela es vista como una maquinaria de procesamiento ideológico cuya labor es reproducir divisiones sexuales, sociales y laborales.

El cuarto escenario, el posestructuralista, es considerado como la fuga porque asume un doble reto: denunciar las diferentes opresiones que se dan en el salón de clases y diseñar estrategias pedagógicas para combatirlas.

Surge la Pedagogía crítica cuyos principales representantes son Henry Giroux, Peter Mc Laren y Donald Macedo; este campo centró su atención en el salón de clases como campo privilegiado para potenciar la voz de las y los estudiantes, contruidos como los *otros*, los subalternos del proceso del conocimiento. Las estrategias de resistencia propuestas rebasaron el campo de las técnicas pedagógicas y se vincularon con procesos de liberación, emancipación y democratización de alcances mayores.

Sin embargo, bajo el enfoque posestructural feminista, la pedagogía crítica continuaba trabajando con una concepción de sujeto que lo comprimía como sujeto-normativo-masculino, por lo que el reto de esta corriente feminista consiste en examinar e ir más allá de ese sujeto normativo y localizar cómo y dónde se encuentra no sólo lo femenino, sino también otras formas de la diferencia en relación con estos discursos emancipatorios contemporáneos.

B. Educación

El artículo 3º Constitucional en la fracción II, inciso c, establece que la educación: “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, cuanto 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”.⁷

⁷ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. pp. 2.

A partir de lo anterior, el actual Programa Nacional de Educación 2001-2006 considera, tanto en sus objetivos estratégicos como en sus líneas de acción, un amplio marco de referencia que plantea nuevos desafíos en cuanto a brindar en forma equitativa y permanente oportunidades educativas a los grupos más vulnerables y sectores sociales que han tenido menor acceso a los servicios educativos, entre ellos las niñas y las mujeres.

“Tres grandes desafíos se plantean en el Programa Nacional de Educación 2001-2006: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; integración y funcionamiento del sistema educativo”.⁸

El Plan refiere que en los últimos años se han reducido las desigualdades en la atención educativa brindada a hombres y mujeres, sin embargo, aún existen “notables diferencias, sobre todo en el medio rural, y de manera especial en las comunidades indígenas, donde las niñas suelen tener desventajas significativas respecto a sus hermanos. La adopción de un enfoque de género en las políticas educativas contribuirá significativamente a consolidar la igualdad entre hombres y mujeres”.⁹

Así, la incorporación de la perspectiva de género en la educación conduce a la práctica de la equidad y la justicia, por tanto, implica un compromiso para profesoras y profesores para suprimir la discriminación y los prejuicios por razones étnicas, sociales o culturales en cualquiera de las formas en que se manifieste.

A partir de 1995, la Secretaría de Educación Pública edita el nuevo libro de Ciencias Naturales para 5º grado, en el que se introducen los primeros conocimientos sobre equidad de género. Resulta importante que se haga la inclusión de este tema ya que ha permitido a los alumnos y alumnas así como a profesores y profesoras conocerlo y aplicarlo hacia el análisis y reflexión de la estructura de otros textos como una manera de involucrarnos hacia este tipo de estudios.

⁸ Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Educación 2001-2006. pp.16

⁹ Ibid. pp.32

C. El quehacer gestivo en la escuela primaria

Atendiendo la función que realizo en la escuela, a continuación defino las características que debe tener un director de educación primaria, quien es “aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos.”¹⁰

El Manual del Director del Plantel de Educación Primaria determina como funciones generales del Director las siguientes:

1. “Controlar que la aplicación del Plan y programas de estudio se efectúen conforme a las normas, los lineamientos y las demás disposiciones e instrucciones que en materia de educación primaria escolarizada establezca la Secretaría de Educación Pública.
2. Prever y organizar las actividades, los recursos y apoyos necesarios para el desarrollo del Plan y programas de estudio.
3. Dirigir y verificar dentro del ámbito de las escuelas que la ejecución de las actividades de control escolar, de extensión educativa y de servicios asistenciales se realicen conforme a las normas y los lineamientos establecidos.
4. Evaluar el desarrollo y los resultados de las actividades del personal a su cargo, las aulas y la comunidad”.¹¹

Entre muchas otras funciones por materias administrativas. En lo particular y dados los objetivos de la propuesta doy mayor énfasis a la primera y para poder llevarlo a cabo, se requieren de espacios propuestos por la misma Secretaría de Educación Pública, los espacios a los que me refiero son los destinados al Consejo Técnico Consultivo, que tienen lugar en todas las escuelas primarias del Distrito Federal el último viernes de cada mes.

“El Consejo Técnico es un momento de reunión de todos los maestros en la escuela que tiene un triple carácter:

- es formal, porque está reglamentado,

¹⁰ Acuerdo 96 de la SEP, capítulo IV, artículo 14. Diario oficial.

¹¹ Manual del Director del plantel de Educación Primaria. SEP, pp. 14.

- es colegiado porque convoca a toda la planta docente y
- tiene un propósito establecido: intercambiar sobre asuntos relacionados con la enseñanza”.¹²

Así, el Consejo Técnico representa un órgano interno de la escuela para la discusión académica de los profesores, es importante que estas reuniones no se desvirtúen por algunos docentes que desean tratar asuntos de otra índole que no son prioritarios; por el contrario, como directivo me corresponde planificar anticipadamente las reuniones y orientarlas para tratar asuntos pedagógicos que enriquezcan la labor docente y que permitan corregir los errores que lleguen a presentarse en el aula; que sea un espacio de reflexión y análisis donde prevalezcan el trabajo colectivo, que nos permita aprovechar la experiencia de cada docente para llegar a la solución de problemas académicos y conflictos que se presenten en la escuela; en consecuencia, que el Consejo Técnico se convierta en un espacio de permanente actualización.

Un paso importante para lograr lo anterior, es concientizar a los profesores para que comprendan que como escuela no podemos marchar en diferentes direcciones, sino al contrario, formar un cuerpo de trabajo colegiado y concretarlo en la elaboración de un proyecto escolar en todos participemos y nos involucremos, para que al ver que parte de nuestras aportaciones están en él, lo llevemos a la práctica.

D. Violencia

“Se entiende por violencia aquellos actos u omisiones que atentan contra la integridad física, psicológica, sexual y moral de cualquier persona. Toda acción violenta tiene la intención de causar daño y ejercer abuso de poder; puede provenir de personas o instituciones y realizarse en forma activa o pasiva”.¹³

Estos actos de violencia son tangibles, como una violación, maltratos y golpes, o bien intangibles, es decir, que no se ven ni dejan huella, pero que igualmente lesionan a las personas en su vida emocional.

¹² FIERRO Cecilia. Un encuentro de maestros. pp.43.

¹³ GEM. “Contra la violencia eduquemos para la paz, por ti, por mí y por todo el mundo. pp 11

También se considera violencia las acciones o actitudes negligentes que denotan falta de atención con calidad y oportunidad.

Frecuentemente se utilizan como sinónimos las palabras violencia y agresión y no lo son. Esta última, es una fuerza vital necesaria para que una persona enfrente la vida o supere ciertas dificultades o limitaciones, por lo que no puede calificarse como dañina, pues la ausencia de agresividad provoca pasividad; pero en la medida que esta fuerza vital es moldeada por los entornos familiar, social y cultural, la agresividad puede favorecer el crecimiento de una persona y de quienes la rodean, o bien, convertirse en una fuerza destructiva y por ello violenta.

Existen varios tipos de violencia que se caracterizan en el siguiente cuadro:

TIPO DE VIOLENCIA	FORMAS DE EXPRESIÓN
EMOCIONAL	INSULTAR, AMAENAZAR, CHANTAJEAR, GRITAR, DESPRECIAR
FÍSICA	GOLPEAR, EMPUJAR, JALONEAR, PELLIZCAR, CORTAR.
SEXUAL	MENOSPRECIAR, HOSTIGAR, VIOLAR, OBLIGAR, RECHAZAR
SOCIAL ESTRUCTURAL	INVADIR, DISCRIMINAR, NEGAR OPORTUNIDADES
SOCIAL DE GÉNERO	MENOSPRECIAR, DISCRIMINAR, EXCLUIR
OMISIÓN	NEGLIGENCIA, RESTRINGIR, IGNORAR, EXCLUIR, NEGAR

Fuente: Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C.

* **Violencia intrafamiliar**

“En el ámbito familiar las principales víctimas son los niños, ancianos y principalmente las mujeres, ya que 1 de cada 10 ha sido agredida por su pareja. Según estadísticas, las víctimas por actos de violencia son:

Varones 2%

Mujeres 75%

Cruzada o recíproca 23%”¹⁴

¹⁴ RICO, Nieves. Violencia de Género: un problema de Derechos Humanos. pp 19

La situación de vulnerabilidad de todas las mujeres se da independientemente de su edad o condición social.

La violencia contra las mujeres en el ámbito doméstico es un fenómeno vinculado al contexto social que refuerza y reproduce concepciones sexistas¹⁵ y un orden social discriminatorio basado en la producción y reproducción histórica del sistema de género.

Las principales condiciones socioculturales que la generan son la división sexual del trabajo y la asignación de roles y atributos estereotipados que se otorgan a varones y a mujeres.

La agresión y el maltrato forman parte de un proceso de interacción potenciado por valores vinculados a la relación de dominación y sumisión y a la desigualdad de los sexos.

“La violencia intradoméstica pone en tela de juicio a la familia como institución social que proporciona seguridad, protección y afecto, ya que casi siempre se organizan en torno al poder de sus integrantes, pues a las mujeres en la vida conyugal se les asigna el papel de sumisión, dependencia y la aceptación de la autoridad del hombre”.¹⁶

La violencia dentro del hogar se utiliza como un instrumento de poder destinado a afianzar la autoridad y supremacía masculinas.

A la violencia de género no se le atribuye a patologías individuales o desórdenes psíquicos ni factores derivados de la estructura socioeconómica pues se presenta en todos los niveles socioeconómicos, salvo cuando prevalecen daños físicos, psíquicos o sexuales. Algunos factores asociados con la violencia doméstica son el alcoholismo, la cesantía y el hacinamiento.

Uno de los enfoques teóricos y metodológicos para abordar la violencia de género presenta el “ciclo de la violencia”, que pasa por 3 fases:

¹⁵ El término “sexismo” aparece a mediados de los sesenta en los Estados Unidos siendo utilizado por los grupos feministas de esa época. Se construyó en analogía a “racismo” para demostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvalorización. Marina Subirats y Cristina Brullet, *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Serie Estudios No. 19, S.G. Colomina España, 1992

¹⁶ *Ibidem*. pp.23

FASE 1. Acumulación de tensión.

A medida que la relación continúa, se incrementa la demanda así como el stress. Hay un incremento del comportamiento agresivo, más habitualmente hacia los objetos que hacia la pareja; por ejemplo: dar portazos, arrojar objetos, romper cosas. El comportamiento violento es reforzado por el alivio de la tensión luego de la violencia. La violencia se mueve desde las cosas hacia la pareja y puede haber un aumento del abuso verbal y del abuso físico. La pareja intenta modificar su comportamiento a fin de evitar la violencia; por ejemplo: mantener la casa más limpia, a los hijos más silenciosos, etc. el abuso físico y verbal continúa y la mujer comienza a sentirse responsable por el abuso. El violento se pone excesivamente celoso y trata de controlar el tiempo y el comportamiento de la mujer: cómo se viste, adónde va, con quién está, etc. el violento trata de aislar a la víctima de su familia y amistades.

Esta fase difiere según los casos, la duración puede ser de semanas, meses o años y se va a cortando con el transcurrir del tiempo.

FASE 2. Episodio agudo de violencia.

Aparece la necesidad de descargar tensiones acumuladas. El abusador hace una elección acerca de su violencia, decide tiempo y lugar para el episodio, hace una elección conciente sobre qué parte del cuerpo golpear y cómo lo va a hacer.

Como resultado del episodio la tensión y el stress desaparecen en el abusador. Si hay intervención policial él se muestra calmado y relajado, en tanto que la mujer aparece confundida e histérica debido a la violencia padecida.

FASE 3. Etapa de calma, arrepentimiento o luna de miel.

Se caracteriza por un período de calma, no violento y de muestras de amor y cariño. En esta fase, puede suceder que el golpeador tome a su cargo una parte de la responsabilidad por el episodio agudo, dándole a la pareja la esperanza de algún cambio a futuro; actúan como si nada hubiera pasado y prometen no volver a hacerlo.

A menos que el golpeador reciba ayuda para aprender métodos apropiados para manejar su stress, esta etapa sólo durará un tiempo y se volverá a comenzar el ciclo que se retroalimenta a sí mismo. Luego de un tiempo se vuelve a la primera fase.

El agresor no se cura por sí solo, debe tener un tratamiento, si la pareja permanece junto a él, el ciclo va a comenzar una y otra vez, cada vez con más violencia.

*** Conclusiones de algunos estudios sobre violencia intrafamiliar**

Algunos organismos internacionales han realizado estudios sobre la violencia doméstica; uno de ellos es la Investigación en Centroamérica que se acordó por una comisión técnica de la UNICEF en Panamá (1989). Se efectuaron estudios exploratorios y los resultados más importantes fueron los siguientes:

- a) La forma de agresión más común es la conyugal
- b) Los episodios de violencia se producen en el hogar de la víctima
- c) La mayoría de los casos se presentan en la noche
- d) Las mujeres violentadas solicitan asistencia principalmente por golpes en el cuerpo y en menor escala por agresiones psicológicas o sexuales.

Los servicios que prestan apoyo a las mujeres maltratadas aportan datos importantes que permiten determinar la magnitud y características de la violencia de género, como el Programa de Prevención y Asistencia de la Violencia Familiar de Buenos Aires, que recibe 600 llamadas al mes de las cuales, el 60% son llamadas para información y el 40% restante son casos de urgencia. El 97.4% de las personas que acuden son mujeres entre 25 y 54 años de edad afectando su período de mayor productividad. El 85.5% de las llamadas son hechas por las víctimas, el 9.1% por familiares y el 5.4% por miembros de la comunidad.

La sistematización y evaluación de los sistemas otorgados permitirá en un futuro contar con mayor información estadística que sirva de base para la formulación de políticas de erradicación de la violencia de género. Los centros cuentan con servicios interdisciplinarios pero sus sistemas de registro aún son deficientes.

* Principales consecuencias de la violencia doméstica

- Reproducción y perpetuación de un sistema de discriminación y subordinación de más de la mitad de la población y constituye una violación de los derechos humanos.
- Refleja la inexistencia de una estructura sociopolítica caracterizada por una mayor simetría en las relaciones sociales.
- La OMS considera que la violencia de género constituye un grave problema de salud pública, porque ha podido identificar los siguientes efectos:
 - Daños físicos: fracturas, quemaduras, hematomas, invalidez, violación sexual, embarazos no deseados, etc.
 - Daños psicológicos: depresión, ansiedad, angustia, trastornos del apetito, estrés, fobias, obsesiones, baja autoestima, suicidio y homicidios.

Algunos organismos estatales y organizaciones no gubernamentales promueven los grupos de autoayuda para que los participantes se den apoyo afectivo mutuo y puedan escapar del silencio y el aislamiento con que generalmente sufren las agresiones como en “Lugar de Mujer” con sede en Buenos Aires.

Los niños testigos de violencia son niños golpeados y tienden a imitar los roles y las conductas que observan, en su vida adulta los niños tienden a ser violentos y las niñas a ser mujeres golpeadas.

Se han creado albergues como la “Casa Refugio” en Quito, producto de un convenio entre el Ministerio de Bienestar social, representado por la Dirección general de la mujer y el Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer. En éste, en un lapso de 2 años y medio se atendieron a 245 mujeres en albergues golpeadas por sus cónyuges y 120 en consulta externa, es decir, un promedio de un caso cada 2 días y medio.

En México, se han creado organismos de ayuda como el Instituto Nacional de las Mujeres, que además de atender a mujeres que han sufrido algún tipo de violencia, brinda la información necesaria con el propósito de prevenirla.

El Banco Mundial, indica que la economía de mercado se puede determinar el número de años de vida saludable perdidos por las mujeres en edad reproductiva (15 a 44 años) por muerte prematura o enfermedades atribuibles a la violencia. En

los últimos años se han incrementado los traumatismos, la depresión y el feminicidio.

La violencia inhibe la participación de la mujer en la adopción de decisiones tanto dentro del hogar como en el ámbito laboral, político, económico y social.

“Los factores de orden ideológico cultural que impiden la denuncia de los hechos son los siguientes:

- a) Internalización de valores sociales según los cuales la subordinación femenina es algo “natural”.
- b) La aceptación de normas culturales que regulan la vida en pareja y los roles de esposa y madre.
- c) La idealización de la familia y del matrimonio.
- d) Las presiones sociales que las llevan a cumplir con los mandatos culturales dominantes”.¹⁷

Las víctimas no solicitan intervención legal por motivos inhibidores tales como el temor a ser responsabilizadas de la disolución de la familia, el miedo a represalias por parte del esposo, la vergüenza de verse expuestas públicamente, no se sienten apoyadas por las instancias policiales y jurídicas que las mujeres no perciben como eficaces, se les hace culpables por desencadenar los episodios violentos, debido a que las normas culturales dicen que son las responsables de garantizar el funcionamiento armónico del grupo familiar, por lo que deben hacer mayores sacrificios y cualquier falla puede dar lugar a un castigo.

La familia y la pareja se consideran la única meta válida, por lo que si denuncian, lo consideran como un fracaso. La mayor parte no presenta denuncia porque tiene hijos pequeños.

También hay casos de mujeres que responden violentamente y se puede llegar al homicidio. Muchas soportan la violencia porque dependen económicamente del agresor.

Por lo anterior, es necesario dar prioridad al empleo y capacitación de las mujeres, la propia comunidad debe desarrollar acciones para hacer frente al problema, estimular cambios colectivos y posibilitar la creación de redes sociales de ayuda. La experiencia de unas puede motivar a otras para que actúen con mayor seguridad y asertividad.

¹⁷ Ibidem. pp. 24

E. Violencia en la escuela

La estructura escolar es muy semejante a la organización social y a sus múltiples y diversas relaciones. Al interior de muchas escuelas se reproduce el ejercicio de poder en forma jerárquica y autoritaria. A pesar de que la escuela debe ser el lugar donde se aprende a respetar y a dar un trato equitativo, igualitario y justo a las y los demás; en muchas ocasiones el individualismo y la competencia son las formas de relación que imperan en las aulas y en el centro escolar.

Durante años, la escuela ha sido una de las instituciones que trata de obtener resultados similares de sus alumnas y alumnos, es decir, homogeneiza a los sujetos sin respetar sus individualidades, ritmos, intereses y necesidades, sin asumir el reto de generar procesos de cooperación e impulsar formas creativas de aprendizaje.

En el afán de mantener el orden en las aulas, las y los docentes estamos acostumbrados a aplicar medidas disciplinarias, reglas y normas en forma vertical, reproduciendo el orden establecido de premios y castigos. De esta manera, los y las alumnas aprenden a resolver conflictos en forma violenta.

F. Estudio de caso

Existen muchos casos en la escuela de niños y niñas violentos, pero solamente me referiré al del menor Brayan Francisco que cursa el 3er. Grado, desde que el niño cursaba el primer grado era reportado continuamente por agredir a sus compañeros y compañeras.

La profesora de 1ero. y 2do. grado era una persona de más de 30 años de servicio y poco tolerante, el menor aprendió a conocerla y se rebelaba continuamente haciendo burla sobre su manera de hablar y de caminar e incluso en ocasiones cuando la profesora le llamaba la atención, intentó darle puntapiés. En muchas ocasiones, la profesora acudía a la Dirección gritando que ya no

aguantaba al niño y que no lo quería en su salón. Cuando la profesora se calmaba le daba la alternativa de cambiarlo de grupo y de llamar a sus padres, pero ella me decía que no, que ella tendría que encontrar la manera de sacarlo adelante.

Dadas las constantes quejas que se presentaban, acudí a la USAER para pedir apoyo, pero lamentablemente las profesoras me respondieron que no podían hacer nada porque el problema del alumno era de conducta y no contaban con psicólogo, que ellas únicamente atendían casos con problemas de aprendizaje.

Cité entonces a los padres del menor a quienes hice una entrevista semiestructurada y encontré la siguiente información:

Brayan es el 7º de los ocho hijos de la pareja, el padre es un hombre alcohólico desempleado y la señora es vendedora ambulante (ella mantiene la casa); habitan en una accesoria que es parte de la casa de la madre del señor, quien continuamente amenaza con lanzarlos por el desorden que hacen los hijos.

Cuando hablé de la conducta del niño en la escuela, el padre empezó a gritarle y a querer golpearlo. La madre comentó que ya no lo soportan y que no entienden porque se comporta así, ya que por más que le pegan él no cambia.

Pregunté si el menor o ellos recibían algún tipo de ayuda psicológica y contestaron que no. Les hice algunas recomendaciones para que hablaran con el niño y los envié al CECOSAM (Centro Comunitario de Salud Mental) para que sacaran una cita.

Al día siguiente Brayan se presentó a la escuela con severos golpes que se notaban en la cara y algunas partes de su cuerpo.

Volví a citar a los padres y sólo se presentó la señora visiblemente golpeada también en los ojos y en la boca, la citada me comentó que el señor se encontraba tomando y que por eso no había ido, pero que ya habían hablado con el niño y estaban poniéndose de acuerdo para sacar la cita.

Le pedí que me dijera quién la había golpeado y me contestó que su esposo, pero que ella había tenido la culpa por haberse metido a defender a Brayan, que además ella sabía que ese día su esposo iba a llegar arrepentido y seguramente iba a “jurar” no volver a tomar.

Desde luego que lo que la señora dijo no ocurrió, ni tampoco cambió la actitud del niño. Las quejas que la maestra presentó después fueron acerca del lenguaje que el alumno utilizaba para insultar a las niñas a quienes les llamaba “putas” y les decía que se las iba a “coger” colocándose un lápiz o una regla cerca de los genitales y acercándose a las niñas.

Las quejas de las madres de las niñas no tardaron en llegar, por lo que nuevamente cité a los padres de Brayan, sin embargo sólo se presentaba la madre, siempre golpeada y argumentando lo mismo.

En una ocasión le sugerí que dejara a su esposo, ya que ella era la única que trabajaba y podía mantener a sus hijos sola. La señora respondió que no porque tenía miedo de que pasara lo mismo que a su cuñado que era igual a su esposo, él también tomaba y golpeaba a su esposa y a sus hijos, una ocasión que la esposa le amenazó con dejarlo, él le contestó que se iba a matar y así lo cumplió, cuando la señora se fue de la casa con sus hijos, esa misma tarde el señor se ahorcó.

Con la finalidad de brindar algún apoyo a la señora y a sus hijos le orientamos para que sacara una cita en el CAVI (Centro de Atención contra la Violencia Intrafamiliar) a la que acudió sólo una vez.

La profesora de 3er. grado es una persona más tolerante y ha tratado de apoyar al menor, quien de manera muy incipiente ha ido cambiando sus conductas.

Existen en el archivo de la escuela más de 20 casos similares que se han reportado, de los que elegí uno de los más significativos.

CAPÍTULO III. ALTERNATIVAS PARA LA NO VIOLENCIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

A. Metodología

La investigación realizada es de corte etnográfico porque formé parte de los sujetos de estudio y el enfoque metodológico es interpretativo.

Las técnicas de investigación fueron de tipo documental, lo que permitió ir construyendo el aparato crítico del trabajo, y de campo, para contrastar la teoría con la realidad que se investigada, mediante el manejo de:

- Fichas de trabajo (textuales, de referencia, resumen y análisis).
- Diario.
- Registro de observación.
- Encuestas (alumnos y profesores).
- Entrevistas (padres de familia)

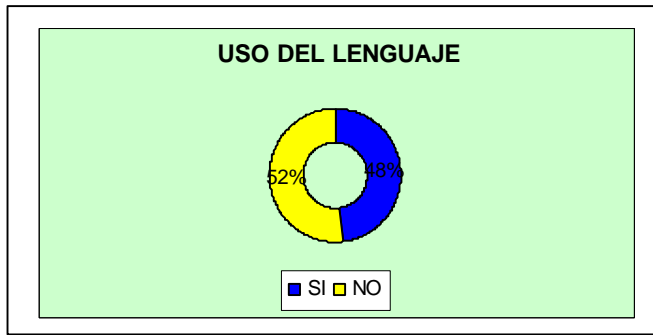
Las fichas se utilizaron para dar cuerpo al aparato crítico de la investigación. El diario y el registro de observación sirvieron para encontrar la información anotada en el diagnóstico. Las encuestas (Se anexan formatos) que fueron aplicados a los 22 docentes y a 5 alumnos de cada grupo, haciendo un total de 110, sirvieron para identificar cómo se dan las relaciones entre ellos y, las entrevistas (realizadas únicamente a los padres de los alumnos que presentaron casos severos de violencia) ayudaron a identificar la dinámica familiar de los alumnos de la escuela.

Las encuestas para docentes se estructuraron con 5 preguntas con dos opciones y la posibilidad de ampliar la información al contestar alguna de ellas.

Con relación a la pregunta 1 que se refiere a las actividades asignadas con relación al género, el 100% contestó que no, ya que todos tienen la posibilidad de desempeñar cualquier actividad. Para las preguntas que aportaron las respuestas más significativas, a continuación colocan tablas y gráficas para presentar la información.

2. Considera que es importante utilizar un lenguaje diferenciado para niñas y niños en lugar de englobarles en lenguaje masculino.

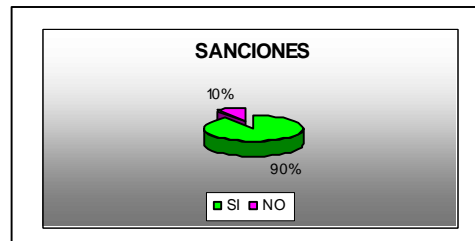
SI	NO
48%	52%



Como puede notarse es apenas un poco más de la mitad del personal docente que opinan que es importante cambiar el lenguaje para referirse a niñas y niños, el resto argumenta que es más sencillo hacerlo englobándolos a todos en masculino porque así les han hablado siempre y les entienden.

4. Sanciona a sus alumnos y alumnas cuando no cumplen con las actividades encomendadas.

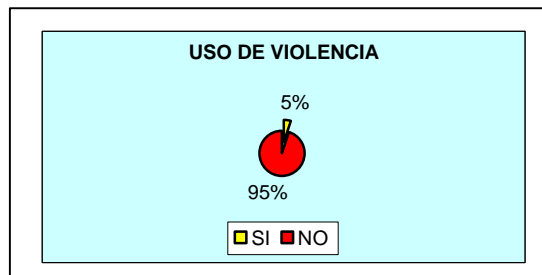
SI	NO
90%	10%



La mayoría de los docentes acostumbran sancionar a las y los alumnos y lo hacen a través de quitarles tiempo de recreo o el recreo completo, dejar doble tarea o repetir 30 o 50 veces que deben cumplir con las actividades.

5. Considera que en alguna ocasión ha empleado violencia con sus alumnas y alumnos.

SI	NO
5%	95%

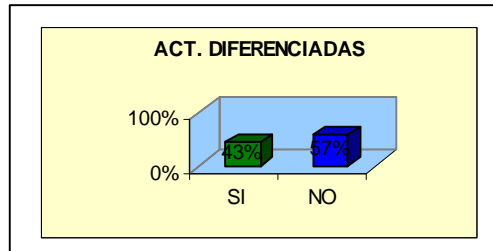


Los mayoría de los docentes afirma no hacer uso de violencia con sus alumnos, sin embargo, cuando complementan la información contestan que solamente les gritan o los regañan.

De las encuestas para alumnas y alumnos, se esquematizarán las respuestas que arrojaron también los datos más significativos.

1. En la casa, tus padres te piden que realices actividades diferentes a las que realizan tus hermanos (as).

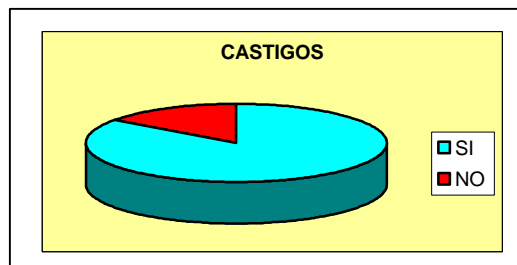
SI	NO
43%	57%



En esta pregunta casi la mitad de los niños y las niñas refirieron que sí realizan actividades diferentes por su género y algunas de las que describen son para las niñas las de tipo doméstico y para los niños ir por los mandados, tirar la basura o ayudar a su papá.

4. Cuando no cumples con las actividades que tus padres te piden o con las tareas escolares. ¿Recibes algún castigo?

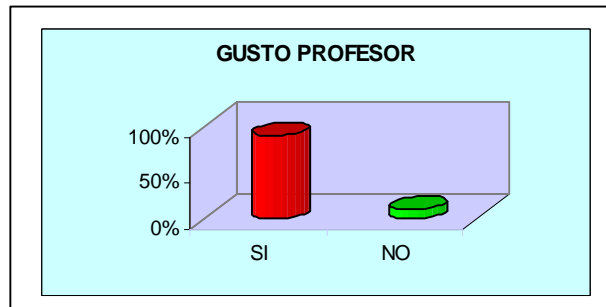
SI	NO
85%	15%



La mayoría de alumnos y alumnas contestaron que sí reciben castigos, que van desde regaños, no dejarlos jugar o ver televisión hasta los golpes.

5. Te gusta la forma como te trata tu profesor o profesora.

SI	NO
90%	10%



Casi todos los alumnos y alumnas marcaron que sí les gusta el trato que les dan sus profesores o profesoras, los que pusieron que no, no anotaron el por qué.

6. Si tuvieras oportunidad de cambiar algo en tu profesor o profesora, qué cambiarías.

En esta pregunta algunos contestaron que nada y la mayoría contestó que cambiarían su carácter porque les gritan o regañan mucho.

A partir de la información obtenida en los instrumentos, se definieron los siguientes:

*** Objetivos**

- Identificar los casos de alumnos que presenten actitudes violentas e investigar las condiciones familiares en que se desenvuelven.
- Promover cambios en los profesores a través del análisis de textos sobre la perspectiva de género y violencia en reuniones de Consejo Técnico Consultivo.
- Formar en los alumnos actitudes no violentas mediante el conocimiento de los derechos y valores para la niñez mexicana así como la puesta en práctica de los mismos.
- Promover cambios de actitud no violenta en los padres y madres de familia a través de un taller.

B. Propuesta

Con la finalidad de dar cumplimiento a los objetivos propuestos con docentes, alumnas, alumnos, madres y padres de familia, diseñé un cronograma de actividades utilizando la carpeta didáctica para la resolución creativa de conflictos del Programa “Contra la violencia eduquemos para la paz” que fue elaborada por el Programa Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C.

El cronograma de actividades para docentes es el siguiente:

TEMA	ACTIVIDAD	FECHAS PARA TRABAJAR CON DOCENTES	RECURSOS
PRESENTACIÓN. DIAGNÓSTICO.	DINÁMICA GRUPAL	12 DE AGOSTO DE 2004	ACETATOS, PROYECTOR DE ACETATOS.
1ª. UNIDAD. COMPETENCIAS PSICOSOCIALES. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMA Y DE SÍ MISMO	“LA MALETA DE LA VIDA”	13 DE AGOSTO DE 2004	HOJAS DE PAPEL Y LÁPICES
AUTOESTIMA	“RECONOCIÉNDOME”	16 DE AGOSTO DE 2004	HOJAS, LÁPICES Y CINTA ADHESIVA
MANEJO DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	“DIBUJANDO MIS EMOCIONES”	27 DE AGOSTO DE 2004	GRABADORA, MÚSICA, COLORES, CRAYOLAS, PLUMONES, HOJAS BLANCAS, PEGAMENTO
SÍNTESIS DE LA 1ª. UNIDAD	“RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CON EL CONFLICTO”	10 DE SEPTIEMBRE DE 2004	PLIEGOS DE PAPEL BOND, PLUMONES
2ª. UNIDAD. EMPATÍA	“MI EMPATÍA”	24 DE SEPTIEMBRE DE	MATERIAL IMPRESO

		2004	
RESPECTO	“MIRÁNDONOS”	15 DE OCTUBRE DE 2004	
CONFIANZA	“ABRIÉNDOSE”	29 DE OCTUBRE DE 2004	GRABADORA, MÚSICA SUAVE
APRECIO POR LA DIVERSIDAD	“ASÍ ES LA DIFERENCIA”	12 DE NOVIEMBRE DE 2004	HOJAS DE REGISTRO
SINTESIS DE LA 2ª. UNIDAD	“RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CON EL CONFLICTO”	26 DE NOVIEMBRE DE 2004	PLIEGOS DE PAPEL BOND, PLUMONES
3. UNIDAD. COMUNICACIÓN ASERTIVA	“ENCUENTRO DE ASERTIVIDAD”	10 DE DICIEMBRE DE 2004	
TOMA DE DECISIONES	“QUÉ TIENE PRIORIDAD EN MIS DECISIONES”	14 DE ENERO DE 2005	HOJAS CON UNA LECTURA Y LÁPICES
SÍNTESIS DE LA 3ª. UNIDAD	“RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CON EL CONFLICTO”	28 DE ENERO DE 2005	PLIEGOS DE PAPEL BOND Y PLUMONES
4ª. UNIDAD. COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN	“ARMAR ROMPECABEZAS”	11 DE FEBRERO DE 2005	SEIS ROMPECABEZAS
PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO	“DEBATE DE LA ESCUELA”	25 DE FEBRERO DE 2005	TARJETAS, LÁPICES, PLUMONES, PLIEGOS DE PAPEL BOND Y REVISTAS
SÍNTESIS DE LA 4ª. UNIDAD	“RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CON EL CONFLICTO”	25 DE MARZO DE 2005	PLIEGOS DE PAPEL BOND Y PLUMONES
5ª. UNIDAD. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	“EXPERIMENTANDO LA NEGOCIACIÓN Y LA MEDIACIÓN”	29 DE ABRIL DE 2005	HOJAS Y LÁPICES
SÍNTESIS DE TODO EL PROCESO	“CONFLICTO”	27 DE MAYO DE 2005	CUESTIONARIO. ANEXO
EVALUACIÓN FINAL Y CIERRE DEL PROCESO	“LA TELARAÑA”	24 DE JUNIO DE 2005	BOLA DE ESTAMBRE

El cronograma de actividades para trabajar con madres y padres de familia es el siguiente:

TEMA	ACTIVIDAD	FECHAS PARA TRABAJAR CON MADRES Y PADRES DE FAMILIA	RECURSOS
PRESENTACIÓN. DIAGNÓSTICO.	DINÁMICA GRUPAL	3 DE SEPTIEMBRE DE 2004	ACETATOS, PROYECTOR DE ACETATOS.
1ª. UNIDAD. COMPETENCIAS PSICOSOCIALES. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMA Y DE SÍ MISMO	"RECONOCIÉNDOME"	17 DE SEPTIEMBRE DE 2004	HOJAS DE PAPEL, LÁPICES DE COLORES, HOJAS CON PREGUNTAS, JUGUETES, GRABADORA Y MÚSICA SUAVE
AUTOESTIMA	"¡CÓMO ME QUIERO!"	8 DE OCTUBRE DE 2004	HOJAS IMPRESAS, PLUMONES, LÁPICES Y CINTA ADHESIVA
MANEJO DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	"PINTANDO CON LAS MANOS MIS SENTIMIENTOS Y EMOCIONES"	22 DE OCTUBRE DE 2004	PLIEGOS DE PAPEL BOND Y PINTURAS
SÍNTESIS DE LA 1ª. UNIDAD	"RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CON EL CONFLICTO"	5 DE NOVIEMBRE DE 2004	PLIEGOS DE PAPEL BOND, PLUMONES
2ª. UNIDAD. EMPATÍA	"SITUACIONES CON EMPATÍA"	19 DE NOVIEMBRE DE 2004	PLIEGOS DE PAPEL BOND Y PINTURAS
RESPECTO	"SÍ PARA MÍ, NO PARA MÍ"	3 DE DICIEMBRE DE 2004	DOS HOJAS BLANCAS
CONFIANZA	"PASEO A CIEGAS"	21 DE ENERO DE 2005	PALIACATES
APRECIO POR LA DIVERSIDAD	"LA ISLA"	4 DE FEBRERO DE 2005	TARJETAS, PLIEGOS DE PAPEL BOND,

			PLUMONES Y CINTA ADHESIVA
SÍNTESIS DE LA 2ª. UNIDAD	"RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CON EL CONFLICTO"	18 DE FEBRERO DE 2005	PLIEGOS DE PAPEL BOND, PLUMONES
3. UNIDAD. COMUNICACIÓN ASERTIVA	"CÍRCULO DE ASERTIVIDAD"	4 DE MARZO DE 2005	
TOMA DE DECISIONES	"¿SOY RESPONSABLE DE MIS DECISIONES?"	18 DE MARZO DE 2005	PLIEGOS DE PAPEL BOND Y PLUMONES
SÍNTESIS DE LA 3ª. UNIDAD	"RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CON EL CONFLICTO"	1 DE ABRIL DE 2005	PLIEGOS DE PAPEL BOND Y PLUMONES
4ª. UNIDAD. COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN	"TODAS Y TODOS JUNTOS LO LOGRAREMOS"	22 DE ABRIL DE 2005	REVISTAS, RECORTES. TIJERAS. COLORES Y PEGAMENTO
PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO	"CANCIONES Y PROGRAMAS"	6 DE MAYO DE 2005	PLUMONES Y PLIEGOS DE PAPEL BOND
SÍNTESIS DE LA 4ª. UNIDAD	"RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CON EL CONFLICTO"	13 DE MAYO DE 2005	PLIEGOS DE PAPEL BOND Y PLUMONES
5ª. UNIDAD. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	"EL DEBATE"	20 DE MAYO DE 2005	HOJAS Y LÁPICES
SÍNTESIS DE TODO EL PROCESO	"CONFLICTO"	3 DE JUNIO DE 2005	CUESTIONARIO. ANEXO
EVALUACIÓN FINAL Y CIERRE DEL PROCESO	"LA TELARAÑA"	10 DE JUNIO DE 2005	BOLA DE ESTAMBRE

Para trabajar con las profesoras y los profesores, es importante aclarar que las primeras 3 sesiones se trabajarán en los espacios comprendidos por los Talleres Generales de Actualización, las correspondientes al último viernes de

cada mes se llevarán a cabo en las reuniones de Consejo Técnico Consultivo y las sesiones que se encuentran en fechas intermedias, se realizarán con apoyo de los padres de familia que atenderán a los grupos mientras se realizan las actividades con docentes. Todas las sesiones tendrán duración de 50 minutos aproximadamente y en ellas se trabajarán diversas dinámicas grupales y actividades vivenciales, por lo que se les pedirá que en todo momento muestren respeto y tolerancia hacia los demás.

Una vez que los profesores y las profesoras participen de las actividades, a su vez realizarán su cronograma para trabajarlas con su grupo, de manera que el proceso se de con todos los miembros que integran la comunidad escolar.

El trabajo con madres y padres de familia se realizará en apoyo con el personal de la Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular (USAER) en los tiempos señalados, las sesiones también tendrán una duración de 50 minutos aproximadamente.

El propósito del Programa es el de aprender a solucionar conflictos en forma no violenta, para ello es importante desarrollar sus competencias. Las competencias permiten a las personas transformar conocimientos, actitudes y valores en habilidades, es decir, saber qué hacer y cómo hacerlo en el momento oportuno. A continuación se definen brevemente las competencias psicosociales que se trabajarán.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN
CONOCIMIENTO DE SÍ MISMA O DE SÍ MISMO	Significa saber cómo somos, cómo es nuestro carácter, qué nos gusta o nos disgusta, para qué somos buenos y qué nos cuesta más trabajo hacer.
AUTOESTIMA	Se define como el aprecio que sentimos hacia nosotros mismos. Se relaciona con la confianza, el respeto y el cuidado que nos procuramos.
MANEJO DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Consiste en identificar y entender los sentimientos y las emociones que experimentamos en diversas situaciones.
EMPATÍA	Es la capacidad de ponernos en el lugar del otro.
RESPECTO	Significa reconocer la existencia y la individualidad de las demás personas sin hacer juicios de valor, estigmatizar o etiquetar sus acciones y pensamientos.
CONFIANZA	Es un sentimiento de seguridad mediante el cual podemos actuar con libertad al decir lo que pensamos o sentimos.
APRECIO POR LA DIVERSIDAD	Es la capacidad de reconocer que los seres humanos son únicos e irrepetibles. Implica valorar las diferencias de raza, credo, discapacidad e ideología como factores de crecimiento permanente.
TOMA DE DECISIONES	Es la elección de una opción renunciando a otras.
COMUNICACIÓN ASERTIVA	Es la habilidad de decir, sentir, pensar y actuar de manera clara, directa y sin utilizar la violencia.
COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN	Son capacidades que permiten contrarrestar la competitividad y el individualismo. Favorecen nuevas formas de relación ya que fortalecen la convivencia.
PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO	Consiste en utilizar los procesos mentales básicos para desarrollar ideas, proponer soluciones ante diferentes problemas, buscar información o inventar actividades y materiales novedosos, creativos, estéticos y constructivos.
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Es la capacidad de finalizar un desacuerdo entre dos o más partes, sin utilizar la violencia

Fuente: Programa de Educación y Género. 2003.

Los momentos de aplicación del programa educativo son: antes, durante y después de llevar a cabo las actividades de la sesión.

Antes de la sesión.

- a) Se debe registrar la asistencia de las y los participantes.
- b) Planear la sesión, mediante la síntesis de las reflexiones y aprendizajes de la sesión anterior o de cada unidad temática; así como el objetivo, la competencia y las actividades que se desarrollarán en cada sesión.

Durante la sesión.

- a) Definir la competencia que se abordará.
- b) Trabajar con diversas técnicas grupales.

- c) Mantener una actitud abierta y desarrollar las habilidades de atención, empatía con los integrantes del grupo y el manejo del silencio grupal.
- d) Plantear preguntas de reflexión para analizar cómo se sintieron los integrantes del grupo, qué dificultades encontraron y qué aspectos significativos pueden recuperar de la actividad.

Después de la sesión.

- a) Registrar los aspectos observados durante la sesión, haciendo uso de un calendario en el que las y los participantes den respuesta a preguntas como las siguientes ¿qué aprendimos este día?, ¿cómo podemos aplicar lo aprendido en nuestra vida diaria? ¿a qué nos comprometemos para cambiar actitudes, conductas y formas de ser?
- b) Registro de actividades por unidad temática. Anexo.

Para fortalecer la práctica de valores en alumnas y alumnos se trabajará el Manual “Derechos y valores para la niñez mexicana”, que fue editado por la Secretaría de Educación Pública en coordinación con el Instituto Federal Electoral, La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. En medida de lo posible, el personal del IFE, apoyará con su participación de las actividades que se realicen en la escuela.

El manual ofrece una propuesta metodológica entretenida y divertida para el análisis y reflexión de alumnos y docentes acerca de algunos conceptos que explican los derechos de la niñez y los valores humanos que los sustentan. (Se anexan fotocopias de algunos materiales con los que se trabajará).

Algunas de las actividades que presenta el programa son:

- Juegos de grupo.
- Lecturas comentadas.
- Proyección de videos con historias breves acompañadas de una reflexión sobre los casos de la historia.
- Dibujos.
- Plenarias de discusión.

Para cada una de las 9 sesiones se propone una carta descriptiva con actividades que pueden ser modificadas de acuerdo a las necesidades de cada

grupo en la que se indican los contenidos de cada tema, las actividades a realizar y los recursos necesarios. Se sugiere trabajar una sesión por mes en un tiempo de aproximadamente sesenta minutos. Las actividades serán apoyadas por personal del Instituto Federal Electoral, tanto en la dirección de las actividades como en el préstamo de los materiales: láminas, cuadros de reflexión y videos.

A continuación se muestra el cuadro de contenidos a desarrollar por sesión:

TEMA	CONTENIDOS	RECURSOS
NECESIDADES BÁSICAS	1.NECESIDADES BÁSICAS: BIOLÓGICAS, EVOLUTIVAS Y AFECTIVAS. 2.PLURALIDAD: DIFERENCIA FÍSICA, PENSAMIENTO, RAZA, CREDO 3.IGUALDAD: ÓRGANOS DEL CUERPO, NECESIDADES BÁSICAS, RESPETO A LA CONDICIÓN DE SER HUMANO	LÁMINAS ILUSTRATIVAS, VIDEOS, CUADROS CON REFLEXIONES, LECTURAS, CARTULINAS Y MARCADORES
NECESIDADES BÁSICAS	1.DERECHO A VIVIR SANO, CRECER Y SER CADA VEZ MEJOR. 2.SUPERVIVENCIA Y DESARROLLO. 3.RESPECTO A LAS PERSONAS, PLANTAS Y ANIMALES	LÁMINAS ILUSTRATIVAS, VIDEOS, CUADROS CON REFLEXIONES, MACETA, PLANTA, CARTULINA
VALORES HUMANOS Y RESPONSABILIDAD	1.VALORES HUMANOS. ¿QUÉ ES UN VALOR? IMPORTANCIA DE UN VALOR. ¿CUÁLES SON? 2.VALORES: AMOR, RESPETO, LIBERTAD, COOPERACIÓN Y FRATERNIDAD. 3.LOS VALORES GENERAN COMPROMISOS. 4.RELACIÓN DIÁLOGO – CONFLICTO.	SOGA. PAPELES DOBLADOS, CUADROS DE REFLEXIÓN, CARTULINAS Y COLORES
IMPORTANCIA DEL CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS	1.¿QUÉ ES UN DERECHO? IMPORTANCIA. RELACIÓN DE LOS DERECHOS CON LOS VALORES. 2.DERECHO A RECIBIR CARIÑO Y ESTAR PROTEGIDO. 3.PROTECCIÓN.	UN CUADERNO, PARAGUAS, SUÉTER, CARTULINA, PEDAZOS DE PAPEL, CUADROS DE REFLEXIÓN, LECTURAS, VIDEOS.
IMPORTANCIA DEL CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS Y COMPROMISOS QUE GENERAN	1.VALOR DE LA PARTICIPACIÓN. ¿QUÉ ES PARTICIPAR? ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE? ¿CÓMO PUEDES PONER EN PRÁCTICA EL VALOR DE LA PARTICIPACIÓN? 2.VALOR DEL DIÁLOGO. ¿QUÉ ES EL DIÁLOGO? ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE? ¿CUÁNDO USAS EL DIÁLOGO? 3.DERECHO A OPINAR, PARTICIPAR Y A SER ESCUCHADO. 4.PARTICIPACIÓN. 5.CARACTERÍSTICAS DE LOS DERECHOS.	LÁMINAS ILUSTRATIVAS, CUADROS DE REFLEXIÓN, LECTURA.
CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ	1.VALOR DEL PLURALISMO. DIFERENTES FORMAS DE SER, PENSAR Y ACTUAR. 2.IDENTIDAD E IGUALDAD (EQUIDAD EN ROL DE GÉNERO). 3.DERECHO A SER ÚNICO Y DIFERENTE, RESPETANDO NUESTRAS DIFERENCIAS.	HOJAS BLANCAS, ARTULINAS PLUMONES, LÁMINAS ILUSTRATIVAS, CUADROS DE REFLEXIÓN, VIDEOS.

IMPORTANCIA DEL CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS.	1.DERECHOS DE LOS NIÑOS. PRINCIPIOS SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS. ¿PARA QUÉ SIRVE TENER DERECHOS? ¿CÓMO DEFENDER Y PROTEGER LOS DERECHOS? PASOS PARA QUE SE RESPETEN LOS DERECHOS.	VIDEOS, LECTURAS, HOJAS BLANCAS Y LÁPICES.
DERECHOS Y COMPROMISOS	1.TOMA DE ACUERDOS Y COMPROMISOS.	PLIEGOS DE PAPEL BOND, HOJAS BLANCAS Y PLUMONES.
VALORES, DERECHOS Y PARTICIPACIÓN	VISITAS A DIFERENTES INSTITUCIONES COMO EL INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL, MUSEO "SENTIMIENTOS DE LA NACIÓN, ENTRE OTRAS	

C. Relación de la propuesta con el Plan y Programas de estudio.

En términos de calidad educativa, la escuela debe satisfacer las necesidades de todos los alumnos, planteadas en los propósitos educativos nacionales que rigen el Plan de estudios 1993, vigente en la actualidad. Con base en éste, se ha estructurado una nueva modalidad para trabajar con los grupos de escuela primaria a partir del desarrollo de competencias, entendidas éstas como habilidades, conocimientos, estrategias, actitudes y valores, necesarias para reconocer, analizar y resolver tanto situaciones de la vida cotidiana como otras novedosas y complejas, para lo cual deben ser consideradas las características, intereses y alcances de los educandos, para así ofrecer a cada quien lo que requiera, a través de los apoyos y las adecuaciones que sean necesarias.

Una forma de responder a estos retos y hacerlo con calidad, lo representa el currículum basado en competencias que nos permite partir de las necesidades e intereses cognoscitivos y afectivos de los alumnos, a la vez que se toma en cuenta la diversidad presente en los grupos.

El currículum basado en competencias está integrado por 5 ejes curriculares:

- Comprensión del medio natural, social y cultural.
- Comunicación
- Lógica matemática
- Actitudes y valores para la convivencia
- Aprender a aprender

Cada eje se integra por competencias generales, que a su vez se dividen en competencias por nivel e indicadores.

La propuesta planteada en el presente documento, se encuentra completamente ligada al eje de Actitudes y valores para la convivencia, que está relacionado con la asignatura de Educación Cívica, pero se considera un eje transversal, porque propicia la construcción de la identidad, la autoestima, la aceptación y el respeto por las diferencias y la participación democrática, así como el reconocimiento y la valoración de la diversidad y de género y además las competencias pueden ser desarrolladas a través de cualquiera de los ejes curriculares.

Las competencias generales que se pretenden desarrollar mediante este eje son las siguientes:

1. Construye una imagen positiva de sí mismo al reconocer su identidad cultural y de género y promueve la convivencia basada en el respeto y la aceptación de las diferencias.
2. Expresa sus sentimientos y emociones de acuerdo al contexto y promueve el desarrollo de valores.
3. Participa democráticamente en la solución de problemas y defiende los derechos humanos.
4. Promueve la integración de todos, a partir de la aceptación de las diferencias, así como la solidaridad para resolver necesidades educativas y sociales.
5. Se identifica como mexicano (a) reconociendo la diversidad de culturas, forma de pensar con una historia, un gobierno, constitución y territorio comunes.

Fuente: Competencias para Educación Primaria

CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN

A. Evaluación de la propuesta

Toda propuesta de trabajo requiere necesariamente ser evaluada, por lo que considero importante enunciar que “evaluar significa recoger y analizar sistemáticamente una información que nos permite determinar el valor y el mérito de lo que se hace para facilitar la toma de decisiones y con el fin de aplicar lo aprendido con la evaluación a la mejora del propio proceso de intervención”.¹⁸

Por las características del tipo de propuesta, a través de la cual se pretenden modificar actitudes violentas hacia la resolución de conflictos; una manera de poder realizar una valoración para determinar si los cambios han sido favorables, es a partir del uso de indicadores educativos que son “variables o rasgos que operan como un sistema que permite detectar con facilidad las discrepancias entre el estado ideal, (esperado y deseable) – es decir, entre los propósitos y las realizaciones- y que ayuden a proponer soluciones de mejora.... Los indicadores pueden ser tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. Los primeros son usados sobre todo referidos en el ámbito de los resultados, en tanto que los segundos son empleados en lo que corresponde a los procesos.”¹⁹

Los indicadores a utilizar fueron tomados del documento “Competencias para Educación Primaria” y serán aplicados en dos momentos; una a la mitad y otra al final de la propuesta.

Las competencias a desarrollar y los indicadores que se pretenden observar en los alumnos (as) de cada ciclo son los siguientes:

Competencia general: Construye una imagen positiva de sí mismo (a) al reconocer su identidad cultural y de género y promueve la convivencia basada en el respeto y aceptación de las diferencias.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<ul style="list-style-type: none">*Reconoce en qué es diferente y en qué es igual a otras personas.*Participa en juegos o actividades con niñas y niños que hablan otra lengua o tienen culturas diferentes.*Identifica las semejanzas y las diferencias entre las formas de ser niños y niñas y sus intereses.*Acepta realizar actividades y juegos que tradicionalmente han sido asignados al otro sexo.	<ul style="list-style-type: none">*Reconoce que las personas somos diferentes en varios aspectos (físico, lengua, formas de hablar o aprender y preferencias) aunque tengamos algunas características semejantes.*Respeta las distintas opiniones, ideas y sentimientos de sus compañeros sin agredirlos ni burlarse.*Se integra con gusto en actividades y juegos que tradicionalmente han sido asignados al otro sexo.	<ul style="list-style-type: none">*Se interesa y valora las diversas costumbres, lenguas y formas de pensar de su comunidad, región o país.*Reconoce que algunas formas de ser y de pensar de hombres y mujeres fueron aprendidas y pueden cambiar para mejorar su vida.*Promueve que niñas y niños sean tratados con igualdad.

¹⁸ CEMBRANOS, Fernando, et. al . La evaluación. p.50

¹⁹ SEP. Evaluación. Evaluación y seguimiento. p. 12

Competencia general: Expresa sus sentimientos y emociones de acuerdo al contexto y promueve el desarrollo de valores.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<p>*Identifica sus emociones (enojo, tristeza, desesperación, etc.) y las empieza a controlar.</p> <p>*Menciona algunas razones por las que siente temor ante ciertas situaciones.</p> <p>*Se propone cambiar algunas actitudes que considera negativas.</p>	<p>*Selecciona algunas formas para expresar sus emociones (gestos, palabras, escritos, acciones) de acuerdo a la persona.</p> <p>*Reflexiona por qué una conducta puede ser buena o mala.</p> <p>*Se da cuenta de que algunos temores son fundamentados y otros no.</p> <p>*Evalúa cómo ha cambiado las actitudes que se propuso.</p>	<p>*Manifiesta sus emociones y modifica aquellas actitudes y comportamientos que le resultan negativos para él o para otros.</p> <p>*Reconoce algunos de sus valores y principios para evaluar sus acciones.</p> <p>*Se propone superar algunos de sus temores.</p> <p>*Identifica lo que necesita hacer para cambiar sus actitudes.</p>

Competencia general: Participa democráticamente en la solución de problemas y defiende los derechos humanos.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<p>*Participa en comisiones de su grupo.</p> <p>*Reconoce y respeta los acuerdos, reglas y compromisos grupales en el trabajo y en el juego.</p> <p>*Reclama cuando no se respetan sus derechos.</p> <p>*Resuelve problemas sin agredir a otros.</p> <p>*Expresa su desacuerdo ante situaciones injustas o que le hacen sentir mal.</p>	<p>*Cumple con responsabilidad sus tareas y comisiones.</p> <p>*Propone y respeta acuerdos, reglas y compromisos grupales.</p> <p>*Cuida que sus derechos y los de los demás sean respetados.</p> <p>*Para resolver conflictos, busca soluciones aceptables para ambas partes.</p> <p>*Expresa sus desacuerdos ante situaciones injustas o desagradables.</p>	<p>*Cumple con sus tareas y comisiones en tiempo y con calidad y promueve que otros (as) lo hagan.</p> <p>*Propone modificaciones a las normas, reglas y acuerdos cuando es necesario.</p> <p>*Promueve que todos (as) conozcan y respeten los derechos de las niñas y los niños.</p> <p>*Evita que una situación se convierta en un problema y ayuda a resolver conflictos.</p> <p>*Busca las formas adecuadas para expresar su inconformidad ante situaciones injustas.</p>

En el primer momento de la evaluación, que será aproximadamente a la mitad de la aplicación de la propuesta, se pretende observar qué indicadores aún no han sido alcanzados en su totalidad para realizar actividades que permitan desarrollar la competencia general.

El cuadro de valoración presenta los siguientes rangos:

El indicador se observa en:

TODO EL GRUPO	LA MAYORÍA DEL GRUPO	ALUMNOS QUE REQUIEREN MÁS ATENCIÓN	ALUMNOS MÁS AVANZADOS
----------------------	-----------------------------	---	------------------------------

Al final de la propuesta, se pedirá a los alumnos y alumnas que den respuesta a un sencillo cuestionario con las siguientes preguntas.

1. ¿Qué fue lo que más te gustó de las actividades realizadas?
2. ¿Cuál fue el aprendizaje más significativo para tí?
3. ¿De qué te sirvió lo que aprendiste en la escuela, en tu hogar o en tu comunidad?
4. ¿Qué crees que falta o qué sugerencias tienes para seguir aprendiendo a resolver conflictos?

Para los grupos de profesores (as) y de madres y padres de familia, se pedirá que contesten a las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál fue el aprendizaje más significativo que obtuvo de todo el proceso?
2. Como resultado de este proceso ¿en qué aspectos concretos de su vida personal, familiar, de pareja, en el trabajo o en la comunidad pudo percibir cambios para mejorar sus relaciones con quienes convive todos los días?
3. ¿Qué cree que le falta o qué sugerencias tiene para seguir desarrollando las competencias en la solución de conflictos?

A partir de las respuestas emitidas en los cuestionarios, pretendo encontrar información que permita superar las deficiencias que pudieran presentarse durante el proceso y aplicar otras alternativas que favorezcan la optimización de los resultados en otro momento que se desee aplicar la propuesta.

CONCLUSIONES

El trabajo como Directora de escuela implica observar la forma como se relacionan a diario los diferentes actores que en el centro escolar intervienen: los docentes, los padres y madres de familia, así como con alumnos y alumnas, dichas relaciones no son siempre de lo más cordiales, situación que en ocasiones dificulta el trabajo o no permite que se desarrolle de la mejor manera.

Por lo anterior, es importante implementar estrategias que favorezcan relaciones más armónicas entre ellos y que permitan establecer un clima de trabajo alentador que el que cada miembro participe con más gusto e interés.

El programa “Contra la violencia eduquemos para la paz, por mí, por ti y por todo el mundo”, junto con otras estrategias de trabajo obtenidas a partir de diversos documentos analizados durante mis estudios en la especialización “El Género en la práctica docente”, se presentan en este caso como herramientas que integran una propuesta para favorecer el cambio de actitud en los alumnos y alumnas, docentes y padres de familia a través de diversas orientaciones que permitan dar solución a los conflictos en forma no violenta en la escuela primaria “Mtra. Guadalupe Núñez y Parra”.

El presente documento fue elaborado a partir de un cambio experimentado en forma personal y que permitió conocer situaciones que en otro momento pasaban desapercibidas, tener conocimiento pleno de la forma en que la mujer ha sido menospreciada en diversos ámbitos, las madres de familia de algunos alumnos, e intentar reivindicarlas mediante una propuesta que espero que impacte principalmente en aquellos que en algún momento se han visto desfavorecidos en su relación con los demás.

Cierto es que tal vez no a todos les interesa una propuesta de este tipo, pero tengo gran entusiasmo y pondré mucha dedicación en la puesta en práctica del trabajo a fin de que pueda llegar cada vez a un mayor número de personas y que esto tenga un reflejo positivo en las relaciones interpersonales, para que la escuela primaria sea un sitio al que acudan con gusto docentes, alumnos y padres de familia.