

**META 1246“REALIZAR UNA INVESTIGACIÓN AL INTERIOR DEL PROGRAMA SALUDARTE A FIN DE GENERAR MATERIAL DIDÁCTICO PARA PROMOVER RELACIONES IGUALITARIAS Y LIBRES DE VIOLENCIA ENTRE NIÑAS Y NIÑOS, ASÍ COMO UNA PROPUESTA DE PROYECTO PILOTO PARA SU APLICACIÓN”**

---

**DOCUMENTO DE INVESTIGACIÓN QUE CONTENGA EL PROYECTO PILOTO PARA DESARROLLO Y APLICACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA PROMOVER RELACIONES IGUALITARIAS Y LIBRES DE VIOLENCIA ENTRE NIÑAS Y NIÑOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Diciembre, 2015

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

## **INVESTIGACIÓN AL PROGRAMA SALUDARTE**

---

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<i>Objetivos</i> .....	6
<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	7
<b>MARCO CONCEPTUAL</b> .....	9
<b>INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL</b> .....	20
<i>Análisis y descripción del Programa SaludArte</i> .....	21
<i>Objetivos del Programa SaludArte</i> .....	23
<i>Cobertura del Programa</i> .....	24
<i>Acciones del Programa</i> .....	25
<i>Características y operación del programa</i> .....	26
<i>Evaluación Interna del Programa SaludArte 2014</i> .....	30
<i>Revisión de los componentes del Programa SaludArte</i> .....	38
<i>Observaciones sobre el proceso de capacitación “Igualdad de género y no discriminación” dirigido al personal del programa SaludArte por el Instituto Simone de Beauvoir, A.C.</i> .....	45
<b>INVESTIGACIÓN DE CAMPO</b> .....	53
<i>Metodología</i> .....	54
<i>Mesa de Trabajo con la Coordinación Académica</i> .....	55
<i>Grupo focal con coordinadores y coordinadoras regionales</i> .....	60
Percepción acerca de su trabajo dentro de SaludArte .....	62
Intencionalidad del Programa SaludArte .....	62
Función de las Coordinadoras y Coordinadores Regionales .....	64
Percepción acerca de la incorporación de los enfoques de género y los Derechos Humanos en el Programa y en la función que realizan las Coordinadoras y los Coordinadores Regionales .....	66

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Relación de los componentes con las y los talleristas .....	69
Relación con las directoras y los directores de las escuelas que participan en el Programa .....	72
Retos y propuestas .....	74
<i>Grupo focal con talleristas de distintos componentes .....</i>	<i>75</i>
Percepción del trabajo que realizan las y los talleristas dentro del Programa .....	76
La sexualidad de las niñas y los niños.....	80
La violencia y la convivencia en el espacio escolar .....	81
Aspectos pedagógicos y didácticos de la práctica educativa de los talleristas .....	92
Retos y propuestas de las y los talleristas para mejorar su trabajo .....	102
<i>Grupo focal con mamás, papás y tutores de las niñas y los niños que participan en SaludArte.....</i>	<i>104</i>
<i>Grupo focal de niñas y niños.....</i>	<i>111</i>
Opiniones de las niñas y los niños sobre la comida .....	112
Sugerencias de las niñas y los niños al Programa SaludArte.....	113
<i>Observación realizada en escuelas que participan en el programa SaludArte .....</i>	<i>114</i>
<i>Mesa de trabajo con funcionarias y funcionarios de la Dirección de Promoción de la Salud de la Secretaría de Salud y de la Subdirección de Deporte para todos del Instituto del Deporte .....</i>	<i>120</i>
<b>RESULTADOS.LÍNEA BASE .....</b>	<b>122</b>
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>132</b>
<i>Anexo 1 .....</i>	<i>132</i>
<i>Anexo 2.....</i>	<i>138</i>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>154</b>

## **INTRODUCCIÓN**

El presente documento constituye la base para generar un material didáctico que busca promover relaciones igualitarias y libres de violencia entre niñas y niños que participan en el Programa SaludArte, así como una propuesta piloto para su posterior aplicación. Para ello se llevó a cabo una investigación tanto documental como de campo, la cual incluyó la revisión de diversos insumos proporcionados por la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDU), así como la aplicación de diversos instrumentos de investigación cualitativa para conocer las experiencias y percepciones de las personas beneficiarias de este Programa y de las/os responsables de su instrumentación en las escuelas.

La pregunta central que orientó los distintos momentos de esta investigación fue de qué manera los enfoques de género y derechos humanos están incorporados en el Programa SaludArte. De esta manera, se incluye en una primera parte de esta investigación, la revisión de los fundamentos, los propósitos, los contenidos, la metodología y la evaluación interna del Programa SaludArte, el cual se desarrolla desde 2013 a la fecha en escuelas primarias de jornada ampliada en las zonas marginadas de la Ciudad de México. En la segunda parte se incorporan los testimonios y opiniones de quienes participan en el Programa.

Sin lugar a dudas, el Programa SaludArte representa -tal y como lo señaló una de las talleristas- una alternativa educativa; alternativa, podría decirse incluso, urgente y necesaria por el impacto que ha logrado hasta ahora en la infancia de la Ciudad de México, que debe fortalecerse y mejorarse para alcanzar su consolidación.

Los resultados de esta investigación, a la que podrán sumarse otras en el futuro, son parte los esfuerzos para contribuir a la enorme tarea de “Educar a las niñas y los niños para la vida” como fin último del Programa SaludArte.

## **Objetivos**

**Objetivo general.** Realizar una investigación al interior del programa SaludArte a fin de generar un material didáctico para promover relaciones igualitarias y libres de violencia entre niñas y niños, así como una propuesta de proyecto piloto para su aplicación.

**Objetivos específicos.** Realizar una investigación para conocer de qué manera funciona el programa SaludArte, en la que se identifiquen temas, horarios, técnicas, secuencias didácticas, perfil de quienes facilitan las actividades; así como prácticas y actitudes en relación a la violencia basada en género y la

igualdad de género que se dan tanto entre el alumnado como del personal docente hacia las niñas, los niños y adolescentes.

Realizar una búsqueda y revisión de los materiales con los que ya se cuente tanto a nivel federal como local para promover la igualdad de género y prevenir la violencia en la educación básica, con la finalidad de que los materiales que se generen no dupliquen esfuerzos sino que fortalezcan las acciones realizadas previamente.

Realizar una revisión de materiales didácticos para promover la igualdad de género y prevenir la violencia entre niños y niñas desarrollados a nivel internacional para contar con mayores elementos para el diseño del material didáctico.

Realizar material didáctico para prevenir la violencia y promover la igualdad de género que se adecue al funcionamiento del programa SaludArte.

Generar una estrategia para la aplicación piloto del material didáctico en el 2016.

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Con el propósito de identificar qué tanto los enfoques de género y de derechos humanos se encuentran incorporados en el Programa SaludArte que lleva a cabo la Secretaría de Educación de la Ciudad de México en escuelas primarias de

jornada ampliada, se realizó una investigación tanto documental como de campo, para conocer su fundamentación teórica, los propósitos, las actividades, las formas de funcionamiento y operación, así como las prácticas, las actitudes y las opiniones de quienes, de una u otra manera, participan en dicho Programa.

Para realizar la investigación documental se revisaron las Reglas de Operación y los Lineamientos Generales de Funcionamiento del Programa para el 2015; estos documentos contienen elementos de carácter jurídico, programático y operativo que permiten conocer el surgimiento y la trayectoria del Programa SaludArte. De igual manera, se analizaron algunos informes elaborados por la SEDU y el Instituto Nacional de Nutrición, en particular, sobre las áreas y las líneas de acción referidas a la igualdad y la equidad de género y los derechos humanos.

Asimismo, como parte de la investigación documental, se revisó el soporte educativo con base en los componentes del Programa, además del curso taller que impartió el Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir al personal de SaludArte sobre los aspectos relativos a la perspectiva de género.

De manera complementaria, se revisaron diversos materiales didácticos afines al tema que nos ocupa, con el propósito de que el material que se genere no duplique los esfuerzos realizados, sino que fortalezca las acciones encaminadas a lograr la incorporación de los enfoques de género y de derechos humanos al Programa SaludArte.



Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

La investigación de campo tuvo por objeto conocer las opiniones y perspectivas de las y los beneficiarios de SaludArte, principalmente, así como de quienes se encargan de los aspectos educativos y operativos del Programa por parte de la SEDU, del personal de la Secretaría de Salud (SEDESA) y del Instituto del Deporte (INDEPORTE), instituciones que coordinan acciones con la SEDU en SaludArte. Para ello se realizó observación en dos de las escuelas que cuentan con el Programa y se realizaron grupos focales:

- Con talleristas
- Con niños y niñas
- Con coordinadores/as regionales
- Con madres, padres o familiares de las y los niños que participan en el Programa.

## **Marco Conceptual**

### Principios en los que se fundamenta la investigación

Sin pretender hacer una disertación en torno al marco de referencia que sustenta esta breve investigación, resulta importante señalar de manera sucinta que los principios básicos que orientaron el análisis sobre el programa SaludArte están vinculados de manera preferente a los enfoques de género y derechos humanos, considerando en particular los principios de igualdad sustantiva, no discriminación

y no violencia de género, así como la promoción, protección y garantía de los derechos humanos en general, y de las niñas y los niños en particular.

Con el fin de precisar ciertos conceptos, conviene señalar que cuando hablamos de género, no nos referimos exclusivamente a la problemática que viven las mujeres, sino que retomamos la definición de “género” que Joan Scott<sup>1</sup> propuso en 1966, la cual contiene dos partes analíticamente interrelacionadas y cuatro elementos.

Para Joan Scott género es: “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos; y una forma primaria de relaciones significantes de poder”.

En cuanto a los elementos que constituyen la categoría de “género” esta autora señala cuatro principales:

- Los símbolos y los mitos
- Los conceptos normativos que manifiestan los símbolos, los cuales afirman unívocamente los significados de varón y mujer, masculino y femenino (escuela, familia, mercado de trabajo, iglesia, etc.)

---

<sup>1</sup>SCOTT, Joan, (1996) El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En Marta Lamas (2002) *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México, Taurus.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género (el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo, la escuela, la política).
- La identidad personal”.<sup>2</sup>

La categoría “género”, por tanto, alude a las formas históricas y socioculturales en que mujeres y hombres construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad. Formas que varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo.

Consecuentemente con la categoría de género, esta perspectiva busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan no sólo por su determinación biológica, sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos.

En la Ley de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia se define la perspectiva de género como “una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y

---

<sup>2</sup> Ibídem,

oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones”.<sup>3</sup>

Mirar o analizar alguna situación desde la perspectiva de género, permite entonces entender que la vida de mujeres y hombres puede modificarse en la medida en que no está “naturalmente” determinada. Esta perspectiva ayuda a comprender más profundamente tanto la vida de las mujeres como la de los hombres y las relaciones que se dan entre ambos.<sup>4</sup>

La problemática de género en que estamos inmersos mujeres y hombres, forma hoy parte sustantiva de la construcción de la democracia y de la redefinición de los modelos de desarrollo, pero también de la resignificación de la vida personal y colectiva. Así, la perspectiva de género expresa las aspiraciones de hombres y mujeres que les permite llevar a cabo acciones para salir de la enajenación y actuar cada una como un ser-para-sí, como sujetos históricos.

Las propuestas formuladas y las acciones emprendidas para cambiar, van de lo macro a lo micro, de la formación social a la persona, de la casa al Estado, de la localidad al mundo, del género a cada quien, de cada persona a incontables organizaciones y a la sociedad.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup>Ley de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia. Art. 4 fracción IX

<sup>4</sup> GLOSARIO DE GÉNERO Unidad de Género de la Universidad Pedagógica Veracruzana, Xalapa, Veracruz. Abril 2011

<sup>5</sup>EuroPROFEM The European Men Profeminist Network <http://www.europrofem.org>

Considerar lo anterior, nos lleva a tomar en cuenta uno de los bastiones más importantes de la lucha de las mujeres, el derecho a la igualdad.

Por largos años, incluso hoy en día, persiste en algunas personas la idea de que las mujeres no pueden tener los mismos derechos que los hombres. Esta opinión oscurantista nos remite a la historia durante la cual las mujeres han sido objeto de opresión, maltrato y discriminación, como si fuera una condición dada y no producto de la imposición del sistema patriarcal injusto que ha acechado con fuerza la vida de las mujeres.

Así, en la historia de la humanidad encontramos mujeres que al oponerse a los designios del sistema patriarcal fueron encarceladas, acusadas de brujería y por ello llevadas a la hoguera y la guillotina, y aún en nuestros días, en el mundo entero incluyendo nuestro país, muchas mujeres son asesinadas por el simple hecho de serlo o penalizadas por trasgredir el orden establecido.

Así, la conquista por la igualdad, la no discriminación y la no violencia en contra de las mujeres como principios de derechos, no ha sido fácil sino un largo camino por el que han tenido que transitar, no sin dificultades; principios que quedaron plasmados quizás por primera vez de manera fehaciente en la Carta que dio

origen en 1945 a la Organización de las Naciones Unidas y más tarde en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948.<sup>6</sup>

Tal trascendente avance respecto a los derechos de las mujeres, sirvió para la creación en 1946 de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer cuyo propósito fue promover el adelanto de la mujer en todo el mundo y establecer medidas jurídicas para proteger los derechos humanos de las mujeres, así como difundir de manera amplia la situación y condición de las mujeres. Años más tarde en 1966 se concretaron los Pactos Internacionales tanto de los Derechos Civiles y Políticos, como los Económicos, Sociales y Culturales, mediante los cuales se les daría seguimiento a los planteamientos de la Carta y la Declaración los Derechos Humanos.

“Con el tiempo se hizo cada vez más evidente que las leyes, por sí mismas no bastaban para garantizar la igualdad de derechos de la mujer, dada la historia tan arraigada de opresión y discriminación en la que han vivido, por lo que era necesaria otra estrategia que obligara a los Estados miembros a impulsar las medidas que garantizaran en sus países el adelanto de las mujeres”<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup><http://www.celem.org/pdfs/.../HISTORIA%20DE%20LA%20CEDAW.pdf>

<sup>7</sup> Ricardo Ruiz Carbonel, María de Lourdes Valenzuela (2012). Principios de Igualdad, no discriminación y no violencia en contra de las Mujeres, México, Instituto Federal Electoral.

Se realizarán entonces foros y conferencias mundiales cuyos resultados le darían a los esfuerzos realizados una mayor concreción a los derechos de las mujeres en favor de la igualdad y la no discriminación, tales como la creación en 1979 de la Convención para Eliminar todas las Formas de Discriminación hacia las Mujeres (CEDAW por sus siglas en inglés), que obliga a los Estados a reconocer la igualdad jurídica de mujeres y hombres, así como adoptar medidas que garanticen las mismas oportunidades para el ejercicio de los derechos. Con estos preceptos esta convención busca acortar la brecha entre el reconocimiento formal de los derechos y el ejercicio de los mismos.

Si bien con la CEDAW se dio un significativo paso adelante, la igualdad siguió plateándose en términos formales. La igualdad formal tiene un carácter universal en tanto que implica que todos los seres humanos tienen la misma capacidad jurídica ante la autoridad legal. No obstante, en la práctica existen claras evidencias de la discriminación que sufren ciertos grupos sociales para ejercer y disfrutar sus derechos.

Al respecto “cabe decir que durante años se tergiversó su significado al tratar de invisibilizar las diferencias entre las mujeres y los hombres, por eso se manejaba la equidad casi como sinónimo de igualdad. Sin embargo, debemos hacer hincapié en que la igualdad no quiere decir que las mujeres y los hombres sean

idénticos en capacidades o cualidades, sino tener acceso por igual a las oportunidades”.<sup>8</sup>

De igual forma, y tomando en cuenta la recomendación del Comité de la CEDAW al gobierno mexicano<sup>9</sup>, debemos distinguir la igualdad de la equidad puesto que en el lenguaje de los Derechos Humanos la igualdad es un derecho que el Estado debe garantizar, mientras que la equidad es una estrategia para llegar a la igualdad sin que sea una obligación estatal.

No obstante tal avance en términos de derechos para la población femenina, la historia no termina con haberse decretado prerrogativas de derechos para la población femenina: todavía hay quienes se oponen a la igualdad entre las mujeres y los hombres porque piensan que no son idénticos y que cada sexo tiene sus características propias. Desde la perspectiva de los derechos humanos, la defensa sobre la igualdad entre los sexos no es por los adjetivos que los asemejan como si fueran idénticos, sino por la exigencia de dotar tanto a las mujeres como a los hombres de las mismas oportunidades para poder ejercer sus derechos fundamentales.

---

<sup>8</sup>María de Lourdes Valenzuela La educación superior vista desde los derechos humanos y el enfoque de género Revista *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, No. 74. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco en prensa.

<sup>9</sup>El Comité de la CEDAW en agosto de 2006 solicita al gobierno mexicano que atienda la recomendación específica al evitar el uso indistinto de “equidad” e “igualdad”, habida cuenta de que no significan lo mismo. En este sentido, el Comité recomienda a México que utilice sistemáticamente el término “igualdad”.



De aquí que, desde la perspectiva de género, Alda Facio<sup>10</sup> insista en que es necesario hablar sobre la igualdad sustantiva, que implica por parte del Estado “implementar medidas correctivas para eliminar las desigualdades y desventajas de las mujeres con respecto a los hombres. Es decir, medidas que eliminen las desigualdades de poder entre los sexos. Para lograr esto, no sólo se necesita que las mujeres tengamos igualdad de oportunidades con los hombres, sino que tengamos igual acceso a esas oportunidades iguales”.

Otro de los instrumentos internacionales que fue impulsado hace apenas una década fue la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer; Convención que fue acogida por los países de la región en tanto hace frente a uno de los más graves problemas que subyuga a las mujeres desde hace siglos, y que limita su vida en todos los aspectos.

En esta Convención se define como violencia: “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado.” (Artículo 1).

De igual manera en esta Convención se recogen otros derechos, como el derecho a la no discriminación y a la igualdad. Los derechos que deben ser protegidos de

---

<sup>10</sup>Alda Facio (2011) La igualdad sustantiva: Un paradigma emergente en la ciencia jurídica en <http://cidemac.org/PDFs/bibliovirtual/IGUALDAD/IGUALDAD%20SUSTANTIVA.%20DRA.%20ALDA%20FACIO.pdf>

acuerdo a esta Convención están establecidos en el Capítulo II y en los Artículos 3, 4, 5 y 6, derechos tales como:

## CAPITULO II DERECHOS PROTEGIDOS

Artículo 3. Toda mujer tiene derecho a una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado.

Artículo 4. Toda mujer tiene derecho al reconocimiento, goce, ejercicio y protección de todos los derechos humanos y a las libertades consagradas por los instrumentos regionales e internacionales sobre derechos humanos.

Artículo 5. Toda mujer podrá ejercer libre y plenamente sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales y contará con la total protección de esos derechos consagrados en los instrumentos regionales e internacionales sobre derechos humanos. Los Estados Partes reconocen que la violencia contra la mujer impide y anula el ejercicio de esos derechos.

Artículo 6. El derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros: a. el derecho de la mujer a ser libre de toda forma de discriminación, y b. el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de

comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación”.<sup>11</sup>

Nuestro país ha signado las distintas iniciativas internacionales en términos de los derechos de las mujeres; ha logrado establecer y concretar los compromisos adquiridos en términos jurídicos al aprobarse en el Congreso de la Unión la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres en 2006. En ella se establece que la igualdad implica la eliminación de toda forma de discriminación que se genere por pertenecer a cualquier sexo, en cualquier ámbito o etapa de la vida (Artículo 6).

La aprobación de esta ley se inscribe en el marco de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) que obliga a los Estados a reconocer la igualdad jurídica de mujeres y hombres, así como adoptar medidas que garanticen las mismas oportunidades para el ejercicio de los derechos. Con estos preceptos esta convención busca acortar la brecha entre el reconocimiento formal de los derechos y el ejercicio de los mismos.

En México las leyes que estipulan acciones educativas concretas que garantizan la igualdad entre mujeres y hombres, así como la no discriminación -en particular

---

<sup>11</sup> Asamblea General de la Organización de Estados Americanos. CONVENCION INTERAMERICANA PARA PREVENIR, SANCIONAR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER "CONVENCION DE BELEM DO PARA"Entrada en vigor: el 5 de marzo de 1995

de sexo y género- están plenamente asentadas en la Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación de 2003, en la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres de 2006 y en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia de 2007<sup>12</sup>, mismas que traen consigo obligaciones respecto a la educación.

El logro de la igualdad debe comenzar por desarrollar acciones afirmativas que nivelen las desigualdades históricas entre mujeres y hombres.<sup>13</sup>

## **INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL**

Los conceptos antes descritos, han servido para la revisión de los fundamentos del programa SaludArte, sus objetivos, características, cobertura y formas de operación, así como de algunos informes sobre su desarrollo. Han sido la base también para la realización de la investigación de campo y para la elaboración del material didáctico.

A continuación presentamos los resultados de la investigación documental, la cual iniciamos con la revisión de la fundamentación jurídica y programática del Programa SaludArte contenida en las Reglas de Operación inscritas en la Gaceta Oficial del Gobierno del Distrito Federal.

---

<sup>12</sup>Diario Oficial de la Federación, 1 de febrero de 2007, TEXTO VIGENTE. Última reforma publicada DOF 04-06-2015

<sup>13</sup> Arroyo, R., *Las normas sobre violencia contra la mujer y su aplicación. Un análisis comparado en América Central*, 2002, p. 60.

## **Análisis y descripción del Programa SaludArte**

El Programa SaludArte surge para dar respuesta a algunos de los problemas sociales<sup>14</sup> que se enfrentan en el Distrito Federal, entre los cuales se plantean los siguientes:

Insuficiente calidad educativa en la educación básica.

Prevalencia de sobrepeso y la obesidad en niñas y niños en edad escolar (hábitos alimenticios no saludables).

Desigual acceso a actividades recreativas complementarias (deportivas, artísticas y culturales).

Tras la firma de un convenio de colaboración entre la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDU) y la Administración de los Servicios Educativos en el Distrito Federal, dependencia adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP), se lleva a cabo el Programa SaludArte en escuelas primarias ubicadas en la zonas marginadas de la Ciudad de México, desde septiembre de 2013 a la fecha.

En la Alineación Programática de las Reglas de Operación, se señala que el Programa SaludArte contribuye a dar cumplimiento a los objetivos, las metas y las líneas de acción del Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2013-

---

<sup>14</sup>Gaceta Oficial del Gobierno del Distrito Federal. Décima Octava Época, 30 de enero de 2015, No. 21 Tomo II Reglas de Operación (ROP) del Programa de Servicios "SaludArte".

2018, específicamente al Eje 1, Equidad e Inclusión Social para el Desarrollo Humano.

Las áreas de oportunidad, los problemas que trata de atender y los objetivos que pretende alcanzar el Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2013-2018, a los que busca aportar el Programa SaludArte, se mencionan a continuación:

“Área de oportunidad: Salud.

Inseguridad alimentaria y malnutrición en algunos sectores de la población, especialmente en función de su condición de vulnerabilidad

Objetivo: Reducir el sedentarismo físico en la población del Distrito Federal.

Área de oportunidad: Educación

Deficiente calidad y persistencia de inequidad en el acceso al sistema educativo que obstaculizan la permanencia, eficiencia terminal, logros académicos y formación integral. Objetivo: Impulsar el mejoramiento de la calidad de la educación para que los estudiantes cuenten con los conocimientos científicos, competencias y habilidades que favorezcan el desarrollo pleno de sus capacidades y de los valores que demanda una sociedad democrática e igualitaria, entre los que destacan la laicidad y el enfoque de género y de derechos humanos.

## Área de oportunidad: Alimentación

Inseguridad alimentaria y malnutrición en algunos sectores de la población, especialmente en función de su condición de vulnerabilidad.

Objetivo: Contribuir a la consecución de seguridad alimentaria y una menor malnutrición de los habitantes de la entidad, en particular en función de su origen étnico, condición jurídica, social o económica, migratoria, de salud, de edad, discapacidad, sexo, orientación o preferencia sexual, estado civil, nacionalidad, apariencia física, forma de pensar o situación de calle, entre otras”.<sup>15</sup>

## Objetivos del Programa SaludArte

Con base en la problemática social antes mencionada, así como su justificación como parte del Programa General del Gobierno de la Ciudad de México, el Programa SaludArte pretende como objetivo general:

“Preparar para la vida a niñas y niños de las escuelas primarias públicas de jornada ampliada del Distrito Federal, fortaleciendo su formación integral con base en la educación complementaria, a través de herramientas vinculadas al autocuidado de la salud, la expresión artística y la convivencia ciudadana”.<sup>16</sup>

Como parte de los objetivos específicos del Programa se espera que: “Las niñas y los niños sean capaces de adquirir hábitos sanos y nutritivos, aumentar competencias de autocuidado y prevenir riesgos de salud, así como incrementar

---

<sup>15</sup> *Ibíd*em, pag.46-48

<sup>16</sup> Gaceta Oficial del Distrito Federal, 10 de Octubre de 2014.

la actividad física y utilizar el arte como estrategia para propiciar espacios de sana y pacífica convivencia, bajo un enfoque de derechos humanos y equidad”.<sup>17</sup>

## **Cobertura del Programa**

El Programa SaludArte está dirigido a niñas y niños inscritos que cursan la educación primaria en el Distrito Federal en escuelas públicas de jornada ampliada.

La población total de alumnos y alumnas en el ciclo escolar 2013-2014<sup>18</sup> inscritos en alrededor de 470 escuelas primarias públicas de jornada ampliada en el Distrito Federal se estimó, de conformidad con el promedio de la matrícula por escuela reportado por la SEP, en 166,889 niñas y niños. De éstos, la población objetivo del Programa se estimó, de conformidad con la matrícula escolar reportada por la SEP, en 29,827 alumnas y alumnos inscritos en 84 escuelas primarias públicas de jornada ampliada distribuidas en las 16 delegaciones del Distrito Federal

El número máximo de beneficiarios inscritos en el periodo señalado fue de 21,923 niñas y niños.

Para el 2015, según las Reglas de Operación del Programa<sup>19</sup> se pretendía atender a 25,000 niñas y niños de 120 escuelas primarias públicas de jornada ampliada distribuidas en las 16 delegaciones del Distrito Federal. De acuerdo con datos de

---

<sup>17</sup>Ibídem.

<sup>18</sup> Los datos de la población total de niñas y niños inscritos en las escuelas primarias de jornada ampliada, así como la población que fue atendida por el Programa SaludArte fueron tomados de la Evaluación Interna del Programa realizada durante el primer semestre de 2015.

<sup>19</sup>Reglas de Operación de 2015



la SEP, en estos planteles se encontrarían inscritos aproximadamente más de 41 mil niñas y niños sujetos a ser beneficiarios del Programa.

## **Acciones del Programa**

Con el propósito de cumplir con los objetivos previstos por el Programa SaludArte, las acciones que se desarrollan prioritariamente consisten en “educar a los niños y a sus familias acerca de los beneficios que una adecuada alimentación y la realización de actividades físicas y artísticas traen a la infancia en temas como una mejora en la salud e integración social partiendo de la adquisición de conocimientos, habilidades y valores”.<sup>20</sup>

De esta manera, las acciones del Programa están orientadas a ofrecer servicios de asistencia alimenticia, así como educar a las niñas, los niños y sus familias a crear conciencia de los beneficios que trae consigo una buena y nutritiva alimentación, así como hábitos de higiene. De igual manera, proporcionar talleres de educación artística que fomenten la creatividad y la capacidad de expresión; asimismo logren el desarrollo de una condición física saludable y la adquisición de un estilo de vida activo, mediante actividades deportivas que permitan disminuir los niveles de sedentarismo. Fomentar, asimismo, la adquisición de actitudes y valores relativos al respeto, la solidaridad y la colaboración al propiciar la participación de la comunidad escolar y la formación ciudadana.

---

<sup>20</sup> *Ibíd*em, pág.51

Tales acciones se desarrollan por las tardes en las escuelas primarias públicas de jornada ampliada, aprobadas por la Administración Federal de los Servicios Educativos en el Distrito Federal, bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDU).

## Características y operación del programa

La coordinación general del Programa SaludArte está a cargo de la Secretaría de Educación del Distrito Federal. El área encargada de su operación es la Dirección General de Educación Básica.

Las actividades previstas como parte del Programa se llevan a cabo dentro de los planteles de lunes a viernes en días hábiles escolares de acuerdo con el Calendario Escolar, emitido por la Secretaría de Educación Pública, en un horario de 14:30 horas a 17:30 horas. Esta jornada comprende la ingesta alimentaria, el lavado de manos y cepillado de dientes y los talleres de formación en nutrición, artes y activación física, de acuerdo con el siguiente cronograma semanal:

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<b>14:30 – 15:30</b>	Práctica y asistencia alimentaria	Práctica y asistencia alimentaria	Práctica y asistencia alimentaria	Práctica y asistencia alimentaria	Práctica y asistencia alimentaria
<b>15:30 - 16:30</b>	Taller 1	Taller 1	Taller 1	Taller 1	Taller 1
<b>16:30 - 17:30</b>	Taller 2	Taller 2	Taller 2	Taller 2	Taller 2

La práctica de asistencia alimentaria tiene un horario fijo, mientras que la distribución del resto de los talleres es particular en cada escuela primaria pública

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

de jornada ampliada programada para su intervención. Los talleres se imparten de manera diferenciada por edades en la “primaria baja” para niñas y niños de 1°, 2° y 3er. grado, mientras que para la “primaria alta” se agrupan a las niñas y los niños de 4°, 5° y 6° grado.

Para instrumentar el Programa SaludArte, según las Reglas de Operación, es necesario contar con personas que atiendan tanto a las niñas y los niños de manera directa, como en tareas de coordinación y administración de las actividades en su conjunto; estas personas reciben apoyos económicos por la labor que realizan. Las figuras y las funciones que llevan a cabo son las siguientes:<sup>21</sup>

<b>Figura</b>	<b>Principales actividades</b>
<b>Encargado Escolar</b>	Supervisar y vigilar que las instalaciones se utilicen exclusivamente para el desarrollo de las actividades de SaludArte, Proveer lugares para el resguardo de los materiales, Coadyuvar con el coordinador escolar en las labores de supervisión y control de la escuela, entre otras.
<b>Apoyo Administrativo</b>	Auxiliar en las actividades logísticas administrativas en el registro de asistencia de los beneficiarios, Apoyar al coordinador en la provisión de los materiales, entre otras.
<b>Monitor</b>	Supervisar a los beneficiarios al momento de la ingesta alimenticia, Apoyar en el mantenimiento del orden durante esa actividad, Fomentar durante la ingesta alimentaria la convivencia, la creación y el reforzamiento de hábitos, entre otras.
<b>Tallerista</b>	Impartir las actividades en función de su área de especialidad, entre otras.

<sup>21</sup> Ibídem pág. 50

Los contenidos generales de los talleres, tanto de primaria baja, como de primaria alta que se imparten durante una semana (5 días hábiles) incluyen:

“En Nutrición (Práctica y Asistencia Alimentaria, 5 horas y 2 horas de taller en grupo):

- Consumo de la cantidad adecuada de alimentos en cada comida.
- Consumo adecuado de agua simple.
- Consumo de verduras y frutas diarias.
- Higiene y conservación adecuadas de los alimentos.
- Higiene personal: lavado de manos y cepillado de dientes.

En Activación Física, 3 horas en grupo:

- Práctica cotidiana de una serie de movimientos y posturas conscientes con calidad de ejecución.
- Realización de movimientos espontáneos y variados con o sin utilización de objetos de interacción.
- Propuesta de diversas formas de relacionarse en movimiento con su cuerpo, los objetos, sus pares y con el espacio tiempo.
- Comunicación de reflexiones a partir de la experiencia del movimiento.

En Artes, 5 horas en grupo:

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- Artísticos: ritmo, pulso, espacio, movimiento, melodía, forma, secuencia, fraseo, composición e improvisación.
- Expresivos: verbal, escrita, motriz y gestual.
- De convivencia: autoconcepto, inteligencia interpersonal, tolerancia al error y a la frustración”.<sup>22</sup>“El monto total del Programa de Servicios SaludArte, para el ejercicio fiscal 2015, representa una erogación de \$292`500,000.00 (Doscientos noventa y dos millones quinientos mil pesos 00/100), lo que incluye el total de los costos de cada uno de los servicios que se proporcionan”.<sup>23</sup>

Del análisis y de la descripción anterior sobre el Programa SaludArte, podemos señalar que si bien se prevé en los objetivos y en las acciones que se realizan en las escuelas la importancia de la convivencia y la formación en valores, en torno a estos puntos, se plantean de manera indistinta otros aspectos, como la formación ciudadana, el desarrollo del autoconcepto, la inteligencia interpersonal, la tolerancia al error y a la frustración, así como el respeto, la solidaridad y la equidad.

Asimismo, cabría decir que la perspectiva de género está ausente y no se plantean medidas u orientaciones específicas que ayuden a las y los talleristas a generar ambientes de no violencia o bien que permitan, desde la aceptación de las diferencias, actitudes ciudadanas en beneficio de la colectividad.

---

<sup>22</sup>Secretaría de Educación del Distrito Federal. INFORME DE LA EVALUACIÓN INTERNA 2015 DEL PROGRAMA DE SERVICIOS “SALUDARTE” PARA EL EJERCICIO FISCAL 2014.

<sup>23</sup> Ibídem, pág.52

Veamos ahora la evaluación interna realizada para revisar el cumplimiento de las metas y el logro de los objetivos del Programa durante el ciclo escolar 2013-2014.

## **Evaluación Interna del Programa SaludArte 2014**

Para los propósitos de la investigación que llevamos a cabo se consideró importante analizar el Informe Interno del Programa SaludArte referente al ciclo escolar 2013-2014, con el objeto de visualizar cómo se han incorporado los aspectos relativos a la igualdad, la no violencia y la no discriminación de género, así como la formación en derechos humanos, como parte de las acciones que se llevan a cabo en los talleres y la valoración de los resultados obtenidos.

Cabe mencionar que el Informe de la Evaluación Interna del Programa SaludArte Interno representa un ejercicio de sistematización de la información acerca de su operación y “tiene como propósito, conforme a lo establecido en las Reglas de Operación de enero de 2014, identificar las áreas de mejora y los avances en su implementación, proveer además información que apoye a la política de desarrollo social y a la mejora continua del mismo y a realizar una retroalimentación sobre los procesos de planeación, diseño, y alcances del Programa”.<sup>24</sup>

En particular, esta evaluación responde a lo establecido en el artículo 42 de la Ley de Desarrollo Social para el Distrito Federal (LDSDF) en el cual se plantea: "Las evaluaciones constituyen procesos de aplicación de un método sistemático que

---

<sup>24</sup> *Ibíd*em, pág. 1

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

permite conocer, explicar y valorar al menos, el diseño, la operación, los resultados y el impacto de la política y programas de Desarrollo Social. Las evaluaciones deberán detectar sus aciertos y fortalezas, identificar sus problemas y en su caso, formular las observaciones y recomendaciones para su reorientación y fortalecimiento"<sup>25</sup>

La evaluación interna se llevó a cabo a partir de la recopilación periódica de información mediante instrumentos diseñados ex profeso, cuyos indicadores permitieron medir el grado de cumplimiento tanto de la operación como de los objetivos establecidos por el programa. La principal fuente de información fue proporcionada por las diversas coordinaciones y encuestas aplicadas a niñas y niños, madres y padres de familia de las escuelas participantes.

Según la Evaluación Interna, “el Programa de SaludArtebuscó desde su diseño garantizar los doce principios de la Política Social establecidos en el artículo 4 de la Ley de Desarrollo Social para el Distrito Federal, y en este sentido se aplicará un rango de Satisfactorio, Parcialmente satisfactorio, Insatisfactorio, No se integró, para su valoración”<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Gaceta Oficial del DF, 2000: 16-17.

<sup>26</sup> Op cit, Evaluación Interna, pág. 14

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Por su importancia añadimos el siguiente cuadro en el que se valoran los doce principios de la Política Social, según el cumplimiento de las metas establecidas en el Programa SaludArte de acuerdo con las Reglas de Operación 2014 emitidos por el Evalúa D.F.

<b>Principio</b>	<b>Nivel de cumplimiento</b>	<b>Observaciones</b>
UNIVERSALIDAD	Parcialmente satisfactorio	El Programa se proyecta para ofrecer una variante de educación complementaria para escuelas con vulnerabilidad en el Distrito Federal, apuesta por una oferta que favorece la inclusión y la equidad en el acceso a diferentes propuestas educativas que favorecen la formación integral de la personalidad en la educación primaria
IGUALDAD	Satisfactorio	El Programa SaludArte contribuye al abatimiento de las grandes diferencias entre personas, familias, grupos sociales y ámbitos territoriales, con los servicios que ofrece.
EQUIDAD DE GÉNERO	Satisfactorio	En el Programa se promueve la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, además de contar con un eje transversal de convivencia, que busca una sana relación entre los involucrados.
EQUIDAD SOCIAL	Satisfactorio	SaludArte aporta a disminuir la desigualdad social ofreciendo el acceso a una adecuada alimentación y la realización de actividades físicas y artísticas que ofrecen mejoras en la salud y favorecen la integración social, partiendo de la adquisición de conocimientos, habilidades y valores en la infancia.
JUSTICIA DISTRIBUTIVA	Satisfactorio	Se aplicó este principio como factor para seleccionar las primeras escuelas en que se aplicaría el Programa SaludArte. Además, el Programa favorece que los niños y niñas tengan acceso a una alimentación balanceada y a la participación en diferentes actividades culturales y deportivas a las que no podían asistir, ni practicar.
DIVERSIDAD	Satisfactorio	El Programa contempla dentro de sus servicios las necesidades de todos sus beneficiarios, reconociendo la condición pluricultural y diversidad social del Distrito Federal.
INTEGRALIDAD	Satisfactorio	SaludArte se articula con otros programas del Gobierno del Distrito Federal con el fin de garantizar la seguridad, además de atender los derechos y necesidades de los infantes inscritos.



Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

<b>Principio</b>	<b>Nivel de cumplimiento</b>	<b>Observaciones</b>
TERRITORIALIDAD	Parcialmente satisfactorio	El Programa SaludArte en su planeación tomó las escuelas con población de bajo desarrollo social y cubre todas las delegaciones del D.F.
EXIGIBILIDAD	Satisfactorio	El Programa busca, progresivamente, aportar a garantizar que la niñez de la Ciudad de México acceda a los derechos sociales de alimentación, salud y educación.
PARTICIPACIÓN	Satisfactorio	Las ROP enero 2014 indican de qué manera pueden participar las y los ciudadanos, instituciones o asociaciones y la dirección a la que pueden remitirse para dicha participación. Además que las y los beneficiarios del programa y la comunidad escolar ya aportan activamente al proceso de evaluación.
TRANSPARENCIA	Satisfactorio	Toda la información es pública y puede consultarse en la Gaceta Oficial y el portal de la Secretaría, con las salvedades que establece la normatividad en materia de acceso a la información y con pleno respeto a la privacidad de los datos personales y a la prohibición del uso político-partidista, confesional o comercial de la información.
EFFECTIVIDAD	Satisfactorio	El Programa se ejecuta de manera austera, con el menor costo administrativo. Se lanzaron licitaciones para todos los servicios que se ofrecen. Los proveedores seleccionados son las mejores opciones presentadas.

Como puede observarse, con relación al tema que nos interesa, respecto al principio de Equidad de Género, se valora como Satisfactorio en la medida en que “el Programa promueve la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, además de contar con un eje transversal de convivencia, que busca una sana relación entre los involucrados”<sup>27</sup>. De igual manera, respecto al principio de Exigibilidad, también se considera que el nivel de cumplimiento fue Satisfactorio

<sup>27</sup> *Ibidem*, pág. 14

ya que “el Programa busca, progresivamente, aportar a garantizar que la niñez de la Ciudad de México acceda a los derechos sociales de alimentación, salud y educación”.<sup>28</sup>

Respecto a la equidad, que no igualdad de género, hemos comentado que no encontramos especificidad sobre el tema a lo largo del Programa, y sobre la exigibilidad, el tema de los derechos sociales de los infantes solo están referidos a la educación, la salud y la alimentación.

De igual manera, la Evaluación Interna valora las estrategias seguidas para garantizar los derechos sociales dispuestos por el gobierno del Distrito Federal, en particular sobre el Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal y en torno a éste el derecho a la educación, cuyo objetivo general se plantea:

“Respetar, proteger, promover y garantizar bajo el principio de igualdad y no discriminación, el derecho a la educación de las personas que habitan y transitan en el Distrito Federal”.

La justificación de este objetivo, respecto a la problemática de la violencia escolar es la siguiente:

---

<sup>28</sup> *Ibíd*em, pág. 14

El incremento de los riesgos alrededor de los recintos educativos, coloca el derecho a la seguridad pública de la comunidad escolar en estrecha relación con el derecho a la educación (...). Las medidas aplicadas para atender y/o responder a los actos de violencia en las escuelas, siguen siendo paliativos, la mayoría carece de enfoque de derechos humanos y de género y promueven actitudes que no contribuyen a atender el problema de raíz; falta optar por planteamientos preventivos y que favorezcan la erradicación de dichas formas de violencia<sup>29</sup>.

La Evaluación Interna señala la forma en que el Programa contribuye al cumplimiento del objetivo para erradicar la violencia escolar de la siguiente manera:

“El Programa SaludArte, desde un Modelo que favorece la educación complementaria se constituye en un accionar preventivo contra males que aquejan el entorno escolar de la educación básica y contribuye al cumplimiento del derecho a la seguridad pública de la comunidad escolar en estrecha relación con el derecho a la educación, puesto que propugna a través de sus diferentes componentes el trabajo colaborativo, cooperativo, desde relaciones empáticas que favorecen la convivencia escolar”.

---

<sup>29</sup> *Ibíd*em, pág. 16

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Además de los anterior, resulta de interés para la investigación documental, los resultados de la Matriz de amenazas, oportunidades, debilidades y fortalezas (FODA) que tuvo por objeto valorar las variables relevantes en el funcionamiento del programa SaludArte, a fin identificar aquellas que afectan en mayor medida sus resultados.

“FODA del Programa de Servicios SaludArte<sup>30</sup>

Objetivo central del programa	Fortalezas	Debilidades
<p>Aumentar las habilidades para el autocuidado y de relación con su entorno, en la población escolar de primarias públicas de jornada ampliada del Distrito Federal, en donde se implementa el Programa, a través de la formación en nutrición, activación física, artes y formación ciudadana.</p>	<p>1. Justifica su diseño en abatir tres de diez de los principales problemas educativos más importantes en México establecidos en un diagnóstico elaborado por expertos en educación.</p> <p>2. Cuenta con un diseño de alimentación que considera la opinión de expertos en nutrición y arte culinario</p> <p>3. Se cuenta con un área operativa sólida, que atiende y da respuesta a los requerimientos e imprevistos diarios del programa.</p> <p>Realiza evaluaciones externas periódicamente con instituciones de prestigio en la materia con resultados positivos</p> <p>El programa cuenta con una atractiva oferta educativa que incluye talleres en arte, activación física y nutrición</p>	<p>1. El enfoque pedagógico que se tiene no puede ser traducido en intervenciones prácticas</p> <p>2. Cuenta con un sistema de información aún incipiente que no puede dar seguimiento cabal a todas las actividades del programa</p> <p>Se realiza una recopilación continua de información del programa pero no se procesa.</p> <p>No se han documentado diversos aspectos del diseño y de los procesos.</p> <p>Los indicadores que se tienen presentan problemas prácticos para ser monitoreados.</p> <p>Se requiere mejorar la formación pedagógica de los talleristas con base en el enfoque pedagógico del programa.</p>

<sup>30</sup> *Ibíd*em, pág. 56

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (os) autoras (es) del presente trabajo.

Objetivo central del programa	Fortalezas	Debilidades
	<p>Los operadores del programa realizan labor de campo y tienen compromiso social</p> <p>Sistema de distribución de alimentos que garantiza la inocuidad para las 84 escuelas.</p> <p>SaludArte es la primera política pública con enfoque socio-educativo en la Ciudad de México.</p> <p>El programa se ha convertido en una experiencia de vida para las y los niños beneficiarios.</p> <p>Existe voluntad política en la Secretaría para consolidar el programa</p>	<p>7 Se requiere mejorar las estrategias de actuación del programa para alcanzar los objetivos.</p> <p>8. Es necesario un diagnóstico por escuela que visualice los principales problemas socioculturales a los que se enfrenta el programa</p> <p>9. Se requiere documentar las funciones de los colaboradores del programa, de forma tal que permita establecer un perfil idóneo</p> <p>10. La operación del programa y las actividades académicas tienen fallas en su comunicación</p> <p>11 .Estandarizar y homogenizar el alimento.</p> <p>Sistema de supervisión</p> <p>Tipo de contratación de los colaboradores”</p>

Sin duda, la Evaluación Interna es un ejercicio muy completo sobre la trayectoria del Programa SaludArte, el cual responde a una problemática por demás compleja y urgente de atender en las escuelas marginadas de la Ciudad de México. La valoración de sus fortalezas y sobre todo las debilidades muestran áreas de oportunidad para su mejora y fortalecimiento.

Con relación a las debilidades que se muestran en la Matriz FODA coincidimos plenamente con los aspectos valorados, pero subrayamos que han de reforzarse explícitamente medidas puntuales que promuevan la igualdad sustantiva entre las niñas y los niños desde la perspectiva de género, así como la erradicación de la violencia en general y la de género en particular, y fortalecer el diseño y el desarrollo de un programa específico que fomente la formación ciudadana de niños y niñas, considerando la educación no sexista y la cultura de la paz.

### **Revisión de los componentes del Programa SaludArte**

Con el propósito de complementar la investigación documental, se solicitó a la coordinación académica de SaludArte los programas de los componentes, considerando los lineamientos generales de operación 2014-2015 y las Reglas de operación del Programa del mismo año.

Para la revisión de los componentes de SaludArte, tuvimos acceso a los siguientes programas:<sup>31</sup>

Programa de Expresión artística:

- Danza de primaria baja
- Programa de Canto de primaria Baja

---

<sup>31</sup>La revisión puntual de los programas sobre los Componentes del Programa se incorpora en el Anexo 2.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- Programa de Artes Plásticas Primaria Baja y Alta
- Programa de Música Primaria Baja y Alta
- Programa de Actividad Física Primaria Baja y Alta
- Programa de Nutrición Primaria Baja y Alta

La revisión de los programas se hizo en torno a:

La coherencia pedagógica y didáctica de cada programa y entre los programas.

La explicitación de las orientaciones metodológicas para incorporar tanto la perspectiva de género y la formación en derechos humanos en las prácticas educativas de las y los talleristas.

A partir del análisis de los programas de los componentes, podemos señalar en términos generales lo siguiente:

Sin duda el programa SaludArte representa un beneficio para muchas de las familias pobres que viven en zonas de alta marginalidad en el Distrito Federal. Asimismo, representa un apoyo significativo particularmente para muchas madres de familia, que pueden dedicar todos los días por las tarde mientras sus hijas e hijos asisten al Programa SaludArte a cubrir horarios de trabajo más amplios o satisfacer otras actividades de carácter personal o familiar. No obstante este gran beneficio, el programa podría incidir en forma más directa con la participación de las madres y los padres invitándolos a participar en actividades que pudiesen

enseñarles las bases de una “buena y balanceada alimentación” o bien a aprender a convivir y resolver conflictos sin violencia, desde la perspectiva de género y los derechos humanos.

Por otra parte, el impacto que se desea lograr mediante el desarrollo del Programa SaludArte no queda lo suficientemente explícito en los contenidos relacionados con cada uno de los componentes, dado que aspectos o elementos tales como la formación ciudadana y la convivencia respetuosa se mencionan de manera fortuita y se reduce a su aspecto enunciativo, sin que estos elementos formen parte nodal de los contenidos de los talleres en los que participan las alumnas y los alumnos de las escuelas inscritas.

Los aspectos relacionados con la igualdad de género y la erradicación de la violencia, así como los derechos humanos están ausentes, tanto en la formulación pedagógica y didáctica como en la operación misma del programa. En los componentes en los que se incorporan la igualdad de género y los derechos humanos, solo se plantean en los propósitos u objetivos, pero no en el resto de los componentes revisados, por lo que se observa falta de congruencia entre objetivos y su puesta en práctica, así como también en la metodología y en la evaluación.



Los componentes no tienen lenguaje incluyente; algunos utilizan el enunciativo de niñas y niños, pero esto no trasciende en tanto no hay propósito alguno para generar relaciones más igualitarias y equitativas entre las niñas y los niños.

El programa SaludArte tiene tres componentes como contenidos rectores que son la nutrición, la activación física y el arte; en éste último se integran la música, la danza, el canto, las artes plásticas y el teatro (sobre este programa no tuvimos el documento). Cada uno de estos componentes tienen sus propósitos que se desagregan de manera específica, sin embargo, no existe un planteamiento general que integre y articule los diferentes objetivos, la metodología, incluyendo además los aspectos propiamente pedagógicos y didácticos. Cabe señalar que algunos componentes están organizados con base en objetivos, otros en propósitos y unos más en competencias de manera indiferenciada, lo cual demuestra que no hay una concepción curricular clara y unificada.

El desarrollo de los contenidos de los componentes recae entonces en las y los talleristas, quienes tienen muy poca experiencia como docentes frente a grupo; la capacitación (como veremos más adelante en opinión de la coordinación académica del programa y de los y las talleristas) es aún insuficiente, incluso en todos los componentes se menciona que las y los talleristas tienen libertad de cambiar, eliminar o incluir algún tema. Esto es de suma importancia ya que las y los talleristas deben tener claridad acerca de las actividades que proponen u organizan, pues éstas debieran estar enfocadas a promover la igualdad, la no

discriminación y la no violencia entre niñas y niños, con el objeto de cuestionar y erradicar así los estereotipos de carácter sexista.

Sobre la metodología de los componentes, si bien de una u otra manera tienen una orientación constructivista en tanto se plantea la importancia que sean las alumnas y los alumnos los que se hagan cargo de su propio aprendizaje - orientados por las y los talleristas quienes deberán respetar sus inquietudes y necesidades, así como propiciar la participación y la manifestación de sus puntos de vistas y opiniones-, también es cierto que dichas orientaciones, no se aterrizan en un programa didáctico concreto; de ahí que resulten ser ideas abstractas difíciles de aplicar y evaluar, sobre todo si las talleristas y los talleristas no tienen experiencia docente o trabajo con niñas y niños.

Vinculado a lo anterior, con relación a la didáctica, cabe mencionar que en todos los programas se menciona que las y los talleristas pueden acompañar su trabajo con otros recursos como la poesía, imágenes, juegos o cantos tradicionales, refranes, demostraciones teatrales, para fomentar o lograr un determinado objetivo artístico. Este es otro elemento que debemos vigilar con el fin de garantizar que los recursos didácticos que se utilizan en el aula no sean reproductores de situaciones o relaciones de discriminación o de violencia.

Hasta aquí hemos mencionado, en términos generales, algunos aspectos críticos del Programa relacionados con los componentes que se desarrollan en el espacio

de los talleres; aspectos a los que debemos añadir aquellos de carácter administrativo, así como con los de la ingesta, en tanto que no existe coordinación entre los aspectos operativos y los académicos del programa. De igual forma el tiempo y el programa de la comida tampoco tienen nada que ver con los talleres incluyendo el componente de la nutrición.

En suma, podemos decir que si bien se pretende que las niñas y los niños, mediante el programa SaludArte aprendan, en un ambiente lúdico, a expresarse, convivir y poner en práctica ciertas herramientas vinculadas al arte y el deporte, además de aprender a comer en forma balanceada, falta el eje articulador que logre de manera efectiva la formación ciudadana en las niñas y los niños, para que sean capaces de incidir en su entorno y en su vida presente y futura, un eje que articule su formación en derechos humanos para erradicar la violencia y la discriminación de sus vidas, y que permita consolidar una cultura de paz en todas las actividades diarias que se llevan a cabo en las escuelas.

## **Revisión de materiales didácticos afines al proyecto**

Un elemento más que se incluyó en la investigación documental consistió en la búsqueda y recopilación de materiales, afines al que pretende generar este proyecto.

La búsqueda consideró aquellos materiales didácticos que tienen como propósito promover la igualdad de género y prevenir la violencia desde el enfoque de los

derechos humanos en la educación básica. También se consideró la recopilación de materiales que pudieran tener características parecidas al Programa SaludArte, es decir, que incluyeran objetivos similares y algunos o varios de sus componentes.

Las fuentes documentales que se incluyeron en la revisión fueron: libros, folletos, cuentos infantiles, artículos, audiovisuales, entre otros, principalmente en bibliotecas educativas digitales, así como en organismos internacionales relacionados con la defensa de los derechos de las niñas y los niños. En esta revisión se tomaron en cuenta tanto los materiales dirigidos a las niñas y los niños de 6 a 12 años de edad, así como aquellos elaborados para docentes, promotoras y promotores o talleristas que impulsan acciones relacionadas con los derechos de la infancia, desde la perspectiva de género.

Como resultados de la revisión podemos señalar que si bien existe una gran diversidad de materiales, no encontramos uno en particular que conjugue todos los elementos presentes en el Programa SaludArte, más bien los materiales didácticos y la bibliografía revisada contienen principalmente temas específicos relativos a:

La igualdad y la equidad de género

La cultura de la paz y la resolución no violenta de conflictos

La convivencia pacífica en el ámbito escolar

## Los derechos de las niñas y los niños

### El arte y los derechos.

La bibliografía de los materiales revisados, se incluye al final de este documento.

Los elementos encontrados en los materiales analizados fueron de utilidad para la elaboración del material de este proyecto; de forma paralela se requiere llevar a cabo una investigación sobre las prácticas educativas de las y los talleristas de SaludArte, a fin de adecuar el material a la problemática social concreta a la que se enfrentan cotidianamente dentro de las escuelas y responda a las necesidades e interés de las niñas y los niños con quienes realizan su labor educativa.

La revisión de los materiales revisados, nos obliga a plantear que los temas en torno a los derechos humanos, la igualdad de género, la no discriminación y la no violencia, no pueden ser solo un componente más del Programa SaludArte, sino que debe ser el eje que articule los distintos componentes para dar sentido integral a los propósitos del programa. Este planteamiento se desarrolla de manera específica en el material elaborado como parte del proyecto.

### **Observaciones sobre el proceso de capacitación “Igualdad de género y no discriminación” dirigido al personal del programa SaludArte por el Instituto Simone de Beauvoir, A.C.**

Un elemento central para incorporar la perspectiva de género y los derechos humanos en cualquier proceso educativo y en el Programa de SaludArte en

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

particular, es la capacitación a quienes trabajan de manera directa con las niñas y los niños. Es por ello que en esta investigación documental reviste particular importancia el análisis del Informe del programa y desarrollo de la capacitación realizado por el Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir (ILSB) a 236 monitores, talleristas y coordinadores académicos y administrativos del programa SaludArte a finales de 2014<sup>32</sup>, de los cuales 141 fueron mujeres y 95 hombres.

Tres consideraciones podrían plantearse sobre el taller de capacitación “Igualdad de género y no discriminación”:

Alcance de los objetivos de la propuesta y el proceso de capacitación en el programa de SaludArte.

El contenido y la perspectiva educativa bajo la cual se realizó el proceso de capacitación

Las condiciones en las que se llevó a cabo el proceso de capacitación.

A continuación se abordan las tres consideraciones señaladas:

Alcance de los objetivos de la propuesta y el proceso de capacitación en el programa de SaludArte.

---

<sup>32</sup> Informe del Curso de Capacitación “Igualdad de género y no discriminación” por el Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir (ILSB)

Según el informe del Instituto Simone de Beauvoir, la capacitación impartida al personal del Programa SaludArte tuvo como objetivos:

Familiarizar a las y los participantes con categorías de análisis útiles para identificar la discriminación y la violencia que se ejercen particularmente contra las niñas y las mujeres.

Iniciar un diagnóstico de la discriminación y la violencia de género en las escuelas en las que opera el programa SaludArte.

Idear formas de proceder en el marco del programa SaludArte para contribuir a contrarrestar las manifestaciones de discriminación y violencia de género en las escuelas.

Para evaluar los resultados del proceso de capacitación, se les aplicó a las y los participantes tanto al principio como al final un cuestionario que contenía las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las principales diferencias entre mujeres y hombres?

¿Cuáles son las principales semejanzas?

¿Qué quiere decir género?

¿Cómo se discrimina en las escuelas?

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

En el instrumento aplicado para evaluar el cumplimiento de los objetivos del taller, según el informe que presentó el ILSB no se aprecian los siguientes elementos:

- El abordaje de los temas que incluyó el taller.
- Las bases conceptuales y metodológicas para la construcción de los instrumentos de la evaluación tanto de la pre-evaluación, como de la post-evaluación.
- Los indicadores para medir porcentualmente las respuestas de las y los participantes en la pre-evaluación en comparación con la post-evaluación, considerando las diferencias de sexo, así como la función que desempeñan dentro del programa SaludArte.

Con base en lo anterior, es difícil evaluar en qué medida la capacitación contribuyó a que quienes participan como talleristas, monitores o monitoras y coordinadores o coordinadoras del Programa SaludArte, tengan herramientas para contrarrestar las manifestaciones de discriminación y de violencia de género. Tampoco se sabe en qué medida el taller posibilitó que las y los participantes iniciaran un diagnóstico de la discriminación de género en las escuelas que participan en el Programa SaludArte.

El informe incluye un apartado de observaciones sobre el desempeño del personal de SaludArte que participó en los talleres. Tales observaciones son un tanto fortuitas, poco estructuradas e incluso poco claras, por ejemplo: “Se detectó que



la mayoría de las y los participantes tienen sensibilidad de género (...) Paralelamente se advirtió una tendencia a poner en cuestión medidas de discriminación positiva consideradas como forma de debilitar a las mujeres”, contradicciones del informe que lo tornan incomprensible.

En la parte final del informe se presentan algunas afirmaciones que carecen de argumentos o datos sólidos que las sustenten como que “se considera necesario revisar y, en su caso, perfeccionar el proceso de reclutamiento y selección de los coordinadores ya que se detectan excepcionales casos de mérito” y que “ hay una mayor disposición por parte de las y los talleristas a trabajar los temas de género por las tarde en el Programa de SaludArte, que las maestras y maestros que trabajan por las mañanas en las primarias por parte de la SEP”.

No se hace mención de las condiciones (favorables o desfavorables) que enfrentan las y los talleristas para trabajar desde la perspectiva de género.

La división a que hace mención el informe, más que educativa y social entre el turno de la mañana y la tarde en las escuelas, responde a la división política de la Administración Federal de los Servicios Educativos y la administración de la Ciudad de México, que divide de igual manera a las maestras y los maestros de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de las y los talleristas del Programa de SaludArte.

El contenido y la perspectiva educativa bajo la cual se realizó el proceso de capacitación

En los antecedentes del informe del ILSB sobre el programa de formación se menciona lo siguiente: “Bajo la premisa de que las diferentes expresiones de violencia intraescolar en gran medida encuentra su causa en la falta de referentes de comportamientos alineados a la perspectiva de género (...) se definió la propuesta de elaborar un programa integral en materia de perspectiva de género y no discriminación...”; dicha propuesta se refiere al taller dirigido al personal del Programa SaludArte.

Resulta difícil descifrar la premisa anterior, cuando se afirma que “la falta de comportamientos alineados a la perspectiva de género” pues habría que preguntarnos, por un lado a qué comportamientos se refiere y si son éstos los que ocasionan la violencia en las escuelas.

Asimismo, podemos referirnos al contenido del taller impartido por el ILSB cuyos ejes fueron los siguientes:

- El género como categoría de análisis social
- La perspectiva de género como instrumento para la construcción entre mujeres y hombres
- Hacia la no discriminación.

Existen varias propuestas de formación que tratan de introducir la perspectiva de género, incorporar las categorías de género, el análisis de las desigualdades sociales entre hombres y mujeres, así como algunas alternativas para contrarrestar la discriminación que se ejerce contra las niñas y las mujeres y los derechos humanos de las mujeres. Sin embargo, estos temas no responden a las necesidades concretas de formación del personal del programa SaludArte y en este caso, podemos señalar que no se justificó suficientemente la inclusión de estos contenidos en la formación, lo que habría implicado que se especificara cómo se vinculan con la tarea educativa que realizan las y los participantes.

En el informe revisado no se hace referencia a la perspectiva educativa en la que se sustenta el programa de formación, incluso cabría añadir que las cinco o seis horas que duró cada uno de los cinco talleres, no sólo fue insuficiente para los fines y los propósitos establecidos, sino totalmente alejados de la realidad de las escuelas que participan en el programa SaludArte, todas ellas en zonas marginadas con alta incidencia de violencia.

El informe no menciona tampoco cómo se acercaron a la experiencia de las y los talleristas, monitores y coordinadores para diseñar el diagnóstico de discriminación de género en las escuelas, y cuáles fueron las propuestas que pudieran realmente llevarse a cabo en las escuelas para contrarrestar la discriminación referida.

Este y otros programas de formación sobre género, particularmente aquellos que se llevan a cabo dentro del sistema educativo, desvinculados de la vida escolar, resultan estériles, pues no parten de la problemática real de las mismas y de las condiciones en las que trabajan docentes, personal técnico, administrativo y directivo.

### **Las condiciones en las que se realizó el proceso de capacitación**

Por último el informe deja ver algunos de los problemas de carácter logístico que impidieron que los talleres se realizaran de forma adecuada en tiempo y forma. En este sentido, coincidimos con el ILSB en que es necesario continuar con un esfuerzo ascendente de capacitación y formación a las distintas figuras que participan en el programa SaludArte, pero se tiene que pensar con mayor detenimiento cuál sería el contenido y la metodología de dicha formación, es decir, partir de la problemática real de la práctica educativa de quienes están al frente en las coordinaciones escolar y regional, así como a las y los talleristas, para así brindarles los elementos de carácter educativo y pedagógicos desde los enfoques de género y de derechos humanos, que les permita cumplir con el objetivo del programa SaludArte.

## **INVESTIGACIÓN DE CAMPO<sup>33</sup>**

De manera complementaria a la investigación documental, se realizó un acercamiento de campo para conocer las opiniones y los diferentes puntos de vista de quienes de una u otra manera participan en el Programa. El interés fue saber qué piensan de dicho Programa, ya fuera como beneficiarios directos o bien como responsables de la formulación de los contenidos, de la impartición de talleres, de la coordinación operativa en las escuelas, así como de otras tareas, tales como la vinculación con instituciones gubernamentales con las que el Programa realiza diversas actividades.

Integrantes del programa que participaron en este sondeo fueron:

- De la Coordinación Académica del Programa.
- Coordinadores y Coordinadoras Regionales
- Talleristas de distintos componentes
- Madres y padres de familia
- Niñas y niños
- Algunos funcionarios y funcionarias de la Secretaría de Salud Federal y del Instituto del Deporte, ambas dependencias del Distrito Federal.

---

<sup>33</sup>Cabe decir que para realizar la investigación de campo solo se contó con cuatro meses, por lo que faltó tiempo no solo para profundizar en las entrevistas, así como conocer otros puntos de vista de quienes participan directamente en el Programa.

Además tuvimos oportunidad de conversar de manera informal con responsables de la dirección administrativa del Programa, con personal de la SEDU, con coordinadores de escuelas, y otras personas más que aportaron sus opiniones las cuales ofrecieron más elementos acerca de los alcances del Programa y sus propuestas para mejorarlo.

## **Metodología**

Los instrumentos que se utilizaron para obtener la información de las personas con quienes conversamos fueron principalmente: entrevistas, grupos focales, mesas de trabajo, visitas a algunas escuelas y reuniones informales.

Con el fin de sistematizar la información a la que tuvimos acceso para realizar la investigación de campo, presentamos en primera instancia los resultados de la mesa de trabajo con las y los integrantes de la Coordinación Académica y posteriormente la información del grupo focal con los Coordinadores y Coordinadoras Regionales; de esta manera logramos tener la perspectiva de quienes son los responsables de los contenidos de los componentes y de la coordinación operativa del Programa en las escuelas.

En segundo lugar, abordamos la información que obtuvimos de las y los talleristas, las madres y padres de familia, y de las niñas y los niños a través de los grupos focales. Por último se presenta la información resultado de la mesa de trabajo con los funcionarios y funcionarias de la Secretaría de Salud y del Instituto del Deporte.

Añadimos además la observación que realizamos en las escuelas primarias “Estado de Quintana Roo” y “General de División Marciano González”.

Cabe señalar que las y los participantes de las mesas de trabajo, de los grupos focales y de las escuelas donde se realizó la observación, fueron elegidos por la coordinación administrativa del Programa SaludArte.

### **Mesa de Trabajo con la Coordinación Académica<sup>34</sup>**

En esta mesa de trabajo estuvieron presentes el director de la coordinación académica así como las y los responsables de los componentes de activación física, nutrición y arte. Cabe recordar que el componente de arte está integrado por música, teatro, danza, canto y artes plásticas.

Los objetivos centrales en torno a los cuales giró la discusión de esta mesa de trabajo fueron los siguientes:

Conocer los propósitos y las metas que se propone alcanzar el Programa SaludArte en general y cada uno de los componentes.

Indagar acerca de la situación actual en la que se encuentra el Programa en cuanto a la revisión y actualización de los contenidos y su metodología.

---

<sup>34</sup> En el Anexo 1 se adjunta la minuta de esta mesa de trabajo.

Analizar de qué manera los enfoques de género y de derechos humanos están incorporados en los contenidos de los componentes del Programa.

Para abordar las opiniones de los y las integrantes de la Coordinación Académica, se fueron abordando de manera libre los puntos anteriores y otros, los cuales orientaron la discusión en torno a la situación que en aquel momento guardaba el Programa, así como sus propuestas para mejorarlo.

Al inicio de esta mesa de trabajo, el director de la Coordinación Académica nos compartió que al cierre del ciclo escolar 2014-2015 se revisaron los contenidos y la metodología de los componentes del Programa, por lo que el equipo de dicha coordinación se encontraba en esos momentos en un proceso de reingeniería curricular, con el propósito de contar con un nuevo programa para el ciclo escolar 2015-2016.

Otro aspecto que mencionó el director de la Coordinación Académica fue el impacto que ha logrado el Programa SaludArte, al constatar que muchas niñas y niños que no asisten en la mañana a la escuela, lo hacen por las tardes debido a que les gusta el Programa. “Así, se pretende demostrar, señaló el director, que hay otras alternativas de educación para las niñas y los niños que viven en condiciones de mucha violencia y pobreza”.

Es por ello, aseguraron algunos de los presentes en la mencionada mesa de trabajo, que “el Programa SaludArte está en un momento de cambio y



consolidación. Éste, se argumentó, puede darse en la forma de operar y en su organización interna, pues se pretende dar cumplimiento a la normatividad, de tal suerte que lo operativo y lo académico estén más articulados, es decir, que la planeación, la ejecución, el monitoreo y la evaluación vayan de la mano”.

Respecto a la consolidación, señalaron que “el Programa SaludArtehabía pasado por tres etapas. Durante la primera etapa, se habían probado los contenidos y la metodología, en una segunda etapa se validó la efectividad del Programa en los contextos socioeconómicos en los que se desarrolla y, en la última, se pretendía afianzar las competencias socio-emocionales que adopta la Secretaría de Educación (SEDU)”.

El tema de las competencias socio-emocionales (o nombradas también por las y los participantes en esta mesa como competencias para la vida) ocuparon un espacio importante en la reunión, en tanto que éstas, aseguraron los integrantes de la coordinación académica, son transversales en todo el Programa, a través de las cuales se promueven la formación ciudadana, la convivencia, la igualdad, entre otras.

Cabe señalar que las competencias socioemocionales mencionadas durante la mesa de trabajo, no se contemplan de manera explícita en los programas de los componentes; algunas de éstas que pueden inferirse son: la empatía, la tolerancia, el respeto por las y los demás, la colaboración y la cooperación, entre otras.

De todos modos, aun cuando la convivencia es un eje transversal en el Programa SaludArte, las y los participantes de la mesa no supieron cómo este eje se concreta en las prácticas educativas de las y los talleristas, pues aseguraron que cada componente tiene sus propios propósitos y competencias a desarrollar, así como los resultados que se pretende obtener. Asimismo, se señaló que los talleristas deben, como forma de planeación para impartir sus clases, elaborar las secuencias didácticas para responder a las necesidades del contexto y a la situación de las niñas y los niños.

Junto con las competencias socioemocionales, se habló en varias ocasiones durante la mesa de trabajo de la incorporación de la perspectiva de género y la formación en derechos humanos. El abordaje de estos temas fue complicado, ya que si bien se insistió por parte del equipo de la coordinación académica y del director, que tales enfoques son ejes transversales del Programa, más tarde reconocieron que éstos no están integrados de manera específica, pues no es fácil, dijeron, detectar en qué sentido las y los talleristas promueven la igualdad, la no discriminación y la no violencia de género de manera intencional, en su práctica educativa y en todo el Programa.

Por lo anterior, las y los responsables de los componentes del Programa plantearon la necesidad de reforzar y trabajar la cuestión de género en los trayectos formativos y en la capacitación de las y los talleristas.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Como retos para el Programa SaludArte, los integrantes de la Coordinación Académica plantearon los siguientes:

Cuidar que las y los talleristas tengan el perfil adecuado para que puedan cumplir con su función, en particular contar con las competencias socioeducativas para trabajar con las niñas y los niños, y además sepan atender problemas de acoso escolar, lograr el cambio de actitudes y eliminar el sexismo de sus práctica educativas.

Para ello se requiere, dijeron, brindar capacitación, no solo a las y los talleristas sino también a las y los coordinadores y coordinadoras escolares, así como al personal de apoyo y a otras personas involucradas en el Programa.

Fortalecer el ambiente de aprendizaje en los talleres que imparten las y los talleristas.

Procurar una mayor integración de todas las figuras que intervienen en el Programa.

Incorporar de manera decidida los enfoques de género y de derechos humanos, pero no como un añadido más, sino como parte de las secuencias didácticas en todos los componentes.

Como resultado de esta mesa de trabajo, reiteramos el mismo cuestionamiento que hicimos en la revisión de los programas educativos de los componentes en la

investigación documental. Aunque la igualdad de género, los valores, la convivencia pacífica y la formación ciudadana como ejes transversales sean explícitos en la fundamentación teórica y programática del Programa SaludArte, ello no significa que se concreten todos los días en las escuelas y en los salones de clases en los que se imparten los talleres.

Asimismo, podríamos decir que si bien la mesa de trabajo se llevó a cabo en un ambiente de cordialidad, las y los integrantes de la coordinación académica manifestaron una actitud resistente, al defender de manera insistente que los programas educativos de los componentes están bien y el problema es de otras y otros, como de las y los talleristas o de los coordinadores administrativos y operativos.

### **Grupo focal con coordinadores y coordinadoras regionales<sup>35</sup>**

El equipo de la Coordinación Regional del Programa SaludArte está integrado por 11 personas, de las cuales en este grupo focal participaron tres coordinadores y cinco coordinadoras regionales de las delegaciones políticas de Gustavo A. Madero, Coyoacán, Cuauhtémoc, Álvaro Obregón, Cuajimalpa, Milpa Alta, Tlalpan, Magdalena Contreras, Venustiano Carranza, Benito Juárez, Iztapalapa y

---

<sup>35</sup> Las grabaciones de los grupos focales se anexan en un CD.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Azcapotzalco. Cada una y cada uno de los coordinadores regionales atiende a 11 escuelas distribuidas en las delegaciones antes mencionadas.

Durante el desarrollo del grupo focal<sup>36</sup> se abordaron diversas temáticas de acuerdo a los puntos de interés de esta investigación. Estas temáticas fueron:

- La percepción acerca de su trabajo como Coordinadoras y Coordinadores Regionales de SaludArte
- La Intencionalidad o propósitos del Programa SaludArte
- La función de las Coordinadoras y Coordinadores Regionales
- La percepción acerca de la incorporación de los enfoques de género y los derechos humanos en el Programa.
- La participación diferenciada por sexo de las niñas y los niños en las actividades de SaludArte
- La relación de las Coordinaciones Regionales y la Coordinación Académica del Programa
- Opiniones acerca del trabajo de las y los talleristas
- La relación de las Coordinadores y los Coordinadores Escolares y Regionales con el personal directivo de la SEP donde opera el Programa
- Retos y propuestas para fortalecer el Programa

---

<sup>36</sup>La grabación de este grupo focal se anexa a este documento, e incluyen los puntos nodales de la discusión con las coordinadoras y los coordinadores entrevistados.

El desarrollo de cada uno de las temáticas anteriores se presenta a continuación:

### **Percepción acerca de su trabajo dentro de SaludArte**

La mayoría de las y los coordinadores de este grupo focal participan desde el inicio del Programa en 2013; antes de estar al frente de una Coordinación Regional fueron Coordinadores Escolares, lo que les permite tener un amplio conocimiento de la trayectoria del Programa.

Las y los Coordinadores Regionales manifestaron desde el comienzo una gran satisfacción por participar en el Programa, el cual superó con mucho sus expectativas y ha representado la posibilidad de crecimiento tanto personal, como profesional.

Asimismo, señalaron que es muy grato el trabajo que realizan como equipo, pues existe mucho apoyo entre ellas y ellos y un gran compromiso con los objetivos del Programa, así como una oportunidad para incidir en la vida de las niñas y los niños. Asimismo, comentaron que les gustaría tener más tiempo para estar en las escuelas, sin embargo el trabajo administrativo que desempeñan se los impide.

### **Intencionalidad del Programa SaludArte**

El Programa SaludArte, de acuerdo con lo dicho por las y los entrevistados, se desarrolla en zonas que se caracterizan por un alto consumo de drogas, de extrema pobreza, varios de los papás de los niños y niñas de las

escuelas participantes están en la cárcel; los niños y niñas solo realizan una comida al día que es la que les proporciona el Programa.

Algunas de las escuelas inscritas en el Programa que se encuentran en las zonas rurales del D.F. atienden a niñas y niños migrantes que caminan una o dos horas para asistir todos los días a clases. O bien son escuelas que están ubicadas en auténticos basureros.

De acuerdo con lo anterior, en opinión de las Coordinadoras y los Coordinadores Regionales entrevistados SaludArte:

“Es el único programa en la Ciudad que se orienta a atender los derechos fundamentales de los niños, tales como el derecho a la educación, la salud y un esparcimiento sano”.

“La estructura del Programa favorece la activación física y el contacto con las artes”.

“Es un programa integral que se orienta al disfrute de las niñas y los niños”.

“Responde a las necesidades básicas de las niñas y los niños de la Ciudad de México que más lo necesitan, por lo que es importante que se fortalezca”.

“Crea y desarrolla hábitos, capacidades y habilidades en las niñas y los niños; muchos de ellos con mucha riqueza y un potencial muy grande.

“El desarrollo de habilidades para la vida es fundamental dentro del Programa”.

“Se preocupa por la igualdad y la equidad de género y cuenta con programas que favorecen el desarrollo de las niñas y los niños”.

### **Función de las Coordinadoras y Coordinadores Regionales**

Por el papel que cumplen las Coordinadoras y los Coordinadores Regionales se les preguntó cuál es su función dentro del Programa. Los comentarios al respecto fueron los siguientes:

“Nuestra función –dijeron-es la de articular y lograr que las actividades se lleven en todas las escuelas. Realizamos una función tanto operativa, como académica. Somos las dos partes...somos la esencia, lo operativo y lo pedagógico...Nos gustaría que hubiera una figura más operativa, para atender más a las escuelas, pero no se puede, porque el programa es muy costoso y no hay recursos”.

Cada uno y cada una de las coordinadoras contaron sus historias y sus experiencias en las escuelas y la relación que tiene con las comunidades, pero quizás lo más importante fue su vinculación con las niñas y los niños, así como con las y los talleristas.

El punto clave del o la coordinadora regional, señalaron, “es que vamos a campo y estamos mínimamente tres días a la semana, esto es lo rico de la implementación de un programa”.



Mencionaron también que el contacto con las comunidades ha sido una enseñanza importante, pues han encontrado una gran solidaridad, mucho apoyo y participación: “...Poco hemos traajado con esas historias de vida de las comunidades y de las poblaciones con las que hemos estado, pues nos ha permitido enriquecer el Programa”. “Formalmente supervisamos, pero en realidad acompañamos la implementación del Programa”.

“Tenemos que aprender a resolver problemas, a enriquecer y fortalecer los puntos que nos dan las escuelas y la propia comunidad. Cuando vamos a las escuelas nos reunimos con todos los talleristas para dar generalidades, extraer ideas de ellos, generar la creatividad y la participación. Y además, cuando vienen (a la SEDU) a entregar papeles o resolver alguna cuestión laboral utilizamos esos canales para verlos”.

También tienen relación con las y los Coordinadores Escolares cuando les solicitan que asistan a las escuelas.

“Vamos a la escuelas cuando tienen algún problema y quieren que una autoridad que está más arriba en la estructura jerárquica, haga su aparición para poner orden”.

En cuanto a las implicaciones del trabajo que realizan las y los Coordinadores Regionales, uno de ellos comentó lo siguiente:

El equipo de trabajo en el que yo participo identificó que hay compañeros que tienen más habilidades que yo, en los que me puedo apoyar, porque si yo tuviera la idea de que yo mando, pues no es así, sino el apoyo es recíproco. Tiene que haber un contrapeso, trabajo con mujeres y...hacer a un lado la soberbia, yo veo un equilibrio de fuerzas...porque pudiera haber compañeras y compañeros que por su perfil atraigan más la atención, pero él o ella podrán tomar distancia para que otro u otros brillen, justo por la equidad de género, como una oportunidad de orientarlo para que se vaya puliendo. En las escuelas generamos...un espacio de contención grupal, y en la medida que uno hace efectivo este espacio, y nos quitamos la carga emocional nos facilita muchas cosas, porque es importante poner límites en el trabajo y velar por los compañeros. Esta es una fórmula que me ha permitido ser comprensivo con los camaradas.

### **Percepción acerca de la incorporación de los enfoques de género y los Derechos Humanos en el Programa y en la función que realizan las Coordinadoras y los Coordinadores Regionales**

Las y los Coordinadores Regionales comentaron que tuvieron un curso sobre género que fue impartido por el Instituto Simone de Beauvoir, y que a su parecer fue muy rápido:

“...el curso se impartió con un grupo muy grande que hubiese servido más si fuese en pequeños grupos”. También señalaron que “fue un curso que se realizó con poco tiempo y pocas sesiones (3 o 4) para la cantidad de temas que se quisieron abordar”.

Asimismo, se les preguntó si en las actividades que se llevan a cabo en las escuelas participan de igual manera las niñas y los niños, por ejemplo en activación física, en los talleres de danza o en otros. Las Coordinadoras y los Coordinadores señalaron que es parte de su función favorecer la igualdad de las niñas y los niños en todas las actividades:

“Todos lo tenemos muy claro, no es solo una cuestión de género, sino de cualquier situación, por ejemplo de discapacidad. Se da la instrucción de que nadie puede ser discriminado o excluido por ninguna circunstancia”.

En este sentido se puso de ejemplo el torneo de tochito que se llevó a cabo el año pasado y en el que participaron de manera muy decidida las niñas, incluso comentaron que una de ellas fue la ganadora del torneo, pues en muchas escuelas hay niñas que tiene mayor destreza que los niños.

No obstante las opiniones anteriores, una de las coordinadoras comentó que en caso del torneo de tochito en la convocatoria se invitó por parejo a las niñas y los niños, igual que en el “mundialito” (torneo de fútbol). Es decir, había una intencionalidad clara en ofrecer la misma oportunidad tanto a las niñas como a los niños.

Respecto a la comida, se les preguntó si los niños comían más que las niñas. Una de las coordinadoras dijo que nunca había pensado en eso, otras y otros comentaron que:

“Los niños son más caprichosos, ya sea porque la comida no está hecha como la cocina su mamá o porque trae verduras y no les gustan; en cambio las niñas se lo tienen que comer todo...”. Pero otro de los coordinadores comentó, que “aun cuando no digan nada las niñas, si no les gusta la comida la tiran por igual que los niños”.

Una coordinadora más añadió que: “...los niños expresan más lo que les gusta a diferencia que las niñas con relación a la comida, pero depende más bien del o la líder de la banda, de manera indistinta si es niña o niño, si dice que la comida está ‘chida’ eso influye para que el resto del grupo se la coma, independientemente de cómo esté preparada”.

La relación de las coordinaciones regionales y la coordinación académica del Programa

Resulta relevante para esta investigación rescatar las opiniones de las y los entrevistados acerca de su relación con la Coordinación Académica. Lo dicho al respecto fue que: “Ser coordinadora regional es una fortuna porque estoy del otro lado de lo que implica la educación. El contacto con los niños de diferentes regiones me permiten ver los contrastes, porque ayuda a ir cambiando su visión de lo que significa la Ciudad de México y creo que eso se ha trabajado poco desde la cuestión pedagógica”.

Este comentario sirvió para preguntarles si creían que al Programa le faltaba un mayor nivel pedagógico que les ayudara en su trabajo en las escuelas. Algunas de las respuestas fueron: “Es un proceso, pero ha faltado compartir esas experiencias que traemos los escolares y los regionales para llevarlo al plano de lo pedagógico. Realmente es un esfuerzo que se está construyendo y en la medida que lo logremos, podremos ir de la mano”.

“La construcción y la articulación con la academia se ha dado, sin embargo, los programas (de los componentes) se han hecho en el escritorio y no necesariamente en campo. Ese “plus” que se puede tener (del Programa) entre verlo vivo y a todo color y poderlo ver desde la academia y la formación es un camino que estamos articulando poco a poco”.

### **Relación de los componentes con las y los talleristas**

En torno a este punto se preguntó: ¿De qué manera se articulan los contenidos de cada uno de los componentes en el trabajo dentro de las escuelas?

“Cada escuela es diferente, en un evento de cierre escolar los talleristas lograron articular todos los componentes en los que intervenían: teatro, activación física, arte...., pero se da de manera diferente en otras escuelas. Depende del coordinador, del director, del encargado escolar, de los talleristas.

...Hay escuelas en donde cada componente se presenta por separado...así fue la dinámica del ciclo pasado. Cada componente tenía que presentar algo para ser evaluado por parte del Área Académica...”

Uno de los temores de los talleristas es respecto a la forma en que se evalúa su trabajo, si es con relación a las metas que deben alcanzar de acuerdo con el Área Académica o bien en función de los procesos de cada escuela y de cada niña o niño en concreto.

En torno a este problema, las y los coordinadores entrevistados señalaron:

“...aquí hay una distinción clara con los compañeros del Área Académica y nosotros (coordinadores regionales) y lo que ocurre en las escuelas, porque quizás desde nuestras funciones no hemos logrado hacer un vínculo estrecho como el que se necesita, pero en las escuelas no siempre es así, a veces lo hacen de manera excelente, todos se ponen de acuerdo, todos opinan y entre todos organizan las actividades...”

También se les preguntó: ¿Qué piensan de las y los talleristas)

“Es muy diverso, podemos encontrarnos con talleristas que saben que es un programa social y educativo, que ponen todo, lo máximo, y hay talleristas que solo llegan y cumplen...”

Las y los participantes en este grupo focal mencionaron distintas experiencias de su relación con las y los talleristas, de las que podemos extraer la siguientes problemáticas:

“La mayoría de las y los talleristas son muy jóvenes, incluso es su primera experiencia laboral, no tienen experiencias con la administración pública, por lo que les cuesta seguir ciertas normas como anotarse en la lista de registro, evaluar y documentar con evidencias su trabajo y cumplir con la normatividad de las escuelas”.

“Las y los talleristas cuentan con conocimientos acerca de los talleres que imparten, pero no tienen las competencias docentes para trabajar con las niñas y los niños que atienden, que viven en contextos de mucha pobreza y violencia”.

“Para muchas niñas y niños, debido a su situación familiar, las y los talleristas representan la figura de la madre o el padre ausente, por lo que su labor se vuelve muy compleja y en ocasiones requieren de apoyo psicológico para realizar de la mejor manera su trabajo. Hay incluso niños o niñas que buscan abrazar o tocar a las y los coordinadores escolares o a las y los talleristas, cosa que les es prohibido desde el Marco de Convivencia escolar que establece la normatividad de la Secretaría de Educación Pública (SEP)”.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

También se señalaron aspectos positivos del trabajo de las y los talleristas, que en síntesis pueden expresarse así:

El compromiso que demuestran con su trabajo y con las niñas y los niños de las escuelas que participan en el Programa

El interés por otros componentes, además del suyo, y por el Programa en su conjunto.

La empatía con las compañeras y compañeros de su equipo de trabajo y con la población que atienden, les lleva a realizarsus talleres con una actitud más favorable.

Las y los talleristas que viven en la misma colonia en la que se encuentra la escuela en la que participan, ha dado resultados muy satisfactorios, pues aun cuando no son especialistas en temas educativos ni artísticos, les importa lo que pasa en el contexto en el que viven.

### **Relación con las directoras y los directores de las escuelas que participan en el Programa**

En general para las y los coordinadores regionales es fundamental la relación que establecen con el personal directivo de las escuelas, muchas de ellas mujeres, y si bien para algunas lo único que les interesa es el ingreso extra que obtienen por el Programa, hay otras muchas que se involucran de manera decidida.



También mencionaron que la relación de las directoras con el Programa ha ido cambiando en el tiempo que viene operando en las escuelas.

“Al principio eran muy renuentes y miraban con mucha desconfianza al Programa, dado que el personal directivo de las escuelas está adscrito a la SEP, mientras que SaludArte está a cargo del gobierno de la Ciudad. Sin embargo es diferente ahora en donde la participación es más entregada y solidaria”.

Una coordinadora opinó:

“En general nos va bien con las directoras, pero creo que ha pasado por los distintos momentos del Programa. No es lo mismo cuando comenzó, el primer año, que el segundo y ahorita que el aprendizaje no solo ha sido para nosotros, sino también para ellas... pues ahora reconocen los avances y los logros del Programa... Pero también tiene que ver con un asunto de carácter personal, hay profesoras que están muy interesadas en su comunidad, eso trasciende su horario de la SEP, pero hay otras que solo lo ven como un ingreso extra y cumplen con lo mínimo, pues no quieren verse involucradas con problemas que tienen que ver con demandas de los padres de familia... por eso están al margen lo más posible...”

Lo que se destaca de las entrevistas con las coordinadoras y los coordinadores regionales de su relación con las directoras de las escuelas primarias, es lograr negociar en torno a un interés común y los aspectos que puedan beneficiar a las

niñas y los niños, siempre y cuando se respete el lugar que ellas tienen y el poder que ejercen dentro de las escuelas.

### **Retos y propuestas**

Para finalizar este grupo focal, se les preguntó a las y los entrevistados, qué propuestas tenían para mejorar el Programa y su trabajo como parte del equipo de la Coordinación Regional.

Al respecto mencionaron lo siguiente:

“Contar con apoyo en la parte administrativa para poder estar más en las escuelas”.

“Capacitación pedagógica en materia de derechos humanos y no discriminación”.

“Mayor comunicación y articulación entre la Coordinación Académica y la Coordinación Operativa y Administrativa, para tomar los acuerdos de manera conjunta y de esta manera bajar la información a las escuelas”.

“Es necesario que haya espacios de contención emocional para muchos compañeros que reciben una carga emocional importante derivado de su trabajo en las escuelas”.

## **Grupo focal con talleristas de distintos componentes<sup>37</sup>**

Se realizaron tres grupos focales con distinto número de participantes. En el primero participaron tres mujeres que imparten los talleres de danza, teatro y canto, además de un hombre que da el taller de percusiones. En el segundo participaron tres mujeres que tienen a su cargo los talleres de Nutrición, Artes Plásticas y Activación Física y un hombre que también imparte Activación Física

En el terceroparticiparonquince talleristas, de ellos seis son hombres y nueve mujeres de los talleres de activación física, danza, nutrición,teatro, cuerdas, alientos y percusiones.

Las delegaciones en las que se encuentran las escuelas en las que trabajan las y los talleristas participantes de estos tres grupos focales fueron:Tlalpan, Xochimilco, Guerrero, Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc e Iztapalapa.

Para ordenar las opiniones y puntos de vista de las y los talleristas, al igual que en el caso del grupo focal de las y los coordinadores regionales, se organizaron temáticamente:

- Percepción del trabajo que realizan las y los talleristas dentro del Programa

---

<sup>37</sup>Cabe señalar que tuvimos muy poco tiempo para realizar los grupos focales, debido al cambio de autoridades en la Secretaría de Educación del D.F. Los grupos focales en los que participaron las y los talleristas se anexan en el CD adjunto.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- La sexualidad de las niñas y los niños
- La función que realizan como talleristas
- La capacitación
- Retos y propuestas

### **Percepción del trabajo que realizan las y los talleristas dentro del Programa**

Para empezar, a los tres grupos focales, se les preguntó sobre sus experiencias como talleristas y la percepción que tienen acerca del trabajo que realizan en las escuelas.

En uno de los grupos focales una tallerista comentó:

“Ya estaba esperando sus preguntas, porque casi nunca nos preguntan y es interesante que se abran estos espacios para compartir lo que hacemos como talleristas”.

Cabe decir que la mayoría de las y los talleristas participan desde el inicio del Programa, es decir, tienen trabajando en las escuelas tres años.

Las experiencias que narraron quienes participaron en estos grupos focales están relacionadas con la problemática que viven las niñas y los niños que asisten a sus talleres.

Las y los talleristas describen los contextos en los que se encuentran ubicadas las escuelas donde imparten sus talleres con niñas y niños cuyas familias enfrentan situaciones muy graves, caracterizadas por altos índices de violencia, escasos recursos económicos, cuyos padres y madres trabajan, razón por la que aprovechan la oportunidad que les brinda el Programa, no solo para que coman todos los días, sino fundamentalmente para que asistan a talleres que de otra manera les sería difícil tener acceso.

Al respecto una tallerista de danza dijo:

“Nuestro trabajo es muy complejo, yo por ejemplo, me enfrento con niños con muchas problemáticas, pues al principio no sabían para qué era (el Programa), de qué se trataba. Son niños con una cierta resistencia y una gran indisciplina... ‘Tu –dicen los niños- qué me vas a dar y tú quién eres...’. Por eso con todo y nuestro ego como maestras, resulta que la que está aprendiendo de este Programa soy yo”.

Otro tallerista de percusiones comentó: “Estamos frente a muchas situaciones difíciles, pues tenemos que saber cómo motivar, cómo enamorar a los niños, conocerlos y saber para qué les puede servir el Programa..., aprender de ellos. El Programa ha sido muy enriquecedor, y ahora los niños que han estado los tres años manifiestan otra actitud, más positiva...”

“Yo soy maestra de canto y lo que yo he observado es que los niños que participan en mi taller no saben escuchar, no me entienden cuando yo doy alguna indicación de música o simplemente cuando les pido que se sienten bien... Al principio les hablé del coro, no sabían qué era eso, pero tampoco los papás y las mamás no sabían de qué se trataba el Programa, y esperaban que cantaran y bailaran las rancheras, por eso fue difícil al principio y explicarles que había otro tipo de música”.

“Soy maestro de percusiones... trabajar con niños y en escuelas de gobierno ha sido una nueva experiencia, porque te topas con un nuevo mundo, una nueva perspectiva... con la triste realidad en la que viven los niños, pues sufren de muchas carencias económicas, emocionales, de atención...”

“También algo que se me hizo muy drástico -continuó contando este tallerista-, es que me topo con niños que no saben escribir o que tienen muchas faltas de ortografía, cuando tienen que escribir una palabra la escriben sin “h”, es muy grave porque esos niños son el futuro del país y no saben leer... Sin embargo, la experiencia ha sido muy grata porque me ha tocado trabajar con niños muy dedicados que les interesa la música, aunque con otros no... Se puede hacer algo, no para cumplir con la meta de que sean músicos, pero sí para que tengan otra perspectiva, ampliar su enfoque de vida, porque no solo es el arte, sino otros valores de convivencia, de trabajo en equipo, porque el arte conlleva eso...”

Una tallerista más, comentó:

“Encuentras muchos problemas de atención y de disciplina.... Los niños están ahí porque los dos papás trabajan, los niños viven, si les va bien, bajo la custodia de la abuela o no necesariamente, pero también es una persona que tampoco le interesa cuidarlos, porque dicen ‘ese niño, no es mío, porque además no me hace caso’ ...”.

Otra tallerista dijo: “Yo doy el taller de Activación Física, trabajo en una escuela donde el contexto es algo pesado, los niños me cuentan que están en SaludArte porque sus papás trabajan o su mamá es soltera y no tiene con quién encargarlos... Esta es mi primera experiencia de Educación Física y es una experiencia nueva y es algo padre porque estoy aprendiendo muchas cosas.

“En los grupos de primaria baja, son chicos que si se enfocan en la actividad, aun cuando hay problemas, porque les falta aprender a respetar tantas las reglas, como los valores... sí es pesado”.

Otro maestro de Activación Física, confirmó lo dicho por sus compañeras y compañeros talleristas, al señalar que el principal problema al que se enfrenta es la falta de valores.

“...los padres, aseguró, creen que los valores se los tiene que dar la escuela, y eso es en parte, pero la verdadera educación viene de casa.... Entre la falta de valores que yo veo es el respeto, que es la base de todo y creo que muchos no tienen, ...ante cualquier cosa, golpean, amenazan, y crean muchos conflictos, pero trabajando con ellos se van acoplando a tu forma de trabajo”.

### **La sexualidad de las niñas y los niños**

Uno de los aspectos que fue reiterado por las y los talleristas que participaron en los grupos focales, fue el manejo de la sexualidad de las niñas y los niños.

Algunos de estos problemas que mencionaron en los tres grupos focales fueron los siguientes:

“... A las niñas, en particular, yo las noto muy despiertas en lo sexual, supongo que es porque lo ven en su casa, pero no sé... Las niñas de 3°, de 9 y 10 años, juegan a que tienen novio y dicen “es que ella ya anduvo con él (se refiere a un niño), se mandan cartitas y pretende tener relaciones con el supuesto novio...Esque como la escuela está muy mal planeada, en una especie de bodega que es el lugar donde dejamos nuestra cosas, ahí se esconden para besarse... porque si sus amiguitos no están en el mismo grupo que ellas, se salen del salón y dicen que van al baño, pero en realidad van a buscar a los niños, y así traen ese juego, es una comunidad muy violenta...”.



Tallerista de guitarra, “hay que tener mucha visión,... no encuentro la forma de buscar el respeto porque ...si en la escuela hay niños que desde primero hasta sexto se andan trasteando, se andan coqueteando, metiendo mano por todos lados, ...pues sí está bien, pero no para ahorita...ahorita tienen una edad muy temprana que deben ocuparse de otras cosas...”

“En otra escuela de Tepito una niña de 6° año salió embarazada...esas cosas quizás ya no nos sorprenden, pero sí tratar de hacer algo, poner nuestro granito de arena...porque como se dice que el que agarra una guitarra difícilmente agarrará un arma...”

### **La violencia y la convivencia en el espacio escolar**

La violencia se encuentra naturalizada en las escuelas, es algo común que se manifiesta en todos los espacios, y a la menor provocación entre las niñas y los niños, sin importar edades o sexos, se pegan por igual.

Las y los talleristas narran historias inusitadas de violencia que viven los niños en las escuelas, producto de los ambientes familiares en los que viven.

Sobre esta problemática las y los talleristas compartieron situaciones como las siguientes:

“En la escuela donde estoy -cuenta una tallerista de Nutrición-, los niños desde el principio se mostraron muy violentos e intolerantes. Hay casos muy específicos de niños que tienen muchos problemas y los expresan en sus juegos. Les gusta jugar a que se drogan, lo ven en sus hermanos, primos o vecinos, pues la comunidad en la que viven ven mucha violencia. Por ejemplo juegan a ponerse en dedo en la nariz, simulando que traen droga y dicen “yo sí me drogo, yo aquí soy la ley, yo las traigo...”.

Otra tallerista de danza señaló:

“A mí me sorprendió la manera como se relacionan los niños, porque el chiquito se ponía con el grandote, la niña pateaba al grande, me preguntaba ‘qué paso...por qué todos contra todos’, porque al parejo niñas y niños se pegan, aun cuando quizás los niños tienen un poco más de fuerza y les dan golpes más fuertes a las niñas. Pero poco a poco vamos haciendo conciencia... y marco la atención para que haya respeto tanto de los niños para las niñas, como el de las niñas para los niños...”

Una de las talleristas narró su experiencia, en la que según ella:

“...hay niños y niñas que destacan, que los identificas desde el principio, por ejemplo una niña que desde el primer día de clases, al preguntarle cómo se llamaba, la niña dijo que era “bruja”, yo no la cuestioné, pero no quería hacer nada

en el taller, solo dibujaba escenas de muertos, degollados, ahorcados...siempre con el pelo en la frente, despeinada... pero al final del ciclo escolar, yo los llevé a la Sala Ollin Yoliztli a cantar , y llegó preciosa, totalmente transformada. Era una niña que sus papás se divorciaron muy mal, porque se golpearon y eso todo lo vio la niña....era una situación oscura...”.

Otra tallerista comentó:

“Algo que yo he visto, yo manejo la danza folclórica en algún momento y como reto, se me ocurrió ponerles un jarabe nayarita que va con machetes, yo no les iba a llevar eso, les puse pet (botellas de plástico), y así comenzamos, después se los cambié a palo y al último machetitos de utilería, no cortaban, pero ...las mamás decidieron que sus hijos no trabajaran con eso, porque dijeron se lastiman..., pero las niñas todas bailaban con machetes..., hasta que después los niños aceptaron el reto, y se dieron cuenta que tenían que cuidarse ellos mismos y darse cuenta cómo se movían para no lastimar a otros. Las niñas son más intrépidas.... Esta situación me sorprende porque las mamás no querían que sus hijos bailaran con los machetes, pero cuando utilizan el pet se pegan... ¡hay niños súper violentos!”.

Una más se pregunta:

“...no sé cómo parar el ataque entre las niñas y los niños, yo trato que se respeten, pero me cuesta mucho trabajo, no sé si puede haber sanciones, por eso, qué hacer... si puede haber castigos...”

Sobre cómo enfrentar esta situación se compartió lo siguiente:

“A mí me cuesta mucho trabajo que me hagan caso... diario, en serio, diario hay una pelea en el grupo. Yo detecto que las actitudes que tienen de violencia las copian de su papá o de su mamá, o de su hermano o hermana mayor. Soy psicólogo educativo... les hice un diagnóstico y con los más peleoneros tuve una plática, solo tuve éxito con cuatro de seis y lograron solo por dos semana dejarse de golpear e insultar... Esa forma de relación viene de sus papás y sus mamás... si ellos ven que sus papás se relacionan con insultos y golpes pues ellos lo repiten...”

Entre las experiencias y las propuestas que fueron expresadas por las y los talleristas en torno a la violencia que ejercen las niñas y los niños en el espacio escolar, se mencionaron las siguientes:

“Tendría que haber una mecánica para hablar con los papás... mayor intervención, para atacar los problemas que traen. Yo le digo a la directora que hablemos con los papás y ella me responde que aquí eso no funciona y que mejor les mandemos un recadito y ya... pero eso no soluciona nada....en mi clase que es de teatro y

es muy dinámica, cuando empezamos a trabajar se dejan de pelear...pero la agresividad es el principal problema”.

“Yo soy maestro de teatro, y creo que hay una cultura del mexicano que le falta educación, y esto es más amplio, como la Paideia, como un proyecto de sociedad. Pero cuando no hay está relación se pierden los objetivos de los proyectos sociales...y los niños dicen ‘es mi derecho’...”

“Los padres -continúa este tallerista- delegan la educación en la escuela, en concreto en la escuela se habla de los derechos y de la perspectiva de género, pero no se ha transmitido de la forma adecuada...los niños dicen ‘es que a mí dame, ése es mi derecho’, pero no hay una relación entre los derechos y la educación. A mí sí me interesa esa cuestión de la educación en derecho humanos, pero creo que se han enfocado mal, porque los niños si traen esa cultura del derecho, pero no la práctica, porque considero que si hay una derecho también tiene que haber una obligación,...sino hay una relación se crea en el futuro una sociedad de gente abusiva. Para apelar a un derecho hay que ver qué consecuencia o qué implica, o qué es lo que a mí me corresponde y creo que eso ha faltado....”

“En la escuela donde doy mi taller en esa zona de Xochimilco -comentó una tallerista de Nutrición-, los dos papás trabajan y no pueden cuidar de sus hijos,

entonces aprovechan en Programa para dejarlos aquí y lo que veo es que los niños se sienten abandonados, porque son muchas horas en la escuela y es muy pesado para ellos... y entonces las niñas copian muchos de los patrones de sus hermanas mayores y se cortan.... si ya de 4° año las niñas ya se están cortando los brazos ... ..”

“Si -completa otra de las talleristas-, con un cúter o una navaja se cortan los brazos, saben que no pueden llegar a la vena porque se mueren..., otra forma es que con una goma se tallan el brazo y se queman...”

El tallerista de nutrición argumenta:

“Es una forma de borrar la culpa...porque sienten que son culpables de la situación que vive su familia, o bien porque les echan la culpa a ellas...ya hasta en 5° se prohibió que los niños llevarán sacapuntas porque les quitan la navaja, ahora la maestra llevó un sacapuntas eléctrico...”.

“Además de todos los problemas que hay ahí en la escuela -dice el maestro de percusiones-, tenemos niños en estado de abandono, niños que huelen mal, niños con ganas de tener relaciones sexuales a temprana edad...pesado. En primer lugar, lo que tiene que estar vigilado es el baño, porque es una responsabilidad. Pero a pesar de esto, no sé... yo creo que más que ver lo feo creo que hay que tener tolerancia. Yo tuve una infancia fea, pero no se compara con lo que vemos

en las escuelas. Hay niños que ya están tocando muy bien... pero sí es difícil, ... yo quisiera hacer más por ellos, pero ya no nos corresponde...”

Una tallerista de alientos señala:

“En la escuela donde estoy, los talleristas no quieren ir porque la situación es terrible,...la directora nos dice ‘aquí aplicamos cero tolerancia, porque los niños te rebasan, no podemos hacernos amigos de los niños’, nos dicen...pero aunque el Programa quiere romper con la educación tradicional, pues no es tan fácil... Las instrucciones que nos dan desde el Programa, pues no se cumplen... El problema está en los papás... Un día quise hablar con un papá y enfrente de mí le dijo a su hijo, ‘tú, fuera de la escuela, pase lo que pase, te defiendes, coge un palo y le pegas en la cabeza, ya si nos meten a la cárcel por eso, lo arreglamos después, pero tú te defiendes’... No tenemos capacitación para saber cómo manejar este tipo de problemas....”

Frente a estas situaciones de violencia, al principio del Programa se llevó a cabo un proyecto llamado PIVE que no tuvo continuidad, pero las y los talleristas hicieron mención de éste al comentar que:

“Recuerdo en el principio (de SaludArte) que nos insistieron mucho que los niños logran integrarse entre todos, fue muy exacto el objetivo de Programa, que los niños convivieran, esto fue gracias al programa PIVE a favor de la convivencia...”

Otro tallerista continuó diciendo:

“Era un programa para evitar la violencia y la indicación que se nos daba era que todos los niños y las niñas aprendieran a convivir, pero sin violencia, incluso fue a partir de éste que tuvimos un primer encuentro con los papas y niños...que decían ‘por qué mi hijo no cantó o no bailó’, y les explicábamos que estábamos generando convivencia y valores que son indispensables para la disciplina y el arte. Teníamos que hacer eso primero, para poder después saltar a otra cosa, a descubrirse, y empezar a trabajar de otra manera.... Porque al principio ellos decían ‘yo no puedo hacer eso’... y les respondíamos ‘claro que puedes pero antes tienes que aprender a respetarte a quererte, a cuidarte’, sí... esos valores”

Otra tallerista cuenta que:

“[En] los primeros meses es difícil para los chicos, ya de entrada que estén conviviendo con niños de tercero, pero...yo notaba que los niños de primero, al pedirles que se juntaran por equipos, no lo hacían, más bien se juntaban y se identificaban por grados y justo el Programa trata de disolver eso. Éste es uno de los objetivos del programa y va de la mano esta situación de género. Nada que las niñas sentadas y los niños parados, no, va al parejo...Eso sí lo trabajo... la Igualdad y la Integración, incluso al final del ciclo en algún evento pueden estar juntos un niño de primero con uno de quinto o sexto. Al principio es difícil pero, al final del ciclo escolar, están conviviendo de maravilla chiquitos con grandes”.



De diversas maneras las y los talleristas comentan sus historias en torno a cómo se ayudan las niñas y los niños, las y los grandes con las y los chiquitos, por lo que desde su perspectiva han logrado que todos y todas trabajen de manera conjunta.

Queda claro que después de interrumpirse el programa PIVE, la intención de generar ambientes de no violencia dentro de las escuelas se diluye y queda al margen de los objetivos centrales del Programa.

“Yo estoy desde el principio -dice una tallerista de canto-, sí les llamaba la atención frente a la violencia, pero al ver que no funcionaba pensé que debía cambiar y por eso decidí hacerme su amiga y generar confianza...y eso creo que me ha funcionado, me siento muy cómoda, porque ahora sí responden cuando les pido algo..., y aun cuando sigue la violencia, creo que la utilizan como una forma de atraer nuestra atención, es cuando ellos requieren mi atención...”.

### Incorporación de la perspectiva de género en el trabajo de las y los talleristas

Pareciera ser que aun cuando las y los talleristas mencionan que entre los objetivos más importantes de su práctica educativa están la formación en valores, la convivencia y la integración, la perspectiva de género está ausente, por ello les

preguntamos, ¿consideran las diferencias de género entre las niñas y los niños?, y a partir de estas diferencias ¿promueven relaciones de mayor igualdad entre ellas y ellos?

Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

“Claro -contestó una de las talleristas-, no podemos trabajar por igual porque todos los niños son diferentes y tienen habilidades distintas... Se realiza un trabajo colaborativo, cada quien tiene que hacer hasta donde puede y quiere, y eso se respeta. Eso les sirve para reforzar su autoestima, lo que empezamos a trabajar son sus actitudes artísticas”.

Otra tallerista comenta:

“Cuando les propongo que puedan bailar niñas con niños no quieren porque les da pena, pero los cuestiono ‘por qué cuando se pegan hasta se abrazan, y no quieren bailar’, y es así como poco a poco los convengo de poder bailar por parejas...”

“En temas de género -dice una maestra de canto-, los chicos piensan que cantar es una cosa de niñas, y aparte la técnica que yo les doy, yo soy soprano de licenciatura en canto, operística, los niños creen que cantar de esa manera con una voz muy cuidadita es cosa de niñas.

“Ellos tienen una voz blanca y si cantan bien pues tienen voz como de niñas... pero les costó trabajo entender que no estaban cantando como niñas, sino estaban cantando de la forma correcta como se tiene que cantar....y en este tercer año que tengo de colaborar con SaludArte es un patrón, tengo más niñas que niños... y en general observo en el Programa que hay más niñas que niños. No es una cualidad del taller sino de la inscripción en el Programa que hay más niñas que niños”.

Otro tallerista de Activación Física compartió su experiencia:

“Respecto al género, me da gusto tener más niñas porque están en percusión, las niñas le entran bien y no se achicopalan...porque son niñas, creo que necesitamos más mujeres así, sin complejos....eso me gusta, que las niñas sean entronas..... En otras escuelas me han tocado más niños, pero no creo que esto haya sido intencional, que el coordinador haya dicho ‘a ver que participen más los niños’, u otros coordinadores que hayan dicho ‘hay que enfocar más a las niñas a canto’, creo que ha sido parejo... yo no le he puesto mucha atención a la cuestión de género.”

“Me ha tocado, por ejemplo -cuenta uno de los talleristas-, empezar el taller con un grupo de 25 niños, y les pido que se dividan en equipos de 5, entonces se dividen mesas de niños y mesas de niñas y alguna niña se queda sola... y dice

que no quiere irse con los niños. Yo le respondí que no se trata de hacer grupos de niñas y niños... que tenemos que estar todos juntos porque debemos aprender a convivir entre niñas y niños porque así vivimos en la sociedad,... aprender a estar juntos y convivir, como en el camión o en el metro... No me cuesta promover que participen las niñas y los niños por igual... aun cuando no soy un promotor de la cuestión de género, pero es una cosa de principios...porque así me formaron”.

A pesar de que las y los talleristas argumentan que en sus talleres promueven invariablemente la igualdad de género, sus experiencias aluden con mayor frecuencia al trabajo colaborativo y a la integración grupal, sin considerar las diferencias entre las niñas y los niños, lo que deja en claro que no existe en SaludArte una política específica sobre la incorporación de la perspectiva de género en los talleres, como tampoco una conciencia de las y los talleristas sobre la múltiples formas en la que se reproducen las desigualdades de género en las escuelas; cuando hacen referencia a tales diferencias, resulta que es una actitud personal que proviene de su formación familiar.

### **Aspectos pedagógicos y didácticos de la práctica educativa de los talleristas**

En torno a este punto se trató de indagar cómo llevan a cabo la planeación de sus talleres, cómo elaboran sus secuencias didácticas, cuáles son los criterios con los cuales cambian de actividades, etc.

Con base en las experiencias narradas anteriormente por las y los talleristas en cuanto a los aspectos programáticos y didácticos, se les preguntó si las orientaciones que reciben de la Coordinación Académica y las Coordinación Regional les sirven para desarrollar sus talleres: ¿sus talleres los realizan de acuerdo con la programación que les dan en la SEDU?, ¿con qué criterios pueden cambiar las actividades de acuerdo con el contexto?, ¿cómo elaboran sus secuencias didácticas?, ¿qué resultados han tenido?

Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

Una tallerista de canto mencionó:

“En un inicio fue así, de acuerdo con su propia vivencia y su propio conocimiento, pero lo más importante eran esos valores, pero después fue de acuerdo con un programa que fuimos construyendo y ajustándolo de acuerdo con la población con la que trabajábamos.

“Las secuencias didácticas siempre están elaboradas enfocadas a los chicos, no con el objetivo de cumplir con un programa, sino ajustarlas a los chicos... para primaria baja y alta. Te ponen un objetivo, pero no te ponen fecha para cumplirlo. El primer año fue por canciones, el segundo año fue libertad de cátedra... si es por canciones se tienen que aprender tres a cinco canciones en el año... Yo les puse canciones por estaciones, por ejemplo en noviembre trabajé el día de

muertos, con canciones diferentes para los grandes y los chiquitos, fue muy padre así.... El problema fue cuando la SEDU, por cuestiones políticas, nos pidió que olvidáramos nuestro programa y abandonáramos nuestra planeación, porque había que montar un evento...

En este tercer año, nos dijeron vas a tener dos canciones libres y dos que te vamos a dar por si en diciembre nos piden dar un mega concierto y vamos a ver qué resultados da....”

Un tallerista de Artes Plásticas mencionó:

“Yo lo que he visto en el taller que doy, es que los niños son muy impacientes. El objetivo del taller de Plásticas no es hacer artistas, como en otros componentes, sino darles herramientas, que exploren con los materiales como por ejemplo, no se trata que yo les diga cuáles son los colores primarios, sino que ellos los descubran con juegos, pero son muy desesperados y a mí eso me cuesta mucho trabajo. Tenemos que contener la situación, tenemos que preparar muchas actividades, pues nos dicen... ‘ya terminé, qué más’. O sea, tengo que tener muchas ases debajo de la manga. Aunque los que tienen más tiempo en el Programa, pues este es su tercer año en el Programa, son muy colaborativos, muy motivados, porque saben que se les toma en cuenta... Pero en el día a día son muy impacientes y no saben llevar los pasos en un proyecto...”

No obstante las difíciles situaciones a las que se enfrentan las y los talleristas, también expresan los avances y las oportunidades que les ofrece el Programa, tales como las siguientes:

“...lo que rescato de este Programa es que los niños desde chiquititos pueden elegir. Ellos nacen en un contexto y en una situación particular, tienen una calidad de vida, la que sea, y una cultura en su mismo entorno. Este Programa les ha ayudado a darse cuenta de que existe otro panorama, y ya ellos decidirán si lo toman o lo dejan, pero creo que es válido que ellos conozcan que existe la danza folklórica, el ballet, la ópera... las sinfonías, porque me llama la atención que los niños desde chiquititos cantan canciones rancheras de Julián Álvarez que son para adultos y no de niños.”

“Yo doy el taller de Nutrición en una escuela que está ubicada cerca de Eduardo Molina (en la delegación Gustavo A. Madero). El propósito de mi taller es que los niños puedan discernir entre un buen alimento y otro que no lo es. No se trata que sepan cuáles son las proteínas, sino elegir un platillo y saber por qué se van a comer eso en lugar de otro.

“Yo creo que son las clases más difíciles, porque se trata que ellos pongan atención en aspectos más específicos, no tanto estar en movimiento, que es lo que a ellos les gusta, estar afuera jugando, entonces trato de ponerles dinámicas, porque ahí en esa escuela no tenemos Artes Pláticas, entonces yo me apropio de

eso y empiezo a trabajar con ellos, con lo que nos han proporcionado aquí, que son gises o actividades de movimiento en el huerto escolar, aplicando cosas de Nutrición”.

“En Primaria Alta es diferente -nos comparte una tallerista de Artes Plásticas-, tengo que estar cambiando la actividad y es importante que los niños y las niñas digan lo que quieren y expresen lo que les gusta, porque sí son participativos, pero son grupos de 20 o 30 niños....Pero al final los niños dicen ‘maestra, sí me gusta su clase’...”.

Otro maestro de canto mencionó:

“Por ejemplo para mí lo más importante ha sido una situación muy grata que tuve en mi taller... yo trabajaba con un guitarrista que una vez se me acercó y me dijo que una mamá le dijo que desde que tomaba clases con él, el niño dejó de tomar ciertas medicinas para “X”... Creo que a él habría que darle una medalla, esa sí es la esencia del programa...”

“Aquí mismo nos han dicho... no quiero que los niños sean músicos, concertistas... pero por el otro lado nos exigen que los niños canten y bailen...”

Sobre la capacitación que reciben las y los talleristas

Les preguntamos si necesitaban formación pedagógica. Los talleristas opinaron:



“Yo donde creo que hay un pequeño problema, -dice el maestro de percusiones- [es que] falta profundizar en el Programa. Poner dos o tres canciones ... siento que no es el objetivo, siento que no estamos enfocado a lo que puede ser importante...Nosotros no estudiamos una carrera para enseñar..., y eso es lo interesante, ... lo de menos es montar dos canciones y que las niñas y los niños las logren cantar muy bien...pero esa no es la meta del programa, el problema es qué le va aportar al niño...La meta es qué le vas a dejar al niño, qué aspectos pedagógicos o psicológicos o en su persona....Eso no está claro, quizás yo no estudie la enseñanza del canto y quizás estoy enseñando de manera errónea, y si llegara un especialista me diría ‘esto lo puedes tratar de otra manera’...”.

“Yo creo que sí,.... tenemos muy buen coordinador de música, tiene conocimientos de la materia, pero a veces me ha tocado que mi trabajo sea juzgado por un coordinador que no es especialista en el campo, y juzga mi trabajo por si le caí bien o le caí mal....qué estoy haciendo. O por ejemplo, un día que entra al salón y ve a los niños tirados en el piso, porque yo les dije que se acostaran porque les estoy contando una historia, y él entra al salón y ve niños tirados en el piso, piensa ‘éste ya puso a dormir a los niños’, o saca conclusiones porque no hay un acercamiento con el taller...”

“Siento que sí es una necesidad, que viniera gente que estuviera realmente empapada de este tema, gente especialista que nos asesore,... que nos centremos más en la cuestión humana, no tanto en si enseñó o no canciones...”

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Les preguntamos si en la capacitación que reciben, les brindan los elementos pedagógicos necesarios. Uno de los maestros de cuerdas respondió:

“Pues no, realmente yo estoy un poco confundido con el PIVE, porque después cambió el Programa, pero el PIVE tocaba más esos sentimientos de los niños, tocaba mucho los valores, más que eso de ‘vamos a montar tal canción’, nos gustaría cursos de ese tipo, porque por ejemplo la última reunión que tuvimos en el Justo Sierra, tuvimos una junta en la que se nos indicó cómo llenar una ficha didáctica, todo eso nos sirve, cómo planear tu clase, tu secuencia, no estamos profundizando en el tema real, que si vamos ahí es para hacer las cosas mejor con los niños, creo que falta mucho en ese lado...”

Por su parte, una tallerista de danza señaló:

“Nosotros no recibimos capacitación para atender a niñas y niños con una problemática grave de violencia....Nosotros detectamos el problema, pero después qué hacemos con la papa caliente, es complejo...Ahora nos dijeron que va a haber una forma para canalizarlos a que los puedan atender.... Pero no creo...Nosotros no apartamos a los niños que vienen con problemas, los tratamos de integrar a todas las actividades, pero puesno recibimos capacitación para ello”.

Hablaron de otros casos, expresión de esa problemática familiar, en particular de cómo abordar con más elementos los problemas de violencia que las niñas y los niños muestran en la escuela. Por ello se les preguntó: ¿Ustedes creen que para

fortalecer su trabajo esta capacitación de la que hablan tendría que desarrollarse con las y los coordinadores de las escuelas? Las respuestas de unos de los talleristas de Nutrición fueron:

“Sí, no podemos estar separados en esto... De hecho en el primer año fue así, estuvimos juntos talleristas y coordinadores y fue bueno... claro fue difícil, pero ellos(los coordinadores) pueden darse cuenta de lo que necesitamos y de lo que estamos haciendo en los talleres y a la inversa”.

Las y los talleristas criticaron la capacitación que han recibido en las últimas reuniones, dado que éstas, señalaron, son reiterativas, la planeación no tiene relación con la realidad, y se abordan aspectos principalmente administrativos. Frente a esta necesidad, los temas mencionados que debieran tratarse en un Programa de Capacitación que responda a las necesidades de su trabajo diario en las escuelas fueron, entre otros, los siguientes:

Capacitación sobre los derechos de los niños, aplicados a la realidad

Impulsar talleres para padres y madres de familia,

Cómo tratar la problemática de la violencia por parte de las niñas y los niños,

Manejo de grupos.

## Relación de las y los talleristas con coordinadoras y coordinadores escolares y con directores y directoras de las escuelas

A sabiendas de la división que existe entre las tareas que cumple el personal directivo de las escuelas -cuya función dentro del Programa está dirigido a cuidar la escuela y atender las necesidades de las y los coordinadores escolares-, y las de estos últimos -que se responsabilizan de los aspectos administrativos, escolares y de relación con las madres y los padres de familia-, las y los talleristas manifiestan su inconformidad por el trato que les dan algunos directivos y coordinadores y coordinadoras, dado que no están cerca ni responden a las necesidades de sus talleres. Una de las talleristas de Activación Física dijo: “yo creo que realmente los coordinadores y directores estropean nuestro trabajo”. Otra maestra de canto comentó:

”La directora me dice ‘ya quiero oír cantar a esos niños’, cuando acabamos de entrar a la escuela esta semana, pero yo le digo ‘se están apenas integrando’. No es un problema de relación personal con la directora, ella me agrada... hace muy bien su trabajo por la mañana, pero por la tarde es otra cosa; ella, los directivos y algunos coordinadores, no están entendiendo... porque a ellos nunca se les convoca para una capacitación, ni siquiera para decirles de qué se trata el objetivo del Programa...

Un tallerista más comentó:

“Yo no he tenido problemas con los directivos, como ahora, hay directores que no obstruyen, pero tampoco se meten. Ése es un problema desde el principio del programa, porque directivos, incluso muchos coordinadores o papás y mamás, pensaban que íbamos a presentar el festivalito...Yo creo que muchos coordinadores están en ese canal, cuando nos dicen ‘este año vamos a montar un buen numerito’. Eso está bien, pero no es lo más importante”.

Uno de los talleristas de percusiones dijo:

“Uno de los coordinadores de la escuela en donde estuve el año pasado, nunca entró a una clase, porque decía que en mi clase había mucho ruido... pues sí, porque las percusiones son ruido, y niños que en su vida han visto un tambor o nunca han tomado unas baquetas, pues perdón pero qué quiere que haga....”

La maestra de danza nos compartió:

“Yo en la escuela en donde estoy he tenido cambios de coordinador... bueno más bien tres... uno por semana. Este viernes pasado estaba el coordinador interino o no sé cómo se nombró, pero nos tocaba la convivencia y entró con nosotros, él es de teatro, y realmente nos gustó... fue muy padre, porque el otro era administrativo y nos decía ‘esto está mal, esta silla está mal puesta’, pero no se metía a nuestros talleres”.

Un asunto más que se sondeó con los grupos focales fue la propia vinculación entre las y los talleristas. Al respecto comentaron que la relación se establece

entre quienes imparten talleres de los componentes de artes, un poco menos con los de Activación Física y casi nada con los de Nutrición. El acercamiento entre ellas y ellos depende en gran medida de las iniciativas de las y los coordinadores escolares en las reuniones a las que llamaron “las convivencias” que realizan todos los viernes, o en los eventos que llevan a cabo al finalizar cada ciclo escolar. No obstante, no existe un plan general en el que se vinculen los contenidos de los talleres de acuerdo con las necesidades e intereses de la población infantil con la que trabajan.

### **Retos y propuestas de las y los talleristas para mejorar su trabajo**

Para finalizar, se consultó a las y los talleristas de los grupos focales sobre sus necesidades y propuestas para el mejoramiento de su trabajo. Éstas fueron las siguientes:

**Asesoría pedagógica.** En este punto plantearon la necesidad de contar con más herramientas didácticas para identificar problemáticas y orientar mejor su trabajo y obtener así mejores resultados con las niñas y los niños.

**Sensibilizar y capacitar a las y los coordinadores escolares,** para que tengan un mayor acercamiento al Programa y al trabajo de las y los talleristas.

**Elaborar un reglamento en el que se fijen criterios de participación en el Programa** tanto para las madres y los padres, como para las y los coordinadores y las y los talleristas.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

**Contar con más material y equipo para los talleres**, entre los que se mencionaron fueron: más grabadoras, instrumentos de música, más plumones, hojas, gises, cuadernos, material para los talleres de Nutrición, etc.

**Una mayor y mejor distribución del material y el equipo para las escuelas**, pues éstos no pueden estar divididos por talleres y componentes, sino responder a las necesidades de cada uno de los talleres y al número de niñas y niños que participan en cada escuela.

**Contar con espacios propios para SaludArte**, en los que puedan realizar las actividades sin tener la presión de la SEP por hacer uso de ellos.

Es necesario **formar grupos de niñas y niños más pequeños**, pues en algunas escuelas llegan hasta 30 niñas y niños en un solo taller.

**Eliminar las botellas de agua que se les da a las niñas y los niños durante cada comida y cambiarlos por garrafones o filtros**. Asimismo, eliminar las bolsitas en las que se distribuyen todos los días las tortillas, porque contaminan tanto como las botellas de agua.

**Articular de manera más efectiva los contenidos de los talleres en un Programa General en el que se priorice el fin último de SaludArte**.

**Aumentar cuando menos 100 pesos mensuales a cada tallerista por la labor que realizan**, ese dinero se puede obtener al eliminar gastos innecesarios como

el de las botellas y bolsitas de plástico. Asimismo se sugirió darles Seguro Social a las y los talleristas que trabajan en zonas de alta marginalidad y mucha inseguridad.

### **Grupo focal con mamás, papás y tutores de las niñas y los niños que participan en SaludArte**

Para obtener información de las madres, padres y tutores de las niñas y los niños que participan en el Programa, se realizaron dos grupos focales: uno de ellos se llevó a cabo en la Escuela Candelario Mejía, ubicada en Los Reyes, Coyoacán y el otro en el Centro de Maestros de la SEDU que se encuentra en la calle de Justo Sierra en el centro de la ciudad. En el primer grupo focal participaron una abuela y un abuelo, un padre y tres madres de familia; en el segundo grupo participaron tres mamás y una abuela. En total, en estos grupos focales participaron 10 personas, quienes viven en las zonas cercanas a las escuelas; en particular las mamás y la abuela del segundo grupo focal provienen de la delegación Cuauhtémoc que al momento de ser entrevistadas participaban en el Programa “Aprendiendo a Convivir sin Violencia”, programa dirigido a madres, padres, niñas y niños que participan en SaludArte.

La información obtenida de las mamás, papás y tutores se organizó en torno a diversos temas, a saber:

- Aprendizajes o cambios significativos que han obtenido sus hijas e hijos al participar en el Programa



Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- Propuestas para mejorar el Programa
- Opiniones sobre el Programa SaludArte

Cabe señalar que las opiniones y respuestas de los participantes en estos grupos focales fueron muy escasas y limitadas; quizás para futuras investigaciones se podría indagar con mayor profundidad y detalle sobre las implicaciones para las niñas y los niños de un Programa como SaludArte, desde los enfoques de género y los derechos humanos.

A continuación presentamos las respuestas a las preguntas formuladas a las mamás, papás y tutores de los dos grupos focales:

Para empezar la conversación se les preguntó a las y los participantes su opinión sobre el programa SaludArte. Las respuestas fueron las siguientes:

Un padre comentó:

“Yo tengo aquí dos niños y tengo ya dos años en el Programa...lo que más nos gusta son sus talleres, porquehan aprendido y me han enseñado muchas cosas...danza, baile. Hemos ido a muchos festivales en los que se han presentado, así es que sí nos gusta”

Una abuela dijo:

“Mi niña esta en 6° y está muy contenta con el programa, siempre quiso estar y le gusta mucho lo del deporte, pero está en canto...Pues lo que es que están

contentos por la alimentación que les dan, llegan a su casa y ya no comen, en la noche se toma un vaso de leche y se van a dormir.”

Una mamá compartió con el grupo lo siguiente:

“Yo tengo dos niñas, que tienen 6 y 9 años, estoy aquí desde que empezó (el Programa) a mí me interesaba que mi hija tuviera una educación artística, que tuviera un poco más de conocimientos sobre lo que es la música tradicional mexicana. Yo las iba a meter a una escuela de música, en la Ollin... pero dije ‘si aquí les van a dar, y son los cinco días de la semana, van a estar más nutridos que allá’, bueno, así. En cuanto a los bailes, pues aquí también bailan, por eso me motivó a inscribirlas aquí”.

Otra mamá señaló:

“...es la primera vez que participan mis hijos en este año y me llamó mucho la atención las actividades que llevan a cabo...mi hija tiene 11 años y el niño tiene 7 años”.

Un abuelo dijo:

“... mi nieto tiene 8 años, pero yo ya me hice cargo de él. Y a mí me parece todo muy bien y es la primera vez que estoy aquí y, sin quitarle ni ponerle nada yo en todo estoy de acuerdo. Yo de tenerlo en la casa... pues no, es tremendo, de tenerlo viendo la tv o acá, prefiero que venga acá. No hay niño tranquilo,

todos...eh?, yo lo he visto porque me quedo a comer acá, soy el único, me doy cuenta... mientras no estando su mamá, todos gritan, se pegan, se revuelcan... tiran la comida. Las maestras son muy conscientes y les dan a los de primero de comer en la boca, 'por favor' les dicen a los niños, 'hijo por favor no tiren la comida'. Si les tienen que gritar pues sí, que los regañen, si tiran la comida, la riegan y ... a mí me parece perfecto el programa.

“El gobierno... se preocupa por los niños, qué bueno que hubiera otra gente que dijera ‘me estoy preocupando por tus hijos’, pues no... esto es porque es parte del gobierno federal, lo tiene que hacer, porque es parte de los nuevos programas. ...yo estoy de acuerdo, aunque sí les llaman la atención, y sí les tienen que gritar, porque mi niño es terrible y...sí le han llamado fuerte la atención y a mí me han llamado y cuantas veces sea necesario yo vengo, y pues solo me agacho y pido disculpas...”

Sobre los talleres, las mamás, el papá, el abuelo y las abuelas opinaron:

“De los talleres sí se me hacen bien; el de danza no porque no han tenido presentaciones, de lo que me he dado cuenta, porque yo he ido a muchas presentaciones de SaludArte –comentó una mamá. Yo he visto mucha participación, porque yo he ido al teatro...a muchos teatros y el último en el Auditorio Nacional, en esos ellos han sido muy participativos en esa parte, ahí les proporcionan todo, guitarras, saxofones, todo”.

“En cuanto a los talleres –otra mamá añadió- están buenos, como que les falta un poquito de organización, no sé... como para que tengan un poquito más en los talleres. Mi hija ha aprendido mucho en Nutrición. La clase de Nutrición, estupenda, de hecho ella es la que me dice ... ‘no tomen coca, y eso no es así’...”. El enfoque de los talleres, bien y un poquito más de organización en los talleres, más talleres, más música. Ahorita empezaron teatro, ahorita tienen música y les quitaron el de teatro y bueno, me gustaría que hubiera más elección para ellos, así podrían escoger: ‘yo me voy a música, yo me voy a danza...’, para que eligiera, sí, porque a unos les gusta la danza a otros el teatro...”

“No sé cómo están organizadas las actividades en otras escuelas -comentó otra mamá- pero ella tiene los cinco días de la semana Activación Física y luego tiene media hora de danza en la última. Ahorita están organizando el bailable para el fin de año, cada tercer día les dan danza y el taller de Nutrición, porque van a hacer un ejercicio de Nutrición, se fue la coordinadora de teatro...”

También hubo opiniones favorables respecto a las actividades del programa pues motivan y activan a las niñas y los niños; las madres y padres observan que a pesar de estar mayor tiempo en las escuelas, las niñas y niños no se agotan sino se sienten contentos y estimulados, desahogan su energía positiva y sanamente. También observan que los niños están más tranquilos en casa.

Sobre la comida opinaron:

“La comida –dijo una mamá- creo que pica... y la chiquita me dice que le pica. La grande se come todo. Las dos llegan a la casa con mucha hambre y llegan a cenar, es menos, claro, por eso solo les doy fruta...Antes no comían las enfrijoladas o frijoles con queso, un espagueti con queso no me lo comían, y les digo ‘¿les pongo crema?’ y dicen que no, ‘queremos solas las verduras’...”.

Otra mamá compartió su experiencia:

“Bueno, en mi caso...el programa se me hace bueno, este...como que la comida no se me hace buena, como que... en lo que yo he visto... la comida nos la dio a probar el primer coordinador y le falta calidad...En cuestión de nutrición las verduras demasiado cocidas, pierden su calidad de nutrición, como que...comida salada... pues están muy hervidas, entonces sí, en nutrición, pues sí, en eso les falla en la comida...”

Y uno de los abuelos comentó:

“...en la casa cocinamos con aceite, sal y chile y aquí no estamos acostumbrados, aquí no. Entonces es lo que se tiene que comer, allá no, todo bien hervido y bien cocido, no comemos correctamente, no hemos leído un libro para comer bien”.

“Yo pasaba – mencionó una mamá- y veía en la escuela cuál era el menú y un libro, bueno un engargolado... y ahí dice que iban a comer papas cocinadas y

así... y yo lo copiaba para hacerlas así en casa. Mis platillos ya cambiaron bastante, porque yo apunto lo que dice allí, si es tinga, agua de melón o de sandía y como ya lo tengo, en la casa les hago lo mismo... agua de melón y así, a mí me dan las ideas de qué voy a comer ese día”.

“Yo sí les preguntó a las niñas ‘¿qué comieron?’, y me cuentan ‘eso no me gustó’, o que pidieron otra porción y sí les dan, -comentó una de las madres-. En esta escuela es más equilibrio, van aprendiendo a comer desde chiquitos”.

El papá señaló:

“...no, yo no sé qué comen...pero a mí sí me gustaría saber cómo se está alimentado mi hijo”.

“No le he preguntado a mi nieta cuál es la diferencia que ve en la comida que comen en la escuela y la casa” –comentó la abuela.

Recomendaciones de las madres, los padres y tutores respecto al Programa SaludArte.

A continuación, se enlista una serie de recomendaciones generales al Programa SaludArte que se desprenden de la participación de los padres, las madres y los tutores de las niñas y los niños.

-Fomentar un mayor compromiso de los padres y madres con la educación de sus hijas e hijos.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- Mayores opciones en los talleres de arte, no sólo danza, teatro, canto, sino apreciación musical o ejecución de diversos instrumentos musicales, por ejemplo.
- Espacios propios del Programa en las escuelas, donde puedan exhibirse los trabajos y puedan todos observar los avances de las y los niños. Espacios para correr, bailar, sin que se reprima su expresión física y artística.
- Más educación en valores para toda la comunidad escolar (padres y madres de familia, niñas y niños, monitores, talleristas, coordinadores)
- Mayor capacitación a las madres, padres, tutores y talleristas en torno al manejo de situaciones de violencia en la escuela.
- Presencia de médicos o enfermeros que vigilen el estado de las niñas y los niños y para prevenir los contagios.
- Más actividades deportivas.
- Ampliar el Programa SaludArte a la educación secundaria.

### **Grupo focal de niñas y niños**

Se realizó un grupo focal con cinco niños de distintas escuelas de la Delegación Cuauhtémoc, reunidos en el Programa “Aprendiendo a Convivir sin Violencia” que es dirigido a madres, padres, niñas y niños que participan en SaludArte. La reunión con los cinco niños y niñas se llevó a cabo en el Centro de Maestros y Escuela para Padres, en la calle Justo Sierra de esta demarcación.

La opinión general de las niñas y los niños respecto al programa:

-Les gustan los talleres; les gusta el teatro, la activación física, la danza, el canto, aprender a tocar instrumentos musicales como el saxofón (los padres de una niña hicieron incluso el esfuerzo de comprarle un saxofón y ella está feliz aprendiendo a tocarlo).

-Les gusta la danza y aprender de nutrición.

-Los niños tienen sus horarios de talleres muy claros, lo que es un indicador del gusto y motivación que tienen para participar en el Programa.

### **Opiniones de las niñas y los niños sobre la comida**

-A los que sí les gusta la comida dijeron: “A mí me gusta todo menos los rollitos, eran como de pescado con trocitos de queso y jengibre, pero el pescado parecía arena...”. “A mí me gusta cómo hacen las papas con chile”. A otro le gusta la tinga de res. “Un niños combina todo con todo y no le sabía mal...”. Han dejado de comer comida chatarra: “Yo ya no como nada en la noche, ya no se me antojan los gansitos”; “Un día merendé galletas Choqui, pero ya no”...

-A otros no les gusta lo que les dan de comer, y tienden a tirar la comida a la basura: se comen lo que les gusta y lo demás lo tiran. “A mí no me gustan las verduras, parecían puré y ya no saben ricas”; “A mí no me dan comida especial, soy alérgico y sólo me como lo que sí puedo”; “Una niña es alérgica a las



zanahorias y sólo le dan zanahorias”; “El pescado estaba crudo”; “La comida que no se comen la tiran en una bolsotota, la desperdician”; “Un niño que no le gustó nada de la comida la tiró toda; hay niños que tiran toda su comida, la tiran a escondidas”. La maestra dice que si no les gusta, que no abran la charola de comida para que no se desperdicie.

Algunas situaciones que han vivido las niñas y los niños en relación a la alimentación, muestran la actitud de algunas “maestras” que deberían de alertarnos:

-“La maestra dijo que no importa el sabor de la comida, sino la nutrición”; “Una niña agarró su comida y se la vació a otra niña, vació su plato en el plato de otra niña en el baño, y se la llevaron a la dirección; se tuvo que comer su plato y otro...”.

-“Cuando llegábamos de SaludArte nos comíamos la comida de mi mamá porque no nos gustaba la de allá...”; “Un día no llegó la comida y sólo jugamos fútbol”; “Otro día los ejotes estaban cafés”; “Otro día llegó la comida toda echada a perder”.

### **Sugerencias de las niñas y los niños al Programa SaludArte**

-Cambiar la comida

-Más talleres: educación cívica y ética, matemáticas, taller de música

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

-Más horas de SaludArte y menos de escuela, que terminen las clases a la 1 y que termine SaludArte a las 6.

-Comer en las casas y regresar a los talleres de SaludArte en la tarde.

-Comer en el salón, sin ruidos y después tener los talleres

-Música, futbol, manualidades (joyería)

-Descubrir cómo atravesó Cristóbal Colón el océano.

¿Están contentos en SaludArte? “¡¡¡Sí, muchísimo!!!”

## **Observación realizada en escuelas que participan en el programa**

### **SaludArte<sup>38</sup>**

Como parte de la investigación de campo, a la par de la realización de grupos focales, se realizaron visitas a dos escuelas primarias que participan en el Programa con el propósito de indagar la incorporación de los enfoques de género y derechos humanos en las actividades que se llevan a cabo durante la jornada de SaludArte.

La observación considera aspectos tales como:

---

<sup>38</sup> En el Anexo 2 se adjunta la minuta de las visitas a las escuelas

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- Participación igualitaria de niñas y niños en las diversas actividades que se realizan como parte del Programa
- Lenguaje incluyente
- Manifestaciones de violencia en el espacio escolar
- Actitudes de las y los talleristas hacia las niñas y los niños
- Opiniones de las coordinadoras y coordinadores para mejorar el Programa.

Las escuelas que se observaron fueron:

La Primaria “Estado de Quintana Roo”, ubicada en la Delegación Miguel Hidalgo, y la Primaria “General de División Marciano González” que se encuentra en la Delegación Coyoacán; ambas escuelas son de jornada completa y participan desde hace tres años en que comenzó el Programa SaludArte.

El entorno que circunda a ambas escuelas, según las coordinadoras escolares, se caracteriza por altos índices de pobreza, inseguridad y violencia, además del consumo de drogas y abandono familiar. Muchas niñas y niños viven en hogares en los que se encuentran, la mayor parte del tiempo, solos.

En las dos escuelas tuvimos oportunidad de estar presentes durante la comida, posteriormente visitamos los salones en donde se impartían los talleres de danza, nutrición, ensamble musical, aliento, canto y activación física; además de estos talleres en la Primaria Quintana Roo se daban clases de zumba para las mamás.

Los aspectos comunes que observamos en ambas escuelas fueron los siguientes:

Durante la comida, las niñas y los niños se sientan por grupos de manera separada, y no existe ninguna intención por parte de las monitoras y los monitores de integrarles para que convivan sin la división por género.

Con relación a las actividades en los talleres, observamos que se reproducen los estereotipos sexistas, pues aun cuando se insiste por parte de las y los coordinadores escolares que no se promueve la participación de los talleres por sexo, en los talleres de canto, danza y nutrición había, en ambas escuelas, más niñas que niños.

En el taller de percusiones participaban más niñas que niños; no obstante, en el momento de nuestra visita al salón, quienes tocaban las batería eran los niños, mientras que las niñas observaban aburridas.

En los mismos salones del taller de percusiones se encontraban también los maestros de guitarra y bajo, pero cada grupo trabajaba de manera independiente, sin que existiera coordinación entre las actividades de uno y otro taller, lo que generaba un ambiente desordenado puesto que el sonido de la batería del taller de percusiones impedía percibir el sonido de las guitarras del taller de ensamble musical. En el caso de la Escuela Quintana Roo cuando logramos distinguir la melodía, el maestro estaba tocando la canción del famoso programa del “chavo del ocho”.

De igual manera, notamos la falta de recursos materiales, papelería e instrumentos musicales para que las niñas y niños participen en todas las actividades de los talleres.

En general, en todas las clases hay sesgo de género, niños y niñas separados y haciendo actividades que fomentan o reproducen estereotipos sexistas. En el taller de Activación Física en la escuela Quintana Roo, los niños jugaban al fútbol, mientras que las niñas jugaban a brincar la cuerda.

Las actividades muestran poca creatividad y una vacía intencionalidad, y sus referentes son los de una pobre cultura de masas. Por ejemplo, en el taller de Artes, en la escuela Estado de Quintana Roo, las niñas y los niños pegaban lentejuelas sobre una hoja de papel que tenían dibujada la inicial de su nombre, o el taller de activación física de la escuela Marciano González jugaban el tradicional “dígallo con mímica”.

Con relación al punto anterior, ambas coordinadoras escolares mencionaron que en ocasiones, no les es fácil lidiar con las y los talleristas, pues aun cuando muchas y muchos son muy buenos, incluso como artistas, bailarines, músicos, etc., no tienen la actitud, pero sobre todo la preparación pedagógica para trabajar con niñas y niños. Al fortalecimiento de este asunto, comentaron, se le debe dar primordial importancia en el Programa.

Constatamos, de igual manera que todo el personal que participa en el desarrollo del Programa en las escuelas -en particular las que observamos-, no cuenta con los conocimientos necesarios y las herramientas para generar ambientes sin violencia, resolver conflictos de manera adecuada e impulsar actividades que promuevan la igualdad de género en las comunidades educativas, incluyendo a las madres, los padres y tutores de las niñas y los niños inscritos en el Programa. En este sentido, reconocemos que existe una conciencia clara por parte de todo el personal de SaludArte acerca del problema de violencia en las escuelas que permea la conducta y el rendimiento de las y los alumnos, sin embargo, desconocen cómo generar nuevas o diferentes condiciones para que las alumnas y los alumnos aprendan a relacionarse con respeto a las diferencias y construir ambientes de no violencia y más inclusivas.

En particular, podemos señalar dos aspectos que observamos en cada una de las escuelas que nos parece importante destacar:

Si bien existen factores estructurales que intervienen en la relación entre las coordinadoras y los coordinadores escolares con el personal directivo de las escuelas que participan en SaludArte como el contexto en el que se encuentran los planteles, también inciden factores personales, pues depende del compromiso que asumen las directoras y los directores con el Programa mismo. En el caso de la escuela Quintana Roo, la coordinadora escolar nos comentó que han tenido muchas dificultades con la directora de la escuela, situación que dificulta la

dinámica y el desarrollo del Programa; a pesar de contar con un incentivo económico, la directora no se involucra en ninguna de las actividades que se llevan a cabo.

En el caso de la escuela Marciano González, tuvimos la oportunidad de conversar con dos investigadores del Instituto de Salud Pública que revisan el impacto del Programa en el peso y talla de las niñas y los niños que participan en SaludArte. A uno de estos investigadores le preguntamos si encontraban diferencias de género en cuanto a la comida que ingerían las niñas y los niños o si había una variación de peso o talla por género. Al respecto, el investigador negó en primera instancia que hubiesen diferencias entre los géneros pero más adelante nos dijo que muchas niñas y niños se habían ido porque la comida no les gustaba, que muchas niñas no comían y que lo que dejaban se lo daban a sus compañeros, pero sin que las vieran los monitores o monitoras.

En suma, como resultado de las visitas a las escuelas tanto como del desarrollo de los grupos focales, podemos señalar que no existe una clara incorporación de los enfoques de género y derechos humanos en las actividades que se realizan dentro de las escuelas.

## **Mesa de trabajo con funcionarias y funcionarios de la Dirección de Promoción de la Salud de la Secretaría de Salud y de la Subdirección de Deporte para todos del Instituto del Deporte<sup>39</sup>.**

Como parte de la investigación de campo, había el interés de conocer la participación de otras instituciones del gobierno de la Ciudad de México involucradas en las actividades del Programa SaludArte, tal como se señala en la página oficial de la SEDU; de ahí que se haya realizado una mesa de trabajo con la SEDESA (Secretaría de Salud) e INDEPORTE (Instituto del Deporte).

Antes de realizar esta mesa de trabajo, el entonces director operativo de SaludArte nos comentó que la participación de SEDESA e INDEPORTE era solo formal, en tanto no habían intervenido en la impartición de talleres ni en el diseño de criterios o contenidos del Programa.

A la mesa de trabajo acudieron un representante de la SEDESA y uno más de INDEPORTE. En dicha reunión se confirmó la versión del director operativo de SaludArte, ya que los funcionarios de estas dependencias mencionaron que intervienen en aspectos muy puntuales y que se detallan a continuación:

INDEPORTE. Participa en la organización de torneos nacionales e internacionales. En un torneo internacional de tochito realizado en el 2014,

---

<sup>39</sup> En el Anexo 3 se adjunta la minuta de la mesa de trabajo con funcionarias y funcionarios de la SEDESA y el INDEPORTE.



participó un equipo mixto (niñas y niños) de SaludArte. El representante de INDEPORTE mencionó que al inicio de SaludArte en el 2013, INDEPORTE y SEDESA participaron en algunas reuniones con personal de SaludArte<sup>40</sup>, pero desde entonces no han tenido una participación sustantiva en el Programa. Consideró que al existir equipos mixtos para las sesiones de activación física se puede afirmar que SaludArte incluye suficientemente la perspectiva de género en sus actividades, además de que no ha observado que exista un trato diferenciado hacia las niñas y los niños.

SEDESA. Participa con jornadas médicas en las escuelas, en las cuales realizan diversos estudios a las niñas y los niños y, en caso de detectar alguna condición que amerite atención médica, derivan los casos a las clínicas del gobierno del D.F. También se realizan cursos con niños y niñas de los grados 5º y 6º de primaria, así como con sus madres y padres, para formar promotoras y promotores de salud. Una vez capacitados estos promotores y promotoras dan pláticas a sus compañeras y compañeros de los primeros grados de primaria. Ambas acciones se desarrollan con todas las escuelas públicas, por lo que tampoco puede considerarse que se trate de actividades que incidan de manera específica en SaludArte. Los representantes de INDEPORTE y de SEDESA coinciden en que el programa SaludArte aporta múltiples beneficios a quienes participan en él.

---

<sup>40</sup> Aunque no supo especificar si se trató del equipo directivo, operativo, académico o todos los anteriores del Programa SaludArte.

Mencionaron, por ejemplo, el reconocimiento que obtuvo el Programa por su impacto en el cuidado de la salud bucal de niñas y niños. Coinciden también en que el programa fomenta la participación igualitaria de niñas y niños al no orientar en función del sexo su participación en las distintas actividades que ofrece. Sugieren que se retome la participación más activa y sustantiva de INDEPORTE y SEDESA en el Programa SaludArte.

## **RESULTADOS**

### **LÍNEA BASE**

Después del sondeo realizado tanto con las y los beneficiarios directos, como con las distintas figuras que hacen posible la puesta en marcha del Programa SaludArte, podemos resumir los principales problemas detectados, con base en el interés principal de esta investigación en sus aspectos documental y de campo.

Entre estos problemas podemos señalar los siguientes:

El entorno familiar en el que viven las niñas y los niños que participan en el Programa, no favorece el desarrollo integral de sus capacidades, dado que prevalece la pobreza, los bajos niveles escolares de sus madres y padres o tutores, problemas que sin duda están relacionadas con la desigualdad y la discriminación de género. Además, las niñas y los niños están expuestos a ambientes donde existen altos índices de consumo de drogas y violencia. Estas

condiciones socio económicas y culturales dificultan el aprovechamiento de las actividades que se realizan dentro del Programa SaludArte sin que existan a la fecha acciones directas por parte de la SEDU u otras dependencias del gobierno de la Ciudad de México que puedan mitigar los problemas mencionados.

En cuanto a los propósitos, estructura curricular, contenidos y metodología del Programa, debemos señalar que muchas de las personas a las que entrevistamos desconocen su fin último que es “Educar a las niñas y los niños para la vida”, por lo que tal intencionalidad se pierde o se diluye entre los muchos de los objetivos que se cree que debe alcanzar SaludArte.

Esta falta de claridad acerca de los propósitos del Programa conlleva una desarticulación de los componentes, en tanto que cada uno por separado tiene, desde el punto de vista curricular, una estructura y ciertos contenidos específicos, sin que se logre alcanzar una visión de conjunto.

Asimismo, los contenidos de los componentes reflejados en las secuencias didácticas de los talleres, no contemplan en la práctica el eje transversal que es la convivencia pacífica y la formación ciudadana, el cual podría dotar a las niñas y los niños de nuevos horizontes en sus vidas.

De igual manera, al no estar claro lo anterior, la desarticulación del Programa se refleja en su concepción metodológica, en el tipo de materiales educativos que se

utilizan y en las competencias que se deberían desarrollar en las niñas y los niños, pues se apartan de los propósitos del Programa.

Los enfoques de género y de derechos humanos están ausentes de los puntos antes mencionados, por lo que se reproducen impensadamente prácticas sexistas y discriminatorias hacia las niñas y los niños.

Vinculado con lo anterior, la ingesta de comida, siendo ésta una parte fundamental del Programa, no se relaciona con los talleres que se imparten día a día en las escuelas. Como si lo que comen o cómo lo comen, y la cantidad de comida que comen las niñas y los niños, no tuviera que ver con los contenidos de los talleres, incluso del mismo taller de nutrición. Existen en torno a este punto distintos problemas que debieran considerarse de manera integrada en la aplicación del Programa en su conjunto. Entre ellos podemos, desde la perspectiva de género, señalar los siguientes:

Las diferencias de género acerca de qué, cómo, cuándo y cuánto comen entre las niñas y los niños.

El ambiente que se establece durante la comida, pues en algunas escuelas, las niñas y los niños se levantan de la mesa de manera continua, gritan, se pegan, y juegan con las botellas de plástico.

La comida que no les gusta a las niñas y los niños la tiran, por lo que hay mucho desperdicio.

Las botellas de agua son innecesarias, lo mejor sería poner bebederos en las escuelas; lo mismo ocurre con las bolsas de tortillas que se distribuyen con las charolas.

No existe participación alguna por parte de la mayoría de las madres, los padres y tutores, pues no se preocupan por saber qué comen sus hijas e hijos, ni cómo aprovechar los menús de una buena alimentación que promueve el Programa.

La capacitación de coordinadores y coordinadoras regionales y escolares, así como de las y los monitores y talleristas, representa un punto central en la problemática que enfrenta el Programa en su implementación diaria en las escuelas. La crítica frecuente por parte de la Coordinación Académica, las Coordinaciones Regionales y Escolares hacia las y los talleristas es asu carencia de conocimientos y herramientas pedagógicas y didácticas para realizar sus talleres, cuando en realidad es un problema que afecta no solo a este personal, sino a todas las personas involucradas en el Programa. No basta con que se les brinden elementos de carácter administrativo y operativo a quienes imparten los talleres, sino es un asunto que debiera ser asumido por todas y todos. Entre los aspectos urgentes que debieran considerarse en un Programa General de Capacitación, están los siguientes:

- Fundamentos teóricos, filosóficos y políticos del Programa SaludArte.
- Concepción educativa y metodológica en los que se basa el Programa.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- Herramientas didácticas para elaborar y concretar en la práctica educativa

los contenidos de los componentes de los distintos talleres.

- En todo el Programa de Capacitación deberán integrarse de manera transversal los enfoques de género y de derechos humanos.
- Cursos sobre educación para la paz y resolución no violenta de conflictos, desde una perspectiva intercultural.

La participación de las madres y los padres de familia en el Programa no ha de reducirse a su asistencia a los eventos que se realizan al final de cada ciclo escolar; es pertinente generar mecanismos para que asuman mayor compromiso y un papel más protagónico en SaludArte. Tal participación puede concretarse en formas de organización sobre los distintos aspectos que involucra el programa de tal suerte que éste amplíe su impacto efectivamente en las comunidades educativas que participan en él.

Asuntos de carácter administrativo. A sabiendas de la complejidad que representa la operación de un programa como SaludArte, es menester que se evalúe críticamente el papel que cumple el personal directivo de las escuelas en el Programa; la mala distribución y cantidad de los materiales didácticos y educativos que reciben las y los talleristas de cada componente; las carencias y debilidades de la elaboración didáctica de los talleristas, y la contratación del mismo personal.

Se requiere evaluar y dar seguimiento a las metas referidas y a los objetivos específicos del Programa, entre otros.

La relación de SaludArte con otros programas educativos de la SEDU, con dependencias del GDF y con organizaciones de la sociedad civil e instituciones de carácter académico. Resulta necesario revisar de qué manera el Programa SaludArte establece relación con otros programas de gobierno para extender no solo su impacto sino procurar también la colaboración de otras dependencias del gobierno de la Ciudad de México, así como de la sociedad civil, con el objeto de analizar las experiencias y las buenas prácticas que permitan el fortalecimiento y consolidación del Programa en el presente y el futuro.

A los asuntos antes mencionados tendrán que incorporarse los principios de la transversalidad de género y los derechos humanos que permitan que éstos se concreten en obligaciones para hacer efectivo su respeto, protección y cumplimiento como un asunto de Estado.

Los problemas antes citados deben convertirse en indicadores de la línea base para poder medir su estado actual y las metas que deberán establecerse en cuanto a su cumplimiento. La elaboración de estos indicadores es y debe ser responsabilidad del Programa SaludArte. Según la Oficina del Alto Comisionado de los Derechos Humanos:

“Los indicadores de derechos humanos brindan informaciones concretas sobre el estado o la condición de un objeto, un acontecimiento, una actividad o un resultado que pueden estar relacionados con las normas de derechos humanos; que abordan y reflejan principios e intereses en materia de derechos humanos y que se utilizan para evaluar y vigilar la promoción y protección de los derechos humanos”...<sup>41</sup>.

Por tanto, no basta con la elaboración de indicadores de tipo cuantitativo y analizarlos desde el punto de vista estadístico, puesto que deberán construirse desde la perspectiva de los derechos humanos. Se requiere la aplicación de los principios de disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad<sup>42</sup> de un programa, en nuestro caso SaludArte, y concretarlos en los contextos en los que se desarrollan, a partir de conocer sus alcances en cuanto el ejercicio de los derechos de quienes son los sujetos directos, ya sea como beneficiarios o como responsables de su implementación.

Para la elaboración de los indicadores de los derechos de educación, salud y recreación que están involucrados en el Programa SaludArte, se deberán tener en cuenta tanto los tratados internacionales en esta materia como los programas que se han instrumentado por parte del gobierno. Realizar esta labor implica tiempo y

---

<sup>41</sup>Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos. Indicadores de Derechos Humanos. Guía para la medicación y la aplicación, Nueva York y Ginebra, 2012

<sup>42</sup> Estos principios fueron establecidos en la obra “El asalto a la educación” de Katarina Tomasevski quien fuera la Primera Relatora Especial del Derecho a la Educación, por parte de las Organización de las Naciones Unidas.



claridad en lo que se pretende alcanzar. Esta investigación ha permitido detectar las problemáticas principales que enfrenta el programa, a la vez que orientar la elaboración de un material didáctico que promueve relaciones igualitarias y libres de violencia entre las niñas y los niños de las escuelas que participan en él. Por lo demás, las problemáticas detectadas en programa pueden traducirse en indicadores de carácter cualitativo que nutren la línea base.

Por lo dicho anteriormente, sugerimos retomar los problemas aquí descritos para construir los indicadores y con base en ellos realizar futuras investigaciones que establezcan los parámetros para medir y evaluar el avance y mejoramiento del Programa en su conjunto.

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

A lo largo de toda esta investigación tuvimos presente una pregunta central, a saber, de qué manera el Programa SaludArte incorporaba los enfoques de género y de derechos humanos. Esta cuestión guió la revisión de los documentos y materiales que nos fueron proporcionados por la SEDU y otros más que reunimos por nuestra parte, así como de la información generada de los diferentes grupos a los que entrevistamos mediante las mesas de trabajo y los grupos focales.

Al término de esta investigación podemos asegurar que aunque la mayoría de las y los entrevistados afirmaba que no hacía ninguna distinción en el trato que dispensan a las niñas y los niños en las actividades del programa, ello sólo es un

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

elemento, no suficiente, para garantizar la transversalidad de la perspectiva de género. Según el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC):

“La transversalización del enfoque de género no consiste en simplemente añadir un "componente femenino" ni un "componente de igualdad entre los géneros" a una actividad existente. Es asimismo algo más que aumentar la participación de las mujeres. Significa incorporar la experiencia, el conocimiento y los intereses de las mujeres y de los hombres para sacar adelante el programa de desarrollo. Puede entrañar la identificación de cambios necesarios en ese programa. Quizás requiera cambios en los objetivos, estrategias y acciones para que hombres y mujeres a un tiempo puedan influir y participar en los procesos de desarrollo y beneficiarse de ellos. El objetivo de la integración de la igualdad de género es, por lo tanto, transformar las estructuras sociales e institucionales desiguales en estructuras iguales y justas para los hombres y las mujeres.”<sup>43</sup>

Es decir, incorporar la transversalidad de género en un Programa como SaludArte supone eliminar todos aquellos obstáculos que reproducen los estereotipos sexistas y crean situaciones de desigualdad entre los hombres y las mujeres, e impiden el ejercicio pleno para ambos de sus derechos fundamentales.

---

<sup>43</sup> Definición de la transversalidad de género en <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/newsite2002/about/defin.htm>

De igual manera la incorporación de los derechos humanos implica incluir el respeto, la protección, la promoción y la garantía de los mismos, no sólo de manera enunciativa, sino mediante acciones estratégicas concretas que se traducen en un decir, un hacer y un transformar las condiciones injustas de desigualdad social en las que se mantienen las niñas y los niños de las escuelas marginadas que atiende el programa SaludArte.

Será necesario en suma, empezar a realizar acciones afirmativas que anuncien la incorporación paulatina de tales enfoques para evaluar y medir los avances y los logros. Porque de no visibilizar e instrumentar intencionalmente tales enfoques, nuestros propósitos quedarán en el olvido o en letra muerta, por lo que seguiremos insistiendo en aquello que en su momento escribió George Steiner<sup>44</sup>: “Lo que no se nombra, no existe”, a lo que podemos añadir que “lo que no se mide no se mejora”.

Una de estas acciones afirmativas lo constituye el material que se deriva de esta investigación, el cual puede representar un esfuerzo que se suma a la importante labor educativa que realizan todas las personas involucradas en el día a día del Programa SaludArte; constituye además una contribución al interés, creatividad y compromiso con el que asumen este Programa para fortalecerlo y consolidarlo, pero sobre todo, para dejar algo bueno en la vida de las niñas y los niños.

---

<sup>44</sup> George Steiner escritor francés, crítico y teórico de la literatura y de la cultura, y escritor.

Este material deberá promover que las niñas y los niños que participan en el Programa SaludArte fortalezcan su sentido de identidad, de respeto a la diversidad y la construcción de una convivencia pacífica en el entorno en el que viven, a fin de promover una vida saludable a través del arte y la participación ciudadana y democrática.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1**

Mesa de trabajo con el equipo de la Coordinación Académica del Programa SaludArte

Fecha: 3 de septiembre de 2015

Lugar: Secretaría de Educación del Distrito Federal

Horario: 11:15 a 13:45 horas (dos horas y media)

Participantes:

-Doctor Pedro Baloy: Coordinador Académico del Programa SaludArte

-Licenciada Yajaira Santiago. Coordinadora de Arte

-Licenciada Leidy Cantillón Loría. Coordinadora de Activación Física

-Licenciada Ana Laura Sandoval. Coordinadora de Nutrición

-Licenciada Paola López

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- Alejandra Hernández Arreola, Asesora de Políticas de Prevención de la Violencia contra las Mujeres, Inmujeres DF

-Maestra Claudia Flores Zúñiga. Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM),

-Maestra Malú Valenzuela y Gómez Gallardo. Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM)

Objetivo:

La Mesa de Trabajo tuvo como propósito conocer, desde la coordinación académica del programa SaludArte los objetivos, el contenido, la metodología y las metas que se propone alcanzar el programa SaludArte, así como la situación de reingeniería en el que se encuentra y la percepción de cada integrante de dicha coordinación acerca del nivel o grado de incorporación de la perspectiva de género y los derechos humanos en dicho programa.

Puntos relevantes y acuerdos:

A continuación se describen los asuntos más importantes que fueron expresados por el equipo coordinador en dicha mesa de trabajo.

### **Un primer reconocimiento**

Se expuso la intención de la reunión y de la aprobación del “Proyecto del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género,

para el ejercicio fiscal 2015” que tiene por objetivo: Realizar una investigación al interior del programa SaludArte a fin de generar material didáctico para promover relaciones igualitarias y libres de violencia entre niñas y niños, así como una propuesta de proyecto piloto para su aplicación”.

Al inicio de la reunión el equipo coordinador y, de manera importante, el director aseguraron que en el programa SaludArte están plenamente incorporadas tanto la perspectiva de género y los derechos humanos, en tanto son ejes transversales de todo el programa, más tarde reconocieron que tales perspectivas no están por escrito, que quizás necesitan reforzarse y que no es tan fácil detectar en qué sentido las y los talleristas, de manera intencional, desarrollan en su práctica educativa y a lo largo del programa la igualdad de género.

En ese sentido se expresó lo siguiente:

“Si bien se dice que el enfoque de género es transversal, es difícil darse cuenta cómo se aplica en el programa”

“quizás será necesario reforzar y trabajar la cuestión de género en los trayectos formativos, pues este asunto no entra con calzador, debemos verlo con mayor detalle”.

“Si bien en el programa no está escrito la perspectiva de género, se promueve en todo el programa la participación igualitaria de niñas y niños. Esto lo pudimos observar en el “tochito” en donde los padres y los talleristas manifestaron la

manera cómo tanto niños y niñas participaron en esa competencia, siendo incluso la ganadora una niña”.

“También podemos observar como los derechos humanos están dentro del programa, en el trabajo colaborativo y la promoción de la ciudadanía y la interculturalidad. Esto se ve tanto en el programa como en los resultados esperados.”

### **Momento en el que se encuentra SaludArte**

Cada una de las áreas que componen la coordinación académica del programa SaludArte, es decir, el área de nutrición, activación física y la de arte, siendo que ésta última cuenta con cinco coordinaciones que son: música, teatro, danza, artes pláticas y canto, tiene su propio programa que está compuesto por aquellos aspectos de carácter educativo, entre ellos, las competencias que se pretenden desarrollar, así como los resultados esperados, además de las secuencias didácticas, las cuales si bien no son generales para todas las escuelas y los grupos que participan en el programa, dichas secuencias tienen que ser elaboradas por las y los talleristas de tal suerte que respondan a las necesidades del contexto y la situación específica de las alumnas y los alumnos.

Asimismo el equipo coordinador explicó que parte de todos los programas, independientemente de su especificidad, están las competencias para la vida que

son transversales que propician la formación ciudadana, la convivencia, la igualdad, entre otras.

Las integrantes del equipo coordinador explicaron que durante el cierre del ciclo escolar 2014-2015 se realizó una revisión del programa fundamentalmente en cuanto a los contenidos y los aspectos metodológicos con la finalidad de contar con un nuevo programa para el ciclo 2015-2016.

Comentaron que el programa está en una fase de consolidación, dado que en una primera etapa se probaron los contenidos y la metodología, en una segunda etapa se probó su efectividad en los contextos más empobrecidos en donde opera y en esta última etapa se pretende afianzar las competencias socioemocionales que adopta la Secretaría de Educación. Explicaron que quizás ahora lo que cambie sea su forma de operar y su organización interna, en cuanto al establecimiento de la normatividad, la formación, pues se pretende que la parte operativa y la parte académica estén más articuladas. Es decir, que la planeación, la ejecución, el monitoreo y la evaluación vayan de la mano.

En cuanto el impacto que ha logrado el programa SaludArte también se mencionó que hay niños y niñas que en algunas ocasiones no asisten en la mañana a sus clases regulares, pero que si asisten a la escuela a la hora del desarrollo de SaludArte por lo que, señalaron quienes asistieron a la reunión, se pretende demostrar que hay otras alternativas de educación para estos niños y niñas que



viven en condiciones de mucha violencia y pobreza. En ese sentido insistieron que el programa atiende de manera transversal los aspectos de la reforma de la educación básica (RIEB) en cuanto a las competencias generales, específicas y genéricas, particularmente estas últimas en las que se encuentran las competencias socioemocionales, que representan la complementariedad de la educación formal a la que acceden las niñas y los niños por la mañana; competencias que se pretenden reforzar para el próximo ciclo escolar.

Los retos que se plantearon en la reunión por parte del equipo de coordinación académica respecto al programa de SaludArte fueron los siguientes:

Fortalecer el ambiente de aprendizaje en los talleres que imparten las y los talleristas.

Procurar una mayor integración entre todas las figuras que intervienen en el programa

Incorporar aspectos como se mencionaron en la reunión como la perspectiva de género y los derechos humanos, pero no aparte como un añadido más sino como parte de las secuencias didácticas.

Para lograr lo anterior es necesario cuidar que las y los talleristas tengan un perfil adecuado, de tal suerte que no se tenga que estar cuidando que cumplan la

función que se espera apliquen en su trabajo. Este es un punto delicado que debemos atender para ello será necesario que reciban la capacitación necesaria, teniendo en cuenta que son alrededor de 1,600 talleristas, más las coordinadoras o los coordinadores escolares, los ATP, entre otros. En este sentido se mencionó que las y los talleristas particularmente las y los que cambian de un año escolar a otro hayan desarrollado las competencias socioeducativas que se espera que trabajen con las niñas y los niños, sepan atender problemas de acoso escolar, cambien actitudes y eliminen el sexismo de sus prácticas educativas.

## **Anexo 2**

Reporte de la observación realizada en escuelas que participan en el programa SaludArte

El propósito de la observación realizada a las escuelas que participan en el programa SaludArte fue el reconocimiento de la incorporación de los enfoques de género y derechos humanos en las distintas actividades que se llevan a cabo en una jornada escolar.

La observación considera aspectos tales como:

Participación igualitaria de niñas y niños en las diversas actividades que se realizan como parte del Programa

Lenguaje incluyente

## Violencia

### Actitudes de las y los talleristas hacia las niñas y los niños

### Opiniones de las coordinadoras y coordinadores para mejorar el Programa

### Primaria Estado de Quintana Roo

### Datos generales

Fecha: 23 de Septiembre de 2015

Lugar: Primaria Estado de Quintana Roo

Dirección: Lago Winnipeg No.7

Col. Pencil Norte. Del. Miguel Hidalgo

Coordinadora del Programa: Beatriz Ojeda

Acudieron:

Mtra. Malú Valenzuela (GEM)

Mtra. Claudia Flores (GEM)

Alejandra Hernández Arreola (InmujeresDF)

Descripción

Llegamos alrededor de las 2:40 p.m. La primera parte del Programa, que es la ingesta, ya había comenzado. La escuela es muy grande, el patio se encuentra al centro y al fondo se alcanza a ver la zona en la que los niños y las niñas ya están comiendo. Llegó la directora del plantel, la cual nos recibió con extrañeza pues al parecer no se le había informado oportunamente de nuestra visita y es que la coordinadora de SaludArte aún no llegaba a la escuela. Después de presentarnos y explicar la razón de nuestra visita se nos permitió la entrada al plantel.

La zona en la cual las niñas y los niños toman los alimentos es bastante amplia, cuenta con lonas que se instalan desde que da inicio el programa en la escuela por las tardes. Todos los días el personal de SaludArte prepara las mesas, las sillas y la zona para poner la comida así como los contenedores clasificadores para la basura y recogen todo una vez que se terminan de consumir los alimentos. Por su parte, las charolas están bien selladas y tienen en una etiqueta pegada al centro con el menú del día, también se indican los ingredientes y porciones utilizadas. La dieta que manejan es sana y balanceada.

El programa cuenta con personal que se dedica a acompañar a los niños y las niñas durante la ingesta, éstos son los denominados monitores y monitoras, quienes son estudiantes universitarios que se encargan de cuidar que además de que las niñas y los niños coman, les ayudan a que ingresen a las actividades

planeadas para las dos horas de actividades extraescolares y de vigilar que todas las clases se den de forma adecuada.

Un rato después llegó la coordinadora de SaludArte, la Lic. Beatriz Ojeda. Nos ofreció de comer y nos invitó a sentar en una de las mesas para conversar sobre el programa. En la comida nos comentó que ella tiene mes y medio de coordinar el programa en esa escuela y que antes se encontraba en otra de la zona de Tepito y que le parecía que esta última estaba estigmatizada porque en realidad el contexto es más tranquilo que el de la primaria actual.

También nos platicó que las situaciones de violencia son comunes entre pares, las niñas con niñas y los niños con niños pelean, sin embargo, cuando se les cuestiona justifican la conducta con la respuesta de “así nos llevamos”. Ella reconoce que el contexto de la comunidad es de violencia, drogas y abandono familiar. Muchas niñas y niños viven en hogares en los que se encuentran, la mayor parte del tiempo, solos.

Después de comer nos dirigimos a los salones donde niñas y niños se encontraban tomando alguna clase. La primera fue danza, al entrar al salón miramos un grupo de seis niñas y un niño que bailaban coordinadamente sin embargo, la música casi no se escuchaba ya que lo que sonaba era el celular de

la maestra. El niño de esta clase llamado Josué es, según la coordinadora el único niño que disfruta la clase de danza y aunque sus amigos van a otras actividades a él no le importa estar sin ellos, este no deja de asistir a esta clase.

La siguiente actividad que vimos fue de nutrición. Un grupo de cinco niñas sentadas en el piso trabajaban sobre los grupos alimenticios. La maestra nombraba un alimento y las niñas decían a cuál grupo pertenecía.

La siguiente actividad fue de ensamble musical. La coordinadora nos comentó que solo contaban con una batería por lo que a veces las y los alumnos se aburrían, ya que mientras uno toca los demás solo están sentados. Además estaban los maestros de guitarra y bajo, éste último conectaba el instrumento a un amplificador. La guitarra acústica no se escuchaba, el bajo a ratos sonaba y sólo lo tocaba el maestro, mientras que la batería era lo que destacaba. Sin embargo, la mayor parte del tiempo era sonido sin ritmo y sincronía y cuando se lograba distinguir la melodía se refería a la del famoso programa “el chavo del ocho”.

Después nos dirigimos a la clase de aliento. El maestro sentado en círculo con un grupo de 6 aproximadamente. La dinámica consistía en que eligieran una parte del cuerpo e hicieran el sonido que hace este elemento. Los demás debían imitar el sonido con cierto ritmo.

Fuimos a otra clase de nutrición, aquí solo había un niño que dibujaba de rojo un papel bond. No nos quedó claro el objetivo de la actividad, sin embargo, el alumno se veía muy entretenido.

El grupo de artes plásticas se dividía en dos. La maestra nos comentó que lo que sucedió es que al no venir muchos alumnos juntaron dos pequeños grupos. La actividad consistía en que en una hoja de papel escribieran su nombre y encima de cada línea pegaran lentejuela.

En el patio había cuatro maestros que se encargaban de la parte de actividad física. Primero jugaron fútbol, aunque había niños que hacían otra actividad como platicar porque los maestros no los llamaban o explicaban la actividad. Después con la rotación llegaron un poco de más niños y niñas. Los primeros jugaban fútbol mientras que las niñas jugaban a brincar la cuerda. Otras se encontraban sentadas platicando. Cuando empezó a llover habían niños jugando en la lluvia sin que ninguno de los 4 instructores les dijeran nada.

Había dos madres haciendo zumba, pues es una actividad dirigida hacia las madres de familia de niñas y niños que se encuentren en el programa, de hecho la directora del plantel también toma esta clase aunque nos comentó que este día había olvidado sus cosas para poder asistir.

Observaciones importantes:

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

En el comedor se sientan por grupos de niños y niñas aunque al preguntarles comentaron que no se debía a ningún motivo en especial, que ellos deciden donde y con quien sentarse. Sin embargo, tampoco vimos que las y los monitores hicieran alguna actividad por hacer que todas y todos puedan agruparse de otra forma.

Cuando le preguntamos a la coordinadora qué cambiaría del programa para fortalecerlo o mejorarlo ella apunto hacia los y las talleristas, y es que, aunque reconoce que son buenos en sus respectivas materias, les hace falta tener más conocimiento pedagógico que les permita tener control sobre los grupos y dirigir las actividades adecuadamente.

Las relaciones entre los coordinadores del programa y el personal escolar, específicamente con la directora del plantel pueden entorpecer o beneficiar al programa. En esta escuela no han tenido mucha colaboración de la directora lo cual genera cierta incomodidad y dificulta de una manera la dinámica del Programa. Respecto a este tema, la coordinadora nos expresó que no entendía el porqué de esta situación, ya que la directora cuenta con un incentivo económico por parte del programa y que en realidad no se le pide que desarrolle ningún tipo de actividad.

En general, en todas las clases hay sesgo de género, niños y niñas separados y haciendo actividades que fomentan o reproducen estereotipos sexistas.



Las actividades muestran poca creatividad y poco control por parte de las y los talleristas.

Se nota la falta de recurso material, no todos los niños y niñas cuentan con los materiales necesarios para las sesiones. Por ejemplo, los instrumentos y equipo de sonido para danza.

La implementación del programa está muy organizada. Los horarios, los roles del personal y en general, las clases se dan de manera ordenada. No obstante, desde la coordinación, talleristas y monitores necesitan más conocimiento y herramientas para lidiar con el contexto de violencia en el que está inmersa la escuela, así como para trabajar con los enfoques de género y de derechos humanos. En este sentido, hay un reconocimiento del problema en la comunidad escolar que permea la conducta y rendimiento de las y los alumnos, sin embargo, desconocen cómo generar nuevas o diferentes condiciones para que las alumnas y los alumnos aprendan a relacionarse con respeto a las diferencias y construir ambientes de no violencia y más inclusivas.

### **Escuela Primaria General de División Marciano González**

Datos generales:

30 de septiembre de 2015

Escuela Primaria General de División Marciano González

Dirección de la Escuela Huatusco s/n Colonia San Francisco Culhuacán

Delegación Coyoacán.

Observadoras:

Maestra María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo

Maestra Claudia Flores Zúñiga.

### **Metodología de la observación**

La observación estuvo dividida en dos momentos:

Durante la ingesta,

Durante la realización de los talleres

La observación tuvo como objetivo principal considerar de qué manera la perspectiva de género y los derechos humanos están incorporados en las actividades y propósito de las mismas, el trato que reciben las niñas y los niños, por parte de las monitoras y los monitores, así como por las y los talleristas, los materiales que utilizan, la relación que establecen entre si las alumnas y los alumnos, entre otros aspectos.

## Horario escolar SaludArte

Hora	Actividad
14:30	Lavado de manos
14:45	Comida
15:20	Cepillado de dientes
15:30	Primer taller*
16:30	Segundo taller*
17:30	Salida

Durante la comida se observó lo siguiente:

En la comida estaban dos investigadores del Instituto de Salud Pública tomando medidas de peso y talla de algunas niñas y niños, y a uno de ellos le preguntamos qué opinaba del programa, si el número de niñas y niños inscritos se mantenía igual o había disminuido, si había diferencias de género en cuanto la comida o a la variación de peso o talla por género.

La respuesta del investigador en primera instancia negó que hubiese diferencias entre los géneros en cuanto a la variación de peso o talla, sin embargo, más

adelante nos platicó que muchas niñas y niños se había ido porque la comida no les gustaba, que muchas niñas no comían y que lo que dejaban se lo daban a sus compañeros, pero sin que las vieran los monitores o monitoras, que son las figuras que cuidan que las niñas y los niños, se laven las manos antes de comer, coman bien y al finalizar se laven los dientes. Nos proporcionó los datos de la Dra. Teresa Shamah Levy, por parte del Centro de Investigación en Nutrición y Salud del Instituto Nacional de Salud Pública, quien está encargada del programa SaludArte, y nos dijo que si bien los datos de su investigación eran públicos podríamos recurrir a la doctora para hablar con ella sobre SaludArte.

Durante la comida de igual manera les preguntamos a algunas monitoras, por qué las niñas y los niños se sentaban en mesas separados, y aun cuando esto era evidente, las monitoras negaron que fuera así, sin dar otra explicación. Tuvimos, después de la comida, la oportunidad de hablar con la coordinadora escolar quié tiene más de un año como coordinadora en esa escuela, aun cuando ha participado en este programa desde el principio (2013).

Xochitl, la coordinadora escolar, nos mencionó que están inscritos alrededor de 240 niñas y niños que representan casi la mitad de la matrícula en esa escuela que tiene jornada ampliada. Comentó también que las tareas administrativas eran muchas, pues cada hora toman asistencia para ver cuántas niñas y cuántos niños están participando en cada una de las actividades que involucra el programa, asimismo cuántas niñas y niños comen. Todos los días se hace la estadística para

pedir el número de charolas para el día siguiente. Cabe señalar que se tiene prohibido repartir la comida que sobra, por lo que tiene que abrir los paquetes y tirar la comida o en algunas ocasiones se la llevan en toppers mamás que llegan por sus hijas e hijos a la escuela al terminar el programa por la tarde.

También señaló que en ocasiones no es fácil la coordinación de las y los talleristas, pues aun cuando muchas y muchos son muy buenos, incluso como artistas, bailarines, músicos, etc., no tienen la actitud, pero sobre todo la preparación pedagógica para trabajar con niñas y niños. Este fue el asunto fue el que con mayor énfasis planteó la coordinadora escolar que necesita fortalecerse dentro del programa.

A continuación se detallan algunos de los aspectos observados en cada uno de los talleres visitados:

Activación física. Este taller habitualmente se realiza en el patio de la escuela, sin embargo, debido a que ese día llovió se trasladó a un salón. Se realizó la actividad “dívalo con mímica”, en la cual el grupo participaba sin distinción alguna.

Taller de danza: El taller se realizó en un salón y contó con la participación de cinco niños y doce niñas. Se observó que la tallerista no contaba con un adecuado manejo grupal, ya que 5 niños no participaban en la actividad, hacían ruido e interrumpían a las niñas impidiéndoles bailar. También se observó que en éste taller predomina la participación de niñas.

Taller Nutrición. En éste taller, sólo se encontraba un niño, por lo que no se pudo observar si la tallerista mantiene un trato igualitario hacia niñas y niños, ni otros aspectos como la interacción entre niñas y niños.

Taller de canto. En éste taller participaban 10 niñas y un niño. La tallerista mostró un buen manejo grupal (mantiene la atención del grupo y una adecuada integración entre el niño y las niñas), las canciones y los ejercicios son adecuados a la edad de quienes integran el grupo y libres de estereotipos de género. No obstante se observó que la tallerista no cuenta con las condiciones materiales necesarias para realizar su trabajo, ya que no se le proporciona grabadora, o algún reproductor de música, situación que ella solventa con recursos propios; reproduciendo la música desde su celular.

Taller de Percusiones: El día de la observación participaban en éste taller cuatro niñas y un niño. El tallerista centró su atención en el niño, a quien le enseñaba a tocar la batería, mientras las niñas sólo observaban. El tallerista no buscó integrar a las niñas proporcionándoles algún otro instrumento o tunando el uso de la batería. Las condiciones del espacio y la metodología aplicada por el tallerista no favorecen la participación de todas/os los niñas/os inscritos en el taller.

Había cuatro niñas y un niño con el maestro que imparte el taller de percusiones. Mientras que el maestro le enseñaba al niño, en el momento que entramos al salón, las cuatro niñas, sentadas esperando su turno, se veían muy aburridas.

Ensamble musical. Este taller se desarrolla en el mismo salón que el taller de percusiones, no obstante cada grupo trabaja de manera independiente. Se observó que el hecho de que se comparta el espacio sin que exista coordinación entre las actividades de uno y otro taller genera un ambiente desordenado en el que el sonido de la batería del taller de percusiones impide que se perciba el sonido de las guitarras del taller de ensamble musical. En éste último taller participaban 3 niñas y un niño, sin embargo, sólo una niña y un niño tocaban con la guitarra. No hay un verdadero ensamble, sino que tocan a la vez canciones distintas

### **Anexo 3**

Mesa de trabajo con funcionarios/as de la Secretaría de Salud (Dirección de Promoción de la Salud) e Instituto del Deporte (Subdirección de Deporte para todos).

Como parte de la metodología que se estableció en la presente Meta para la realización de una investigación sobre el programa SaludArte, se planteó realizar mesas de trabajo con personal de las tres dependencias que aparecen en la página oficial de SaludArte como entes participantes del Programa: SEDU, SEDESA (Secretaría de Salud) e INDEPORTE (Instituto del deporte).

Al realizar las primeras reuniones y mesas de trabajo con el personal operativo y académico de SaludArte, se identificó que la participación de SEDESA e

INDEPORTE es escasa, en palabras del entonces Director operativo de SaludArte, dicha participación es sólo formal, ya que no intervienen en la impartición de talleres ni en el diseño de criterios o contenidos del Programa.

El 7 de diciembre se realizó una mesa de trabajo a la que se convocó personal que estuviera involucrado o informado de las acciones que dichas dependencias realizan en coordinación con la SEDU para SaludArte. A la mesa de trabajo acudieron Esperanza Zamora Vázquez de la SEDESA y Daniel Luengo Maí, de INDEPORTE. En dicha reunión se confirmó la versión del Director operativo de SaludArte, ya que tanto la funcionaria de SEDESA como el funcionario de INDEPORTE mencionaron que intervienen en aspectos muy puntuales que se detallan a continuación:

INDEPORTE. Participa en la organización de torneos nacionales e internacionales. En un torneo internacional de tochito realizado en el 2014, participó un equipo mixto (niñas y niños) de SaludArte. Cabe señalar que en los torneos participan escuelas que no cuentan con el programa SaludArte, ya que éste solo existe 110 escuelas públicas de la Ciudad de México, por lo que no puede considerarse que los torneos en que participa INDEPORTE se den en el marco de SaludArte. El Lic. Daniel Luengo, mencionó que al inicio del programa (2013) INDEPORTE y SEDESA participaron en algunas reuniones con personal



de SaludArte<sup>45</sup>, pero desde entonces no han tenido una participación sustantiva en el programa. Consideró que al existir equipos mixtos para las sesiones de activación física se puede afirmar que SaludArte incluye suficientemente la perspectiva de género en sus actividades, además de que no ha observado que exista un trato diferenciado hacia niñas y niños.

SEDESA. Participa con jornadas médicas en las escuelas, en las cuales realizan diversos estudios a las niñas y los niños y, en caso de detectar alguna condición que amerite atención médica, derivan los casos a las clínicas del GDF. También se realizan cursos con niños y niñas de 5º y 6º grado, así como sus madres y padres, para formar promotores/as de salud. Las niñas y niños promotoras y promotores es de salud, dan pláticas a sus compañeras y compañeros de 1º, 2º, 3, y 4º grado. Ambas acciones se desarrollan con todas las escuelas públicas, por lo que tampoco puede considerarse que se trate de actividades que incidan de manera específica en SaludArte. La Licenciada Zamora coincidió con el Licenciado Luengo, en que el programa SaludArte aporta múltiples beneficios a quienes participan en él. Mencionó el reconocimiento que obtuvo el programa por su impacto en el cuidado de la salud bucal de niñas y niños. Coincidió también en que el programa fomenta la participación igualitaria de niñas y niños al no orientar su participación en las distintas actividades que ofrece en función del sexo. Sugirió

---

<sup>45</sup> Aunque no supo especificar si se trató del equipo directivo, operativo, académico o todos los anteriores del Programa SaludArte.

que se retome la participación más activa y sustantiva de INDEPORTE y SEDESA en el Programa SaludArte.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Arroyo, R. (2002:60) Las normas sobre violencia contra la mujer y su aplicación.

Un análisis comparado en América Central.

Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (1995)

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la

Violencia contra la Mujer "Convención de Belem do Para", Entrada en

vigor: el 5 de marzo de 1995.

<http://www.celem.org/pdfs/.../HISTORIA%20DE%20LA%20CEDAW.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2007), Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Art. 4 fracción IX, 1 de febrero de 2007.

EuroPROFEM The European Men ProfeministNetwork en:

<http://www.europrofem.org>

Facio, Alda (2011) La igualdad sustantiva: Un paradigma emergente en la ciencia jurídica en:

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

<http://cidemac.org/PDFs/bibliovirtual/IGUALDAD/IGUALDAD%20SUSTANTIVA.%20DRA.%20ALDA%20FACIO.pdf>

Gaceta Oficial del Gobierno del Distrito Federal (2015). Reglas de Operación (ROP) del Programa de Servicios “SaludArte”, Décima Octava Época, 30 de enero de 2015, No. 21 Tomo II.

Gaceta Oficial del Gobierno del Distrito Federal (2014), 10 de Octubre.

Gaceta Oficial del Gobierno del Distrito Federal (2000:16-17).

<http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/newsite2002/about/defin.htm>

Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir (2015), Informe del Curso de Capacitación “Igualdad de género y no discriminación”.

Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos (2012), Indicadores de Derechos Humanos. Guía para la medición y la aplicación, Nueva York y Ginebra.

Ruiz Carbonel, Ricardo y Valenzuela, María de Lourdes (2012), Principios de Igualdad, no discriminación y no violencia en contra de las Mujeres, México, Instituto Federal Electoral.

SCOTT, Joan, (1996) El género: Una categoría útil para el análisis histórico, en: Marta Lamas (2002) Cuerpo: diferencia sexual y género, México, Taurus.

Secretaría de Educación del Distrito Federal. Informe de la Evaluación Interna  
2015 del Programa de Servicios “SaludArte” para el ejercicio fiscal 2014.

Steiner, George. [https://es.wikiquote.org/wiki/George\\_Steiner](https://es.wikiquote.org/wiki/George_Steiner). De Wikiquote, la  
colección libre de citas y frases célebres.

Tomasevsky, Katarina (2004). El asalto a la educación, Intermón Oxfam  
Editorial, España.

Universidad Pedagógica Veracruzana, Unidad de Género (Abril 2011), Glosario  
de Género, Xalapa, Veracruz.

Valenzuela, María de Lourdes (en prensa), La educación superior vista desde los  
derechos humanos y el enfoque de género Revista Reencuentro. Análisis  
de problemas universitarios, No. 74. Universidad Autónoma Metropolitana,  
Unidad Xochimilco.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

**PROPUESTA DE PROYECTO PILOTO PARA  
DESARROLLO Y APLICACIÓN DE MATERIAL  
DIDÁCTICO PARA PROMOVER RELACIONES  
IGUALITARIAS Y LIBRES DE VIOLENCIA ENTRE NIÑAS  
Y NIÑOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO**

---

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>159</b>
<b>JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>163</b>
<b>COMPROMISOS CON LOS ACTORES ESTRATÉGICOS.....</b>	<b>166</b>
<b>CRITERIOS Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA .....</b>	<b>166</b>
<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>167</b>
<b>OBJETIVO .....</b>	<b>170</b>
<b>ANTECEDENTES .....</b>	<b>173</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>304</b>
<b>RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>413</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>414</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>433</b>

## INTRODUCCIÓN

El material didáctico que se realizó en el marco del Programa Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género, representa un esfuerzo que se suma a la importante labor educativa que efectúan todas las personas involucradas en el día a día del Programa SaludArte; representa además una contribución al interés, creatividad y compromiso con el que asumen este Programa para fortalecerlo y consolidarlo, pero sobre todo, para dejar algo bueno en la vida de las niñas y los niños.

Cabe señalar que el pilotaje del material didáctico se realizará en el mediano plazo. Debido a lo anterior, lo que aquí se presenta, no son los resultados de un pilotaje, sino las líneas generales para que dicho pilotaje se lleve a cabo.

De diferentes maneras las y los talleristas, independientemente del componente que desarrollan, han expresado su interés por que las niñas y los niños aprendan a convivir, que se respeten y logren una mayor igualdad y equidad entre ellas y ellos. Por esto, en el marco del respeto a los derechos humanos, este manual les puede ayudar a promover y colocar esos principios en el centro de su labor, pues son de vital importancia para Educar para la Vida, como fin primordial del Programa SaludArte.

Así, de manera creativa, se pretende favorecer en las niñas y los niños un sentido de identidad, de respeto a la diversidad y aportar a la construcción de una

convivencia pacífica en el entorno en el que viven, con el objeto de potenciar su incidencia en la transformación de la ciudad en la que vivimos y de nuestro país.

Este material está sujeto a la crítica constructiva de quienes trabajan en SaludArte, por ello les solicitamos sus opiniones, sus observaciones y sus aportes para que este material sea de todos y todas, pero al mismo tiempo para todas y todos.

## **JUSTIFICACIÓN**

Platicando con quienes imparten talleres en SaludArte, les preguntamos por qué son talleristas, las respuestas fueron muy variadas, como:

Porque sé que dejo parte de mi pasión y de mí profesión en las niñas y los niños.

A mí me encanta trabajar con las niñas y los niños y veo en ellos y ellas, a través del taller, múltiples formas de expresar lo que son y lo que sienten.

La razón fundamental es que a través del arte veo las posibilidades de darles a las niñas y los niños algo que seguramente nunca tendrán.

Porque quiero sembrar en las niñas y los niños formas de respetarse y convivir sin tanta violencia.

Porque aunque no lleguen a ser artistas, contribuyo de una manera u otra a su educación.

Porque soy feliz y me divierto trabajando con las niñas y los niños.



Me gustaría, que independientemente del taller que demos, dejar enseñanzas en las niñas y los niños que les sirva para la vida, que aprendan por ejemplo sus derechos, algo así....

¿Te has preguntado en alguna ocasión por qué eres tallerista o trabajas en el Programa SaludArte?

Este manual trata de contribuir, desde los enfoques de género y derechos humanos, al fin último del Programa SaludArte que pretende “Preparar para la vida a niñas y niños de escuelas públicas del Distrito Federal mediante el fortalecimiento de su formación integral, brindando herramientas educativas vinculadas al autocuidado de la salud, la expresión artística y la convivencia ciudadana”.

Con base en este propósito, queremos apoyar la labor que realizan las y los talleristas, las coordinadoras y los coordinadores escolares y regionales, monitoras y monitores que participan en el Programa SaludArte, al compartir nuestro interés porque las niñas y los niños afiancen su sentido de identidad, de respeto a la diversidad y la construcción de una convivencia pacífica en el entorno en el que viven, desde los enfoques de género y derechos humanos.

La aplicación de este manual no debe ser una imposición, sino más bien una convicción de quienes impulsan una tarea educativa con niñas y niños de primaria. Así cada escuela que quiera participar en este programa de educación en

derechos humanos deberá conocer, discutir y en su caso comprometerse a cumplir con las sugerencias para desarrollar los contenidos y las actividades que incluye el manual.

La educación en derechos humanos, lejos de pensar en fórmulas abstractas que nada tienen que ver con la vida cotidiana son, por el contrario, principios que están presentes en todo el quehacer humano, en nuestras formas de pensar, sentir y actuar cuando nos relacionamos con los otros y las otras. Por ello, desde la concepción educativa en la que se fundamenta este manual, el aprendizaje de las niñas y los niños y su entorno, se convierte en un punto central para generar experiencias que resulten significativas y trasciendan de la escuela a la casa y la comunidad.

Por ello, este manual no se reduce tan solo a la aplicación ciertos pasos para conseguir un determinado objetivo, pues esto resulta imposible en el trabajo educativo que realizamos todos los días, dado que la experiencia de aprendizaje es única y singular para quienes aprenden, en tanto construyen su propio camino y asumen el resultado de su proceso, de manera autónoma.

## **COMPROMISOS CON LOS ACTORES ESTRATÉGICOS**

La primera fase de ésta meta que consistió en el desarrollo de la investigación y de la propuesta de material didáctico, se realizó a partir de acuerdos establecidos en reuniones entre la Mtra. Alejandra Barrales, titular de la SEDU, y la Dra. Teresa Incháustegui, titular del Inmujeres CDMX. Derivado de las mismas se realizó una propuesta de Convenio de colaboración entre ambas dependencias, dicho convenio se afinará y firmará en el año 2016, con la finalidad de implementar el proyecto piloto, imprimir el material didáctico y capacitar a las y los talleristas del programa.

## **CRITERIOS Y SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS PARA EL PILOTAJE**

Dado que el Programa SaludArte se aplica en escuelas de las 16 demarcaciones territoriales de la Ciudad de México y cada una de ellas presenta problemáticas sociales y necesidades distintas, el material didáctico se deberá pilotear en al menos una escuela de cada Órgano Político Administrativo. Para la elección de la escuela se deberán considerar las necesidades planteadas por la propia comunidad escolar, es decir, se deberá establecer con las personas que participan en el programa en qué escuela se han presentado mayores conflictos en las relaciones intragenéricas e intergenéricas de las y los niños que acuden al programa. Se deberá priorizar pilotar el material en aquellas escuelas que cuenten

con mayores necesidades, si bien, se sabe que todas las escuelas en las que funciona el programa son de alta marginalidad, durante la investigación se detectó que algunas cuentan con contextos más afectados por la violencia que otras.

## **METODOLOGÍA DEL PILOTAJE**

Una vez que se seleccionen las escuelas participantes, las y los talleristas así como las/os coordinadores de las mismas participarán en un taller en el que se les explicará la estructura del Manual y se les darán herramientas básicas para la aplicación del mismo.

Se elaborarán instrumentos en los que las y los talleristas puedan registrar las contingencias, ajustes, sugerencias y resultados de la aplicación de las secuencias didácticas propuestas en el Manual.

El pilotaje se realizará al menos dos semanas en cada escuela seleccionada.

Al finalizar la aplicación piloto del manual, se realizará la sistematización de los instrumentos y se llevará a cabo un grupo focal con las/os talleristas y las/os coordinadores, a fin de conocer sus percepciones. Se realizará un informe de resultados a partir de la sistematización de los instrumentos y del análisis del grupo focal.

## **MATERIAL DIDÁCTICO**

### **¿Para quién es?**

Este material está dirigido principalmente a quienes realizan tareas de docencia, coordinación y dirección, administración y operación en el Programa SaludArte. Pero también, este manual es para promotoras y promotores que trabajan con niñas y niños de primaria que quieren aprender a aplicar los enfoques de igualdad de género y derechos humanos en los distintos proyectos que promueven.

Este manual representa un esfuerzo que se suma a la importante labor educativa que realizan todas las personas involucradas en el día a día del Programa SaludArte; representa además una contribución al interés, creatividad y compromiso con el que asumen este Programa para fortalecerlo y consolidarlo, pero sobre todo, para dejar algo bueno en la vida de las niñas y los niños.

Quienes participan de una u otra manera en el Programa SaludArte provienen de distintas profesiones y disciplinas, lo que le da un tinte de diversidad a esta construcción colectiva. De igual manera, cada tallerista y cada coordinador o coordinadora escolar o regional, según sea su formación profesional o el componente que trabajan con las niñas y los niños, le imprimen una singularidad específica al Programa SaludArte.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

De diferentes maneras las y los talleristas, independientemente del componente que desarrollan, han expresado su interés por que las niñas y los niños aprendan a convivir, que se respeten y logren una mayor igualdad y equidad entre ellas y ellos. Por esto, en el marco del respeto a los derechos humanos, este manual les puede ayudar a promover y colocar esos principios en el centro de su labor, pues son de vital importancia para Educar para la Vida, como fin primordial del Programa SaludArte.

Así, de manera creativa, se pretende favorecer en las niñas y los niños un sentido de identidad, respeto a la diversidad y la construcción de una convivencia pacífica en el entorno en el que viven, con el objeto de potenciar su incidencia en la transformación de la ciudad en la que vivimos y de nuestro país.

Este manual está sujeto a la crítica constructiva de quienes trabajan en SaludArte, por ello les solicitamos sus opiniones, sus observaciones y sus aportes para que este material sea de todos y todas, pero al mismo tiempo para todas y todos.

## **OBJETIVO**

### **¿Cuál es el propósito?**

El Programa SaludArte tiene como **objetivo general**:

“...Preparar para la vida a niñas y niños de escuelas públicas del Distrito Federal, mediante el fortalecimiento de su formación integral y brindando herramientas educativas vinculadas al autocuidado de la salud, la expresión artística y la convivencia ciudadana”

Con base en el objetivo general anterior, el programa pretende en cuanto a los **objetivos específicos**, que las niñas y los niños logren:

- ✚ Adquirir de forma consciente hábitos higiénicos y nutritivos de alimentación.
- ✚ Propiciar el desarrollo de competencias para el autocuidado y prevención de riesgos de salud.
- ✚ Fomentar el autocuidado consciente de la salud a través del movimiento y el desarrollo de un estilo de vida activo y saludable.
- ✚ Utilizar el arte como estrategia para propiciar espacios para la convivencia armónica y la comunicación.
- ✚ Fomentar la convivencia activa con su entorno físico y social y promover la convivencia pacífica bajo un enfoque de derechos humanos y equidad.

Si analizamos lo anterior podemos señalar que:

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

El sentido estratégico del Programa SaludArte está relacionado con el ejercicio de los derechos humanos de la población infantil que en él participa.

En otras palabras, el Programa SaludArte tiene como contenido básico aquellos derechos humanos que les permitan a las niñas y los niños una vida saludable, expresarse mediante el arte y consolidar una convivencia pacífica basada en el diálogo y el ejercicio pleno de la ciudadanía y la democracia.

### **PROPÓSITO**

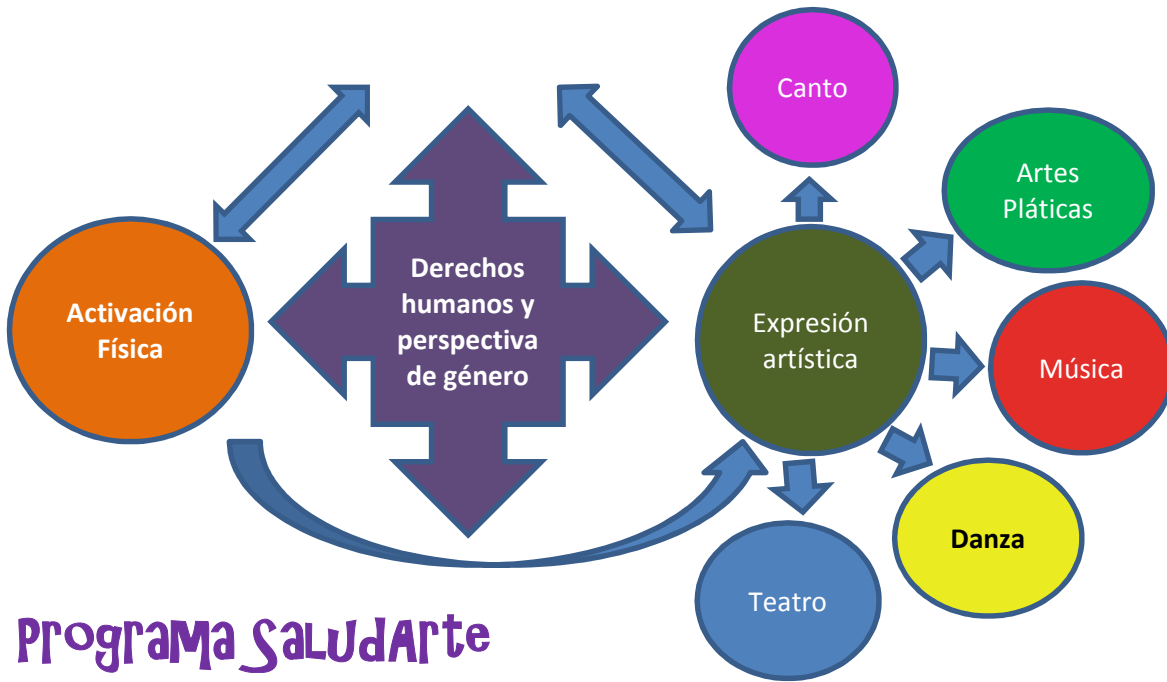
Por lo anterior, este manual pretende:

Apoyar la labor que realizan talleristas, coordinadoras y coordinadores escolares y regionales, monitoras y monitores para que incorporen los enfoques de género y derechos humanos en el Programa SaludArte con el propósito de que las niñas y los niños que participan en él, fortalezcan su sentido de identidad, de respeto a la diversidad y la construcción de una convivencia pacífica en el entorno en el que viven, a fin de promover una vida saludable y favorecer a través del arte la participación ciudadana y democrática.





Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.



## ANTECEDENTES

### Fundamento Legal

La elaboración del presente Manual es una acción orientada a la erradicación de la violencia contra las niñas en el espacio escolar y tiene sustento en el marco normativo internacional, nacional y local. Respecto a este último la LAMVLVDF define (Artículo 7, Fracc.III) como una de las modalidades de la violencia contra las mujeres a la que ocurre en el espacio docente: “Es aquella que puede ocurrir cuando se daña la autoestima de las alumnas o las maestras con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros”.

En su artículo 6 define los tipos de violencia, siendo estos: la violencia psicoemocional, física, patrimonial, económica, sexual, contra los derechos sexuales y reproductivos y feminicida, los cuales pueden expresarse de manera simultánea en cualquiera de los ámbitos que estipula la misma Ley.

Tanto la SEDU como el Inmujeres D.F. forman parte de la Coordinación Interinstitucional que establece la Ley como los mecanismos para generar acciones de prevención de la violencia contra mujeres y niñas, la atención y acceso a la justicia para las víctimas.

En ese mismo sentido, La Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal en su artículo 16 (Fracc. VII y VIII) establece que corresponde a la SEDU:

- VII. Celebrar convenios de cooperación, coordinación y concertación con los sectores públicos, privados y sociales, para promover los derechos de las niñas, los niños, las y los jóvenes, y el fomento de la cultura de la paz, resolución no violenta de conflictos, fortalecimiento de la cohesión comunitaria y convivencia armónica dentro de la comunidad educativa;
- VIII. Generar acciones y mecanismos extraescolares que favorezcan el desarrollo de las habilidades psicosociales de las niñas, los niños, las y los jóvenes, y otros miembros de la comunidad educativa en todas las etapas del proceso educativo;

La LISMHDF, establece que los entes públicos en el ámbito de sus competencias deberán: “incorporar la progresividad de los servicios de cuidado y atención del desarrollo integral de las niñas y los niños” (Artículo 27, Fracc. IX)

## **ALCANCE**

Al ser un material dirigido a la población de niños, niñas y adolescentes el impacto trasciende el corto plazo, ya que brindará a la población objetivo, herramientas (resolución *no violenta* de los conflictos, trato igualitario; entre otras) para el ejercicio de la ciudadanía sustantiva.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

De ésta manera se fortalecen las políticas públicas que el gobierno de la Ciudad de México realiza para construir la igualdad de género y contribuir a erradicar la violencia basada en género en la infancia.

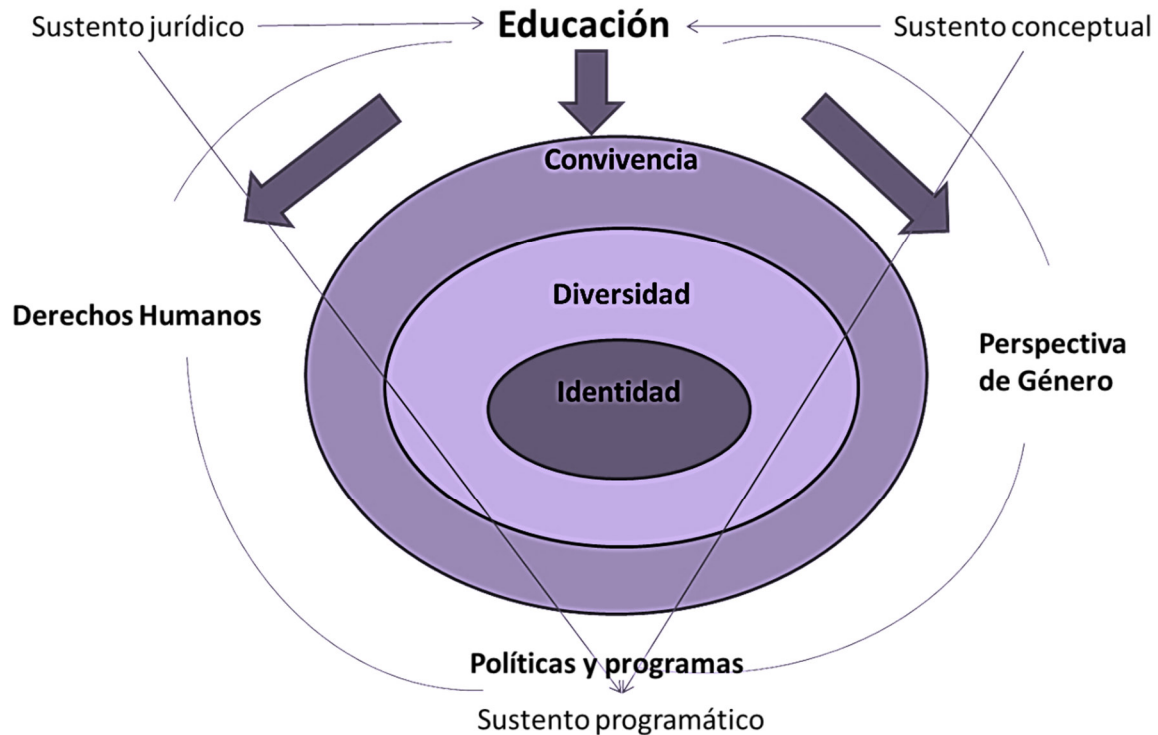
## ¿Qué contiene?

El manual introduce, como marco general, dos elementos sustantivos que son:

- 🌈 Los derechos humanos y el enfoque de género

Estos elementos son básicos para colocar en el centro del Programa SaludArte la educación como derecho, cuyo sustento jurídico y conceptual se deberá reflejar en políticas y programas que posibiliten un presente y un futuro mejor para las niñas y los niños de la Ciudad de México.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.



La incorporación de los enfoques de género y de derechos humanos como parte sustantiva de la dimensión educativa que queremos desarrollar, nos permitirá situarnos ante las posibilidades que tenemos todas las personas, pero en especial la infancia, de vivir una vida digna, libre e igualitaria, considerando particularmente las diferencias entre las niñas y los niños.

Asimismo, en este manual, en el marco de los enfoques anteriores, se desglosan tres ejes fundamentales:

- ✚ La identidad
- ✚ La diversidad
- ✚ La convivencia

Estos ejes constituyen los contenidos básicos de este manual que integran, mediante unidades temáticas, actividades que pueden articularse con aquellas que se desarrollan dentro del Programa SaludArte.

Cada uno de los ejes antes mencionados, ayudarán a comprender los derechos humanos como son:

- 1) El reconocimiento de la identidad individual y colectiva.
- 2) El aprecio por la diversidad de las personas sin distinción alguna, considerando el principio de igualdad sustantiva, en especial entre las mujeres y los hombres.
- 3) Las implicaciones para aprender a convivir sin violencia y resolver los conflictos para consolidar, una cultura de paz, dentro y fuera de las escuelas.

Lo anterior implica, un compromiso decidido para que las niñas y los niños aprendan, de acuerdo con su edad, a analizar críticamente el entorno en el que viven y modificar las formas de relacionarse con las demás personas, con el propósito de reconocerse como sujetos de derechos con capacidades para desarrollar una vida saludable y digna, expresar a través del arte lo que viven y sienten con un sentido de transformación social, y promover una cultura sustentada en la paz, la justicia y la democracia.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

*“Saber que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”*

Pedagogía de la Autonomía

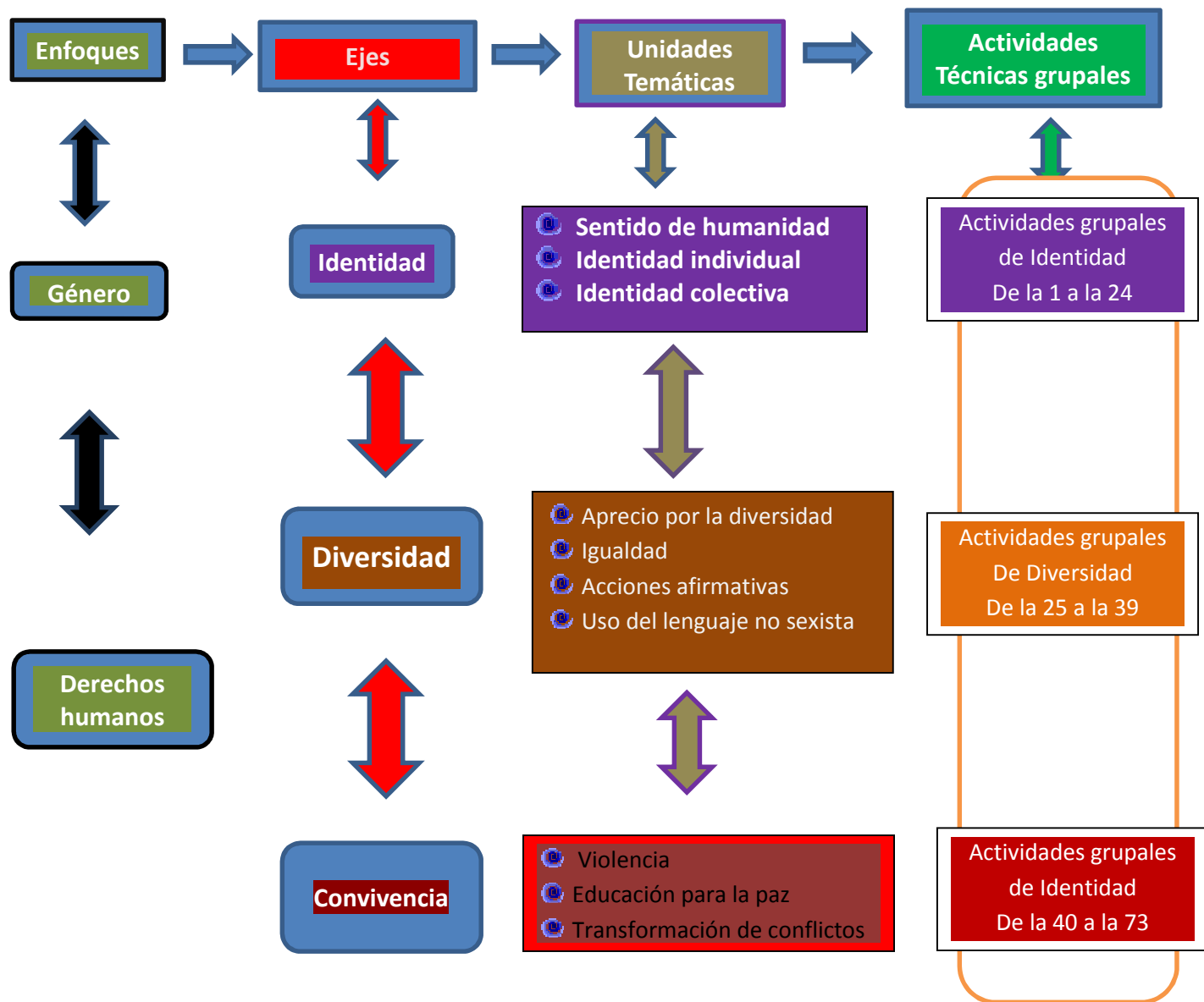
Paulo Freire<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Paulo Freire fue un importante educador brasileño, sobre el que recomendamos ampliamente que lean en particular “La Pedagogía de la autonomía” que les ayudará a comprender mejor este manual.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

## Contenido





## **¿Cómo concretar la educación en derechos humanos y género?**

### **Veamos algunos aspectos metodológicos....**

“Preparar para la vida a las niñas y los niños” como fin último del Programa SaludArte, implica lograr que conozcan sus derechos para ejercerlos en los distintos ámbitos de su vida. La educación en derechos humanos, lejos de pensar en ellos como fórmulas abstractas que nada tienen que ver con la vida cotidiana, son por el contrario principios que están presentes en todo el quehacer humano, en nuestras formas de pensar, sentir y actuar cuando nos relacionamos con los otros y las otras, es decir, con la “otredad”.

Desde la concepción educativa en la que se fundamenta este manual, la vinculación entre quienes aprenden, en nuestro caso las niñas y los niños y su entorno, se convierte en un punto central para generar experiencias que resulten significativas y trasciendan de la escuela a la casa y la comunidad. Por ello, este manual nose reduce a ciertos pasos que deben aplicarse uno a uno para conseguir un determinado objetivo, pues esto resulta imposible en el trabajo educativo que realizamos todos

los días, dado que la experiencia de aprendizaje es única y singular para quienes aprenden, en tanto construyen su propio camino de manera autónoma y hacerse cargo del resultado del proceso.

Por nuestra parte, quienes fungimos como docentes o talleristas, no transmitimos conocimientos, más bien nos convertimos en mediadoras y mediadores entre el sujeto que aprende y los conocimientos, las habilidades y los valores que se enseñan, de tal suerte que nos permite participar y actuar, al enriquecernos de la experiencia con otras y otros, en la transformación social, porque como diría Paulo Freire<sup>47</sup> *"Nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres (y las mujeres)<sup>48</sup> se educan entre sí mediados por el mundo"*, esto en otras palabras quiere decir que al enseñar aprendemos y al aprender enseñamos.

Incorporar entonces los derechos humanos y la perspectiva de género en nuestras prácticas educativas, requiere de nuestra disposición y compromiso para promover los derechos de las niñas y los niños en el trabajo educativo que realizamos con ellas y ellos todos los días.

---

<sup>47</sup> Paulo Freire (1975). *Pedagogía del oprimido*, México, Editorial Siglo XXI

<sup>48</sup> El añadido, las mujeres, es nuestro

Este manual trata de acompañarles y apoyarles para que los derechos humanos se conviertan en una parte fundamental del quehacer educativo que realizan, de acuerdo con las diversas funciones que desempeñan en SaludArte. Para ello, es indispensable su creatividad e inventiva para proponer actividades y acciones que se adapten a las necesidades y los contextos en los que trabajan, para lograr transformar su práctica educativa en algo satisfactorio y pleno.

A continuación se describen, desde el punto de vista metodológico, algunas recomendaciones pedagógicas que pueden orientar la puesta en marcha de este manual; recomendaciones que tendrán que adecuarse a los contextos y la problemática local y cotidiana de las escuelas en las que se impulsa el Programa SaludArte.

Las recomendaciones son...

### **Antes de empezar:**

- 🌀 Lean este manual, si es posible, de manera colectiva con las y los otros talleristas, coordinadores y coordinadoras con quienes trabajan en la escuela, así podrán concretar y sugerir algunas modificaciones que resulten necesarias y pertinentes.

🌐 Hagan suyo el contenido de este manual e incorpórenlo en su vida diaria, dado que no se trata de que se lo aprendan o lo memoricen, por el contrario, pretendemos que les ayude a trabajar con una intencionalidad y un rumbo más claro con las niñas y los niños, y que los derechos humanos aplicados a través de sus talleres sean el centro de su labor educativa.

🌐 **Las escuelas deciden participar**

El personal de SaludArte de cada una de las escuelas que desean participar, deberá conocer, discutir y en su caso aceptar incorporarse a este programa de educación en derechos humanos.

🌐 **Crear ambientes de respeto, confianza y cooperación**

Una vez que el colectivo de cada escuela acepta participar, un primer compromiso es asumir y construir, a lo largo de este programa, relaciones basadas en el respeto, la reciprocidad, la aceptación de las diferencias, la confianza, la comunicación asertiva, con toda la comunidad educativa, y en particular, con las niñas y los niños de cada grupo, así como también entre las y los talleristas, las y los monitores y con la coordinación escolar y regional.

Para ello, se podrán realizar actividades de integración grupal que tengan como objetivos:

- Eliminar todo acto de violencia
- Crear un ambiente de confianza en donde todas y todos puedan expresar lo que piensan, sienten y desean con libertad, sin que haya expresiones de rechazo, exclusión o burlas.
- Asumir actitudes de colaboración y ayuda mutua, para que los trabajos que se realicen en los talleres y en otras actividades sean producto del esfuerzo colectivo.

### **🌐 Las reglas para el trabajo grupal**

Estos compromisos para el trabajo grupal deben traducirse en “las reglas” que establecen de manera conjunta cada grupo de niñas y niños, tanto de primaria baja y primaria alta, quienes acuerdan cumplirlos.

### **🌐 Desarrollo de las competencias psicosociales mediante las unidades temáticas**

Los ejes de identidad, diversidad y convivencia, que constituyen el contenido básico del manual, se desglosan en unidades temáticas, las cuales incluyen algunas competencias psicosociales que de manera articulada nos podrán servir para vivenciar los

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

derechos humanos, el enfoque de género y la convivencia democrática en situaciones cotidianas.

El desarrollo de las competencias psicosociales se podrán concretar mediante la aplicación de ciertas actividades y técnicas grupales relacionadas con las unidades temáticas; actividades que se encuentran al final de este capítulo en el Cuadro "Programa de trabajo".

El concepto de competencia en el ámbito de la educación, no se refiere a "competir" en un sentido negativo, sino "representa la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones"<sup>49</sup>, en otras palabras "las competencias son procesos complejos mediante los cuales las personas realizan actividades o resuelven problemas de la vida cotidiana,(...) integrando tres tipos de saberes: el saber hacer, el saber conocer y el saber ser"<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup>Philippe Perrenoud (2004). Diez nuevas competencias para enseñar en <https://www.uv.mx/.../Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-par>

<sup>50</sup>Sergio Tobón (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias, en [coes.udenar.edu.co/.../competencias%20y%20proyectos%20formativos%20](http://coes.udenar.edu.co/.../competencias%20y%20proyectos%20formativos%20)

Decíamos anteriormente que los derechos humanos se aprenden en la medida en que se aplican, para ello se requiere que las personas desarrollemos o adquiramos ciertas competencias psicosociales que nos sirven por ejemplo para conocernos, expresar en forma adecuada nuestros sentimientos y emociones, tener respeto y tolerancia ante las diferencias; colaborar y tener disposición al cambio, mediante un pensamiento crítico y creativo, entre otras más. Estas competencias están vinculadas a problemas de la vida real, para que las niñas y los niños en los talleres puedan experimentar y recrear ciertas problemáticas que viven en la escuela, en la casa, en la calle, etcétera. Es importante enfatizar que no se trata de utilizar ciertos recursos didácticos o aplicar ciertas técnicas de manera aislada, para que las niñas y los niños se diviertan o se entretengan mientras transcurre el taller, sino que se trata de elaborar estrategias de enseñanza, que permitan a las niñas y los niños participar con interés para construir su propia ruta de aprendizaje, en la medida en que lo que aprendan, lo puedan llevar a su vida real y así unir lo que piensan, lo que sienten y actúan como nuevos referentes que les servirán para su vida presente y futura.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Las competencias psicosociales a las que nos referimos son las siguientes:<sup>51</sup>

COMPETENCIA	DEFINICIÓN
<b>Conocimiento de sí misma o de sí mismo</b>	Conocernos significa saber cómo somos, cómo es nuestro carácter, qué nos gusta o nos disgusta, para qué somos buenas o buenos y qué nos cuesta más trabajo hacer.
<b>Autoestima</b>	La autoestima se define como el aprecio que sentimos hacia nosotras mismas y nosotros mismos. Se relaciona con la confianza, el respeto y el cuidado que nos procuramos. Cuando es alta, tenemos un bienestar personal y sentimos satisfacción por lo que somos; cuando es baja, podemos sentir depresión y tener en general una mala opinión de sí mismas y sí mismos.
<b>Manejo de sentimientos y emociones</b>	Consiste en identificar y entender los sentimientos y las emociones que experimentamos en diversas situaciones. Para reconocer los sentimientos y las emociones es importante saberles nombrar y expresar en forma apropiada, es decir, sin hacer daño a las y los demás ni a nosotras mismas o nosotros mismos. Las emociones y los sentimientos no se controlan, pues los expresamos tal y como los vivimos. Cuando una persona quiere llorar es difícil en muchas ocasiones detener el llanto, lo mismo que el enojo o la alegría, pero es distinto manejarlos y compartirlos en forma adecuada con las personas que nos rodean.
<b>Empatía</b>	La empatía es la capacidad de “ponerse en los zapatos de la otra persona” e imaginar cómo es la vida para ella. La escucha atenta es indispensable para llevar a cabo la empatía. Cuando somos capaces de actuar con empatía, podemos aceptar las diferentes formas de pensar, ser y actuar de otras personas.

<sup>51</sup> María de Lourdes Valenzuela et.al. (2011). Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”, 4ª. Edición de la Carpeta didáctica Programa para niñas y niños, Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C.



<b>COMPETENCIA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>Respeto y tolerancia</b>	Cualquier persona merece respeto como ser humano. El respeto implica no rebasar los límites de la otra o del otro, significa reconocer la existencia y la individualidad de las demás personas sin hacer juicios de valor, estigmatizar o etiquetar sus acciones y pensamientos. Ser tolerante significa reconocer su derecho a expresar sus ideas, aun si son diferentes a las propias.
<b>Confianza</b>	La confianza es un sentimiento de seguridad mediante el cual podemos actuar con libertad, decir lo que pensamos y sentimos, sin temor a ser objeto de recriminaciones, juicios de valor, amenazas, etc. Significa reconocer que las personas merecen ser tratadas con dignidad y aprecio. Implica creer que podemos desarrollarnos y crecer individualmente y apoyar a otras y otros, así como permitir, cuando sea necesario, su ayuda y comprensión.
<b>Aprecio por la diversidad</b>	El aprecio por la diversidad es la capacidad de reconocer que todos los seres humanos son únicos e irrepetibles. Implica valorar las diferencias de raza, sexo, género, credo, preferencia sexual, discapacidad e ideología como factores de crecimiento y enriquecimiento permanente, tanto individual como colectivo.
<b>Comunicación asertiva</b>	La comunicación asertiva es la capacidad de decir, sentir, pensar y actuar en forma clara, directa y sin utilizar la violencia. Ser asertivas o asertivos implica saber decir “no” o “sí”, de acuerdo con nuestra capacidad para pedir ayuda cuando la necesitamos.
<b>Toma de decisiones</b>	La toma de decisiones es la elección de una opción entre otra u otras. Elegir implica siempre renunciar a las otras opciones, lo cual puede incidir en nuestra vida personal, familiar o comunitaria en el presente o en el futuro. Tomar decisiones de manera oportuna y adecuada, nos conduce a reflexionar y analizar seriamente las ventajas y desventajas de cada opción y sus posibles consecuencias.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN
<b>Cooperación y colaboración</b>	La cooperación y la colaboración son capacidades que permiten contrarrestar la competencia y el individualismo. Favorecen nuevas formas de relación, ya que promueven la convivencia, la aceptación de las diferencias y la interdependencia positiva. Cuando hay un conflicto, contar con un ambiente de colaboración y cooperación permite que las necesidades y los intereses queden satisfechos para ambas partes.
<b>Participación y organización</b>	Participar es la acción y voluntad de intervenir en un colectivo con el que se tiene un sentimiento de pertenencia. La participación es siempre dinámica y posibilita recibir información, poder opinar y colaborar con una determinada causa. Aprender a organizarse encierra un profundo sentido de colectividad para diversos fines, ya que cuando un grupo pone en común sus aspiraciones y deseos, define estrategias para alcanzarlos y lograr así un cambio.
<b>Pensamiento crítico y creativo</b>	El pensamiento crítico y creativo está relacionado con la inventiva y el razonamiento. 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. Contar con un pensamiento crítico y creativo nos permite evaluar nuestras actitudes y conductas para tomar decisiones de manera flexible y razonada, sin reproducir estereotipos, mitos y esquemas rígidos de comportamiento social.
<b>Resolución de conflictos</b>	Es la capacidad de finalizar un desacuerdo entre dos o más partes, sin utilizar la violencia. Implica reconocer intereses, motivaciones, sentimientos y afectos personales, pero al mismo tiempo los de otras y otros, así como aprender formas específicas de resolución como son la negociación y la mediación.

Por esa razón, cada tallerista debe indagar cuáles son las necesidades e intereses de las niñas y los niños con quienes trabaja, de tal suerte que sus clases sean una auténtica experiencia de intercambio de intereses, saberes, interrogantes y así

construir significados entre las y los que enseñan y las y los que aprenden, como un proceso que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción.

Por lo anterior, queremos enfatizar en la importancia de leer con detalle cada uno de los temas y ejes de este manual, así como las actividades sugeridas, para aplicarlas considerando siempre el contexto de la práctica, con el fin de orientar el trabajo educativo desde una concepción constructivista y sociocultural.

### **En sus marcas, listos y listas....**

#### **Primer momento del proceso de aprendizaje: Punto de partida**

Toda clase que se imparta dentro de cada taller deberá tener una intencionalidad, es decir, un propósito en particular. Ese propósito deberá relacionar los contenidos del componente que se imparte, con algún tema de los derechos humanos de acuerdo con los ejes de identidad, diversidad y convivencia.

Por ejemplo:

- En una clase de arte plásticas, se pretende, como el propósito de la clase, que las niñas y los niños aprendan a hacer un cartel, el cual deberá expresar la necesidad de construir la paz y la no violencia dentro de la escuela.
- En otra clase de activación física, las niñas y los niños podrán desarrollar estrategias de trabajo colaborativo mediante un torneo de fútbol en equipos

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

integrados por niñas y niños, de esta manera se incorpora la igualdad de género.

- En una clase más, de canto o danza, las niñas y los niños podrán expresar mediante un ensamble vocal, alguna canción o algún bailable sobre los derechos de la infancia.

Tales propósitos deberán discutirse con las niñas y los niños, y conocer por parte su parte qué saben y qué quieren saber sobre el tema, cuál es su interés y motivación en torno a éste y así establecer **el punto de partida** y delinear cuál será el **punto final del aprendizaje**.

Este punto de partida puede surgir de un problema en particular que haya sido vivido por las niñas y los niños, y tenga relación con el objetivo de la clase.

Si el tema del programa de derechos humanos es el aprecio por la diversidad de las personas, en la clase de Artes Plásticas, por ejemplo, se puede utilizar la plastilina para hacer una pequeña escultura; la pregunta problema de la cual podríamos partir sería: de cuántas maneras rechazamos a las personas que son diferentes a nosotros y nosotras (vea el capítulo sobre diversidad), según las respuestas de las niñas y los niños, podremos iniciar el proceso de aprendizaje.

### **Segundo momento: Reflexión en torno al problema**

Con base en el problema descrito, es posible detonar un proceso de reflexión mediante el cual se trata de despertar el interés de las niñas y los niños por el tema, de tal manera que se logren preguntar cómo les afecta tal problema, por

ejemplo: cómo daña la discriminación a ciertos grupos sociales y en particular a quienes conviven todos los días dentro de la escuela.

Los recursos didácticos para acercarnos a lo que saben y les interesa a las niñas y los niños pueden ser múltiples, ya sea a través de una charla en la que incluimos algunas preguntas, o bien mediante fotografías o exposiciones gráficas, de lo que se trata es de buscar aquella información y escoger ciertas experiencias relacionadas con la diversidad del contexto en el que se sitúa la escuela y la vida de las niñas y los niños, que les ayude a la reflexión y el análisis de problema o tema en cuestión. Es así que las niñas y los niños podrán tomar conciencia, por ejemplo, de la discriminación, como un asunto que no solo afecta a Juan porque usa lentes y por eso lo tratan mal o a Rosita porque es indígena, sino que hay otras personas que viven en situación de marginalidad por alguna discapacidad, por su color de piel, por su origen étnico, etcétera.

- Para concretar lo anterior, es necesario que en la planeación diaria del taller que imparten, elijan las actividades sugeridas en las unidades temáticas que están agrupadas en el Programa de Trabajo.

Este momento genera importantes aprendizajes que llevan a las niñas y los niños a tomar conciencia y una visión más amplia del mundo que les rodea. A partir de esta reflexión y búsqueda de información, las niñas y los grupos de manera colectiva o individual, podrán comenzar en hacer su escultura, la que quizá refleje el problema o bien la solución a éste. Todas las propuestas de esculturas deberán

ser apreciadas como parte de la manifestación artística de cada niña o niño. Se trata también de propiciar que las niñas y los niños aprendan a apreciar y respetar el trabajo de sus compañeras y compañeros.

Por ejemplo, para una conciencia crítica y promover actitudes en contra de la discriminación, podremos elegir la unidad temática en torno al aprecio por la diversidad y alguna actividad relacionada con la competencia de la empatía.

- ④ Las actividades y las técnicas de dinámicas de grupos, no sustituyen la estrategia que deberán idear para seguir un proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante el cual se logren los propósitos de cada una de las unidades temáticas relacionadas con los derechos humanos y la perspectiva de género. En caso de elegir o idear una nueva actividad, ésta deberá ceñirse a los objetivos que se pretenden alcanzar vinculados a los ejes y las unidades temáticas de este manual.
- ④ También es importante señalar que de ninguna manera, al aplicar una técnica o desarrollar alguna de las competencias psicosociales para promover y difundir los derechos humanos, queramos hacer una especie de terapia psicológica con las niñas y los niños, dado que nuestra labor es eminentemente educativa, sin que ello signifique que dejemos de lado la afectividad.

### **Tercer momento: Reconceptualización y surgimiento de nuevas ideas**

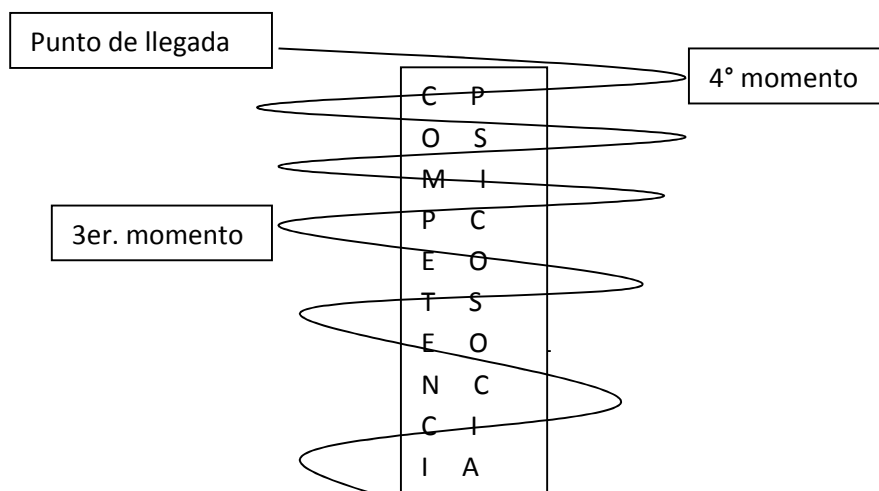
Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Este momento da inicio al surgimiento de nuevas ideas en las niñas y los niños sobre el tema o problema que se esté revisando; proceso que debemos de apoyar para que las alumnas y los alumnos adquieran los conocimientos y las herramientas tanto conceptuales como psicosociales para idear diversas acciones que les permita desarrollar la autonomía para inventar, volver a pensar, es decir, reconceptualizar y actuar de manera transformadora en su vida cotidiana.

#### **Cuarto momento: Participación para la acción**

El último paso es de síntesis del proceso, esto se traduce en la incorporación de nuevos aprendizajes en el marco conceptual de las niñas y los niños que los lleve a la acción. Es como una prueba que les prepara para la acción transformadora. Así se desarrollan capacidades y competencias que les permite la selección de alternativas para resolver problemas y crear nuevos recursos de participación y organización individual y colectiva, que pueden conducirlos, en un proceso que se da en espiral, a nuevos problemas o experiencias que son motivo de nuevos aprendizajes, y así este proceso se convierte en un ciclo para seguir aprendiendo.

### **PROCESO DE APRENDIZAJE**



2º momento

1er. momento

Punto de partida

- Este manual no tiene un número específico de sesiones, porque de lo que se trata es que las niñas y los niños logren ejercer sus derechos humanos, y con ello el sentido práctico de las competencias psicosociales. Más bien, cada tallerista podrá ir incorporando las unidades temáticas y las actividades de acuerdo al proceso de cada grupo.
- Anoten sus dudas sobre el contenido de los ejes y las unidades temáticas de este manual y escriban sus reflexiones después de cada clase, con el propósito de apreciar el proceso seguido por las niñas y los niños en la manera de relacionarse con sus compañeras y compañeros, así como analizar los problemas que viven a diario dentro o fuera de la escuela.
- De igual manera Compartan sus reflexiones con sus compañeras y compañeros talleristas, coordinadoras y coordinadores escolares y regionales, y con las madres y los padres de las niñas y los niños que participan en el programa SaludArte, con el objeto de mirar avances y obstáculos para reorientar el camino y profundizar en algunos de los temas sugeridos en este manual.



Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- Procuren realizar coloquios, foros y reuniones para recuperar su trabajo de educación en derechos humanos, así como seguir abriendo nuevos retos para que su labor se extienda a más escuelas en el Distrito Federal.

## **SOBRE LOS ENFOQUES DE DERECHOS HUMANOS Y GÉNERO**

### **¿Qué son los derechos humanos?**

Es curioso que aun cuando en los últimos años hemos oído con mayor frecuencia acerca de los derechos humanos, para muchas personas es algo desconocido, porque no saben su origen, a qué derechos nos referimos, quiénes tienen y quiénes no tienen derechos, si los derechos se pueden perder, etc., o bien “para quienes en el mejor de los casos dicen conocerlos mencionan en forma memorística aquellos que cuando eran niñas o niños aprendieron en la escuela, “...derecho a la educación, a la salud, a tener un nombre, a vivir en familia....”<sup>52</sup>, pero sin que tampoco sepan qué implican o cuál es el significado para la vida de las personas.

**Los derechos humanos son:**

“...garantías esenciales para que podamos vivir como seres humanos y se basan en el principio de respeto a los individuos. Todos los seres humanos, por el hecho

---

<sup>52</sup> María de Lourdes Valenzuela. *Derechos humanos y educación superior*, Revista Reencuentro, Número 70 (26), Editorial Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

de serlo tienen derechos, es decir, éstos son inherentes a las personas desde que nacen sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna”.<sup>53</sup>

Si bien los derechos humanos como tales existen desde hace unos cuantos años, éstos son producto de una larga lucha que emprendieron hace siglos mujeres y hombres, grupos sociales y naciones enteras por conquistar su libertad y dignidad. El origen de los derechos humanos nos remite al contexto de las terribles consecuencias que tuvo para el mundo la Segunda Guerra Mundial, cuando en 1948 nacen las Naciones Unidas y más tarde los países miembros firmaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que constituye la base para un mundo edificado en la libertad, la paz y la justicia.

En el Prólogo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala lo siguiente:

“La Asamblea General Proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y

<sup>53</sup> Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas ¿qué son los derechos humanos?

efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción”.<sup>54</sup>

### **Las características de los derechos humanos son:**

- ④ **Universalidad:** los derechos tienen validez y aplicación para todos los seres humanos de todas las razas, sexos, nacionalidades y condiciones. Este principio es la piedra angular del derecho internacional de los derechos humanos.
- ④ **Inalienables:** los derechos no pueden enajenarse, es decir, no es posible transmitirlos o transferirlos a otra persona, cederlos y menos venderlos o suprimirlos.
- ④ **Indivisible e interdependientes:** los derechos civiles y políticos deben, a la par, aplicarse con los derechos económicos, sociales y culturales. Es decir, no es posible la realización plena de los derechos de las personas si no existen las condiciones que garanticen su desarrollo. El avance de uno de los derechos facilita el avance de los demás. De la misma manera, la privación de un derecho afecta negativamente a los demás.
- ④ **Progresividad:** los derechos son irreversibles una vez que han sido reconocidos, por lo mismo no pueden ser desconocidos ni disminuidos,

---

<sup>54</sup> Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

porque son inherentes a las personas. De esta manera, se promueve la ampliación de los derechos e impide su restricción.

**La Declaración de los Derechos Humanos<sup>55</sup>** está integrada por 30 artículos que son, en una versión simplificada, los siguientes:

- 1. Todos Hemos Nacido Libres e Iguales.** Todos hemos nacido libres. Todos tenemos nuestras propias ideas y pensamientos. Todos deberíamos ser tratados de la misma manera.
- 2. No Discrimines.** Estos derechos pertenecen a todos, sin importar nuestras diferencias.
- 3. El Derecho a la Vida.** Todos tenemos el derecho a la vida y a vivir en libertad y con seguridad.
- 4. Ninguna Esclavitud.** Nadie tiene derecho a convertirnos en esclavos. No podemos hacer a nadie nuestro esclavo.
- 5. Ninguna Tortura.** Nadie tiene ningún derecho a dañarnos o torturarnos.
- 6. Tienes Derechos Sin Importar a Donde Vayas.** ¡Soy una persona igual que tú!
- 7. Todos Somos Iguales Ante la Ley.** La ley es la misma para todos. Nos debe tratar a todos con equidad.
- 8. La Ley Protege tus Derechos Humanos.** Todos tenemos el derecho de pedir a la ley que nos ayude cuando hemos sido tratados injustamente.
- 9. Ninguna Detención Injusta.** Nadie tiene el derecho de meternos en la cárcel sin una buena razón y de mantenernos encarcelados o de echarnos de nuestro país.
- 10. El Derecho a un Juicio.** Si se nos lleva a juicio tiene que ser en público. Las personas que nos juzgan no deben permitir que alguien más les diga qué hacer.

---

<sup>55</sup> ONU (1948). Declaración Universal de Los Derechos Humanos

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

**11. Somos Siempre Inocentes hasta que se Demuestre lo Contrario.** No se debería culpar a nadie de haber hecho algo hasta que se haya demostrado. Cuando alguien nos acusa de haber hecho algo incorrecto, tenemos el derecho de demostrar que eso no es verdad.

**12. El Derecho a la Intimidad.** Nadie debería tratar de dañar nuestra reputación. Nadie tiene el derecho de entrar en nuestra casa, abrir nuestras cartas o molestarnos o a nuestra familia sin una buena razón.

**13. Libertad de Movimiento.** Todos tenemos el derecho de ir a donde queramos en nuestro propio país, y de viajar a donde nos plazca.

**14. El Derecho de Buscar un Lugar Seguro en Donde Vivir.** Si tenemos temor de ser tratados mal en nuestro propio país, tenemos el derecho de irnos a otro país para estar seguros.

**15. El Derecho a una Nacionalidad.** Todos tenemos el derecho de pertenecer a un país

**16. Matrimonio y Familia.** Toda persona adulta tiene el derecho de casarse y formar una familia si así lo quiere. Hombres y mujeres tienen los mismos derechos, tanto cuando están casados como cuando se separan.

**17. El Derecho a tus Propias Posesiones.** Todo el mundo tiene derecho a tener sus propias cosas o a compartirlas. Nadie debería coger nuestras cosas sin una buena razón.

**18. Libertad de Pensamiento.** Todos tenemos el derecho de creer en lo que queramos creer, de tener una religión o de cambiarla si así lo queremos.

**19. Libertad de Expresión.** Todos tenemos el derecho de pensar por nosotros mismos, de pensar lo que nos gusta, de decir lo que pensamos y de compartir nuestras ideas con otra gente.

**20. El Derecho a Reunirse en Público.** Todos tenemos el derecho de reunirnos con nuestros amigos y de trabajar juntos en paz para defender nuestros derechos. Nadie nos puede obligar a unirnos a un grupo al que no queremos unirnos.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

**21. El Derecho a la Democracia.** Todos tenemos derecho a tomar parte en el gobierno de nuestro país. A todo adulto se le debe permitir elegir a sus propios líderes.

**22. Seguridad Social.** Todos tenemos el derecho a una vivienda decente, a cuidados médicos, educación, guardería infantil, suficiente dinero para vivir y atención médica si estamos enfermos o somos mayores.

**23. Derechos de los Trabajadores.** Todo adulto tiene el derecho de trabajar, cobrar un sueldo justo por su trabajo y a unirse a un sindicato.

**24. El Derecho a Jugar.** Todos tenemos derecho a descansar del trabajo y a relajarnos.

**25. Comida y Alojamiento para Todos.** Todos tenemos el derecho a una buena vida. Madres y niños, gente mayor, personas desempleadas o con limitaciones físicas, todos tienen derecho a recibir cuidados.

**26. El Derecho a la Educación.** La educación es un derecho. La escuela primaria debería ser gratuita. Deberíamos aprender acerca de las Naciones Unidas y sobre cómo llevarnos bien con los demás. Nuestros padres pueden elegir lo que aprendemos.

**27. Derechos de Autor.** El derecho de autor es una ley especial para proteger la creación de una persona, ya sea artística o literaria. Nadie puede copiar nuestro trabajo sin permiso. Todos tenemos el derecho a llevar nuestro propio modo de vida y disfrutar de las cosas buenas que el arte, la ciencia y la enseñanza nos brindan.

**28. Un Mundo Justo y Libre.** Debe haber un orden apropiado para que todos podamos disfrutar de derechos y libertades en nuestro país y por todo el mundo.

**29. Responsabilidad.** Tenemos un deber hacia los demás, y deberíamos proteger sus derechos y libertades.

**30. Nadie Puede Arrebatarte tus Derechos Humanos.**

**Los derechos humanos incluyen tanto derechos como obligaciones.**

Lo que hemos visto hasta ahora sobre los derechos humanos nos sirve para desechar la idea tradicional y conservadora que concibe los derechos como “privilegios”. Sobre todo en el ámbito de la educación de las niñas y los niños cuando se dice: “Es importante primero hablarles de sus obligaciones y después de sus derechos” como si éstos fueran “premios” los cuales de manera arbitraria, bajo el capricho de cualquier persona, los pueden perder como “castigo”.

Esto es falso, puesto que los derechos humanos, como vimos anteriormente, son inherentes a las personas quienes deben tener todas las condiciones para ejercerlos, siendo la obligación del Estado de respetarlos, protegerlos, promoverlos y garantizarlos.

En otras palabras:

“Los Estados asumen las obligaciones y los deberes, en virtud del derecho internacional, de respetar, proteger y realizar los derechos humanos. La obligación de respetarlos significa que los Estados deben abstenerse de interferir en el disfrute de los derechos humanos, o de limitarlos. La obligación de protegerlos exige que los Estados impidan los abusos de los derechos humanos contra individuos y grupos. La obligación de realizarlos significa que los Estados deben adoptar medidas positivas para facilitar el disfrute de los derechos humanos básicos. En el plano individual, así como debemos hacer respetar nuestros

derechos humanos, también debemos respetar los derechos humanos de los demás”.<sup>56</sup>

Es importante hacer hincapié que el sentido de la obligación de garantizar los derechos humanos recae en el Estado y la obligación que asume la ciudadanía es proteger y respetar los derechos que les son propios, así como los de las demás personas.

### **Los derechos humanos en nuestras leyes y en la Constitución Política de México**

En nuestro país se ha producido un cambio significativo al incorporar en la Constitución política los Derechos Humanos

El artículo 1° de la Constitución<sup>57</sup> señala:

“En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte...

“Todas las autoridades (...) tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia,

<sup>56</sup> Op. Cit. ONU Oficina del Alto Comisionado de los Derechos Humanos, ¿Qué son los derechos?

<sup>57</sup> DOF Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 10 Junio 2011



el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

“(…) Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”.

Uno de los 11 artículos que se modificaron a raíz de la mencionada reforma es el artículo 3° de la Constitución al establecer que “una de las finalidades de la educación que imparta el Estado deberá ser el respeto a los derechos humanos”. Educar en derechos humanos no significa que las niñas y los niños solo los conozcan, sino fundamentalmente que los vivan y los incorporen en todas actividades que realizan a diario. Esto implica que logren, mediante un proceso, aprender a ser tolerantes y comportarse con respeto, a comunicarse de manera asertiva, a expresar sus emociones y sentimientos en forma adecuada, a resolver conflictos sin violencia, a tener un pensamiento crítico y querer participar decididamente en aquellos proyectos que sean de beneficio común; que puedan solidarizarse con aquellas personas que han vistos violados sus derechos y puedan en un momento dado exigir los propios.

**ESTE MANUAL TRATA DE QUE LOGREMOS INCORPORAR COMO ASPECTO NODAL DEL PROGRAMA SALUDARTE LOS DERECHOS HUMANOS Y QUE ÉSTOS SE VIVAN Y SE EXPRESEN MEDIANTE EL ARTE, LA NUTRICIÓN Y LA ACTIVACIÓN FÍSICA.**

## **¿Qué es el Enfoque de género?**

### **Hagamos Un poco de historia**

De acuerdo con Marta Lamas, los antecedentes de la categoría de género se pueden ubicar en Simone de Beauvoir quien en su libro *El segundo sexo* planteó que las características humanas consideradas como “femeninas” son adquiridas por las mujeres en un complejo proceso individual y social, en lugar de derivarse “naturalmente” de su pertenencia a un sexo biológico. Así, al afirmar en 1949: “Una no nace, se hace mujer”, De Beauvoir hizo la primera declaración célebre sobre el género.<sup>58</sup>

El término “**género**” surge en la década de los setenta con los trabajos de académicas y académicos anglosajones. El enfoque de género señalaba, ya desde entonces, la relación desigual existente entre hombres y mujeres, tanto en el ámbito público como en el privado; desigualdad basada con la construcción de la diferencia sexual.

---

<sup>58</sup> Lamas Marta (1996), *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG.

Joan Scott (1996) propone una definición de **género** que contiene dos partes analíticamente interrelacionadas:

- “**género** es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos;
- “**género** es una forma primaria de relaciones significantes de poder”.

Scott distingue los elementos que constituyen el **género** y señala cuatro principales:

- Los **símbolos y los mitos culturalmente**
- Los **conceptos normativos** que manifiestan los símbolos, que afirman unívocamente los significados de varón y mujer, masculino y femenino (escuela, familia, mercado de trabajo, iglesia, etc.)
- Las **instituciones y organizaciones sociales** de las relaciones de género. (el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo, la escuela, la política).
- La **identidad personal**

El enfoque de género conlleva interpretar la realidad considerando las bases culturales que han cimentado las formas de relacionarse los hombres y las

mujeres a lo largo de la historia. Esta perspectiva de la realidad social implica ir más allá de la biología e indagar los valores y estereotipos que han configurado la manera en que se conforma la relación de un sexo frente al otro.

El aprendizaje de estas formas de relación y de vivir la desigualdad entre las mujeres y los hombres está ligado directamente a los ámbitos de socialización. Así, son determinantes: la familia, la escuela, la iglesia y los medios masivos de comunicación en la conformación de los roles de género, como lo señalaba Joan Scott.

Una afirmación básica para el abordaje de la perspectiva de género es la siguiente: “La diferencia sexual se ha traducido siempre en desigualdad social”<sup>59</sup>.

El género se cruza con otras variables como la etnia, la raza, la clase social, la edad, etc. Esto significa que existen diversas identidades y desigualdades sociales que se van sumando como desventajas y que tienen que ser tomadas en consideración para entender la complejidad de los mecanismos de discriminación y exclusión social.

---

<sup>59</sup>Op. Cit.DIF-UNICEF, p.56.

El enfoque de género permite poner de manifiesto las relaciones de poder que permean las relaciones entre mujeres y hombres, por esto se dice que el sistema de género es un sistema de poder que se aprende y se arraiga desde la infancia. Sin embargo, es necesario puntualizar que al introducir el enfoque de género e identificar las diferencias y desigualdades, lo que estamos haciendo es atender aspectos que afectan a la humanidad entera y que tienen altos costos y consecuencias para el desarrollo humano. Como señalaba Joan Scott, involucra a todo el sistema social: relaciones sociales, instituciones, identidades.

Siendo que el género es una construcción social, nos permite entonces superar el conformismo del “así somos por naturaleza”, este enfoque rescata también la capacidad de transformación del ser humano y la posibilidad de construir otras formas de relación entre mujeres y hombres.

### **¿Por qué y para qué el género y la perspectiva de género?**

Es importante diferenciar sexo y género, ya que comúnmente se confunden los términos: sexo es lo relativo a la biología, es decir que como seres sexuados nacemos diferentes las mujeres y los hombres, en cuanto a los genitales; mientras que el género es lo que social y culturalmente se espera de cada sexo.

Por ello, conocer sobre la teoría de género permite hacerse de las herramientas necesarias para mirar, desde otra perspectiva, las relaciones entre los sexos.

El enfoque de género, es en una herramienta de análisis que permite identificar cómo las diferencias entre los sexos se traducen en desigualdad, y a partir de ello, establecer acciones para promover igualdad entre ambos. Es importante destacar que en ocasiones, se tiende a reducir el género a lo que acontece exclusivamente a las mujeres, y no es así, el enfoque de género tiene que ver con las relaciones de poder entre mujeres y hombres.

Así, la incorporación en nuestras vidas de los lentes de género, nos proporciona una nueva visión para poder ver las causas que están de fondo en la forma en que se relacionan mujeres y hombres en nuestra sociedad, porque permite hacer visible:

- La diferencia entre lo natural y lo construido en la forma de relacionarse a lo largo de cada etapa de su ciclo de vida.
- Las diferencias biológicas entre los sexos se traducen en una valoración desigual entre lo femenino y lo masculino desde la infancia.
- La diferencia sexual representa como base sobre la que se construye la desigualdad social entre mujeres y hombres.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- Las consecuencias que ha tenido la marca de género en la vida de las personas.
- La necesidad de sacar del terreno biológico la diferencia entre hombres y mujeres y colocarla en el terreno de la cultura, principio que permite entender que la forma de relacionarnos puede y debe ser modificada.
- Identificar acciones en todos los ámbitos, pero principalmente en el educativo, que permitan construir igualdad entre mujeres y hombres, poniendo énfasis en los factores que desde la infancia contribuyen a arraigar las inequidades y la discriminación.

### **Para comenzar desde el principio: *Lo natural y lo construido***

En muchas ocasiones, cuando nos enfrentamos ante problemas que no podemos explicar fácilmente o que ni siquiera nos hemos preguntado el porqué de ellos, nos parece que así deben ser las cosas: sin embargo, tenemos la tendencia a identificar las respuestas en dos sentidos: pensar que las cosas suceden porque ese es su “orden natural” o pensar que suceden porque nosotras o nosotros las provocamos.

En el caso de las relaciones humanas también pasa lo mismo, al intentar explicar los sentimientos, las emociones, las actitudes, los pensamientos y las acciones de las personas, ubicamos las respuestas en dos terrenos: son así porque así

nacieron (terreno de lo natural) o son así porque lo aprendieron (terreno de lo construido socialmente).

Mujeres y hombres al nacer se diferencian por sus características anatómicas, estas diferencias son universales, salvo excepciones como nacer hermafrodita; características que hoy con las nuevas tecnologías, pueden cambiar cuando las personas han definido su identidad de género. De acuerdo a estas características, mujeres y hombres cumplimos biológicamente funciones diferenciadas para la reproducción humana (engendrar, concebir, parir, etcétera), éstas funciones no son indistintas e intercambiables, ya que están definidas fisiológicamente de manera determinada y específica por la naturaleza.

Por ejemplo: si se dice, "la menstruación es un problema de género", ¿es algo construido o algo biológico? Obviamente es algo biológico; entonces es un problema de sexo, y no de género. En cambio, decir "las mujeres con menstruación no pueden bañarse", nos hace pensar que esa idea no tiene que ver con cuestiones biológicas, sino con una valoración cultural, por lo tanto es de género. (Lamas, 1996)

A partir del momento de ser nombrado, el cuerpo recibe una significación sexual que lo define como referencia normativa inmediata para la construcción en cada sujeto de su masculinidad o de su feminidad, y perdura como norma permanente



en el desarrollo de su historia personal, que es siempre historia social. El género es una construcción simbólica y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo.<sup>60</sup>

Sin embargo, estas funciones biológicas han sido traducidas al campo de las relaciones humanas, como si la naturaleza determinará que las mujeres deben ser madres y deben dedicarse de manera exclusiva a las labores del hogar y la crianza de hijos e hijas, así como si el destino natural de los hombres debiera ser de proveedores económicos. Sin embargo, si revisamos estas asignaciones de responsabilidades veremos que ninguna de ellas tiene que ver con lo biológico. En ambos casos, la sociedad y la cultura son las que determinan que así “debe ser”, aunque en realidad no existe una base “natural” que impida a las mujeres ser proveedoras económicas y a los hombres hacerse cargo de la crianza de las y los hijos y las labores del hogar, aunque hoy las cosas empiezan a cambiar.

En el terreno de las emociones y los sentimientos sucede lo mismo; se asigna a las mujeres de manera exclusiva la expresión de sentimientos y emociones como la ternura, el miedo etc., mientras que a los hombres las de agresividad y valentía; esta forma de sentir atribuida desde la infancia es una asignación social y cultural, de ninguna manera es una atribución biológica.

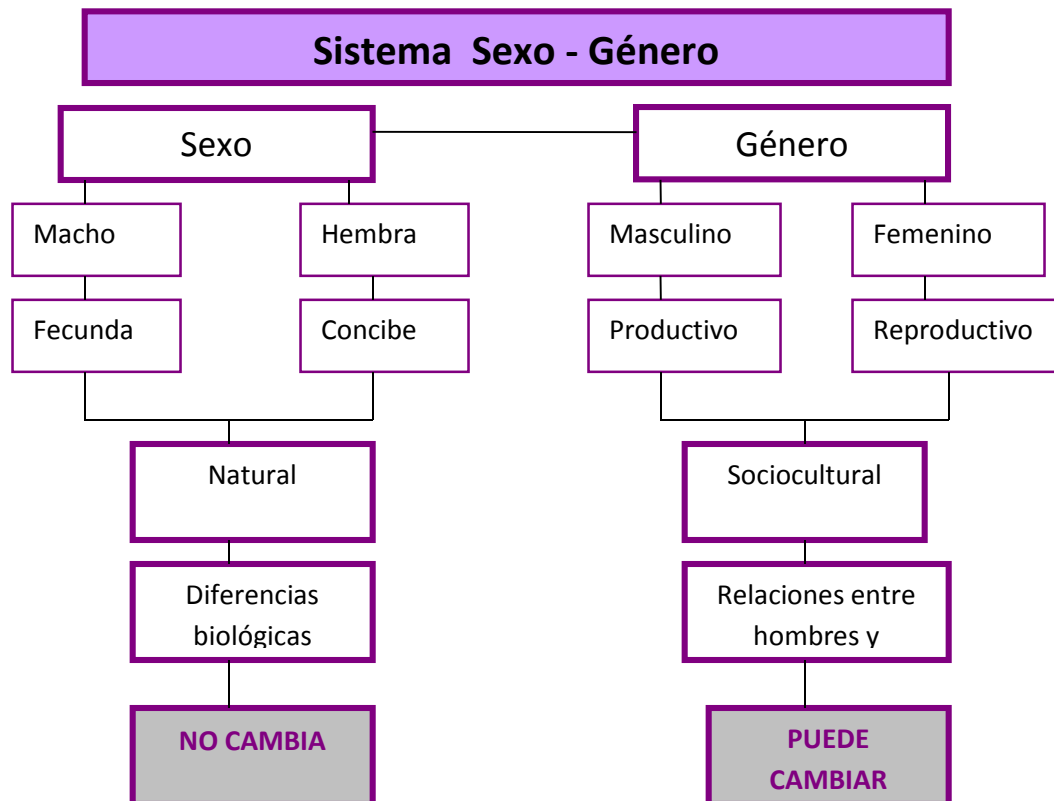
---

<sup>60</sup>Lagarde, Marcela (1996), “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, España, Editorial. Horas y HORAS.

La mayoría de las funciones sociales de las personas, así como la expresión de los sentimientos, son capacidades tanto de hombres como de mujeres por igual, porque son capacidades humanas no exclusivas de ningún sexo, por eso es importante destacar que al ser aprendidas, se pueden modificar, podemos aprender a relacionarnos en igualdad.

Así, hemos aprendido a ubicar en el terreno de “lo natural” muchas de los comportamientos, actitudes y prácticas de hombres y mujeres, por lo cual son creencias muy arraigadas en la cultura y en el interior de las personas (la subjetividad). Un primer paso es entender que para ser mejores personas tenemos que cuestionarnos y romper las cárceles de las creencias y prejuicios que limitan nuestro desarrollo humano.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.



## ¿Cómo se construye el género?

Al momento del nacimiento, las personas cercanas al recién nacido, identifican el sexo biológico y otorgan atributos y expectativas a partir del sexo que tiene la persona. Si es niña, se espera que sea débil, cariñosa, delicada, etcétera; si es niño, se espera que sea fuerte, valiente, intrépido. Incluso se atribuyen colores, rosa si es niña, azul si es niño. De esta manera, se construyen los **estereotipos de género**, que reflejan las creencias sociales y culturales de lo que debe ser una mujer o un hombre desde el nacimiento.

## Los estereotipos

Este concepto creado por Walter Lippman (1922) es definido como juicios más o menos falsos, preconcebidos de modo irracional. Pero más recientemente, Taifel (1977) lo interpreta como una imagen mental muy simplificada (por lo general) de alguna categoría de personas, institución o acontecimientos que es compartida en sus características esenciales por un gran número de personas.<sup>61</sup>

Así, a partir de los estereotipos femeninos y masculinos, se otorga al o la recién nacida un trato diferenciado, que se refleja en la manera en que nos relacionamos con ellos o ellas. Esta es la asignación (rotulación, atribución) de género.

A las niñas se les abraza muy suavemente para no lastimarlas, se les alimenta poco y con mucho cuidado para que no se ensucien, se les habla con expresiones tiernas y cariñosas y se les promueven los juegos y juguetes “propios” de las niñas, circunscribiendo su vida a la casita y el cuidado (ámbito privado).

A los niños en cambio, se les abraza y se les habla fuerte, se les alimenta más porque se cree que lo requieren más porque son más activos, se les impide llorar o demostrar sus emociones, se les enseña que tienen que ser fuertes y se les

---

<sup>61</sup>Delgado, Bustos, Novoa (1999), Ni tan fuertes Ni tan frágiles, Coordinación General de la Comisión Nacional de la Mujer (CONMUJER).

promueven los juegos “propios” de los niños como juegos de acción (deportes por ejemplo) y juguetes de acción o de guerra (ámbito público).

Alrededor de los dos y tres años de edad, al mismo tiempo que va asimilando el lenguaje, el niño y la niña va interiorizando también la **identidad de género** que les transmiten las personas más cercanas.

La identidad de género es la conciencia de que pertenecemos a uno u otro sexo: saberse hombre o mujer. A partir de ello, niñas y niños estructuran su experiencia vital, sus sentimientos, formas de pensar, sus actitudes y sus relaciones. (Lamas, 1997)

La **identidad de género** es un proceso social cuya construcción inicia en el ámbito familiar pero que se va reforzando durante los procesos de desarrollo de las personas a través de instituciones sociales tales como la escuela, los medios de comunicación y la escuela.

En la conformación de la identidad de las niñas, la socialización juega un rol fundamental en el que asuma comportamientos de ser “para otros”, mientras que al niño se le enseña ser “para él mismo”.

En el caso de las niñas, se genera un déficit de autonomía. La niña crece creyendo ser “complemento” del hombre, esperando al príncipe que le va a dar sentido a su vida. Crece pensando que lo peor que le puede pasar en la vida es quedarse “solterona”. De este modo, el embarazo adolescente se convierte en un proyecto de vida porque se les ha enseñado que su destino es la maternidad. Este proceso, sumado a la falta de oportunidades, va marcando destinos.

De acuerdo con la CEPAL, el déficit de autonomía en la toma de decisiones de las niñas, las adolescentes y las mujeres sobre su propia vida, se refleja en tres ámbitos:

1. Autonomía física: la libertad para decidir sobre nuestro cuerpo (incluidas la sexualidad y reproducción), y el derecho a vivir una vida libre de violencia. Indicadores: la muerte, por violencia de pareja, maternidad adolescente, mortalidad materna, y demanda insatisfecha de planificación familiar.
2. Autonomía económica: capacidad de generar ingresos y recursos propios, a partir del acceso al trabajo remunerado, en condiciones de igualdad con los hombres. Indicadores: la población sin ingresos propios por sexo, y el tiempo total de trabajo.
3. Autonomía política: presencia de las mujeres en los distintos niveles de los poderes del Estado, y las medidas para promover su participación plena y

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

en igualdad de condiciones. Indicadores: participación en los poderes ejecutivo, legislativo y judicial.

Al niño se le enseña que “un verdadero hombre” tiene que mostrarse invulnerable, seguro de sí mismo, competitivo y triunfador. Sin embargo, este proceso también conlleva costos ya que incluye prohibiciones que merman su capacidad afectiva, como no llorar, no mostrarse débil, temeroso o inseguro, en síntesis, no demostrar sentimientos; si lo hace, se le dice que parece “niña” o “marica” en tono ofensivo. Incluso esto se refleja en las expresiones en los juegos: “vieja el último”.

Marcela Lagarde señala que “el hombre genérico sintetiza un conjunto de atributos: ser paradigma de lo humano y representación simbólica universal de mujeres y hombres, ser dueño del mundo, de los bienes reales y simbólicos, de las mujeres y su prole. Ser hombre implica ser el que hace, crea y destruye en el mundo con legitimidad; es ser quien piensa, significa y nombra el mundo, el que sabe, el poseedor de la razón, de la verdad y de la voluntad. Ser hombre es ser poderoso para vivir en busca de la satisfacción de sus necesidades, la realización de sus deseos y en expansión.”<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup>Ibidem.p.61. Lagarde, Marcela

De este modo, el trato diferencial que reciben niños y niñas, marcan las desigualdades sociales y culturales entre lo “masculino” y lo “femenino” y con ello se va preparando a hombres y mujeres para que ejerzan los roles que la sociedad espera y los espacios asignados a cada persona.

## Los roles

Conjunto de expectativas acerca de los comportamientos sociales considerados apropiados para las personas de acuerdo a un sexo determinado. Formado por el conjunto de normas, principios y representaciones culturales que dicta la sociedad sobre el comportamiento masculino y femenino, esto es, conductas y actitudes que se esperan tanto de las mujeres como de los hombres.<sup>63</sup>

“El género que se nos adjudica al nacer nos confiere un lugar en la jerarquía social; este lugar explica o justifica la subordinación del género femenino al masculino en todas las organizaciones sociales conocidas: el género es la sexualidad socialmente construida.”<sup>64</sup>

El **papel o rol de género** se construye a través del conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura en el contexto en que nacemos,

---

<sup>63</sup> Op. Cit., Delgado, Bustos, Novoa (1999) Ni tan fuertes Ni tan frágiles, CONMUJER.

<sup>64</sup> Hierro Graciela (2014) , La ética del placer, Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades/PUEG



sobre el comportamiento que deben tener las mujeres (ser femenino) o los hombres (ser masculino).

Aun cuando observamos cambios incipientes en el ámbito escolar, se sigue usando como referente de lo humano al hombre y aún no se incorpora en lo cotidiano el lenguaje incluyente. Asimismo, el espacio para los deportes, como el fútbol, sigue siendo masculino.

El género convoca a impulsar una socialización del encuentro entre niños y niñas, que propicie desde la infancia relaciones equitativas y de cooperación. En este proceso, el papel de las coordinadoras y los coordinadores escolares y regionales, así como de las y los talleristas de SaludArte es fundamental.

Por todo lo anterior, se dice que es necesario ponerse los lentes de género para hacer visible lo que aprendemos, transmitimos y reproducimos en nuestra vida cotidiana sin ni siquiera percatarnos de lo que estamos haciendo.

## **El enfoque de género**

Como hemos visto, el origen cultural de las relaciones de mujeres y hombres, arraigado en costumbres y tradiciones, nos remite al género pero también a las posibilidades de transformación de la realidad. Sin duda, el género afecta tanto a

mujeres como a hombres, y por tanto, ha tenido consecuencias diferentes en la vida de las personas.

La división sexual del trabajo y las dicotomías mujer/ámbito privado y hombre/ámbito público, permean la estructura social y otorgan menos valor a todo lo relacionado con la esfera privada, y por lo tanto, excluyen a las mujeres del desarrollo. El sistema en donde se genera este proceso de exclusión es el patriarcado. El patriarcado es una forma de organización social en donde impera el dominio de lo masculino sobre lo femenino, del hombre sobre la mujer, en donde tal derecho de dominación se legitima en un sistema de engranaje complejo que comprende una serie de rituales, creencias, prácticas e instituciones que aseguran la superioridad masculina.

*El enfoque de género, es una herramienta de análisis que nos permite identificar las diferencias entre hombres y mujeres que se traducen en desigualdades para establecer acciones tendientes a promover la igualdad entre mujeres y hombres.*

Este enfoque permite hacer un análisis estructural de lo que históricamente, social y culturalmente se espera de mujeres y hombres para identificar los comportamientos y actitudes que obstaculizan la igualdad de trato, de oportunidades y de acceso a los bienes y servicios.

Por ello, constituye una herramienta de análisis necesaria en el quehacer cotidiano, porque permite identificar el origen de las inequidades y desigualdades existentes entre mujeres y hombres, así como identificar posibles alternativas que permitan un desarrollo igualitario.

No es suficiente la igualdad de trato (igualdad ante la ley) sino existe la igualdad de oportunidades. Como señala Marta Lamas, el trato igualitario dado a personas socialmente desiguales no genera por sí solo igualdad.

Además de políticas públicas en favor de la igualdad de trato, es estratégico impulsar una educación para la igualdad, porque en aras de la “protección” a las mujeres, las niñas y los niños, se han realizado las peores injusticias que discriminan y violan los derechos de estos grupos sociales.

Alda Facio aporta un ejemplo. Desde el derecho, se han reproducido históricamente relaciones de poder sobre otros, y en particular sobre todas las mujeres. El deber de obediencia de la mujer a su marido, la obligación de seguirlo a su lugar de residencia, la pérdida de apellido cuando se casaba, la no criminalización de la violencia sexual en el matrimonio, etc. son algunos ejemplos de cómo ha operado el derecho y en beneficio de quien.

**Desde el punto de vista educativo**, entender las implicaciones de aplicar el enfoque de género en los distintos ámbitos de nuestra vida, debe llevarnos a cuestionarnos a nosotros y nosotras mismas, como coordinadoras, coordinadores y talleristas, cómo reproducimos la desigualdad de género en el trabajo que realizamos dentro del Programa SaludArte. Es necesario estar alertas y detener la reproducción automática de las pautas culturales que aprendimos, y poder usar los lentes de género para identificar acciones que nos permitan transmitir a las niñas y los niños que es posible construir otras formas de relación en base a la igualdad.

Recordemos que en principio las mujeres fueron excluidas de la educación porque se pensaba que para cumplir con el rol que les correspondería cumplir como esposa y madre, no era necesario estudiar.

La exclusión de las mujeres del ámbito educativo tuvo consecuencias en lo que se estudiaba en general y en particular, lo que correspondía a cada sexo. Esas costumbres aún permean la práctica educativa, por eso es necesario analizar si como coordinadores y talleristas partimos del androcentrismo (visión del mundo que tiene como centro al hombre como paradigma de lo humano), tenemos que estar atentos para identificar las actitudes, comportamientos y ambientes o

“climas” escolares que justifican, perpetúan y reproducen las desigualdades o la violencia de género en la escuela en donde trabajamos, el sexismo en los materiales didácticos y libros de texto, los estereotipos de género y las relaciones de dominación-subordinación entre mujeres y hombres en los espacios educativos, en las mismas aulas, en los espacios públicos de la escuela (quiénes, qué y en dónde juegan), etcétera.

Para ir concluyendo este apartado, reafirmamos que para la construcción igualdad es fundamental cambiar las relaciones de niños y niñas desde la infancia, lograr que las niñas desarrollen sus capacidades, autoestima y autonomía para participar en condiciones igualitarias a los varones en todos los espacios. En el caso de los niños, es indispensable permitirles demostrar sus sentimientos y abrirles nuevas posibilidades de compartir de manera igualitaria las labores domésticas y el cuidado de los hijos e hijas. Por esto se requiere unir esfuerzos para impulsar una socialización del encuentro entre niños y niñas, que propicie desde la infancia valores de convivencia democrática.

Sin duda, el cuestionamiento de la “naturalidad” de la discriminación de género ha significado una de las revoluciones culturales más importante de la historia de la humanidad, pero es igual de cierto que aún falta mucho para lograr que llegue a la vida cotidiana de las niñas y los niños, a sus familias, escuelas y comunidades.

La escuela es el primer espacio de acción pública de niños y niñas. Es su primer encuentro con lo colectivo, por eso debe ser un espacio en donde se vivan los derechos humanos, la igualdad y el respeto a la diferencia, la cooperación, la solidaridad y la justicia social.

## **LOS EJES DE IDENTIDAD, DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA**

### **Eje: La Identidad nos da sentido**

En este eje abordaremos el tema de *la identidad*, su proceso de adquisición y de transformación permanente a través del ciclo de vida de las personas.

Preguntarnos sobre quiénes somos y sobre nuestra propia existencia, tiene que ver, desde los derechos humanos, con el respeto a nuestra identidad y la de otras y otros; implica aprender a ser persona, como principio básico que debe regir nuestras vidas. Reconocernos como seres humanos pasa por conocer nuestras aptitudes y capacidades y valorarlas, por lo que reflexionar e identificar lo que sentimos, pensamos y necesitamos, amplía la conciencia de nuestra

individualidad y fortalece la autonomía personal al poder dar direccionalidad a nuestras vidas de manera consciente.

Tener conciencia del yo, como punto de partida, debe llevarnos a preguntarnos ¿qué soy?, ¿quién soy?, ¿cuáles son las características que me definen como persona y que me diferencian de las demás personas?, ¿quién quiero ser?

Dar respuesta a estas preguntas sobre nuestra identidad, sobre nuestro pasado, presente y futuro, nos permite pensar no sólo en las ideas que tenemos sobre nuestro propio ser, sino también en las percepciones y relaciones que tenemos con las personas que nos rodean. Por esto, es importante preguntarnos también ¿Quiénes son las y los otros? ¿Cómo me perciben? ¿Cómo las y los percibo?

Toda persona necesita de la interacción con las demás para construir su individualidad, porque al ponernos en contraste con las otras y los otros, ya sea para identificarnos o para diferenciarnos, se delimita nuestro “Yo”. Por esto, se dice que la identidad se construye principalmente frente a Otro(s) u Otra(s). La construcción de identidades forma parte del proceso de individualización de cada persona desde la infancia, porque la persona es alguien para sí misma y para las demás personas en el ámbito social; los seres humanos nos individualizamos en el vínculo social.

Es decir, en el entrecruzamiento de lo individual y lo colectivo se va moldeando nuestra identidad.

## **Objetivo de este eje**

A partir de analizar la identidad como un proceso permanente de construcción individual y colectiva, desde el enfoque de género y los derechos humanos, las y los talleristas, coordinadoras y coordinadores escolares y regionales podrán propiciar que las niñas y los niños logren:

- Reconocerse como seres humanos únicos e irrepitibles, pertenecientes al género humano y a diferentes culturas.
- Definirse a sí mismas y sí mismos, con relación a Otros u Otras como sujetos en construcción y transformación permanente a través de la identidad.
- Analizar la posibilidad de construir su propio destino, a partir de tomar conciencia de su ser.

### **Contenidos de este eje**

1. ¿Qué soy? Identifico que pertenezco al género humano y entiendo que las diferencias culturales nos enriquecen y dan sentido a la existencia de cada persona.
2. ¿Quién soy? Me reconozco como ser humano único e irrepitible. Sé que mi identidad individual va cambiando a través del tiempo. Entiendo la diferencia entre identidad sexual, como mi parte biológica y la identidad de género, como la parte cultural que establece que debo ser.



3. ¿Quiénes somos? Me identifico con diferentes grupos a los que pertenezco y entiendo que esa coincidencia de aspectos esenciales de mi ser es mi identidad colectiva.

## **Siempre hay algo que aprender...**

### **Sentido de humanidad**

Se han realizado estudios que demuestran que como especie, biológicamente compartimos un mismo origen por el ADN (ácido desoxirribonucleico) que son moléculas que guardan y transmiten de generación en generación la información genética que compartimos como seres humanos.

Las niñas y los niños nacen con la capacidad de comunicarse, pensar, sentir y actuar, también compartimos diferentes capacidades conforme vamos creciendo; se va desarrollando nuestra capacidad de elegir lo que más nos convenga de manera consciente, vamos desarrollando nuestra capacidad de construir conceptos y habilidades para actuar conforme a nuestros ideales, sobre lo que es bueno y lo que es malo para nosotros o nosotras mismas y para las demás personas que nos rodean y vamos asimilando el lenguaje y nuestra capacidad de comunicarnos y dialogar con las y los otros. Estas características semejantes nos igualan como personas. Al mismo tiempo que somos iguales por ser personas, tenemos diferentes características que nos enriquecen a través de las distintas culturas a las que pertenecemos. La riqueza de la diversidad humana nos hace:

## “seres únicos e irrepetibles”

Todas y todos estamos interconectados simplemente porque somos seres humanos. Tenemos una humanidad compartida que nos debe dar un primer sentido de pertenencia, reconocer que todas y todos pertenecemos por igual al género humano implicaría la inclusión de todas las personas en el desarrollo y evitar excluir a cualquier persona por tener un rasgo diferente a nosotras y nosotros. La inclusión social debe partir de reconocer la identidad y la diversidad humana. Reconocer y valorar la alteridad (a las y los otros); permite vislumbrar el actuar “con” las otras y los otros, y no “en contra” de ellas y de ellos. El reto para la paz pasa por el reconocimiento de la otra o del otro como interlocutor y no como enemigo, como veremos más adelante.

El proceso de individualización-socialización de todas las personas requiere del fomento de valores ligados a la solidaridad como valor de la ética pública, en donde los seres humanos sintamos el deber de ser solidarios como reflejo de recuperar nuestro sentido de humanidad.

### **Identidad**

Como hemos visto, tenemos características diferentes a las demás personas y al mismo tiempo pertenecemos a la misma condición humana.

Iniciemos por definir **identidad**:

Entendemos por identidad al conjunto de rasgos propios de una persona o de una colectividad que los caracterizan frente a las demás personas. Responde a la

pregunta ¿quién soy? o ¿quiénes somos? Por lo tanto, la identidad se relaciona con la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las y los demás que le rodean.

La identidad es una construcción social que posibilita a las personas y a los grupos elaborar, adquirir o transformar más de un elemento o componente de ella a lo largo de su vida, siendo todos éstos elementos o “identidades” los que nos configuran como personas con relación a otras personas y con otros colectivos.

Algunos elementos fundamentales de la identidad son: el nombre, el sexo, la clase social, la nacionalidad, la familia y el lugar de origen, la etnia, la escolaridad, la edad, la historia de vida, la religión, el modo de pensar, la pertenencia a un grupo, la preferencia sexual, la ocupación, el estado civil y las características físicas.

Es importante señalar además, que podemos acercarnos y alejarnos de distintos sentimientos de pertenencia con el paso de los años, derivado de nuestra propia capacidad para elegir. Podemos, por ejemplo, cambiar nuestra afinidad de partido político o de equipo de fútbol de nuestra preferencia.

### **Identidad individual**

Mi identidad es aquello que hace que yo no sea idéntico a nadie más, es lo que me define como un ser único e irrepetible.

Pero, ¿cuáles son las características que constituyen mi identidad? Solamente los rasgos de mi persona que me generan un sentido de pertenencia y que hacen que

me identifique o no con las otras personas. Estos atributos pueden generar proximidad y cohesión, como cuando nos sentimos felices porque la selección nacional de fútbol gana un partido.

En la interacción social, la identidad genera afinidades y diferencias. Hay semejanzas y diferencias que se notan a simple vista y otras que no, es importante reconocer que las personas podemos tener diferente origen étnico y ello va a determinar el color de la piel, la forma de vestir, la forma de pensar, entre muchos otros aspectos; también podemos compartir o no el mismo partido político, equipo de futbol, etcétera.

La identidad es cambiante, las características que me definen se transforman en función de mi edad, de las personas con las que me relaciono, de los contextos en los que vivo, etc. Por esto se dice que la **identidad es dinámica** y depende del sentido de pertenencia grupal, es decir, del interés del grupo. Cabe enfatizar en que construimos nuestra identidad en el espacio social del grupo y vamos incorporando esos valores como nuestros propios valores. Entonces, la identidad se va conformando por la red de significados que dan sentido a nuestra existencia. Por esto es importante saber que *podemos elegir una identidad propia*.

También es fundamental el reconocimiento de las múltiples “identidades” que pueden convivir en una persona (ser docente, ser madre o padre de familia, adulta o adulto, miembro de una familia, integrante de alguna organización gremial o

política, de un pueblo indígena, etc.). Desde esta lógica no existe una sola identidad, sino diversas identidades.

La identidad se da como un proceso, se construye a lo largo de nuestra vida, va cambiando con la edad, las circunstancias particulares de cada persona, las relaciones que establece, las experiencias y los aprendizajes. Tiene que ver con la conciencia que tenemos de nuestro propio ser y la construcción de nuestra subjetividad.

Sin embargo, la centralidad de la persona no debe entenderse de modo individualista. La autonomía del sujeto exige el reconocimiento de la otra o del otro (como nos miran las otras personas), es decir requiere del vínculo social, ya que la persona se individualiza sólo en sociedad.

La identidad se entiende como un sentimiento de pertenencia que desarrollamos de manera personal y colectiva, vinculada a la memoria, porque se crea a partir de lo que fuimos y se concreta en lo que somos y se proyecta en lo que queremos ser. Por eso se requiere desarrollar en las niñas y los niños el sentido de su identidad y que logren reconocerse como personas “únicas e irrepetibles”, solo en esa medida logran ir reconociendo sus orígenes, lo que son y lo que quieren ser.

Por lo anterior, es indispensable introducir la pregunta ¿quién quiero ser? A través de la conciencia de mi identidad y como parte central de la tarea educativa se estimulen procesos de subjetivación que permitan la formación de seres humanos

que se adueñen de su propio destino, y que puedan convertirse en proyectos de vida, a partir de la conciencia del propio ser.

## **La identidad sexual y la identidad de género**

El sexo también es una característica que genera identidad: no es lo mismo nacer mujer que hombre. De este modo, la identidad sexual se refiere a la conciencia del sexo con el que nacemos biológicamente (hombre o mujer).

Como señala Marta Lamas, a partir del cuerpo y la diferencia sexual, cada cultura establece atributos, conductas, normas y expectativas sobre las personas. Dependiendo del cuerpo con que se nace, las sociedades establecen sistemas de organización social, asignan tareas diferentes y otorgan un valor diferente a esas tareas.

El **género** es el *conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y lo que es propio de las mujeres (lo femenino).*

*No es posible entender el género y la diferencia sexual sin abordar el proceso de constitución de la identidad. La identidad de un sujeto debe ser entendida tomando al género como un componente en interrelación compleja con otros sistemas de identificación y jerarquía (Alcoff y Potter, 1993)*

Como señala Marta Lamas, *el género se construye en un doble movimiento: como una especie de “filtro” cultural con el que interpretamos el mundo y también como una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida.*<sup>65</sup>

La identidad de género tiene que ver con *sentirnos hombre o mujer* y la orientación sexual es una elección en cuanto a las personas a quienes se dirigen nuestros afectos y nuestro erotismo. La sexualidad refleja la diversidad humana, por eso es importante aprender a respetar la diversidad sexual, como expresión de la libertad de elección de cada persona.

## **Identidad colectiva, social o cultural**

Junto con la identidad a nivel individual, vamos creando identidades colectivas, el sentido de pertenencia a un grupo. Es importante destacar que no todos los atributos de una persona forman parte de su identidad. Son rasgos de identidad aquellos que tienen que ver con nuestra identificación con las y los otros con quienes nos relacionamos. Cuando utilizamos la palabra “nosotras o nosotros” para referirnos a un grupo, reconocemos nuestros lazos de pertenencia de esa persona con ese grupo. Las identidades son fuente de sentido para las personas. Estas interrelaciones implican responsabilidades mutuas y cohesión social.

---

<sup>65</sup>Lamas Marta (2000), Género, diferencias de sexo y diferencia sexual Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Redalyc) vol. 7, núm. 18, enero-abril, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia

Entre los rasgos comunes podemos identificar la nacionalidad, el grupo étnico, la religión, la orientación sexual, las afinidades políticas o deportivas. Estas características facilitan las relaciones y vínculos entre las personas. Es decir, existen diversos universos a los cuales se puede pertenecer, así como diversos elementos que conforman la identidad de una persona. De este modo los seres humanos vamos construyendo nuestra identidad desde diversas pertenencias: familiares, culturales, religiosas, geográficas, políticas.

Una identidad colectiva, por ejemplo, es que todas y todos somos maestras y maestros de una primaria en particular, que nuestra escuela pertenece a un área o comunidad determinada. Por eso, es importante reflexionar y hacer conciencia del tipo de relaciones que establecemos en las comunidades a las que pertenecemos. Dentro de una comunidad educativa conviven diversas identidades, por ejemplo los talleristas de SaludArte del componente de activación física tienen una identidad determinada, distinta a la de las y los talleristas de artes plásticas o nutrición.

En otras ocasiones, alguna característica personal puede dificultar relacionarme con otras personas. Puedo incluirme o excluirme de algunas comunidades de referencia, por ejemplo de un equipo de fútbol, etc. Otro ejemplo, un ateo puede sentirse rechazado en un grupo de católicos practicantes. En este punto es donde hay que estar alertas para evitar prácticas discriminatorias, maltrato o estigmatización (etiquetar a las personas).



De este modo, la identidad cultural o social se transforma por las influencias del medio y la época en la que se vive, así como también por la evolución tecnológica o bien por ideas éticas y morales de nuestro entorno, o incluso por las transformaciones de los propios miembros que la componen. Por esta razón, la identidad individual y la identidad colectiva evolucionan de manera paralela, y también se entrelazan.

El sentimiento de pertenencia a un grupo se refiere a la afinidad que sentimos por un grupo en particular. Sin embargo, se pueden compartir elementos culturales de cada grupo al que se pertenece y que dan sentido a los distintos componentes que integran la totalidad de una persona.

En la identidad social se construye un “nosotros” o un “nosotras” al mismo tiempo que la idea de alteridad u otredad, es decir los “otros” o las “otras”. Entonces, el “nosotras o nosotros” nos remite también a preguntarnos ¿quiénes son “las otras” y “los otros”? Esas otras u otros pueden ser personas de otra nacionalidad, de otra familia, de otra escuela, con otras preferencias, etc. La respuesta a esta pregunta depende de en dónde nos situemos con respecto a las demás personas.

## **Estereotipo**

La palabra estereotipo viene del griego steros=sólidos y typos=marca. Actualmente, el estereotipo tiene que ver con las imágenes simplificadas sobre algo o alguien, las cuales se tienden a generalizar hacia todas las personas que pertenecen a ese grupo, estableciendo categorizaciones. Estas imágenes son

compartidas por un grupo y se aplican a otro grupo sin considerar las características particulares de cada miembro.

Muchas veces, en este proceso se tiende a etiquetar a la persona o personas que son diferentes, sin reconocer y aceptar al otro o a la otra respetando las diferencias en un plano de igualdad. Es fundamental aprender que el Otro o la Otra también tienen derecho de construir su identidad y conciencia de sí mismo, de sí misma y de las demás personas.

Sin embargo, los estereotipos van marcando diferentes formas de discriminación y exclusión social. Los estereotipos son creencias, ideas y sentimientos negativos o positivos hacia ciertas personas pertenecientes a un grupo determinado. Cuando hacemos valoraciones negativas de un grupo con base en el estereotipo, el resultado es el prejuicio (las emociones que me produce). Ejemplos de prejuicios son: la frase: “los negros apestan” o el clásico “tenía que ser mujer” cuando alguien comete una torpeza al manejar.

En cuanto a los estereotipos que marcan destinos, un ejemplo claro es solicitar “buena presencia” en los anuncios de empleo, puede ser sinónimo de que “no se aceptan negros” o “no se aceptan gordas”. Este tipo de problemáticas pueden provocar que personas de raza negra prefieran blanquearse (recordemos a Michel Jackson) o las personas obesas, particularmente mujeres, se pongan en riesgo con operaciones estéticas o se vuelvan anoréxicas o bulímicas con tal de

pretender cubrir las exigencias sociales. Otros ejemplos de estereotipos están vinculados a la discriminación, que abordaremos más adelante.

## **La cultura como algo particular**

Por esto se dice que *la identidad es el proceso a través del cual cada persona se construye en la cultura o culturas de las que hace parte.*

El miedo a lo diferente, a otras culturas, otros valores, otras costumbres, puede llevarnos a ver a las y los otros como enemigos. Esta sensación de amenaza surge al considerar la identidad de una sociedad y la identidad de cada persona como algo sagrado, fijo o inmutable.

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001) estableció que cada persona debe reconocer no sólo la alteridad (al Otro o la Otra) en todas sus formas sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de sociedades igualmente plurales.

De acuerdo con la UNESCO, **la cultura** es un complejo de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo social.

Se considera que la cultura involucra “todo el conjunto de expresiones particulares de un periodo o de un grupo humano que de alguna forma u otra se encargan de otorgarle un sentido a la existencia de cada persona que hace parte de un grupo,

y la forma como se defina la cultura de tal o cual grupo va a depender de la perspectiva con la que se miren los distintos elementos distintivos de cada uno”.

De igual manera, según la UNESCO, la diversidad cultural es:

*El conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.*

Como hemos visto, el conjunto percepciones, conocimientos y prácticas que conforman la cultura de cada persona, le sirven para darle sentido al mundo en el que vive, pero al mismo tiempo, las culturas también se transforman.

Lo importante es aprender a identificar las diferencias o similitudes con otras culturas y no generar en las niñas y niños una oposición a manifestaciones culturales diferentes a las suyas. Para lograr esta auto-definición cultural es fundamental que las niñas y niños tengan contacto con otras culturas, que aprendan y valoren las similitudes y las diferencias. Podemos aportarles ejemplos dentro del aula, resaltando cómo esas diferencias también enriquecen su propia identidad; mostrando cómo viven otras personas en otros estados de México o de otros países.

Con relación a la interculturalidad en la educación, Sylvia Schmelkes señala: “la multiculturalidad no acaba de satisfacernos. Se trata de un concepto descriptivo.

Nos dice que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas. Pero el concepto no atañe a la relación entre las culturas. No califica esta relación. Y al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Podemos ser multiculturales y racistas. Por eso acudimos al concepto de interculturalidad. No se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere precisamente a la relación entre las culturas y califica esta relación. La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación<sup>66</sup>.

Retomando la idea de la cultura, como las distintas maneras de vivir juntos y de la trascendencia de que cada persona aprenda a respetar las diferentes manifestaciones culturales, la UNESCO ha establecido la diversidad cultural como un derecho y lo intercultural como constitutivo de lo cultural. El desafío general que enfrentamos como mundo es evitar fragmentación de las sociedades y la cultura de masas que pretende homogenizar todo, borrando del mapa la riqueza cultural local. A través de los componentes de SaludArte, se puede identificar la

---

<sup>66</sup> Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005

riqueza cultural de nuestro país y de otros lugares; riqueza que se manifiesta a través de la comida, la música, la danza, el teatro, etcétera.

Hasta aquí, todo lo hemos reflexionado debe traducirse en el reto de promover desde el Programa SaludArte la comunicación intercultural entre las y los niños convertidos en sujetos que analizan su personalidad y su entorno dentro de cada escuela, entre escuelas de SaludArte, entre escuelas del DF, de otros municipios y de otros estados.<sup>67</sup>

### **Eje: La diversidad nos enriquece**

Como veíamos en el eje anterior, somos producto histórico del intercambio y la mezcla de diversas culturas las cuales son parte de nuestra identidad y nuestras tradiciones, sin ellas no tendríamos un sentido de pertenencia ni raíces que nos dieran trascendencia.

---

<sup>67</sup>**Alain Touraine (2005) decía en su libro ¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes**

"En primer lugar, la transformación del individuo en sujeto solo es posible a través del reconocimiento del otro como un sujeto que también trabaja, a su manera para combinar una memoria cultural con un proyecto instrumental; esto define a una sociedad multicultural, tan alejada de la fragmentación de la vida social en comunidades como de una sociedad de masas unificada por su lógica técnica o mercantil y que rechaza la diversidad cultural.

"La idea de **Sujeto** rige la de comunicación intercultural.

El segundo momento de la reconstrucción de la vida personal y colectiva se basa en la idea de que el sujeto personal, lo mismo que la comunicación de los sujetos entre sí, necesita protecciones institucionales, lo cual nos lleva a reemplazar la vieja idea de la democracia, definida como participación en la voluntad general, por la idea de instituciones al servicio de la libertad del sujeto y de la comunicación entre sujetos".

El avance y desarrollo de la humanidad se ha visto enriquecido por el aporte de muy diversos grupos sociales. Aceptar las diferencias es abrir nuestro horizonte y aprender de las y los demás. Para ello, es necesario pensar en quiénes somos, pero al mismo tiempo quiénes son las otras y los otros que nos rodean, y así engrandecer nuestras formas de pensar, actuar, sentir y convivir.

Las mujeres y los hombres somos diferentes, pero en el devenir de los tiempos, esas diferencias se han convertido en desigualdades que han impedido el desarrollo pleno de niñas, jóvenes y mujeres adultas. Promover la igualdad de género no solo significa que la población femenina tenga más oportunidades para satisfacer sus intereses y necesidades, sino se trata de eliminar todo rasgo de discriminación y garantizar la igualdad sustantiva para el ejercicio de sus derechos.

## **Objetivo de este eje**

A partir de conocer las negativas consecuencias que trae consigo la discriminación por diversas razones y la desigualdad social que vivimos actualmente, las y los talleristas, los coordinadores y las coordinadoras escolares y regionales podrán:

- ✓ promover que las niñas y los niños desarrollen actitudes y comportamientos de respeto y aprecio por la diversidad como un asunto que nos enriquece personal y socialmente

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- ✓ propiciar, como parte de labor educativa, la igualdad sustantiva particularmente de género en los ámbitos escolar, familiar y comunitario
- ✓ favorecer el desarrollo de acciones afirmativas como medidas temporales, desde el enfoque de género, para que quienes menos oportunidades han tenido, les permita ejercer sus derechos.

## **Contenido**

1. ¿Por qué es indispensable el aprecio por la diversidad?
2. ¿La diversidad no niega la igualdad?
3. ¿Qué son las acciones afirmativas?
4. ¿Por qué debemos incorporar en nuestra vida cotidiana el uso del lenguaje no sexista?

## **Siempre hay algo que aprender....**

### **Aprecio por la diversidad**

Te has dado cuenta, en alguna ocasión, cuando estás en la escuela, en la calle, en el metro o en otro lugar entre muchas personas lo diferente que son a ti o quizá que en nada o en casi nada se parecen a ti, pero en el mismo sentido, te has preguntado si tú les eres diferente a otras personas? Entonces podríamos decir que: Somos tan diferentes a otras personas, como esas personas u otras son o nos parecen diferentes a cada una y a cada uno de nosotros y cada una de nosotras, entonces,



## **¿quién es diferente a quién?**

El problema no es que las personas seamos diferentes entre sí, sino que rechazamos lo que no se parece a nosotras o a nosotros. La exclusión y la discriminación es un serio problema en sociedades como la nuestra, y aun cuando podemos todos los días mostrar cierto rechazo a una u otra persona, hay grupos enteros que son mayoritariamente discriminados.

Las diferencias que son más evidentes, es decir, que son parte de nuestro cuerpo, como el color de la piel, el sexo, el origen étnico o racial, las discapacidades, la condición social, son algunas de las razones, entre otras, por las que más se les discrimina a ciertas personas, tales como a las que tienen la piel negra o morena, a las mujeres, a las y los indígenas, a quienes no pueden ver, oír, caminar, hablar, a la gente que vive en pobreza extrema, etc.; a estas personas se les rechaza por tener ciertas características, sin preguntarnos quiénes son o cómo son, por lo que a lo largo de la historia estos grupos humanos han emprendido largas luchas por ser reconocidas y valoradas.

Pero, también podemos discriminar a las personas por otras razones, por ejemplo, por su manera de pensar, sus creencias o su religión, por sus convicciones políticas, por cómo viven o incluso por su orientación sexual distinta a la heterosexual, por su edad o peor aún por cómo se visten, su forma de hablar, porque son migrantes ya sea de otros estados del país distintos al nuestro o de otros países.

En ocasiones, podemos ser quienes discriminemos o bien, por el contrario, ser quienes recibamos tratos discriminatorios, pero sin darnos cuenta, y esto sucede porque las consecuencias de este fenómeno es parte de nuestra forma de convivir con otras personas en muy distintos espacios o ámbitos. Sin embargo, es importante que logremos hacer evidente y denunciar la discriminación, tan arraigada culturalmente, con el propósito de identificar y reconocer sus negativas consecuencias.

Pero veamos:

### **¿Qué es la discriminación?**

La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación aprobada en 2003 y reformulada en 2014 establece que:

**La discriminación** es “toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o

filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo

“También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia”.<sup>68</sup>

Analicemos la definición de la Ley:

Discriminar significa dar a una persona o a un grupo de personas un trato desfavorable con respecto a otras en cualquier situación, que impida o niegue el acceso y ejercicio de sus derechos, ya sea por sus características físicas o por su condición personal o social en la que se encuentre.

**La Comisión Nacional de Derechos Humanos<sup>69</sup> señala lo siguiente:**

La discriminación puede presentarse en distintas formas:

**Discriminación de hecho.** Consiste en la discriminación que se da en las prácticas sociales o ante funcionarios públicos, cuando se trata de modo distinto a algún sector, como por ejemplo a las mujeres o a las personas mayores.

**Discriminación de derecho.** Es aquella que se encuentra establecida en la ley, vulnerando los criterios prohibidos de discriminación, mediante la que se da un trato distinto a algún sector. Es el caso, por ejemplo, de una ley que estableciera

<sup>68</sup> DOF. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, 20 de marzo de 2014

<sup>69</sup> Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2012). La discriminación y el derecho a la no discriminación, México, D.F.

que las mujeres perderían su nacionalidad si contrajeran matrimonio con un extranjero, pero que esta ley no afectara a los hombres que estuvieran en semejante situación.

**Discriminación directa.** Cuando se utiliza como factor de exclusión, de forma explícita, uno de los criterios prohibidos de discriminación.

**Discriminación indirecta.** Cuando la discriminación no se da en función del señalamiento explícito de uno de los criterios prohibidos de discriminación, sino que el mismo es aparentemente neutro. Por ejemplo, cuando para obtener un puesto de trabajo se solicitan requisitos no indispensables para el mismo, como tener un color de ojos específico.

**Discriminación por acción.** Cuando se discrimina mediante la realización de un acto o conducta.

**Discriminación por omisión.** Cuando no se realiza una acción establecida por la ley, cuyo fin es evitar la discriminación en contra de algún sector de la población.

**Discriminación sistémica.** Se refiere a la magnitud de la discriminación de hecho o de derecho en contra ciertos grupos en particular.

## **Consecuencias de la discriminación**

Las consecuencias de la discriminación son negativas para quienes se les priva de las oportunidades de disfrutar sus derechos, pero es necesario aclarar, como

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

veremos más adelante, que no toda distinción o trato diferenciado a ciertas personas deberá ser considerado como discriminación.

Todas y todos podemos en un momento dado ser discriminadas o bien cometer actos de discriminación. Te has preguntados ¿en qué circunstancias has vivido discriminación o bien de qué manera y bajo qué circunstancias has discriminado a alguna persona?

Veamos a continuación algunos ejemplos de discriminación:

- Cuando se le niega alguna niña o joven estudiar bajo el argumento que ellas cuando sea grandes se casarán.
- Negar la construcción de rampas en las escuelas para las personas con discapacidad motriz.
- Impedir o negarle un empleo o la promoción en el mismo a una persona que tiene una preferencia sexual distinta a la heterosexual.
- Rechazar la inscripción a la escuela a las hijas e hijos de una mujer con VIH SIDA, porque se cree que va a infectar a otros niños o niñas.
- Establecer para igual trabajo salarios y prestaciones menores para las jóvenes y las mujeres.
- Negar a una persona indígena una beca para cursar estudios superiores.
- Negarle a una mujer la posibilidad de postularse como candidata a un puesto de elección popular.
- Impedir a un joven entrar a una biblioteca por su vestimenta.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- Negarle a un grupo de chicas y chicos la información acerca de sus derechos sexuales y reproductivos.

Estos ejemplos pueden ampliarse, sin embargo cabe aclarar que si bien la discriminación se refiere al hecho que impide a una persona, por sus características físicas o forma de vida, el ejercicio de algún derecho, también es cierto que si bien hay conductas que sin restringir el ejercicio de algún derecho, la crítica persistente a alguna persona o el trato que recibe puede llegar a ser discriminatorio.

Es complicado describir cómo se da el proceso de la discriminación, pero puede comenzar con un simple rechazo por cualquier causa o circunstancia, pero que al cabo de un tiempo puede subir de tono y agudizarse hasta convertirse en un acto severo de discriminación que puede terminar incluso con la vida de las personas que son víctimas o bien, la discriminación se presenta como una forma de vida en la que los prejuicios y los estereotipos, como vimos en el apartado anterior, son la pauta para comportarse sin importar el marco jurídico y de derechos vigente en la actualidad.

**La discriminación**, señala la Comisión Nacional de los Derechos Humanos es progresiva, ya que las personas pueden ser discriminadas por distintas causas; sus efectos pueden acumularse e incrementarse, produciendo daños mayores y dando lugar a nuevos problemas y a una mayor discriminación. Evoluciona al

adoptar nuevas formas y modalidades. Constantemente se reproducen nuevas situaciones que tienden a generar conductas discriminatorias.

**Algunos ejemplos de discriminación son:**

- Es frecuente que en las escuelas se rechace o critique fuertemente a niñas y niños que viven en “familias disfuncionales”, llamadas así porque sus mamás y papás están separados, sin darnos cuenta que en ocasiones este tipo de familias son más funcionales que cuando viven juntos los conyugues porque se pelean constantemente. La funcionalidad de las familias no es lo mismo que su composición.
- Por muchos años a las personas que tienen una discapacidad se les llamó “minusválidos” que significa de “menor valor”.
- De igual manera, a menudo a ciertas personas se les califica de “nacos” siendo éste un término despectivo para referirse a quienes viven en situación de pobreza o por su origen indígena, por su físico, su lengua o vestimenta. Incluso también se les denomina “nacos” a quienes tienen poca escolaridad o escuchan cierta música de banda o se expresan de manera vulgar. Sin embargo, y aun cuando no está claro el origen de esta palabra, hay algunos de los diccionarios mexicanos que afirman que “naco” es una contracción del Totonaca o bien es una palabra náhuatl que significa "de aquí o a las personas originarias de un lugar"

### **¿Qué es la homofobia?**

Homofobia se refiere a un miedo, prejuicio o discriminación irracional hacia los homosexuales. La homofobia puede tomar muchas formas desde usar nombres despectivos y burlas, hasta cometer crímenes graves como asalto y asesinato. La homofobia con mayor frecuencia se basa en el miedo y en la ignorancia.

### **¿Qué es el racismo?**

El racismo o discriminación racial es una violación a los derechos humanos que consiste en la discriminación de las personas en razón de su pertenencia étnica o racial, de modo tal que unas se consideran superiores a otras.

Las actitudes, valores y sistemas racistas establecen, abierta o veladamente, un orden jerárquico entre los grupos étnicos o raciales, utilizado para justificar los privilegios o ventajas de las que goza el grupo dominante. La Organización de las Naciones Unidas ha establecido el 21 de marzo como el Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial.

### **¿Qué es el sexismo?<sup>70</sup>**

El sexismo se refiere a todas aquellas prácticas y actitudes que promueven el trato diferenciado de las personas en razón de su sexo biológico, del cuales asumen características y comportamientos que se espera, las mujeres y los hombres, actúen cotidianamente. Las prácticas sexistas afectan principalmente a las mujeres dada la vigencia de creencias culturales que las consideran inferiores o desiguales a los hombres por naturaleza. Por ejemplo, nuestra

---

<sup>70</sup>[puntogenero.inmujeres.gob.mx/Portal/madig/sexismo/](http://puntogenero.inmujeres.gob.mx/Portal/madig/sexismo/)



sociedad asume que las mujeres tienen menos capacidad para tomar decisiones, participar en política, ser líderes empresariales o profesionales competentes por méritos propios. La forma cómo dichas creencias se reflejan en el lenguaje y en las prácticas cotidianas da lugar al sexismo.

**Instituto Nacional de las Mujeres**

**Les recomendamos ampliamente lean y analicen el apartado sobre las leyes nacionales e internacionales en contra de la discriminación en el Anexo 1**

**Organismo que se encarga de prevenir en contra de la discriminación**

En nuestro país existe un organismo gubernamental descentralizado para prevenir y sancionar la discriminación. Este organismo es el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).y se encarga de promover políticas públicas para prevenir este problema social y atender las quejas de la ciudadanía.



El Consejo Nacional para Prevenir La Discriminación, CONAPRED, es un órgano de Estado creado por la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, aprobada el 29 de abril de 2003, y publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 11 de Junio del mismo año y reformulada el 20 de marzo de 2104.

El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, tiene por objeto prevenir y eliminar la discriminación; formular y promover políticas públicas para la igualdad de oportunidades y de trato a favor de las personas que se encuentren en territorio nacional, y coordinar las acciones de las dependencias y entidades del Poder Ejecutivo Federal, en materia de prevención y eliminación de la discriminación.

El CONAPRED también se encarga de recibir y resolver las reclamaciones y quejas por presuntos actos discriminatorios cometidos por particulares o por autoridades federales en el ejercicio de sus funciones.

Asimismo, el CONAPRED desarrolla acciones para proteger a todos los ciudadanos y las ciudadanas de toda distinción o exclusión basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, que impida o anule el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas (artículo 4º Ley Federal para Prevenir la Discriminación).

## **El aprecio por la diversidad no niega la lucha por el derecho a la igualdad**

La no discriminación es el fundamento de la igualdad, siendo ésta **uno de los principios de los derechos humanos y los planteamientos que han**

**acompañado muchas de las luchas de diversos grupos que han vivido de múltiples formas la desigualdad social, tales como la de género, “esto es así porque todos los instrumentos de derechos humanos garantizan la igualdad y prohíben la discriminación basada en el sexo entre otras razones”<sup>71</sup>.**

No obstante la importancia de este principio hay quienes se oponen a él, debido a que consideran que todas las personas somos diferentes, por lo que no podemos hablar de igualdad. Bajo esta misma idea, otras personas manifiestan que las mujeres y los hombres no somos iguales porque privan las diferencias biológicas, incluso se argumenta que las mujeres tienen el cerebro más chico que los hombres u otras opiniones parecidas.

Por eso, cabría preguntar ¿a qué nos referimos con la igualdad?

Efectivamente, en matemáticas dos objetos son considerados iguales si éstos poseen el mismo valor o bien una relación de igualdad es una ecuación entre dos expresiones numéricas o algebraicas.

En lo social, la desigualdad es el resultado del trato inhumano e injusto que reciben o han recibido algunas personas desde tiempos inmemorables, por lo que

---

<sup>71</sup> Facio Alda Igualdad sustantiva, pdf - Cidem AC  
[cidem-ac.org/.../IGUALDAD/IGUALDAD%20SUSTANTIVA.%20DRA...](http://cidem-ac.org/.../IGUALDAD/IGUALDAD%20SUSTANTIVA.%20DRA...)

el principio de igualdad no se refiere al hecho de comparar a las personas, particularmente entre las mujeres y los hombres, como si fueran idénticas por naturaleza en capacidades o cualidades ni siquiera al trato diferente que pueden recibir en ciertas circunstancias, sino más bien a las mismas oportunidades que todas las personas tienen frente a la ley para ejercer sus derechos fundamentales.

Durante muchos años algunas organizaciones sociales han repetido la frase que dice “tratar igual a los desiguales, ahonda las desigualdades”. Esto es claro en el caso de la lucha de las mujeres por la igualdad, puesto que nunca se han planteado querer ser iguales que los hombres, sino más bien eliminar toda fuente de discriminación que impida el ejercicio de sus derechos. Esto es, desde el movimiento feminista, se reivindica la diferencia con relación a los hombres, pero en igualdad de derechos.

**La igualdad** es entonces:

Un derecho que tienen los seres humanos a ser reconocidos como iguales ante la ley a gozar de las oportunidades para ejercer todos sus demás derechos, los cuales deben ser garantizados por el Estado, sin condicionamiento alguno o discriminación por motivos de raza, nacionalidad, religión, sexo, género,

preferencias sexuales, origen étnico o racial, condición social o cualquier otro motivo.

**La Igualdad**      **→**      **No cancelas las diferencias entre las personas**

### **Igualdad formal o igualdad ante la ley**

“De acuerdo con la Convención para Eliminar todas las formas de discriminación contras las mujeres (CEDAW por sus siglas en inglés), los Estados Parte no sólo están obligados a sentar las bases legales para que exista igualdad formal entre mujeres y hombres; es necesario asegurar que haya igualdad de resultados o de facto: igualdad sustantiva.

En este sentido, si bien es cierto que la promulgación de leyes y la elaboración e instrumentación de políticas públicas en favor de las mujeres es un gran avance, para alcanzar la igualdad sustantiva es necesario que las leyes y políticas garanticen que las mujeres tengan las mismas oportunidades que los hombres en las distintas esferas sociales y personales y exista un contexto propicio para lograrlo en los

hechos, es decir, implica la obligación del Estado para remover todos los obstáculos para que la igualdad se alcance en los hechos”.<sup>72</sup>

“La igualdad sustantiva supone la modificación de las circunstancias que impiden a las personas ejercer plenamente sus derechos y tener acceso a oportunidades de desarrollo mediante medidas estructurales, legales o de política pública”.

ONUMUJERES México.

**La igualdad formal** implica que la ley en su texto proteja a todas las personas sin distinción, y requiere que esta protección sea igualmente accesible para todas las personas. La igualdad formal parte de dos principios fundamentales: trato igual a los iguales y trato desigual a los desiguales.

Por lo tanto, el derecho de igual protección de la ley significa que ésta no puede ser aplicada de manera distinta a personas en situaciones similares e, igualmente, que no puede ser aplicada de forma idéntica a personas en situaciones diferentes.

**La igualdad sustantiva** es la igualdad de hecho o materia, y supone la modificación de las circunstancias que impiden a las personas el ejercicio pleno

---

<sup>72</sup>op.cit. Igualdad de Género, ONUMUJERES México.

de los derechos y el acceso a las oportunidades a través de medidas estructurales, legales o de política pública.

## **Diferencia entre igualdad y equidad**

La lucha de las mujeres por la igualdad no se ha centrado precisamente por alcanzar ser idénticas a los hombres, considerando al hombre como el modelo que debíamos alcanzar o bien porque “el hombre” es sinónimo de ser humano, eliminando con ello a las mujeres.

Más bien como dice Alda Facio “tan humanas como los hombres en nuestras diferencias mutuas y por lo tanto, con igual derecho a tener derechos”. Esto no ha sido fácil de entender porque se ha confundido o incluso manejado como sinónimos la equidad y la igualdad. Desde el concepto de los derechos humanos es muy importante comprender que la igualdad es un derecho no así la equidad, en otras palabras la equidad no implica que se eliminen todos aquellos aspectos que pudieran producir desigualdades. La equidad será tanto más efectiva cuando se logren apaliar las diferencias estructurales que devienen para ciertos sectores de la sociedad en situación de desventaja, exclusión o bien, como se dijo anteriormente, en discriminación.

Pongamos un ejemplo:

Para aquellas escuelas que no tienen el equipo y los materiales suficientes para impartir una educación de calidad, se impulsa un programa mediante el cual se

les brindan computadoras, pantallas electrónicas, videos y cámaras de televisión, e incluso tabletas para las alumnas y los alumnos, esas medidas que pudieran ser equitativas para satisfacer una necesidad, no necesariamente resuelve un problema de desigualdad, debido a que si bien estos recursos pueden ayudar, en el fondo lo importante es qué aprenden y cómo aprenden las niñas y los niños, porque es en estos procesos en donde quizá se producen y reproducen muchas formas de discriminación y exclusión, y es ahí donde deberían apuntar esas políticas y medidas educativas en generar relaciones de igualdad en los procesos educativos.

La equidad está relacionada con la justicia social distributiva, es decir, van directamente a compensar ciertos aspectos que se les han negado a determinados grupos y sectores de la sociedad, por no a los procesos y en las posibilidades psicológicas y socioculturales para que estos grupos y sectores accedan a aprender de manera significativa aquello que les permita un mejoramiento sustancial en sus condiciones de vida.

Impulsar ciertas medidas compensatorias que aseguren la equidad, sin que se acompañen de la observancia y la obligación de Estado de cumplir con garantizar a las personas el ejercicio de sus derechos, se cae irremediabilmente en el asistencialismo, porque no hay programa, por sí solo, que pueda satisfacer las



necesidades de una población, sino la garantía del ejercicio de sus derechos y esto implica hablar de la responsabilidad del Estado frente a tales derechos.

No basta con que se les brinden becas a las alumnas de secundaria que se embarazan a temprana edad para que no abandonen la escuelas, sin que ello no vaya acompañado de las posibilidades de recibir una educación integral de la sexualidad, así como la posibilidad de que los futuros padres de esas niñas y niños también asuman de la responsabilidad que implica su paternidad.

El propósito entonces no es solo satisfacer con medidas equitativas ciertas necesidades e intereses de una población o grupo de personas en particular, sino garantizar el ejercicio de sus derechos, y eso implica la responsabilidad que tiene el Estado con relación al cumplimiento de esos derechos.

El Estado debe, además de convertir esas obligaciones en leyes y cumplir con los tratados internacionales en la materia, desarrollar medidas compensatorias para prevenir para que no se repita o reproduzca la discriminación. Pero a su vez, el Estado además de garantizar el ejercicio de los derechos humanos, deberá promoverlos y protegerlos.

¿De qué manera podemos intervenir para promover y proteger los derechos humanos desde la función que realizamos como responsables de los talleres o en la coordinación escolar o regional dentro del Programa de SaludArte?

### **Tres niveles de responsabilidad estatal frente a la igualdad**

**Respetar** un derecho significa que el Estado no puede violar ningún derecho y debe reconocerlos como derechos humanos.

**Proteger** un derecho quiere decir promulgar todas las leyes sustantivas y procesales necesarias para salvaguardar los derechos, así como crear los mecanismos, los instrumentos y las instituciones necesarias para prevenir y denunciar su violación, y lograr su reparación.

**Garantizar o cumplir** un derecho significa adoptar las medidas necesarias y, crear instituciones, procedimientos y vías para la distribución de recursos, con el fin de permitir que todas las personas gocen de los derechos sin discriminación.

### **Acciones afirmativas**

Habría que aclarar que en ocasiones se aplican medidas o programas sociales que no son igualitarias en el sentido de otorgar las mismas oportunidades para una población determinada. El objetivo de tales acciones es dar un trato preferencial a esos grupos de personas que durante años han sido discriminadas, a estas medidas o programas se les conoce como “acciones afirmativas”.

Las acciones afirmativas o también llamada “discriminación positiva” son las medidas transitorias o temporales encaminadas a alcanzar la igualdad sustantiva en los hechos.

Tanto en los tratados internacionales como la CEDAW o los instrumentos jurídicos nacionales como la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación hablan de las acciones afirmativas que se tendrían que impulsar de manera más decisiva para alcanzar la igualdad sustantiva.

Estas medidas hacen alusión a sectores de la población como las niñas, las jóvenes y las mujeres, en los ámbitos educativo, laboral, político, entre otros, ya que han sido excluidas desde tiempos inmemorables. Ejemplo de estos casos son:

- La cantidad de mujeres que existen en nuestro país, con relación a los hombres que no saben leer ni escribir o no han concluido su educación básica.
- El número de mujeres jóvenes entre los 12 y los 29 años de edad que no estudian ni trabajan
- El número de mujeres que hoy ocupan puestos de elección popular tanto en la Cámara de Diputados como en el Senado.

Para estos casos, se elaboran con perspectiva de género ciertas acciones afirmativas, las cuales se deben mantener hasta lograr la igualdad real como justicia compensatoria.

- De esta manera, si a un grupo de niñas de primaria se les niega en la escuela jugar fútbol, podría considerarse un acto de discriminación, pero si a este grupo se les da mayores preferencias que a los niños para que entrenen para un campeonato, este hecho no será considerado discriminatorio, sino más bien una acción afirmativa que permite condiciones para que participen en el torneo de manera equitativa.
- En otros casos se otorgan becas a las alumnas y los alumnos indígenas para que puedan cursar una carrera universitaria.
- O bien, se establece que los partidos políticos deben postular a igual número de candidatos y candidatas a puestos de elección popular.

**Según la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación:**

Las **acciones afirmativas** son las medidas especiales, específicas y de carácter temporal, a favor de personas o grupos en situación de discriminación, cuyo objetivo es corregir situaciones patentes de desigualdad en el disfrute o ejercicio de derechos y libertades, aplicables mientras subsistan dichas situaciones.

Se adecuarán a la situación que quiera remediarse, deberán ser legítimas y respetar los principios de justicia y proporcionalidad. Estas medidas no serán consideradas discriminatorias en términos del artículo 5 de la presente Ley.

El mejor ejemplo de “acciones afirmativas” es el Programa SaludArte

### **El lenguaje No Sexista**

Así como la igualdad y las acciones afirmativas se han propuestos generar las condiciones para hacer justicia para aquellas personas que han vivido bajo el abuso de poder por quienes tienen o creen que tienen el poder de imponer o sojuzgar a otras y otros, así tenemos que tener presente el sentido de cómo hablamos o mejor dicho cómo utilizamos el lenguaje.

Durante muchos años se han suscitado debates sobre la necesidad de cambiar nuestra forma de usar el lenguaje al incluir al género femenino y no solo al masculino por considerarlo sexista. Nombrar a todas las personas con la palabra hombre asemejándolo como neutral a toda la unidad es invisibilizar a las mujeres, de ahí la frase célebre de Jorge Steiner, quien fuera un eminente escritor noruego que dijo “Lo que no se nombra, no existe”.

El lenguaje es el vehículo del pensamiento y éste a su vez es el reflejo de la sociedad en la que se vive. Si vivimos en una sociedad altamente discriminadora a las y los personas indígenas, seguramente escucharemos frases despectivas

tales como “indios” que fue el término utilizado por los conquistadores de América que calificaba a las personas originarias de ese lugar como “sin –Dios” o “in-dios”. Otras formas de discriminación por medio del lenguaje es “no chilles como vieja”, o “el último es vieja”,

O bien como decía una anécdota escolar:

En niño le pregunta a la maestra:

“-Señora maestra, ¿Cómo se forma el femenino?

-La maestra responde: Partiendo del masculino: la “-o” final se sustituye por la “-a”.

-El niños vuelve a preguntar: Señora maestra, ¿y el masculino cómo se forma?

-Y contesta: El masculino no se forma, existe.”

A través del lenguaje aprendemos a nombrar el mundo en función de los valores imperantes de la sociedad. Las palabras denominan las cosas, los valores, los sentimientos, las diferencias. Lo primero que aprende la niña y el niño es la existencia de una mamá y de un papá, luego aprenderá que existen niñas y niños, y que hay comportamientos distintos adecuados o no para unas y otros. A través del lenguaje aprenderá muchas diferencias que están en función del sexo y también así como también la jerarquización de las mismas. Y es que la lengua, al ser el reflejo de la sociedad que la utiliza, transmite la ideología imperante en la misma, pues refleja y refuerza las desigualdades derivadas de la discriminación

ejercida hacia las mujeres a través del androcentrismo y del sexismo. Julia Pérez<sup>73</sup>.

## **Eje: La convivencia democrática**

Sería relativamente fácil decir que la convivencia que debe prevalecer en el entorno donde nacen y crecen las niñas y los niños debe ser de diálogo, respeto y apoyo mutuo, sin embargo, sabemos que en muchos contextos es todo lo contrario pues la violencia es la forma más común de relacionarse entre los infantes, como uno de los problemas quizá más acuciosos a los que se enfrentan la mayoría de las escuelas que participan en el Programa SaludArte.

Talleristas y coordinadoras o coordinadores escolares, todos los días, tienen que resolver infinidad de hechos de violencia, algunos de extrema gravedad, en el reducido espacio de tiempo que imparten los talleres a las niñas y los niños, así como preocuparse porque las niñas y los niños aprendan a convivir de manera pacífica, entonces habría que preguntarnos ¿Cómo construir ambientes de paz y no violencia?

### **El objetivo de este eje**

Frente a la pregunta anterior, el objetivo de este eje es:

---

<sup>73</sup>Pérez Cervera María Julia (2011) *Manual para el uso no sexista del lenguaje. Lo que bien se dice... bien se entiende*, Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, Defensa Jurídica y Educación para Mujeres, S.C.

Las y los talleristas logren impulsar propiciar y consolidar con las niñas y los niños con los que trabajan en los distintos talleres de SaludArte una cultura de paz y no violencia, a partir del desarrollo de competencias psicosociales, que les permita disminuir la violencia del entorno escolar y propiciar relaciones que fomenten la transformación de los conflictos.

## **Contenido**

1. ¿Que entendemos por la violencia y cuáles son sus manifestaciones?
2. Cómo construir ambiente de paz y no violencia
3. ¿Cómo resolver conflictos sin violencia?

## **Siempre hay algo que aprender....**

Es muy común en el ámbito escolar decir que la violencia que manifiestan las niñas y los niños la traen de casa, sin embargo, no podemos eximirnos del contexto de violencia en el que vivimos, porque también nos afecta de una u otra manera a todas y todos, ya que cabría aclarar que existen distintos tipos de violencia que se manifiestan en los ámbitos desde los más cercanos como nuestra familia, pareja y amistades, hasta la que se da entre los pueblos y entre las naciones.

La violencia no es un hecho aislado, sino la concatenación de sucesos que tiene su origen en conflictos no resueltos, pero que pueden impactar en forma negativa para toda nuestra vida o bien resolverse de manera favorable.



Por **violencia** entendemos

“...aquellos actos u omisiones que atentan contra la integridad física, psicológica, sexual o 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.

Esos actos de violencia son tangibles, como una violación, maltratos y golpes, o bien intangibles, es decir, no se ven ni dejan huella, pero de igual forma lesionan a las personas en su vida emocional. También se considera violencia las acciones y actitudes negligentes que denotan falta de atención con calidad y oportunidad.”<sup>74</sup>

Querámoslo o no la violencia se ha hecho tan común que se ha “naturalizado” y se ha incorporado, sin que seamos conscientes de ello, en casi todos los espacios en los que transita día con día la vida de las personas.

Por lo general, solo consideramos como violencia aquellas manifestaciones que son visible por sus efectos como los golpes, los insultos, los asesinatos, los secuestros u otros daños que se cometen en contra de las personas, o bien incluso las guerras y los destrozos que traen consigo, pero no pensamos que también la violencia se manifiesta de manera más imperceptible, como el hambre y la miseria de algunos pueblos o grupos humanos, la explotación del trabajo

---

<sup>74</sup> Valenzuela et.al (2011) Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo, Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos, México, Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

infantil, la trata de personas, la falta de oportunidades educativas para las mujeres adultas, la discriminación de las personas que tienen una preferencia sexual distinta a la heterosexual, etcétera.

Por ello, debemos enfatizar que:

**“La violencia causa daño, es abuso de poder y limita el ejercicio de los derechos de las personas”.**

**María de Lourdes Valenzuela (2012)**

Johan Galtung<sup>75</sup> luchador incansable por la construcción de la paz en todo el mundo, habla de que existen tres tipos de violencia:

- La violencia directa
- La violencia estructural
- La violencia cultural.



<sup>75</sup> Johan Galtung (1998) Tras la violencia: reconciliación, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra. Colección Red Gernika, 6 Bilbao, Bakeaz/Grnika Gogoratuz.

Ningún tipo de violencia se da aislado, sino entrelazan y configuran una realidad compleja cuyas causas son multifacéticas, es decir que la violencia tiene mil caras y mil explicaciones por las cuáles se origina.

Cuando se entrelazan los tres tipos de violencia, se conforma el **círculo de la violencia** que siguiendo el pensamiento de Johan Galtung, son: “afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, siendo éstas:

- necesidades de supervivencia (muerte, mortalidad);
- necesidad de bienestar (sufrimiento, falta de salud);
- identidad, necesidad de representación (alienación); y
- necesidad de libertad (represión)”<sup>76</sup>

Cuando la violencia trata de erradicarse con violencia el resultado es adverso porque se genera más violencia, esto alimenta el círculo por demás perverso de

---

<sup>76</sup> Johan Galtung (2003) Violencia Cultural. Gernika Gogoratz. Centro de Investigación por la paz. Fundación Gernika Gogoratz.

la violencia. Ya lo decía Mahatma Gandhi cuando acuñó aquella inteligente frase que dice:

**“Ojo por ojo...y el mundo se quedará ciego”**

Mahatma Gandhi

**¿Cuántas formas de violencia conocen y en qué lugares se presentan con mayor frecuencia?**

Las manifestaciones de la violencia están por doquier en las familias, en el trabajo, en la escuela; todas estas manifestaciones están impregnadas de relaciones de poder y desiguales entre los sexos, pero también la violencia se da por razones de raza, religión, diferencias políticas o formas de pensar, muchas de ellas ya han sido abordadas anteriormente en este manual, las cuales crean desigualdad, marginalidad y exclusión social.

La **violencia hacia las mujeres** se define como:

Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público.

Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia publicada el 1 de febrero de 2007 y reformada el 15 de enero de 2013

Hay algunos hombres, incluso algunas mujeres, que dicen que la violencia no solo la sufren las mujeres, porque hay hombres a quienes les pegan sus esposas, y

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

esto es, por desgracia, una opinión frecuente. Pero quienes piensan así desconocen las elevadas tasas de asesinatos a mujeres, la gran cantidad de mujeres que todos los días asisten a los ministerios públicos a denunciar el maltrato y los golpes que reciben por sus parejas o más sutil aun, cuando a las mujeres se les prohíbe salir de la casa por ejemplo a estudiar o a hacer otra actividad que esta fuera de sus “obligaciones” como ama de casa, madre o esposa.



“Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”  
GEM, A.C., 2011

La violencia, como también hemos comentado, se da en las escuelas. En particular en este ámbito se le ha dado un trato inmerecido al llamado acoso escolar o bullying y con ello pareciera ser éste la única forma de violencia a la que debiéramos prestar atención.

“La problemática del bullying es están solo uno de innumerables hechos de violencia que viven las niñas, los niños y jóvenes en las escuelas, en sus hogares o en las calles (...), por lo que se confunde la violencia con el bullying y así se

ocultan hechos graves como: la violencia de género, el abuso sexual, la trata de personas y con ello la explotación sexual comercial especialmente de mujeres y jóvenes, el secuestro, el robo, la pornográfica infantil, entre otros tantos hechos más de carácter estructural y cultural que son palpables en nuestra dolorosa realidad. (...) Pero quizás lo más grave es que al tratar al bullying casi de manera exclusiva, se criminaliza a las alumnas y los alumnos, depositando en ellas y ellos el terrible peso de la violencia que hoy aqueja a la sociedad entera”.<sup>77</sup>

En las escuelas, las niñas y los niños se pegan por cualquier motivo, se insultan, se burlan y critican por todo, esto pareciera ser lo común de todos los días. Por su parte, las mamás y los papás reciben constantes reportes del mal comportamientos de sus hijas e hijos, sin que resuelvan la creciente violencia que envuelve su cotidianeidad y la de sus familias, pero tampoco el “control” o la “contención” que pretenden ejercer las maestras y los maestros ayuda a disminuir este mal, pues en muchas ocasiones no tienen los elementos para hacerle frente a problemas de esta naturaleza, tan comunes, pero a la vez tan complejos, particularmente aquellos en escuelas ubicadas en zonas de alta marginalidad, que rebasan con mucho una simple explicación por parte de docentes o por talleristas a las niñas y los niños acerca del daño que les causa la violencia o tratar de poner límites mediante un regaño o un castigo.

---

<sup>77</sup> Valenzuela María de Lourdes (2012) “Contra el bullying como banalización de la violencia, eduquemos para la paz” Seminario Internacional “Equidad de género y violencia en la educación básica”, México, D.F., convocado por Mestizas, Género y Gestión Cultural, A.C.

La problemática de la violencia dentro de la escuela es muy seria, pues ha crecido de manera exponencial en los últimos años, y es que las medidas que se aplican de prevención y atención son poco claras, dispersas y temporales. A estas medidas, por lo general, se les destina poco presupuesto y el que existe se gasta en acciones puntuales, sin validación de su efectividad, pues no se evalúan ni se les da seguimiento.

Detrás de estas medidas hay distintas maneras o modelos de entender y atender el problema de la violencia; modelos que han sido estudiados por muchos años por Juan Carlos Torrego de la Universidad de Alcalá de Madrid, como veremos en el siguiente cuadro.

Debemos enfatizar que el aumento de las sanciones y el castigo provocan distancia y alejamiento entre las personas, hay frustración y resentimiento por quienes han sido víctimas de violencia, los conflictos quedan sin resolverse y se exagera la burocracia y el autoritarismo para resolver los problemas dentro de la escuela.

Por lo anterior:

**La educación para la paz constituye una alternativa que posibilita crear las condiciones para una convivencia armónica centrada en**

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

**las personas, promueve la participación democrática y los principios de igualdad, no discriminación y no violencia**

<b>Modelos</b>	<b>Medidas de prevención</b>	<b>Efectos</b>
Modelo punitivo	<p>-Ante algún conflicto preferentemente entre el alumnado se aplican medidas correctivas o sanciones que son dictadas por las autoridades educativas o docentes según marcos de convivencia escolar.</p> <p>-Las medidas son sanciones, suspensión o expulsión según sea la falta.</p>	<p>Los conflictos no se resuelven a fondo porque no hay diálogo.</p> <p>-Subyace la diferencia</p> <p>-Queda fuera el análisis de otros tipos de violencia como la violencia estructural y cultural</p> <p>-Están ausentes otros actores de la comunidad escolar en donde se produce la violencia (madres, padres, docentes, personal directivo, etc.)</p>
Modelo relacional Intimista	<p>El conflicto se traslada a la relación entre las partes y solo existe la conveniencia que mediante la comunicación resuelvan sus diferencias.</p>	<p>Los conflictos solo quedan en el plano privado entre las partes en conflicto, preferentemente entre las alumnas y los alumnos.</p> <p>La comunicación entre las partes es animada por las autoridades o docentes y no existe un análisis de sus diferencias</p>



Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Modelos	Medidas de prevención	Efectos
Modelo integrado	<p>El marco de convivencia es construido a partir de criterios generales en donde participa la comunidad escolar.</p> <p>La comunidad escolar participa en programas para aprender a convivir sin violencia</p> <p>Existen los comités de mediación de conflictos en donde participan el alumnado y las y los docentes.</p> <p>Existen esfuerzos conjuntos de articulación interinstitucional, y la cultura de paz se integra a los currícul.</p>	<p>Se fortalece el sentido de comunidad escolar</p> <p>Existe la posibilidad del diálogo como base para arreglar los conflictos dentro de la escuela.</p> <p>Se analizan los conflictos tomando en cuenta intereses, necesidades, valores.</p> <p>Aumenta la participación de toda la comunidad escolar en su beneficio</p> <p>Hay esfuerzos conjuntos con otras instituciones para atender riesgos o víctimas de violencia</p>

Torrego Seijo, Juan Carlos, Villaoslada, Emiliana (2004). "Modelo integrado de regulación de la convivencia y el tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en los centros de la Comunidad de Madrid.

### CÍRCULO VIRTUOSO DE LA PAZ



Contra el círculo vicioso de la VIOLENCIA es fortalecer en círculo virtuoso de la PAZ

Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C.  
Carpeta didáctica "Contra la violencia, eduquemos para La paz. Por ti, por mí y por todo el mundo", 2011

## **¿Qué entendemos por paz? y ¿qué significa que construyamos la paz?**

Podríamos asegurar que nadie está en contra de la paz, sin embargo, como veremos a continuación existen distintas concepciones en torno a ella.

En el mundo occidental, la paz es entendida como tranquilidad y armonía. La paz existe cuando no hay guerras ni conflictos, cuando las personas se sienten bien con ellas mismas y se cumplen las leyes y no se altera el orden público. Pero existe otra concepción de paz, ligada a la tradición oriental, en donde el centro es la dignidad humana, justicia y el bien común. A la primera idea sobre la paz se le ha llamado “paz negativa”, mientras que a la segunda “Paz positiva”.

Estas ideas sobre la paz tienen muchos años:

## Paz negativa



**Eirene**

Entendida como un **NO**:

- a las guerras o solo el lapso en el que trascurren los conflictos armados
- como un fin en sí mismo y un hecho dado que se decreta.

Esta es la Paz del mundo antiguo de Grecia y Roma a la que llamaron:

- **Eirene** que en griego significa armonía, serenidad y tranquilidad interior
- **Pax romana** que quiere decir mantenimiento del orden, la unidad y el control legalmente establecido.

Diosa griega, hija de Zeus y Themis, representa la abundancia, la agricultura, la fertilidad, la paz y la sensualidad. En la antigua Grecia la guerra era la forma de vivir pues así podían conquistar nuevas tierras y apoderarse de los bienes de otros pueblos, por eso la paz representa la ausencia de guerra, a través de una mujer, pero la paz es decidida por los hombres.

## Paz positiva

Que significa un **SI** a la dignidad y la justicia  
Shalom en hebreo y shanti en hindú significan respeto y dignidad.

Ahimsa que quiere decir “No violencia” termino que aparece en las escrituras Upanishads, que datan del año 800 a.C., pero que fue divulgada por Mahatma Gandhi.

La paz positiva es la que nos permite construir un presente y un futuro más digno para nosotras y nosotros y para las niñas y los niños de las escuelas donde se llevan a cabo los talleres de arte, nutrición y

activación física todos los días, y es ahí donde cada quien puede comprometerse a promover, respetar y proteger los derechos humanos.

**Para construir la paz debemos proteger, respetar, promover y lograr que se garanticen los derechos humanos.**

A todas y todos nos corresponde fomentar la consolidación de una cultura de paz entendida como:

“...el conjunto de valores, actitudes y comportamientos, modos de vida y acción que, inspirándose en ella, reflejan el respeto de la vida, de la persona humana, de su dignidad y sus derechos, el rechazo de la violencia, comprendidas todas las formas de terrorismo, y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad, tolerancia y entendimiento tanto entre los pueblos como entre los grupos y las personas”.

**Conferencia General de la UNESCO para los años 1996-2001**

La educación en pro de una cultura de paz y no violencia debería seguir la orientación contenida en la Declaración de los Derechos de la Infancia y la Convención sobre los Derechos de la Infancia como “preparación del niño (y la niña) para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”.

Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo

Asamblea General de Naciones Unidas

12 de septiembre de 2000

**La paz se crea y se construye con la  
edificación incesante de la justicia social  
Johan Galtung, 1986**

Al igual que los derechos humanos la construcción de la paz se hace todos los días, en cualquier lugar, con quienes trabajamos, vivimos, estudiamos y amamos.

Implica a la vez el diálogo con las y los demás y con ello resolver conflictos sin violencia. La paz positiva no hace de lado al conflicto,

porque éste es parte de la naturaleza humana, sino aprovecha su existencia para avanzar en el desarrollo de la democracia.

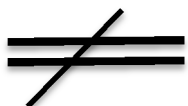
## ¿Los conflictos no son lo mismo que la violencia?

Muchas veces confundimos la violencia con el conflicto, sin embargo habría que enfatizar que hay una diferencia sustancial entre conflicto y violencia.

El conflicto es una situación entre dos o más personas en las que se enfrentan diferencias de intereses, necesidades, formas de pensar, actuar o sentir que dificultan la resolución de un problema.

“Por lo general, hemos aprendido que los conflictos son negativos, cuestión por demás comprensible ya que la manera de resolverlos muy frecuentemente ha sido por medio de la violencia. Es importante saber que el conflicto no es sinónimo de la violencia, pues ésta es solo una forma de responder, por cierto la menos adecuada”.<sup>78</sup>

**Violencia**



**Conflicto**

---

<sup>78</sup> Op.cit. Valenzuela María de Lourdes, etc. Al (2011) Contra la violencia....p. 56

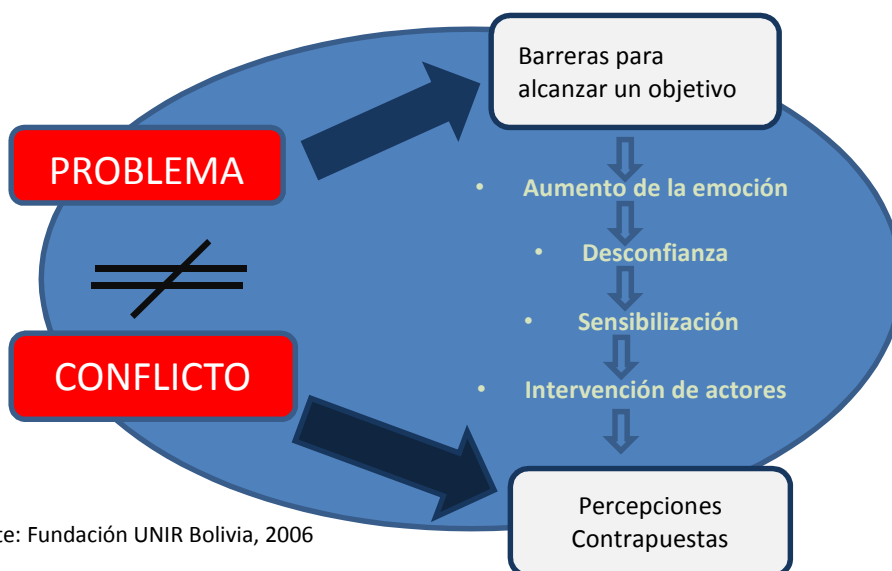
Recordemos la **violencia** es abuso del poder, en tanto que el **conflicto** es tan solo una diferencia; a la violencia hay que eliminarla, mientras que al conflicto hay que resolverlo.

Pero, también existen una diferencia sustantiva entre **conflicto** y **problema**, dos palabras que utilizamos casi de manera indistinta, pues se refieren a una dificultad u obstáculo para conseguir un fin u objetivo determinado de acuerdo con nuestros intereses y necesidades. En un **problema** pueden estar involucradas una o varias personas, pero no existe entre ellas alguna divergencia, pero este problema se convierte en conflicto cuando intervienen diferentes formas de pensar y actuar frente a una situación determinada.

Pensemos en un conflicto, por ejemplo entre dos niños que se pelearon en clase porque uno de ellos le quitó su dibujo a otro niño, argumentando que era suyo. El problema era que ambos decían ser autores de dicho dibujo, quizás la solución sería sencilla si cada quien reconociera sus trazos y los colores que utilizó para saber de quién era el dibujo, pero este problema se convierte en conflicto dado que ninguno de los dos niños cede y los dos mantienen sus posturas. Así el conflicto crece e involucra a toda la clase. La maestra trata de intervenir pidiendo a los niños resolver la situación mediante un “bolado”, pero los niños muy molestos

se oponen, cuando la clase se termina, ambos niños se quedan sin el dibujo porque lo recoge la maestra.

## DIFERENCIA ENTRE PROBLEMA Y CONFLICTO



Fuente: Fundación UNIR Bolivia, 2006

El hecho de que muchos de los conflictos que se suceden en las escuelas no se resuelvan tiene que ver con la manera cómo se analizan y cómo se enfrentan entre las partes involucradas, ya sea entre el alumnado con las maestras y los maestros, o bien con las y los talleristas o con el personal directivo dentro de los planteles escolares.

En muchas ocasiones dado que le damos una connotación negativa a los conflictos los tratamos de evadir, incluso hay quienes piensan que hay personas “conflictivas” de quienes supuestamente debemos alejarnos de ellas. Sin



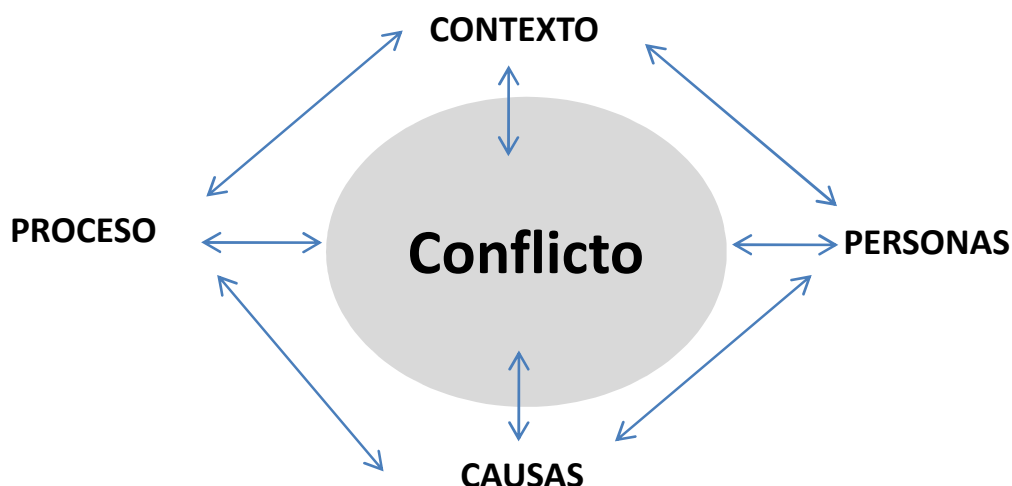
Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

embargo, es necesario aclarar que los conflictos no pueden evitarse porque son parte de la naturaleza humana, todos los días enfrentamos diferencias con otras personas, ya sea en nuestras casas, con nuestros familiares o bien en la escuela y el trabajo.

La escuelas es un ámbito por excelencia en el que se presentan los conflictos, incluso la naturaleza misma del quehacer educativo es siempre conflictivo, pues el saber es producto de la diversidad misma, tanto de la experiencia, como del conocimiento. De ahí que, no debemos tratar de huir ante los conflictos sino resolverlos de una manera adecuada.

Pero antes de saber cómo se resuelve un conflicto, vayamos por partes:

Todo conflicto está compuesto de varios elementos que son:



Carpeta didáctica "Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo" GEM, 2011

## **Elementos del conflicto<sup>79</sup>**

### **Las causas:**

- Estructural y social
- Psicológico y cultural

### **Las personas:**

- Las directamente e indirectamente involucradas

### **El proceso:**

La manera en la que se desarrolla el conflicto

### **El contexto:**

Condiciones físicas, sociales y culturales que inciden en el conflicto

Estos elementos se dan de manera interrelacionada, nunca de manera aislada como muchas veces queremos analizar los conflictos. Las **causas**, que son el origen, pueden ser diversas, algunas de ellas sencillas que se derivan de la falta de una comunicación franca y abierta entre dos o más personas, y otras más profundas y difíciles de abordar, ya que están incrustadas en las relaciones y las estructuras de poder.

Las causas de los conflictos en una institución escolar son tan distintas, como los conflictos mismos, pueden ser distintas, ya sea porque las personas involucradas, en particular las maestras y los maestros o las y los talleristas tienen perspectivas

---

<sup>79</sup> Xesús Jares (2001), Educación y Conflicto: Guía de educación para la convivencia, Editorial Popular.

pedagógicas diferentes o bien, dichos conflictos se derivan de la relación con las autoridades y por lo tanto con el poder o con la estructura burocrática institucional, incluso estos conflictos pueden deberse a la personalidad de quienes desempeñan tareas docentes o administrativas.

El desconocer o no profundizar en las causas de los conflictos puede llevar a equívocos que van impedir en su momento que se logren atender los conflictos en forma satisfactoria.

Todo conflicto debe ser analizado desde la perspectiva de género y de los derechos humanos, pues es común que en ocasiones se violen los derechos de las personas simplemente por su condición de género, discapacidad, origen étnico u otra situación específica.

Las **personas** como otro de los elementos del conflicto, no solo son las partes directamente involucradas, sino también aquellas que de una u otra manera influyen para que éste se presente e incluso para que se resuelva.

Pensemos nuevamente en los dos niños que se pelearon por su dibujo. Sin estar consciente de las causas del conflicto y las personas que están involucradas en él, la maestra pide a los niños lo resuelvan con un “bolado”, pero desconoce que esos niños son hijos de dos importantes

líderes de la colonia donde viven ambos y tienen posturas políticas contrarias; y además que en otras ocasiones ya habían tenido otras peleas

### **Las causas de los conflictos en una institución escolar**

según Xesús Jares<sup>80</sup> pueden ser:

#### **1. Ideológico-científicas:**

- Opciones pedagógicas diferentes.
- Opciones ideológicas (definición de escuela) diferentes.
- Opciones organizativas diferentes.
- Tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro.

#### **2. Relacionadas con el poder:**

- Control de la organización.
- Promoción profesional.
- Acceso a los recursos.
- Toma de decisiones.

#### **3. Relacionadas con la estructura:**

- Ambigüedad de metas y funciones.
- «Celularismo»
- Debilidad organizativa.
- Contextos y variables organizativas.

#### **4. Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal:**

- Estima propia/afirmación.
- Seguridad.

---

<sup>80</sup>Xesús R. Jares (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar, Revista Iberoamericana de Educación Número 15 Micropolítica en la Escuela, OEI.

- Insatisfacción laboral.
- Comunicación deficiente y/o desigual.

El **contexto** es también importante, no es lo mismo pensar que el conflicto se ocasiona dentro de una familia o bien en la calle o en una escuela. De la misma manera que debemos considerar esa familia, esa escuela, ese barrio en particular, dado que por ejemplo una escuela puede ser muy distinta a otra aunque se encuentran en la misma colonia.

Un elemento más que constituye parte del conflicto es el **proceso** mediante el cual se desarrolla el conflicto. Esto es, quizás las parte en conflicto tienen una discusión por alguna diferencia, posteriormente esa discusión se torna en gritos e insultos, o bien las diferencias se ahondan porque se recurre a otros conflictos asociados, y terminan sin hablarse o sin poderse comunicar. Este es tan solo una descripción de un conflicto cualquiera, pero es necesario hacer un análisis pormenorizado de cómo se presenta cada conflicto en particular y tomar en cuenta aspectos de importancia como la edad, el sexo, el género, las jerarquías en el trabajo, en la escuela, etc. No es lo mismo que dos niños o niñas tengan un conflicto en el recreo de la escuela, que una pareja cuya relación se ha caracterizado por la imposición que ha mantenido el hombre en la toma de decisiones cotidiana y la mujer ha permanecido siempre sumisa y callada. Tampoco es lo mismo, cuando una directora

de una escuela primaria, le grita a un maestro por no haber entregado su secuencia didáctica a tiempo. Estos son algunos aspectos que debemos analizar como parte de los elementos que se presentan en un conflicto.

### ¿Cómo se resuelven los conflictos?

En torno a la resolución de conflicto habría que empezar diciendo que NO todos los conflictos se resuelven, pero una parte importante de ellos se pueden enfrentar de una manera distinta, es decir, sin utilizar la violencia, siempre y cuando exista la disposición de las partes para ello

Frente a un conflicto hay distintas maneras de enfrentarlo, a través de:

- El arbitraje
- La negociación
- La mediación

**El arbitraje**, es una forma de resolver los conflictos, y es cuando una persona con mayor poder o jerarquía determina la solución a un conflicto entre dos partes. El arbitraje se refiere a una intervención institucionalizada sea a través de una autoridad o instancia pública quien da la última palabra frente a un conflicto. Esta forma es muy utilizada en nuestra sociedad, porque casi siempre esperamos que una

tercera persona decida por nosotras o nosotros ante los conflictos que enfrentamos a diario.

Las niñas y los niños desde pequeños recurren a la mamá o al papá para que intervengan cuando se pelean con sus hermanas o hermanos, eso mismo sucede en la escuela, y cuando las parejas se pelean interviene el ministerio público o la directora o el director cuando un grupo de docentes o talleristas no pueden ponerse de acuerdo frente a un evento para concluir un ciclo escolar, y así en otros espacios de nuestra vida.

En pocas palabras, no aprendemos a enfrentar nuestros conflictos con autonomía, ni nos hacemos cargo de nuestras decisiones frente a los conflictos.

En cambio, **la negociación** se trata de dos personas que tienen diferencias cualesquiera que éstas sean son capaces de conversar y dirimir sus propios desacuerdos, sabiendo reconocer que no se trata de imponer sino decidir qué es lo que conviene a ambas partes, quienes tendrá quizá ceder ante su postura para que la solución satisfaga las necesidades e intereses de las dos partes en conflicto.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Aquí es donde debemos pensar en ponderar el ejercicio de los derechos humanos de las personas, en tanto que al negociar debe pensar en primer lugar que no puedo imponer mi solución, como la única válida para ambas partes, sino pensar en que el otro o la otra tiene derechos y no puedo de ninguna manera, al tratar de resolver un conflicto, pasar por encima de tales derechos. Significa entonces, entrar en empatía con la otra parte y saber qué lo que plantea como solución no es necesidad, sino el planteamiento auténtico de sus necesidades e intereses, entonces se trata de respetar tanto mis derechos como los de las y los demás.

## Resolución de conflictos



Carpeta didáctica “Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”, Grupo de educación, Popular con Mujeres, A.C., 2011



La negociación puede ser centrada en posiciones, es decir una “negociación competitiva” o también llamada “dura” o por intereses o sea una “negociación cooperativa” o “suave”.<sup>81</sup>

La “negociación competitiva” o también llamada por posiciones,<sup>82</sup> mediante la cual cada una de las partes defiende el beneficio que desean obtener mediante la negociación, de esta manera se reproduce el esquema “yo gano-tu pierdes.

El objetivo de la negociación competitiva es saber cuál es el punto de resistencia de la parte contraria para no ceder y obtener el beneficio deseado. En este tipo de negociación son determinantes las habilidades personales para aguantar la presión y no perder de vista el objetivo.

En cambio, la “negociación por intereses” o “suave” el propósito principal es “tu ganas-yo gano” que trata mediante un proceso satisfacer de manera cooperativa las necesidades e intereses de ambas partes.

---

<sup>81</sup>Muñoz Hernán, Yolanda (2012) Buscando respuestas ¿qué es la mediación y la negociación?, ¿por qué?, ¿está de moda?, ¿cómo se hace?, Oviedo, España, Instituto de Estudios para la Paz y la Cooperación, (IEPC).

<sup>82</sup>Fisher Roger, Patton Bruce. UryWilliam (1993) ¡Si... de acuerdo!: cómo negociar sin ceder, Escuela de Harvard, Editorial Norma.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Lo anterior puede verse también en la gráfica siguiente<sup>83</sup> que resumen las diversas concepciones para resolver un conflicto, las que implican cada una de ellas diversas actitudes tales como: **la cooperación** cuando existe compromiso y cuando los objetivos y la relación son muy importantes; **la competición** cuando los objetivos son importantes pero la relación es poco importante, entonces “yo gano y tu pierdes” o bien, **la acomodación y la evasión**, cuando los objetivos son poco importante y aunque la relación sea o no importante “yo pierdo y tu ganas”.

## Actitudes ante el conflicto



Tales concepciones frente a la negociación de un conflicto deben analizarse siempre desde la perspectiva de género, ya que es muy

<sup>83</sup> Cascón Soriano, Paco (2006) Educar en y para el conflicto, España, Universidad Autónoma de Barcelona.

distinto colocarse desde la posición de ser mujer u hombre en una sociedad como la nuestra, sin olvidar tampoco los derechos de las personas como condición *sine quanon* para emprender un proceso de negociación o gestión de conflictos.

**La mediación**<sup>84</sup>, por su parte es otra manera de resolver los conflictos, ésta se da cuando las personas que enfrentan alguna diferencia y tienen la disposición de cambiar, buscan a una tercera persona quien les ayuda a las partes a transitar por un proceso de comunicación para resolver su conflicto.

En muchas ocasiones hemos ayudado a resolver un conflicto en la familia, la escuela, entre nuestras amistades o familiares, pero quizás intervenimos dando consejos o asumiendo la posición de una u otra parte. En la mediación, se trata que quien asuma este papel NO dé consejos, es NEUTRAL, y no dicta ninguna solución o tomar partido por cualquiera de las partes. Es simplemente una persona que facilita que las partes se acerquen para que ellas sean quienes decidan y busquen las soluciones que más les convengan a ambas.

---

<sup>84</sup>Diferentes académicos han contribuido a la evolución de la teoría de la mediación de conflictos, entre ellas: Johan Galtung, Adam Curle, John Paul Lederach, Christopher Mitchell, Cordula Reimann, William Ury y Roger Fisher y Hugh Miall son algunos de sus principales exponentes

La persona que funge como mediadora tiene que tener el reconocimiento de las partes para:

- Poner fin a la violencia que se presente entre las partes.
- Garantizar que haya un clima de igualdad y de respeto a los derechos de las personas, para que puedan reconciliarse y construir de manera conjunta la solución a su conflicto.
- Ayudarles a comunicarse de manera asertiva para buscar y acordar soluciones que las y los beneficie de manera equitativa.
- Revisar con las partes, tiempo después, si los acuerdos se cumplieron y si el conflicto se solucionó.

Desde el punto de vista educativo, la negociación y la mediación constituyen la mejor forma para aprender a reconocer el valor de los conflictos, no como algo que obstaculiza la realización de nuestros deseos y necesidades, sino nos coloca ante la posibilidad de aprender a convivir con las otras y los otros sin violencia, sabiendo en todo momento que al negociar y mediar estaremos enriqueciendo nuestra perspectiva de vida, siendo ese el verdadero valor de conflicto.

Existen distintas posturas en torno a la mediación de los conflictos.

¿Cuáles son estas diferencias?

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

### LOS MODELOS DE MEDIACION: FUNDAMENTOS y METODOS<sup>85</sup>

	<b>TRADICIONAL Harvard</b>	<b>TRANSFORMATIVO Bush y Folger</b>	<b>CIRCULAR- NARRATIVO Sara Cobb</b>
<b>La mediación</b>	Negociación colaborativa asistida por un tercero para resolver un problema	Oportunidad para desarrollar el potencial de cambio de las personas al descubrir sus propias habilidades	Proceso para llegar a acuerdos transformando la narrativa de confrontación, por una historia alternativa que posibilite el cambio
<b>La comunicación</b>	Se centra en contenidos verbales Diálogo= "comunicación bilateral efectiva"	Se centra en el proceso relacional	Es un proceso complejo que incluye el contenido y la relación: qué se dice, cómo se dice y dentro de qué contexto
<b>El mediador (o mediadora)*<sup>86</sup></b>	Es un facilitador de la comunicación, experto en dirigir la discusión	Facilita la transformación de la relación	Busca transformar la historia y la relación
<b>El conflicto</b>	Un obstáculo para la satisfacción de intereses o necesidades	Oportunidad de transformación	Historia interpersonal de malestar y confrontación donde mi identidad y mi yo o self, han quedado mal posicionados
<b>Métodos</b>	! Aireación del conflicto= catarsis o descarga de las emociones asociadas al conflicto	"Empoderamiento" "Co-protagonismo " Preguntas circulares	☺ Reflexión y comprensión ☺ Reconocer y aumentar las diferencias ☺ Legitimar a las personas

<sup>85</sup> UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA/ DIRECCIÓN DE DERECHOS HUMANOS Y ACCESO A LA JUSTICIA de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaría de Gobierno. (2002) PROCESO DE MEDIACIÓN Y HABILIDADES DEL MEDIADOR

<sup>86</sup> \* El añadido (o la mediadora) es nuestro

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

	<b>TRADICIONAL Harvard</b>	<b>TRANSFORMATIVO Bush y Folger</b>	<b>CIRCULAR- NARRATIVO Sara Cobb</b>
	! Neutralidad: Imparcialidad y equidistancia del mediador ! Ir del caos al orden "		☺ Generar nuevos significados ☺ Generar contexto de confianza
<b>Metas</b>	! Lograr el acuerdo ! Disminuir diferencias entre las partes	Modificar la relación entre las partes, sin importar si llegan o no a un acuerdo	☺ Reflexión más que aireación ☺ Cambiar el significado ☺ Transformar la historia ☺ Lograr acuerdo, si es posible

Los conflictos se transforman....

“Para construir la paz es importante una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, que no se debe confundir con violencia, ya que la paz es la “fase superior de los conflictos”. Es decir, el estado en que los conflictos son transformados por las personas de forma positiva, creativa y no violenta. Por ello, resulta fundamental estimular la creatividad para buscar soluciones a los conflictos a través de la comprensión mutua, la tolerancia, y el desbloqueo de posiciones. Necesitamos, por tanto, cambiar nuestra percepción del conflicto y observar el gran potencial y oportunidades que nos

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

ofrece de crecimiento conceptual y de transformación social ya que abre la posibilidad de mejora en las relaciones”.<sup>87</sup>

VinceçFisas

La transformación de los conflictos, por tanto, está más cercana a los postulados de la educación para la paz y la transformación social, en tanto toma en cuenta la situación particular de las personas y el contexto en el que se presentan los conflictos, con el propósito básico es promover la justicia social y la no-violencia.

Vincenç Fisas<sup>88</sup> contribuye con una síntesis de las principales características de la teoría de la transformación del conflicto, al señalar lo siguiente:

1. “La transformación del conflicto es un viaje al interior del conflicto, lo cual permite a los constructores de paz transformarlo desde sus raíces.
2. Apela a la creatividad humana. No impone modelos preestablecidos, por el contrario cada comunidad debe mirar a sus propios recursos y procesos y generar sus propias dinámicas de acuerdo a su contexto y necesidades.

---

<sup>87</sup>Fisas, Vincenç, (2011) Educar para una cultura de paz. Cuadernos de Construcción de paz No. 20, Barcelona, España.

<sup>88</sup>Fisas, Vincenç (1998) “Cultura de paz y gestión de conflictos”, Icaria/NESCO, Barcelona,

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

3. Su objetivo es trascender el conflicto para que todos los actores puedan alcanzar su objetivo.
4. Basado en el diálogo y la no-violencia
5. La transformación del conflicto empodera a las personas. Así, el del constructor de paz no es el de imponer o apropiarse de procesos. Por el contrario, su rol es el de facilitador, es decir, ayudar a los actores a encontrar sus propias respuestas al conflicto dentro del contexto de su propia cultura”.

Con base en la concepción de **la “transformación del conflicto”**, según John Paul Lederach<sup>89</sup> “es forma de **visualizar y responder al ir y venir de los conflictos** sociales como **oportunidades** que nos da la vida para crear **procesos de cambio** constructivo que **reduzcan la violencia e incrementen la justicia** en la **interacción directa y en las estructuras sociales**, y respondan a los problemas de la vida real en **las relaciones humanas.**”

De la definición acerca de la transformación de los conflictos podemos destacar los siguientes elementos:

- **Visualizar y responder al ir y venir de los conflictos:** la transformación del conflicto descansa en dos premisas fundamentales: 1) El conflicto es un

---

<sup>89</sup>Lederach, John Paul (2003) *The Little Book of Conflict Transformation*. Good Book, Intercourse.  
Vincenç Fisas (1998) “*Cultura de paz y gestión de conflictos*”, Icaria/NESCO, Barcelona,



fenómeno normal y dinámico dentro del contexto social y, 2) a pesar de su carácter destructivo, el conflicto a su vez tiene el potencial para generar cambios sociales constructivos. Dependiendo del manejo que se le dé, el conflicto tendrá efectos negativos o positivos para la sociedad.

- **El conflicto como oportunidad:** el conflicto es una oportunidad de crecimiento y un motor de cambio que da respuesta a las necesidades humanas. La idea es ver los conflictos no como elementos aislados en la sociedad, sino como parte íntegra de un contexto social y de relaciones más amplio que tiene el potencial de generar cambios positivos.
- **Procesos de cambio:** Para la transformación del conflicto es esencial determinar cómo transformar el conflicto de un ciclo destructivo a uno constructivo. En este contexto, la teoría enfatiza una visión de proceso donde las relaciones y las conexiones que éstas generan juegan un papel fundamental. En efecto, el conflicto surge y se desarrolla dentro de una **red de relaciones** y son estas las que le dan forma al conflicto. De este modo, las relaciones son un recurso no solo para el análisis del conflicto sino también como una estrategia de acción. En *La Imaginación Moral*, Lederach señala que para romper los patrones de violencia se deben considerar la red de relaciones y el contexto en cual surgen y se manifiestan. Una vez se encuentren los espacios de relación que sustentan la violencia, también se habrá encontrado los espacios para generar cambio social. En el proceso de generación de relaciones, la teoría invita

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

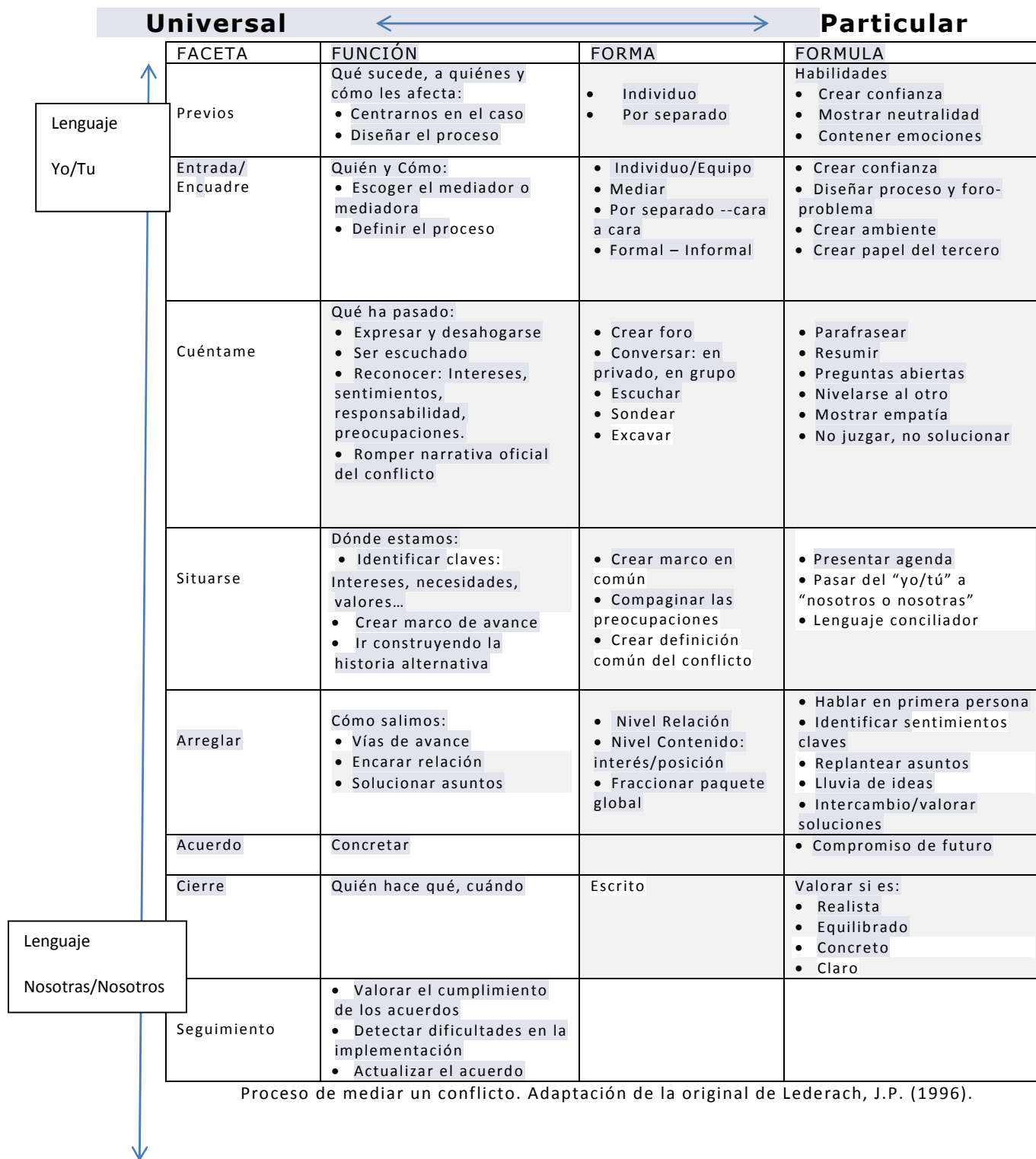
a crear conexiones con personas y grupos que no necesariamente comparten la misma ideología.

- **Reducción de la violencia e incremento en la justicia:** para esta teoría es importante abordar tanto el conflicto cotidiano y a la vez ir creando estructuras que posibiliten una paz sostenible a largo plazo. ¿Cómo abordamos el conflicto de manera que se reduzca los niveles de violencia y se incremente la justicia? En el abordaje de la violencia debemos considerar no solo las manifestaciones evidentes del conflicto, sino también debemos explorar sus raíces y causas.
- **Interacción directa y estructuras sociales:** Para la transformación del conflicto es importante desarrollar capacidades que permitan adelantar procesos de cambio en todos los niveles: interpersonal, intergrupales y estructural. Para ello, debemos considerar el trabajo coordinado de líderes localizados en diferentes sectores de la sociedad: alto, medio y de base dentro de diferentes marcos temporales. El objetivo es responder tanto al conflicto cotidiano de corto plazo mientras se construyen estructuras hacia una visión de paz sostenible en el mediano y largo plazo involucrando la participación de diferentes actores y redes sociales.

*[construcciondepaz.blogspot.com/.../qu-es-la-teora-de-la-transformacin-d...](http://construcciondepaz.blogspot.com/.../qu-es-la-teora-de-la-transformacin-d...)*

El **proceso para transformar un conflicto** se resume en el cuadro siguiente:

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.



## **RECOMENDACIONES**

### **Programa de Trabajo: Actividades y Técnicas grupales**

De acuerdo con las unidades temáticas que integran el contenido de los ejes temáticos del manual, se incluyen diversas actividades mediante las cuales se pretende desarrollar las competencias psicosociales e integrarlas de manera dinámica a los distintos talleres del programa SaludArte.

Decíamos anteriormente que dichas actividades no pretende que las niñas y los niños se diviertan solamente, sino sean parte de una estrategia más amplia que considere los ejes vinculados a: la identidad, la diversidad y la convivencia.

Te invitamos a explorar las distintas actividades que podrás utilizar de acuerdo con las orientaciones que se presenta en el primer capítulo de este manual. De igual manera, de acuerdo con la planeación que realices, escribe tus observaciones sobre los resultados obtenidos con relación al conocimiento y el ejercicio de los derechos humanos.

Las actividades grupales que se sugieren a continuación están divididas y numeradas en función de los ejes de acuerdo a la siguiente tabla.

**Tabla de actividades grupales**

Ejes	Numeración de las Técnicas
Identidad	De la 1 a la 24
Diversidad	De la 25 a la 39
Convivencia	De la 40 a la 73

Cada actividad, además del nombre, señala las edades de las niñas y los niños a las que va dirigida, tomando en cuenta los grupos de primaria baja y primaria alta, así como los propósitos, la duración, el material necesario, las recomendaciones para su aplicación y adecuación cuando se crea necesario, y por último los aspectos a considerar para reforzar lo aprendido.

### **Actividades grupales de Identidad**

#### **Actividad 1 “Dentro y fuera de mi mamá”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es facilitar que las niñas y los niños tengan un mayor conocimiento personal, a través del recuerdo o de lo que les hayan platicado acerca de su nacimiento y los cambios físicos que vivieron en su desarrollo prenatal.

#### **Duración**

30 minutos, dependiendo del número de participantes.

### **Material**

Cajas de cartón o costales o cobijas ligeras, grabadora y casetes de música clásica de preferencia.

### **Desarrollo**

Para el desarrollo de esta actividad es importante que el salón este vacío o que las bancas se coloquen junto a la pared. La o el tallerista pedirá a las niñas y a los niños un tapete y una caja lo suficientemente grande para que se puedan meter en ella. Iniciará el ejercicio mostrándoles una o varias fotos de mujeres embarazadas y les preguntará:

- ¿Qué significa que una mujer esté embarazada?
- ¿Han visto a su mamá, a alguna tía o vecina embarazada?
- ¿Tienen una hermana o un hermano más pequeña o más pequeño?

Permitirá que todas las niñas y todos los niños expongan sus pensamientos y experiencias. Después les comentará que realizarán un juego en el cual deberán guardar silencio. Es necesario propiciar un ambiente agradable que les permita imaginar cómo fueron creciendo dentro de su mamá. Cada niña y cada niño deberá contar con su caja y se colocarán dentro de ella, al mismo tiempo se pondrá la música (se recomienda música clásica tranquila), y cuando estén todas y todos dentro de la caja, mediante una breve inducción, les solicitará que varíen la posición de su cuerpo, se muevan con cuidado, suave, lenta y silenciosamente conforme van creciendo, cuidando no romper la caja.

Las niñas y los niños imaginarán cómo van creciendo, cómo va transformándose el cuerpo de mamá, cómo ella les habla y cómo se van sintiendo, hasta que por fin están listos para nacer. Representarán cómo salen de su mamá y cómo son sus experiencias fuera de ella.

### **Adecuación**

Se podrán sustituir las cajas por costales o por cobijas ligeras. Asimismo, según la edad y el grado escolar, durante la inducción de esta actividad se podrá incrementar el grado de dificultad de las preguntas.

### **Para reflexionar**

Al finalizar, es necesario recuperar en grupo cómo se sintieron las y los participantes, qué fue lo que más les agradó, si habían imaginado antes cómo fue su nacimiento, cómo eran después de nacer, cómo son ahora y a quién se parecen.

#### **Recuerda que**

Esta actividad permite que las niñas y los niños expresen con su cuerpo cómo recuerdan o les platicaron que fue su nacimiento y los cambios físicos que vivieron en su desarrollo prenatal. Asimismo, les ayudará a experimentar diferentes sensaciones mediante el contacto consigo mismas y consigo mismos y facilitará un mayor conocimiento personal. Es importante estar atenta o atento a lo que ocurra con las niñas y los niños, de tal manera que se apoye en forma oportuna a quien así lo requiera para no interferir con el proceso de las y los demás integrantes del grupo.

Adaptado de Carpeta didáctica Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo” Grupo de Educación Popular con Mujeres A.C. (2011)

### **Actividad 2 “Mi imagen ante el espejo”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que las niñas y los niños reconozcan sus características físicas, identificando tanto las que son únicas como aquellas en las que coinciden con otras personas.

#### **Duración**

50 minutos, dependiendo del número de participantes.

### **Material**

Espejos de cuerpo completo o fotografías, hojas, lápices, grabadora y casetes.

### **Desarrollo**

La o el tallerista ubicará a las niñas y a los niños de pie en diferentes lugares del espacio del salón, de tal forma que cada quien observe su imagen en un espejo, de preferencia de cuerpo completo. Si no se cuenta con este material, se pueden utilizar las fotografías de cada niña y niño. Se sugiere que haya música de fondo. Cuando las niñas y los niños estén frente al espejo se realizará una breve inducción que les permita concentrarse en la observación de sí mismas o de sí mismos. Les invitará a observarse cómo son, cómo es su color de ojos, de cabello, la forma de su nariz, sus brazos y sus piernas, identificando lo que más les gusta de ellas y ellos. Posteriormente, elaborarán un dibujo de sí mismas y de sí mismos, pero sin observarse.

### **Para reflexionar**

Al finalizar, las niñas y los niños comentarán en el grupo qué cambios han observado en su cuerpo, qué les gusta de él, qué pueden hacer para cuidarlo, cómo se describen físicamente y en qué son diferentes a otras personas.

#### **Recuerda que**

Este ejercicio permite que niñas y niños observen con detenimiento las características de su persona, logren nombrarlas y plasmarlas de manera gráfica en un dibujo, reconociendo las semejanzas y diferencias con otras personas. Les ayuda en la identificación de su cuerpo para que al aceptarse como tales se relacionen mejor con las y los demás.

Adaptado de Carpeta didáctica Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo” Grupo de Educación Popular con Mujeres A.C. (2011)



### **Actividad 3 “Yo soy única o único”**

Para niñas y niños de 9 a 12 años

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que las niñas y los niños tengan un mayor conocimiento personal, mediante el reconocimiento y expresión de características personales y al mismo tiempo puedan considerarse como seres únicos e irrepetibles.

#### **Duración**

40 minutos, dependiendo del número de participantes.

#### **Material**

Hojas, plumones, tarjetas de colores y pegamento.

#### **Desarrollo**

La o el tallerista entregará una hoja y varios plumones a cada participante para que elaboren el dibujo de una niña o de un niño e incorporen en él todos los elementos que quieran. A continuación, les entregará cinco tarjetas de diferentes colores en las cuales anotarán características propias; se les pueden dar algunos ejemplos como: “yo soy una niña inteligente”, “yo soy un niño listo”, “yo soy una niña juguetona”, “yo soy un niño penoso”. Cuando tengan listas sus tarjetas les solicitará que las peguen en cualquier parte del cuerpo que dibujaron. Cuando hayan terminado, la o el tallerista las y los organizará en equipos de cuatro integrantes para que compartan con sus compañeras y compañeros, de preferencia con quienes menos conviven, cuáles son sus características y si les gusta ser así.

### **Actividad 4 “La papa caliente”**

Para niñas y niños de 4 a 8 años

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que las niñas y los niños reconozcan algunas de sus características personales y las compartan con el grupo.

### **Duración**

40 minutos, dependiendo del número de participantes.

### **Material**

Pelota de esponja.

### **Desarrollo**

La o el tallerista introduce a las niñas y a los niños en el juego, pidiéndoles que en silencio se observen entre sí para que piensen en qué no se parecen. Luego les dirá que ella o él tiene una papa caliente (pelota de esponja u otro objeto), la cual tendrá que pasar de manera rápida a alguien, porque se quemará si se queda con ella por mucho tiempo. Les pedirá que cuando la reciban mencionen una característica que las o los hace diferente a las y los demás.

La o el tallerista estará atenta o atento a que los comentarios no se repitan durante el juego, hasta que todas y todos hayan participado.

Comenzará el juego con un ejemplo: “ésta es la papa caliente y yo soy una niña traviesa”; “ésta es la papa caliente y yo soy un niño cariñoso”.

### **Para reflexionar**

Al finalizar, comentarán en el grupo cómo se sintieron, si descubrieron aspectos nuevos acerca de ellas y de ellos, si encontraron alguna compañera o algún compañero con características iguales o semejantes a ellas o a ellos y por qué las personas somos únicas e irrepetibles.

#### **Recuerda que**

Este ejercicio sirve para que las niñas y los niños hablen de sus propias características, tengan un mayor conocimiento personal y desarrollen habilidades para compartir con las y los demás aspectos sobre sí mismas o sobre sí mismos en los procesos de socialización. Se trata de que logren expresar claramente las características que cada niña y niño considera que tiene para reconocerse como personas únicas e irrepetibles.

## Lo que podemos hacer para fortalecer esta competencia

- Las niñas y los niños pueden dibujarse, tratando de pintar su color de piel, de ojos, de la ropa que llevan puesta, de su estatura etcétera.
- Pide a las niñas y a los niños que se reúnan con la persona del salón que se parezca más a ellas y ellos y comenten en qué se parecen.
- En grupo, platiquen sobre cómo les ha dicho su mamá o su papá que son. Pregúntales: ¿están de acuerdo con lo que les dicen?
- Reflexionen ¿en qué son diferentes las niñas y los niños? ¿cómo creen que los deben tratar, igual o diferente?
- Comenta con ellas y ellos qué les gusta de su forma de ser y qué les disgusta.
- Ayúdales a identificar qué les gusta de su cuerpo y qué no les gusta.
- Pregúntales: ¿qué cosas sabes hacer muy bien y cuáles te salen mal?
- Reflexionen: cuando una persona adulta les dice que son flojos o flojas y tontos o tontas, ¿creen, sin cuestionarlo, que esto es verdad?

### Actividad 5 “Un libro sobre quién soy”

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es promover la confianza y la autoestima en las niñas y niños.

#### Duración

60 minutos

#### Material

Hojas sueltas, un blog o un cuaderno, colores, plumones o pinceles, plumas, lápices, materiales varios para adornar.

#### Desarrollo

Cada niña y cada niño empezará un libro sobre sí misma y sobre sí mismo con un autorretrato en la portada. En este libro se irán reuniendo fotografías del niño o niña y relatos en prosa y en verso. A medida que los niños y las niñas vayan aprendiendo a escribir, podrán incluir detalles personales, preguntas acerca de sí mismos o de sí mismas y respuestas a estas y otras preguntas. Si los recursos son limitados, se puede confeccionar un libro para toda la clase, dedicando una o dos páginas a cada niño o niña.

### **Adecuaciones:**

Se puede elegir un tema o técnica por día para desarrollar en un cuaderno único que funja como

### **Libro sobre quién soy.**

Se sugiere incluir una sección sobre gastronomía, donde puedan escribir qué les gusta o no les gusta comer, recetas, etc.

### **Para reflexionar**

Una vez avanzados los trabajos de cada niña y cada niño, se pueden resaltar los materiales y colores que cada uno y cada una utilizó como elementos que las y los diferencian y forman parte de su identidad.

### **Recuerda que**

Todas las propuestas son válidas: si un niño o niña se considera poco hábil para desarrollar trabajos manuales o de dibujo, se debe fomentar su participación aplaudiendo sus esfuerzos.

Adaptado de *La enseñanza de los derechos humanos*. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 6 “Un círculo de conversación”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es promover la confianza y la autoestima.

### **Duración**

45 minutos

### **Desarrollo**

Se sienta a los niños y las niñas formando un círculo, en el que se incluyen a la o el tallerista y a eventuales visitantes. La o el tallerista hace una pregunta que cada alumno responde sucesivamente. He aquí ejemplos de posibles preguntas:

- Lo que más me gusta de mí mismo es....
- Me gustaría ser...
- Mi juego favorito es...
- Creo que mi nombre quiere decir...
- Me gustaría saber...
- Estoy contento si...
- Me pongo triste cuando...
- Quiero ser más...
- Espero que algún día podré...

### **Adecuación**

Se pueden agregar oraciones relacionadas con alimentos, por ejemplo:

- Lo que más me gusta de mí misma o de mí mismo es...
- Si fuera vegetal, me gustaría ser...
- Si fuera fruta, me gustaría ser...
- Mi comida favorita es...
- Me gustaría aprender a preparar...

Formar equipos de tantas personas como proposiciones planteadas: el juego consisten en concluir una carrera de relevos donde se pasa la estafeta con la siguiente pregunta de la lista y se puede arrancar hasta que la persona da la respuesta. Se pueden armar circuitos o que la carrera sea sólo de ida y vuelta al punto de inicio de la fila.

### Para reflexionar

Al final, se comenta lo que cada persona aprendió de sus compañeras y compañeros en dicha carrera, sin reparar en quién acabó primero.

#### **Recuerda que**

Esta actividad puede dar paso a niñas y niños que regularmente no participan, brindando un espacio para la reafirmación de la confianza y la autoestima. Es muy importante escuchar sin interrumpir y dar a todos el mismo tiempo. Los niños pueden “pasar” si no quieren hablar, pero todos deben permanecer en su puesto hasta el final del ejercicio. Las respuestas se pueden anotar en el libro “¿Quién soy?”.

Adaptado de *La enseñanza de los derechos humanos*. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### Actividad 7 “El hilo de la vida”

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es promover la confianza y la autoestima de niñas y niños.

#### **Duración**

50 minutos

#### **Material**

Hilo (uno por niña y niño), clips, imágenes que se hayan solicitado previamente, revistas para recortar, pegamento.

### Desarrollo

Cada niño o cada niña tiende un hilo que representa su propia vida. De él irá colgando dibujos, cuentos u objetos que representarán las cosas más importantes que le han sucedido, sea por orden cronológico o en cualquier otro orden que el niño prefiera. El hilo se puede extender también hacia el futuro.

### **Adecuación**

- El hilo puede ser trabajado en una sola sesión o ser un proyecto colectivo e incluso mural.
- Se pueden reemplazar los dibujos personales por las etapas en que se va desarrollando una plantita o semilla que hayan sembrado.
- Se propone formar equipos y elegir elementos comunes de su vida y representarla a través de estatuas individuales o viñetas que representarán frente a los demás equipos, cada equipo.

### **Para reflexionar**

Se puede preguntar ¿qué elementos son similares en todos los hilos? ¿qué eventos han sido importantes en la vida de cada uno y cada una?

#### **Recuerda que**

Esta es una oportunidad para que niñas y niños reconozcan eventos importantes en su vida y puedan proyectar qué les gustaría hacer en un futuro. Los trabajos son valiosos en tanto representan dichos eventos.

Adaptado de *La enseñanza de los derechos humanos*. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 8 “Fila de cumpleaños”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es aumentar la concentración, la escucha atenta y otras formas de comunicación no verbal.

#### **Duración**

20 minutos

#### **Desarrollo**

Niñas y niños tienen que hacer una fila según el día y mes de su cumpleaños, de enero a diciembre. Tendrán que buscar la manera de entenderse sin palabras. No importa tanto el hecho de que salga bien la fila, como el trabajar conjuntamente y comunicarse.

### **Adecuación**

- Cada niña y cada niño toma una tarjeta la imagen de una pintura o escultura que pertenezcan a la misma etapa artística: cada tarjeta deberá tener el año en que se realizó y ese será el criterio para organizar la fila de cumpleaños.
- Se tienen tarjetas con diferentes productos alimenticios y sus aportaciones vitamínicas: el orden de la fila, corresponderá al orden alfabético de las aportaciones de cada alimento.

### **Para reflexionar**

Puedes preguntar ¿qué problemas han surgido?, ¿qué elementos han favorecido la comunicación? Se puede tratar el tema de los diferentes canales de comunicación y cómo facilitan o dificultan la misma.

#### **Recuerda que**

El juego debe desarrollarse en silencio.

Adaptado de *La alternativa del juego I*. (2000). Cascón, P. y Martín, C. México: El Perro sin Mecate, Los Libros de la Catarata.

### **Actividad 9 “La silueta en la pared”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es fomentar la confianza y la autoestima en las niñas y los niños.

### **Duración**

45 minutos



## Material

Papel kraft o cajas grandes de cartón, material para pintar o colorear.

## Desarrollo

Se debe perfilar la silueta de cada niño o cada niña en un papel grande (la mejor forma de hacerlo es con el niño tendido en el suelo) y posteriormente solicitar que dibuje o pinte sus detalles físicos y luego anote sus datos y características físicas personales (nombre, talla, peso, lo que al niño más le gustaría aprender o hacer en la escuela o cuando sea mayor). Si las siluetas se han trazado sobre papel, se ponen en la pared, a fin de que cada niño o niña conozca a los y las demás y se conozca también a sí mismo y a sí misma.

## Para reflexionar

Se puede preguntar ¿qué notan en las siluetas de sus compañeras y compañeros?  
¿cuáles son los rasgos que cada persona resaltó?

### Recuerda que

Es importante rescatar la importancia de las diferencias en peso, tamaño, características físicas como rasgos que nos hacen seres únicos e irrepetibles.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

## Actividad 10 “Yo y mis sentidos”

Para niñas y niños de 8 años o menos

**Lo que pretendemos con esta actividad** es fomentar la confianza y la autoestima en las niñas y los niños.

## Duración

20 minutos

## **Desarrollo**

Hacer que las niñas y los niños hablen en el círculo o bien representen teatralmente las afirmaciones siguientes:

- El oído me sirve para...
- La vista me sirve para...
- El olfato me sirve para...
- El tacto me sirve para...
- El paladar me sirve para...

## **Adecuación**

Adaptar, en su caso, las preguntas a las necesidades de los niños o las niñas con discapacidad (por ejemplo “aunque no veo (bien, nada), sigo siendo yo mismo y puedo...”). Hacer que cada niño y niña invente un instrumento que lo ayude a oír, oler o palpar mejor. Luego deben describir, dibujar o representar la situación.

## **Para reflexionar**

Comenten ¿qué estrategias pueden implementarse cuando se vive con una discapacidad? ¿Qué pueden hacer como grupo para apoyar la inclusión de personas con discapacidad?

### **Recuerda que**

Todas las personas tenemos capacidades diferentes: el término adecuado es personas con discapacidad y todas y todos podemos tener una condición momentánea (cuando nos fracturamos, por ejemplo) o permanente que nos dificulte o impida realizar algunas actividades: esto sólo se convertirá en una discapacidad cuando el medio no nos brinde las condiciones para sobrepasar el déficit o la dificultad para realizar diferentes tareas. Por ejemplo, una persona con bastón, tiene un déficit para caminar que se volverá una

discapacidad (*no ser capaz de*) motriz si en el medio donde se desenvuelve no cuenta con rampas o adecuaciones para que pueda desplazarse en el espacio.

Adaptado de ***La enseñanza de los derechos humanos***. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 11 “El círculo de los deseos”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es promover la confianza y la autoestima.

#### **Duración**

30 minutos

#### **Material Opcional:**

Hojas impresas con las proposiciones.

#### **Desarrollo**

Sentar a las niñas y los niños formando un círculo. Proponer que cada niño y a cada niña formule por turno los siguientes deseos (se pueden formar también pequeños grupos o parejas):

- Si pudiera ser un animal, sería... porque...
- Si pudiera ser un pájaro, sería... porque...
- Si pudiera ser un insecto, sería... porque...
- Si pudiera ser una flor, sería... porque...
- Si pudiera ser un árbol, sería... porque...
- Si pudiera ser un mueble, sería... porque...
- Si pudiera ser un instrumento musical, sería... porque...
- Si pudiera ser un edificio, sería... porque...
- Si pudiera ser un automóvil, sería... porque...
- Si pudiera ser una calle, sería... porque...

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- Si pudiera ser una ciudad/provincia/región, sería... porque...
- Si pudiera ser un país, sería... porque...
- Si pudiera ser un juego, sería... porque...
- Si pudiera ser un disco, sería... porque...
- Si pudiera ser un programa de televisión, sería... porque...
- Si pudiera ser una película, sería... porque...
- Si pudiera ser un alimento, sería... porque...
- Si pudiera ser un color, sería... porque...

### **Para reflexionar**

Comenten las similitudes y las diferencias: en qué se basa las preferencias de unas y otras personas; ¿cómo enriquece a la experiencia personal que existan diferentes opciones?

#### **Recuerda que**

Es importante resaltar la diversidad de las respuestas y reforzar la participación.

Adaptado de *La enseñanza de los derechos humanos*. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 12 “Definición de ser humano”**

#### **Para niñas y niños de todas las edades**

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que se comprenda claramente que la humanidad está constituida por individuos.

#### **Duración**

50 minutos

#### **Material**

Un objeto para colocar al centro.

#### **Desarrollo**

La o el tallerista coloca un objeto (por ejemplo una papelera boca abajo) ante la clase; explica de que se trata de un visitante de otra parte del universo. Ese visitante quiere saber quiénes son esos seres que se llaman a sí mismos “humanos”. Se pide a las niñas y los niños que ayuden al visitante a identificarnos como “seres humanos”.

### **Para reflexionar**

Comenten ¿Qué significa ser “humano”? ¿Cuál es la diferencia entre estar vivo y “sobrevivir”?

#### **Recuerda que**

La esencia de los derechos humanos es la dignidad, una cualidad inherente al ser humano que implica no tener un valor que nos reemplace.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 13 “El mensaje en la botella”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que los niños y niñas comiencen a tener conciencia de sí mismos como seres humanos, así como de la dignidad del ser humano.

#### **Duración**

50 minutos

#### **Desarrollo**

La o el tallerista propone a los alumnos el siguiente ejercicio: se han recibido señales del espacio exterior. Las Naciones Unidas van a enviar información sobre los seres humanos en una nave espacial. Los alumnos deben elegir el tipo de información que se debe enviar (por ejemplo música, imágenes o figuras de seres humanos, ropa, publicaciones, objetos religiosos, etc.). Se organiza un debate entre todos los alumnos de la clase o proponga que el ejercicio se realice individualmente o en grupos pequeños.

### **Adecuación**

Para las y los más pequeños, puede simularse una cápsula de tiempo con los objetos que haya el aula.

### **Para reflexionar**

En este ejercicio se hacen preguntas profundas: “¿Qué soy yo?” “¿Quiénes somos nosotros o nosotras?”.

#### **Recuerda que**

Es indispensable para que se consideren a sí mismos seres humanos, con responsabilidades respecto de la humanidad en todas sus múltiples y variadas formas. Definir lo que es humano nos ayuda a ver lo que podría ser inhumano.

Adaptado de *La enseñanza de los derechos humanos*. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 14 “El árbol genealógico”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es reconocer la riqueza cultural y la diversidad que hay en las familias.

#### **Duración**

50 minutos

#### **Material**

Hojas, recortes, plumones, crayolas, pegamento.

#### **Desarrollo**

Se pide que las niñas y los niños tracen su árbol genealógico en ese momento.

### Para reflexionar

Compárense y examínense las diferencias existentes:

- ¿En qué se diferencia la vida familiar actual de la de los bisabuelos o las bisabuelas? ¿De la de los abuelos o las abuelas? ¿De la de los padres o las madres?
- ¿A qué se deben estos cambios? ¿Se trata de cambios de los valores, la cultura, la tecnología o de otra clase? ¿Cuáles son beneficiosos y cuáles no?
- ¿Han mejorado los derechos humanos de los miembros de la familia en las últimas generaciones?

#### Recuerda que

Debe considerarse de la posibilidad de que en su clase haya casos de adopción o arreglos de familia no tradicionales.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### Actividad 15 “La igualdad ante la ley”

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños logren reconocer la igualdad de todas las personas ante la ley.

#### Duración

50 minutos

#### Desarrollo

El artículo 7 de la Declaración Universal de Derechos Humanos comienza así: “Todos son iguales ante la ley...”. Sin embargo, esta declaración de principios no siempre se da en la práctica. Debata con el grupo.

### Para reflexionar

¿Son todos iguales ante la ley en su comunidad o se trata a algunas personas de manera diferente? ¿Qué factores pueden hacer que algunas personas tengan ventaja sobre otras? ¿Por qué la igualdad ante la ley es esencial en una cultura de los derechos humanos?

### **Recuerda que**

La misma Declaración tiene una historia de desigualdad: puedes retomar los fundamentos y uso del lenguaje en la Declaración de los Derechos *del hombre y del ciudadano*”, así como el principio de progresividad.

Adaptado de ***La enseñanza de los derechos humanos***. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 16 “Marcos de referencia”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños logren identificar diferentes acepciones de los atributos de acuerdo al contexto.

### **Duración**

50 minutos

### **Desarrollo**

La o el tallerista solicita a las niñas y los niños que enumeren de la manera más positiva posible cinco cualidades que realmente admiren en sí mismos o de sí mismas. Después les da una perspectiva negativa, de manera que las mismas características en lugar de halagadoras, se vuelvan hirientes. Invierta luego los términos, enumerando primero unas características negativas de las que las niñas y los niños no estén muy orgullosos y utilicen luego términos equivalentes que hagan que la lista resulte menos ofensiva.

### **Adecuación**

Otra versión de esta actividad es pedir a los niños y las niñas que enumeren adjetivos con los que generalmente se describe a las muchachas o a los muchachos.



Seguidamente los calificativos se atribuyen al otro género (por ejemplo ser “enérgico” o “tener objetivos claros” se consideran cualidades en un muchacho, pero se considerarán “brusquedad” o “ambición” en una muchacha).

### **Para reflexionar**

Pida identificar las palabras que se consideran negativas de acuerdo al sexo a quien se le atribuyen.

#### **Recuerda que**

Las opiniones varían según nos guste o no lo que vemos. Ello se refleja en las palabras que utilizamos. Por ejemplo, se puede decir de la misma persona que “mantiene las distancias” o bien que es “independiente”; que es “agresiva” o bien “firme”; que es “sumisa” o bien que está “dispuesta a cooperar”; que es “tenaz” o que tiene “menos miedo a trabajar mucho”. Haga que los alumnos piensen en otras contraposiciones de este tipo.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 17 “Son todos iguales”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños reconozcan las diferencias como un componente de las personas.

#### **Duración**

50 minutos

#### **Material**

Objetos similares: tantos como asistentes.

## **Desarrollo**

La o el tallerista da a cada alumno y cada alumna algún objeto ordinario, como una piedra o una papa, y pídale que llegue a conocerlo de verdad, que haga “amistad” con él. Pide a algunas niñas o algunos niños que presenten a su “amigo” o “amiga” a la clase; que digan qué edad tiene, si está triste o contento o cómo adquirió la forma que tiene. Pueden escribir redacciones sobre el tema, o canciones o poemas de alabanza. Se colocan después todos los objetos en una caja o bolsa y se mezclan. Se vuelcan y se pide que cada niño y a cada niña encuentre a su “amigo” o “amiga”

## **Para reflexionar**

Señale el paralelismo que se hará evidente: todas las personas de cualquier grupo parecen iguales a primera vista, pero unavez que se las llega a conocer, son todas diferentes, todas tienen su historia personal y con todas se puede llegar a tener amistad. Pero para ello hay que abandonar los clichés (como “las piedras son frías, duras e indiferentes”) durante un tiempo para llegar a conocer a las y los demás.

### **Recuerda que**

En una palabra, hay que evitar los prejuicios. Al exponer los estereotipos, señala el peligro de pasarse al extremo contrario. Insiste en que cualquier pizca de verdad que contenga un estereotipo no es más que eso, una pizca. También puede preguntar a la clase si alguien ha oído alguna vez expresiones como “Todos esos son iguales” o “Esa gente es así”.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos** (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

## **Actividad 18 “Identificación de algunos “grupos minoritarios””**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños identifiquen la discriminación por pertenecer a un “grupo minoritario”.

### **Duración**

50 minutos

### **Desarrollo**

La o el tallerista ayuda a la clase a formular una definición de “grupo minoritario”:

- ¿Se trata siempre de minorías en el sentido matemático del término?
- ¿En qué suelen diferenciarse las minorías de la población mayoritaria o dominante?

Se propone a las niñas y los niños que preparen una lista en la que se enumeren lo que ellos y ellas consideran “grupos minoritarios” actuales, empezando por la comunidad local. Se deben incluir a las minorías basadas en la clase, la capacidad, la orientación sexual y otros factores no raciales.

### **Adecuación**

Los niños y las niñas de los grados superiores pueden realizar estudios monográficos para determinar el tamaño, la ubicación, la historia, la cultura, las condiciones actuales de vida y las principales reivindicaciones de determinados “grupos minoritarios”.

### **Para reflexionar**

¿Sufren discriminación estos grupos minoritarios? ¿De qué clase? ¿En qué circunstancias aparecen grupos minoritarios en una población (poblaciones indígenas, inmigrantes, refugiados o trabajadores migrantes)?

#### **Recuerda que**

Históricamente, han sido los movimientos de los grupos llamados “minoritarios” los que han impulsado el avance de los Derechos Humanos.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

## **Actividad 19 “Lo que me gusta/lo que hago”**

Para niñas y niños mayores de 10 años

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños identifiquen los roles de género y cómo van moldeando la conducta de las niñas y niños.

### **Duración**

50 minutos

### **Desarrollo**

La o el tallerista pide a las niñas y los niños respondan por escrito a estas preguntas sobre ellos y ellas:

1. Tres cosas que se esperan de las personas de mi sexo que a mí me gustan.
2. Tres cosas que se esperan de las personas de mi sexo que a mí no me gustan.
3. Tres cosas que quisiera hacer o ser si fuera del otro sexo.

Pide a los niños y las niñas pongan su lista en común con un compañero o compañera del mismo sexo. Luego pida a cada par de niñas o niños comenten la lista con dos niñas o niños del otro sexo (si no es una clase mixta, con otros y otras dos niñas o niños).

### **Para reflexionar**

Comente los resultados. ¿Cómo reacciona esta comunidad ante personas que no se amoldan a las expectativas de género? ¿Limitan las expectativas de género los derechos humanos de las personas?

#### **Recuerda que**

Sexo son las características biológicas que categorizan a la especie humana en hombre y mujer; género es un estatus socialmente adquirido que se conforma por los valores, conductas y actitudes esperadas para cada sexo y se dividen en femenino y masculino.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos** (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

## **Actividad 20 “Metodología empatía y creatividad”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños conozcan cómo nos influye la interacción con otras culturas.

### **Duración**

50 minutos

### **Material**

Reproductor, bocinas y los siguientes álbumes:

- Amparanoia, “El poder de Machín”, 1997; “Feria Furiosa”, 1999; “Bebezones”, 2000; “Somos viento”, 2002; “Enchilao”, 2003; “Rebeldía con alegría”, 2004
- Macaco, “El mono en el ojo del tigre”, 1999; Rumbo submarino, 2002; Cheb Balowski, “Bartzeloon”, 2001; Potiner, 2003.

### **Desarrollo**

1. Se presenta la actividad. Se introduce con una conversación sobre la música que gusta a los niños y niñas:
  - ¿Cuáles son nuestros estilos de música preferidos?
  - ¿Cómo y cuándo nos gusta escucharlos?
  - ¿Qué nos transmiten?

Explicamos que hay muchos tipos diferentes de música con orígenes muy diversos y les invitamos a escuchar algunas piezas. Explicamos la actividad.

2. Se escuchan algunas piezas del cd (tres, cuatro o las que el dinamizador crea conveniente). Es recomendable que lo hagan de pie y moviéndose por el espacio por animarlos y animarlas a expresarse corporalmente.

3. Se pregunta a las niñas y los niños qué pieza les ha gustado más y se forman pequeños grupos en función de las piezas escogidas. No importa si varios grupos repiten una misma pieza.

4. Cada grupo se prepara una representación a partir de la pieza escogida. Indicaremos sólo dos pautas: que a lo largo de la presentación, en uno o varios momentos, se pueda ver de forma diferenciada los diversos instrumentos/sonidos que se identifican en la pieza para que el público los reconozca. La segunda pauta es que en algún momento de la performance se representen los ritmos o danzas de todas partes del mundo que se identifiquen en la pieza.

5. Se presentan las representaciones. Tras cada representación se dejan unos minutos para la valoración:

Los espectadores comentan: ¿Qué nos ha transmitido la música? ¿Cómo nos ha hecho sentir? ¿Qué ritmos identificamos? ¿Qué instrumentos o sonidos reconocemos? ¿De qué culturas provienen? ¿Qué es lo que más nos ha gustado de la representación? ¿El que más nos ha sorprendido? ¿Aquello que no compartimos? ¿Qué mensaje me llega de lo que han representado mis compañeros y compañeras? Finalmente el grupo actor comparte con el resto de compañeros y compañeras cuál ha sido el proceso que le ha llevado a elaborar la representación mostrada.

### **Adecuación**

Puedes complementar la actividad enseñando cómo se bailan los diferentes estilos de música recogidos en el cd (samba, son, sirtaki, etc.).

Algunos ejercicios de calentamiento son:

- En grupo, hacer ejercicios por desbloquear las articulaciones desde los pies hasta la cabeza.
- En grupo, todos y todas siguen la misma pulsación con los pies. A continuación, y sin perder el ritmo se hace una ronda en que cada niño o cada niña por turnos, tiene que marcar un ritmo con las manos y el resto lo repite acto seguido.
- Por turnos, cada niño y cada niña canta su nombre siguiendo el ritmo de la pulsación que lleva el grupo, el resto lo repite.
- Poner música. Siguiendo el ritmo de la música jugar a "El rey", una persona dirige (el rey) y el resto lo sigue en fila india imitando los gestos del rey.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Para más información:

- Diccionario de música. Biblioteca de consulta Larousse. Spes Editorial. Barcelona, 2003
- Dusminguet: <http://www.dusminguet.to/>
- Ritmos y Bailes: <http://www.radiorabel.com/ritmosybailes/>

### Para reflexionar

¿Cuántos ritmos hemos recopilado con todas las representaciones?

¿De cuántos orígenes culturales?

¿Con cuántas lenguas?

¿Cuántas y qué sensaciones y emociones nos han hecho sentir? ¿Contentas/os?

¿Melancólicas/os? ¿Tristes? Etc.

¿De dónde son los autores o actoras?

¿Cuál es su origen cultural?

¿Qué influencias les pueden llevar a hacer esta música mestiza?

¿Cómo influye la interacción con otras culturas en la música de Dusminguet?

Y la música que nos gusta a nosotros o a nosotras: ¿de qué países proviene?

¿Qué ritmos utiliza?

¿Qué influencias tiene?

¿En qué lenguas se canta?

¿En qué países se escucha?

#### Recuerda que

Es interesante que puedan bailar y moverse mientras escuchan la música. Para animarlos y animarlas a hacerlo puede ser bueno iniciar la sesión con algún ejercicio de expresión corporal.

Adaptado de **La Música como instrumento de educación para la paz.** (2005). Sanfeliu, A. y Cairete, M. Barcelona: Escola de Cultura de Pau

### Actividad 21 “The Star-Spangled Banner”, Jimi Hendrix”

Para niñas y niños de todas las edades

### **Lo que pretendemos con esta actividad es:**

- Sentir como la música nos transmite emociones y sensaciones.
- Reconocer las sensaciones, pensamientos, emociones que nos evoca una pieza musical.
- Valorar la capacidad de los músicos de expresar y transmitir inquietudes, malestar, etc. respecto a los conflictos sociales.
- Conocer algunos datos de las consecuencias de las guerras actuales.
- Cuestionar la guerra como estrategia de resolución de conflictos.

### **Duración**

60 minutos

### **Material**

Pieza musical Star-Spangled Banner, localizable en los CD "Best of Jimi Hendrix" y "Live at Woodstock". Papel cagle, enseres de pintar, cajas de cartón y otros elementos reutilizables, etc.

### **Desarrollo**

Aconsejamos realizar la actividad en una sala sin mesas.

1. Distribuimos, por el suelo y en diferentes puntos de la sala un buen trozo de papel cagle, crayones, rotuladores u otras herramientas por dibujar, papeles de colores, cajas de cartón y otros materiales reutilizables, y/o todo aquello que nos parezca adecuado.
2. Presentamos la actividad. Comentamos que la música puede ser un vehículo muy potente de expresión, reconocimiento o denuncia de situaciones diversas. En este caso escucharemos una pieza interpretada por Jimi Hendrix en el macroconcierto de Woodstock (EEUU) en 1969.
3. Hacemos la audición. Dura unos cuatro minutos. Los chicos y chicas tienen que expresar libremente aquello que les transmita la música, dibujando, bailando, escribiendo, o de la manera en que se sientan más cómodas/os.



5. Comentamos qué imaginan que quería denunciar Hendrix con esta pieza, si saben de qué pieza musical se trata y si la habían escuchado antes. Descubrimos que es el himno de los Estados Unidos de América y nos preguntamos qué pasaba en EEUU en 1969.
6. Comentamos brevemente la historia de la guerra del Vietnam y su repercusión en EEUU. A partir de aquí comentamos los beneficios y costes de las guerras como estrategia de resolución de conflictos.
7. Volvemos a escuchar la pieza musical.

### **Adecuación**

Se puede elegir una canción local o en español que aluda al tema de la guerra o cualquier otro relacionado con el tema de interés.

Además, puede ser complementaria para trabajar los conceptos de guerra y de paz. En el documento “Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto” encontraréis un breve marco teórico: <http://www.escolapau.org/img/programas/educacion/publicacion002e.pdf>

Para ampliar contenidos sobre la guerra:

- BASTIDA, Anna: Desaprender la guerra, Ed. Icaria 1994
- FISAS, Vicen. (2004). Procesos de paz y negociación de conflictos armados. Ed. Paidós.

Para ampliar contenidos sobre la guerra del Vietnam:

<http://www.historiasiglo20.org/enlaces/Vietnam.htm>

[http://se.encarta.msn.com/encyclopedia\\_761552642/GuerradeVietnam.html](http://se.encarta.msn.com/encyclopedia_761552642/GuerradeVietnam.html)

### **Para reflexionar**

Se valora a través de una conversación como nos hemos sentido. Primero formulando preguntas del estilo: ¿Te ha gustado? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué te ha sugerido la pieza? ¿Qué remarcarías? En este espacio es importante comentar sentimientos y emociones. Si a algún chico o chica le recuerda la guerra, estiramos el hilo pidiéndole que

concrete qué cosas de la pieza se lo han hecho pensar. Conversamos todas/os juntas/os sobre este punto. Si hace falta, volvemos a escuchar algún fragmento de la obra.

### **Recuerda que**

Es importante ambientar el espacio y dar el tiempo suficiente para que los participantes se sitúen en la actividad, si se considera conveniente se puede poner alguna pieza de música previamente, o hacer algún ejercicio de calentamiento para que el grupo se concentre en la actividad.

Adaptado de **La Música como instrumento de educación para la paz** (2005). Sanfeliu, A. y Cairete, M. Barcelona: Escola de Cultura de Pau.

### **Actividad 22 “Go”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad es:**

- Sentir la música desde todo el cuerpo.
- Dejarse impregnar por la música.
- Identificar posibles ritmos y estilos de música que se mezclan en una pieza musical y en la antología de piezas de un cd del mismo autor.
- Valorar la riqueza musical de las piezas trabajadas.

### **Duración**

120 minutos

### **Material**

CD "Go" de Dusminguet

### **Desarrollo**

Se escucha el disco o una selección de canciones y se reflexiona en el grupo.

### Para reflexionar

Comenten sobre la oportunidad para el enriquecimiento cultural que hay en conocer otros tipos de música.

#### Recuerda

Notar cómo los estilos de música actuales se han creado a partir de influencias de una gran mezcla de ritmos y estilos musicales de todas partes del mundo.

Adaptado de *La enseñanza de los derechos humanos*. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### Actividad 23 “Iniciales de Cualidades”

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños retengan los nombres de otros y otras y favorecer un clima positivo desde el comienzo.

#### Duración

15 minutos

#### Desarrollo

Cada uno/a dice su nombre y apellidos, y a la vez dos calificativos positivos que le definan y que tengan sus mismas iniciales. Por ejemplo. Pedro Álvarez, plácido y amable.

### Para reflexionar

Se puede empezar con una pregunta como ésta: ¿Cómo se han sentido con tener que encontrar y decir en alto dos cualidades tuyas?

#### Recuerda

Cada uno/a habla cuando le toca, no demasiado deprisa, para que haya tiempo para memorizar los nombres.

## **Actividad 24 “Taller de bicicletas”**

### **Para niñas y niños de todas las edades**

**Lo que pretendemos con esta actividad** es animar a las niñas y los niños a considerar las experiencias, los sentimientos y las necesidades de los otros;

Comprobar la tendencia a juzgar a los otros y las otras desde el propio marco de referencia: nuestros sentimientos, valores, necesidades y motivaciones; Motivar al a las niñas y los niños hacia el respeto y potenciación de los derechos humanos en su entorno y en la sociedad en general; Poner en relieve los prejuicios y estereotipos que muchas veces se tienen en relación a las mujeres.

#### **Duración**

50 minutos

#### **Desarrollo**

Se piden dos voluntarios, un niño y una niña, para hacer un juego de rol en la clase. Se da a cada uno y a cada una un papel explicativo del rol que ha de interpretar (Laura y Marcos).

La escenificación del rol no puede durar más de 2 minutos. Pasado este tiempo hay que interrumpir el juego aunque no se haya acabado.

Rol de Laura:

--Sabes reparar perfectamente una bici. Cuando estabas en el taller del cole arreglaste como mínimo 100. Recibiste muy pocas quejas. Pedro, tu profesor, te dijo un día bromeando que por qué no te dedicabas a eso, que se te daba muy bien.

--Tienes que intentar convencer a Marcos para que confíe en ti y te deje la bicicleta para arreglarla.

Rol de Marcos:

--Ves un rótulo que indica que se reparan bicicletas. Te va muy bien porque tienes estropeada la bici y no sabías que hubiera en tu barrio un taller especializado en arreglarlas. Cuando llevas la bici ves que son dos chicas las que se encargan de arreglarlas. Te quedas parado. No te fías que una chica sepa arreglar tu bicicleta.

--Tienes que intentar encontrar alguna excusa para no dejar la bici en el taller.

### **Adecuación**

Algunas variantes pueden ser: un grupo de mecánicas, con alta formación, ha abierto el taller con los medios más avanzados de la ciudad. Un grupo de empresarios, que busca un taller para arreglar la flota de coches de su importante empresa, se dirige al local y pide hablar con el jefe para negociar un substancioso contrato. En este caso, en lugar de un niño y una niña, se pueden hacer dos grupos de dos o tres niños y niñas

### **Para reflexionar**

¿Qué ha sentido la niña que ha hecho de Laura?, ¿Qué ha sentido el niño que ha hecho de Marcos? ¿Qué piensa el resto del grupo?

Al final, ¿Marcos deja su bici en el taller o no la deja? ¿Qué otros argumentos intervienen en su decisión? ¿Qué otros prejuicios se tienen en general sobre las niñas o las mujeres? ¿Cómo perjudican a las mujeres estos estereotipos? ¿Qué podemos hacer nosotros para contrarrestar los sentimientos que dañan a las personas por razón de su sexo?

#### **Recuerda que**

Los juegos de rol orientado pueden poner de manifiesto los prejuicios y estereotipos que muchas veces se tienen en relación a grupos específicos, como las mujeres en este caso. Al final de la actividad deberás poner atención a que las polarizaciones no continúen en el grupo.

Adaptado partir de la actividad "Taller de bicicletas" (recogida en "Sistema sexo-género", Asociación pro Derechos Humanos, Madrid, 1988), adaptación a cargo del Grup d'educació d'Amnistia Internacional Catalunya.

Material original: <http://edualter.org/material/dona/dona2000.htm>

## **Actividades grupales de Diversidad**

## **Actividad 25 “La igualdad ante la ley”**

Para niñas y niños de 10 años o más

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que las niñas y los niños reconozcan la igualdad de todas las personas ante la ley.

### **Duración**

50 minutos

### **Desarrollo**

Se lee el artículo 7 de la Declaración Universal de Derechos Humanos que comienza así: “Todos son iguales ante la ley...”. Sin embargo, esta declaración de principios no siempre se da en la práctica. Se pide opinión al respecto a niñas y niños.

### **Para reflexionar**

¿Son todos iguales ante la ley en su comunidad o se trata a algunas personas de manera diferente?

- ¿Qué factores pueden hacer que algunas personas tengan ventaja sobre otras?
- ¿Por qué la igualdad ante la ley es esencial en una cultura de los derechos humanos?

### **Recuerda que**

Todos los seres humanos somos iguales en dignidad y derechos, más allá de nuestras particularidades.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos** (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

## **Actividad 26 “Atributos”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños aprecien los parecidos y las diferencias.

## **Duración**

15 minutos

## **Desarrollo**

Niños y niñas se sientan formando un círculo. Uno/una de ellos/ellas se sitúa en el centro del círculo e indica una condición determinada. Por ejemplo: “a ver, quién lleva cinturón” o “quién tiene una hermana”. Todos y todas quienes lleven cinturón deberán intercambiar su lugar, incluido el niño que está en el centro. Quien se quede sin asiento pasará a ocupar el centro y tendrá que escoger la próxima condición. De este modo los niños se darán cuenta rápidamente de que pueden ser iguales y diferentes de muchas formas. Un final interesante es poner una condición menos evidente, por ejemplo “los que son simpáticos”. Por lo general el juego se interrumpe en este momento, porque es más difícil descubrir esos rasgos a primera vista. Los profesores/as pueden aprovechar la ocasión para averiguar cómo se suelen reconocer esos rasgos de carácter.

## **Para reflexionar**

¿Qué características compartes con tus compañeros y compañeras? ¿Hay algo no supieras y que te sorprendiera conocer de alguna persona del grupo?

### **Recuerda**

Durante ésta actividad pueden haber roces por ganar un lugar. Recuérdales que es un juego que requiere de habilidad y la violencia no es una opción.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos** (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

## **Actividad 27 “Jigsaw o Rompecabezas”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños mejoren su conocimiento de la tarea encomendada con la ayuda de los y las demás.

## **Duración**

15 minutos

## **Material**

Información sobre la tarea a realizar dividida en diferentes tarjetas.

## **Desarrollo**

1. Las niñas y los niños se distribuyen en grupos pequeños, de entre tres y seis personas, preferentemente heterogéneos en sexo, etnia y nivel de habilidad.
2. La tarea a aprender se divide en tantas partes como miembros componen cada grupo.
3. El o la tallerista entrega información de una parte distinta de la tarea a cada miembro del grupo. Esta persona es responsable de entenderla y aprenderla, y luego será responsable de explicársela al resto de compañeros de su grupo.

Comisión de expertos y expertas. Todas las personas de los distintos grupos se reúnen para analizar lo que cada uno entendió de la información proporcionada por el o la tallerista, consultarse las dudas mutuamente, etcétera. Los diferentes expertos y expertas vuelven a sus grupos de origen y se ocupan de que cada compañero y compañera aprenda la información que ellos dominan.

## **Para reflexionar**

Para comprobar si el trabajo de los diferentes grupos ha sido el correcto, el o la tallerista puede llamar a cualquier persona y pedirle que explique cualquiera de las partes que ya tendría que dominar.

### **Recuerda que**

Las y los expertos deberán cerciorarse de que todo el grupo domina la actividad. Junto a expertas y expertos podrás incentivar la participación para que nadie se quede atrás.

Velázquez, C. (2004). **Las Actividades Físicas Cooperativas**. México: Secretaría de Educación Pública.



## **Actividad 28 “Enseñanza recíproca”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños aprendan una tarea en conjunto.

### **Duración**

20 minutos

### **Material**

Los que la tarea requiera

### **Desarrollo**

1. Todos los participantes se agrupan en parejas.
2. El o la tallerista expone la tarea a realizar y da información acerca de los elementos que es importante observar en su realización.
3. Un miembro de la pareja ejecuta la tarea mientras el otro observa y corrige los posibles errores.
4. Cuando él o la ejecutante domina la tarea, intercambia su rol con su compañero o compañera. De esta forma, observa mientras otra persona ejecuta.
5. Cuando ambos/ambas dominan la tarea, la o el tallerista puede realizar una comprobación antes de asignar a la pareja un nuevo trabajo.

### **Adecuación**

- Pairs-check-perform (parejas-comprueba-actúa), desarrollada por Steve Grineski (1996) a partir de la estructura de Kagan (1992) “Pairs check” (comprobación en parejas). En este caso, la clase se divide en grupos de cuatro, divididos en dos parejas. Dentro de cada pareja se desarrolla la estructura de enseñanza recíproca e inicialmente es la segunda pareja, y no el profesor, la que se encarga de determinar si los dos miembros de la primera pareja dominan la tarea encomendada o no. Sólo una vez que ambas parejas dominan la tarea hay comprobación por parte del o la tallerista.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- Learning teams (equipos de aprendizaje), desarrollada por Steve Grineski (1996) a partir de la estructura de Slavin (1980) “Students Team-Achievement Divisions” (equipo de niños y niñas-repartos del logro) y de la de los hermanos Johnson “Learning together” (Aprendiendo juntos) (Johnson y Johnson, 1975; Johnson et al., 1984). En este caso, el profesor/a explica la tarea que los alumnos realizarán, hace una demostración y comprueba que la clase la entendió para, a continuación, dividir la clase en grupos de cuatro personas, cada una asume un rol diferente: ejecutante, observador-anotador, proporcionador de feedback y organizador de grupo. Los miembros del grupo van pasando por todos y cada uno de los diferentes roles.
- PACER o Performer And Coach Earn Rewards (ejecutante y entrenador ganan recompensas), desarrollada por el norteamericano Tim Barrett (2003). Añade al Pairs-Check-Perform una interdependencia de recompensa, otorgando puntuación a los grupos con base en una evaluación externa del o la tallerista y permitiéndoles la realización de una actividad motriz placentera para ellos y ellas si alcanzan un número de puntos previamente determinado.

### Para reflexionar

¿Logaron las dos personas aprender la tarea? ¿Qué lo facilitó?

#### Recuerda que

Es importante brindar ejemplos de retroalimentación a las niñas y los niños a fin de que ésta sea eficaz y se haga de manera asertiva.

Mosston, 1974, en Velázquez, C. (2004). **Las Actividades Físicas Cooperativas**. México: Secretaría de Educación Pública.

### Actividad 29 “Marcador conjunto”

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es desarrollar trabajo cooperativo.

### **Duración**

15 minutos

### **Desarrollo**

1. Todos las y los participantes actúan individualmente o en pequeños grupos realizando una tarea encomendada por la o el tallerista.
2. Los individuos o grupos obtienen puntos en función de una serie de criterios previamente determinados y cada persona es responsable de controlar su propia puntuación.
3. Los puntos obtenidos por cada persona, o por los distintos grupos, se suman al marcador colectivo de la clase.
4. Se pueden establecer recompensas si la clase logra un número de puntos determinado.

### **Para reflexionar**

Se les pide a las niñas y los niños analicen si les fue complicado juntar más puntos en equipo y cómo aportó cada persona al puntaje final.

#### **Recuerda que**

El marcador personal, aportará al puntaje del grupo.

Orlick, 1990, en Velázquez, C. (2004). **Las Actividades Físicas Cooperativas**. México: Secretaría de Educación Pública.

### **Actividad 30 “Piensa, comparte, actúa”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niños y niñas generen, ensayen y perfeccionen una estrategia para resolver un problema dado.

### **Duración**

30 minutos

### **Desarrollo**

1. El maestro o maestra propone un desafío cooperativo al grupo, es decir, uno que requiera de la ayuda de todos para poder ser resuelto.
2. Los y las estudiantes piensan individualmente las posibles soluciones al problema planteado.
3. Cada estudiante expone al resto de sus compañeros de grupo las soluciones que ha pensado.
4. El grupo prueba, al menos, una solución de cada uno de los miembros que lo componen.
5. De entre todas las soluciones se elige una que parezca la más eficaz y se ensaya una y otra vez hasta mejorarla y lograr superar el reto propuesto.

### **Para reflexionar**

Se pide que observen cuáles son sus sentimientos, miedos, temores ante la situación que se plantea y pide que se pongan en el lugar de los demás, porque eso va a influir en la eficacia de las posibles soluciones.

#### **Recuerda que**

Es muy importante incentivar la participación de todo el grupo y promover que se planteen estrategias creativas.

Grineski, 1996, en Velázquez, C. (2004). *Las Actividades Físicas Cooperativas*. México: Secretaría de Educación Pública.

### **Actividad 31 “Yo hago, nosotros hacemos”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños reconozcan las habilidades de las compañeras y los compañeros y promover la apertura a las propuestas.

## **Duración**

20 minutos

## **Desarrollo**

1. El o la tallerista forma grupos de cuatro a seis personas, preferentemente heterogéneos en etnia, sexo y nivel de habilidad.
2. Se propone una tarea motriz abierta, con diferentes posibilidades de ejecución correcta.
3. Cada miembro del grupo ensaya individualmente diferentes propuestas y, de entre todas, elige dos que sea capaz de realizar correctamente.
4. Se juntan los grupos.
5. Cada integrante del equipo muestra a sus compañeros la ejecución correcta de una de las dos respuestas que eligió. Es responsable de que todos sus compañeros del grupo realicen la tarea correctamente.
6. El o la tallerista puede seleccionar a un miembro de cada grupo para que ante toda la clase ejecute correctamente las cuatro respuestas que su grupo planteó o puede pedir a todos los miembros del grupo que, a la vez, muestren a la clase, una tras otra, sus propuestas.

## **Para reflexionar**

¿Cuáles fueron las soluciones más ingeniosas? ¿Qué aportó la idea de cada persona a la tuya?

### **Recuerda que**

Cabe la posibilidad de que, en grupo, se intente mejorar cada respuesta dada, acordando y ensayando nuevas acciones para dificultar su ejecución. Se pueden otorgar recompensas en función de la calidad del trabajo realizado, con base en parámetros previamente definidos y conocidos por los niños y las niñas.

Velázquez, 2003, en Velázquez, C. (2004). **Las Actividades Físicas Cooperativas**.

México: Secretaría de Educación Pública.

### **Actividad 32 “Identidad de circunstancias”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niños y niñas aprecien las semejanzas y diferencias.

#### **Duración**

15 minutos

#### **Desarrollo**

El maestro o maestra explica que, a veces, la gente no advierte las semejanzas; luego propone una circunstancia (por ejemplo mes de nacimiento, número de hermanos, especie de animal doméstico, juguete o juego favorito) e invita a los niños y niñas a que formen un grupo con los que comparten la misma circunstancia.

#### **Adecuación**

Dependiendo de la edad, niñas y niños pueden responder a categorías más complejas (por ejemplo número de idiomas hablados, aspiraciones para el futuro, diversiones favoritas, materia preferida en la escuela).

#### **Para reflexionar**

El juego termina con la pregunta “¿Qué has aprendido de esta actividad?” y un análisis de las semejanzas y diferencias no advertidas entre las personas.

#### **Recuerda que**

Es importante hacer un recuento, en cada circunstancia, de las diferentes categorías o características bajo las que se agruparon: por ejemplo, si el criterio es por lugar de origen, pregunta en cada grupo de dónde son para que todas y todos puedan reconocer la diversidad de lugares.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 33 “Inversión de géneros”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños identifiquen los estereotipos de género.

#### **Duración**

25 minutos

#### **Desarrollo**

Tomar una historia conocida (por ejemplo de una novela, una película, una serie de televisión o un relato tradicional) y contarla cambiando el género de los protagonistas. Coméntese el efecto de este cambio de género.

#### **Para reflexionar**

¿Qué actividades y características tenían los hombres en esta historia? ¿Qué actividades y características tenían las mujeres en esta historia? ¿En qué fue similar o diferente respecto a las historias comunes?

#### **Recuerda que**

Es importante señalar los estereotipos de género sin reforzarlos: hablar de las circunstancias cotidianas que refuerzan que los roles sigan siendo así.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 34 “¿Sexo o género?”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños identifiquen la discriminación por género.

## **Duración**

15 minutos

## **Material**

Papelógrafos, plumones, masking tape.

## **Desarrollo**

El o la tallerista explica la diferencia entre sexo (factores determinados biológicamente) y género (factores determinados culturalmente); Divide a los alumnos en dos equipos y pídeles que hagan una lista de diferencias entre hombres y mujeres, algunas basadas en el sexo (por ejemplo los hombres adultos a veces llevan barba; las mujeres viven más años) y otras basadas en el género (por ejemplo los hombres son valientes; las mujeres son tímidas). Los equipos se turnan para leer una de las características y el grupo debe decidir si se trata de una diferencia basada en el sexo o en el género.

## **Adecuaciones**

Buscar ejemplos de estereotipos de género en clase, en los libros de texto, en los medios de información y en la comunidad.

## **Para reflexionar**

Habrán desacuerdos (por ejemplo: ¿son los hombres más agresivos?), pero el debate ayudará a los niños y las niñas a que reconozcan sus propios estereotipos de género.

### **Recuerda que**

Aunque hay características que a primera vista parecerían biológicas (como la habilidad de los hombres en tareas de cálculo), son más bien debidas a la experiencia y a la oportunidad que socialmente se les ha brindado para desarrollarlas. Será importante clarificar que las diferencias de género también se construyen a lo largo de la historia de cada una y cada uno y que, más bien, todas son características humanas más que de hombre o mujer.



Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos** (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 35 “¿Qué niños no asisten a nuestra escuela?”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niños y niñas reconozcan qué niñas y niños no asisten dicha escuela y sus motivos.

#### **Duración**

60 minutos

#### **Desarrollo**

El o la tallerista pide a los niños y las niñas que determinen los grupos de alumnas y alumnos que no están representados en su escuela, por ejemplo:

- ¿Niñas o niños?
- ¿Niñas o niños con discapacidades físicas?
- ¿Niñas o niños con discapacidades mentales?
- ¿Niñas o niños que han tenido problemas con la ley o las autoridades escolares?
- ¿Niñas o niños que son huérfanos?
- ¿Niñas o niños sin hogar?
- ¿Niñas o niños menores que son padres o madres y/o están casados o casadas?
- ¿Hijos o hijas de trabajadores migrantes?
- ¿Niños o niñas refugiadas?
- ¿Niños o niñas pertenecientes a grupos minoritarios de la comunidad?
- ¿Niños o niñas pobres cuyas familias necesitan que trabajen?

Respecto de cada grupo que no esté representado en la escuela, haga las preguntas siguientes:

- ¿Por qué no asisten a esta escuela?
- ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Deberían estar aquí?

- ¿Van a otras escuelas?
- ¿Qué pasa con los niños o niñas que por motivos físicos no pueden asistir a la escuela? ¿Cómo se les educa?

Si alguno de los grupos de niños o niñas mencionados asiste a escuelas diferentes, haga las preguntas siguientes:

- ¿Por qué van esos niños o niñas a una escuela diferente?
- ¿Dónde se encuentra esa escuela? ¿Es fácil llegar a ella?
- ¿Deben pagar las familias una matrícula para que sus niños o niñas asistan a esa escuela? ¿Qué pasa si las madres y los padres no pueden pagarla?
- ¿Les parece que los niños y las niñas reciben una buena educación en esa escuela?

### **Adecuación**

De ser posible, haga que los alumnos y las alumnas averigüen cómo son las escuelas para alumnos y alumnas con necesidades especiales y que, en algunos casos, las visiten. Pida a los niños y las niñas que organicen un debate o escriban un texto para decir si estas escuelas distintas cumplen las normas de la Convención sobre los Derechos del Niño en lo que respecta al derecho del niño y la niña a la educación.

### **Para reflexionar**

Pregunte cómo se puede lograr que disfruten del derecho a la educación los niños y las niñas que no pueden asistir a la escuela (por ejemplo los niños y las niñas pobres cuyas familias necesitan que trabajen; las niñas que se casan o tienen hijos cuando aún están en edad escolar).

¿Quién debe encargarse de que reciban una educación?

¿Qué pueden hacer para defender el derecho de todos los niños y las niñas a la educación?

### **Recuerda que**

Es muy importante resaltar el derecho a la educación como un derecho humano y hacer visible que, aun entre quienes asisten a la escuela, existen desventajas por las que su experiencia en el ámbito escolar no es disfrutable.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 36 “Las ópticas diferentes (Cubo de Necker)”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños comprueben que para todo hay distintos puntos de vista que son válidos.

#### **Duración**

20 minutos

#### **Material**

Papel, bolígrafo y regla para cada persona.

#### **Desarrollo**

El o la tallerista pide que cada niña y a cada niño que dibuje en una hoja de papel un cubo. Después cada persona debe mirarlo atentamente durante un minuto con los ojos fijos en el centro. La mayoría tendrá la impresión de que el cubo cambia de orientación varias veces por minuto, según que uno u otro cuadrado sea la cara anterior.

Posibilidades: comparar las reacciones individuales de las y los participantes:

- Cerrando un ojo.
- Con otro dibujo en 3 dimensiones (p. ej. Una pirámide).

#### **Para reflexionar**

¿De qué manera vemos cada uno y cada una las cosas? ¿Cómo uno sabe qué son o cómo quiere que sean o cómo piensa que son? Hablar sobre la objetividad.

**Recuerda**

Observar que nuestro ojo no funciona como una cámara, sino como un sistema de búsqueda y tratamiento activo de información que **CONSTRUYE** y **RECONSTRUYE** la realidad.

Adaptado de **La alternativa del juego I.** (2000). Cascón, P. y Martín, C. México: El Perro sin Mecate, Los Libros de la Catarata.

### **Actividad 37 “Barómetro de valores”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es favorecer que niñas y niños tomen conciencia más claramente, de lo que les une y de lo que les distingue.

#### **Duración**

40 minutos a una hora

#### **Material**

Un gran pizarrón (sino, en el suelo) con A FAVOR/EN CONTRA.

#### **Desarrollo**

El o la tallerista presenta las reglas del juego y determina los lugares correspondientes a las diferentes posibilidades.

Se deben observar las proporciones en las que se reparten a favor o en contra, con respecto a cada proposición. El objetivo es buscar la proposición que divida al grupo en fracciones más o menos equilibradas.

Una vez que se han comprendido bien las reglas del juego, se proponen frases que incidan en el tema en los puntos discutidos durante la sesión.

A cada frase niñas y niños han de situarse en el espacio y comentará las razones de su situación. Una vez escuchadas las razones de ambos lados, se abre la posibilidad de cambiar de posición, así como de hacer una propuesta de reformulación (una nueva frase, que sin salirse del contexto de la inicial pueda conseguir un mayor consenso).

Cuando se crea conveniente el maestro o maestra, puede pedir que la gente vuelva al centro y enunciar otra frase.

### **Adecuación**

Una variante de este ejercicio se puede hacer en una habitación cuadrada o rectangular. El o la tallerista se apoya en el centro de uno de los muros de forma que su rincón derecho representará el “todo a favor”, el izquierdo “todo en contra” y los rincones opuestos los “más o menos a favor” a la izquierda y “más o menos en contra” a la derecha.

### **Para reflexionar**

¿Ha sido fácil o difícil situarse ante las frases? ¿Qué ha añadido el tener que posicionarse físicamente? ¿Qué han aprendido con respecto a los valores de los otros y las otras? ¿Y de los propios? A medida que escuchabas otros razonamientos ¿qué cambios se han producido? ¿Es posible volverse cercano o cercana a una persona que tiene valores diferentes a los propios?

#### **Recuerda que**

No pueden haber actitudes neutrales, cada quien debe pronunciarse.

Hay que tomar las afirmaciones tal como se comprenden, no se puede pedir ningún tipo de explicación.

Pedir seriedad y silencio, a pesar de los conatos de risa o de hablar.

La toma de postura con relación a las proposiciones corresponde a un desplazamiento en el espacio (A FAVOR a derecha, EN CONTRA a izquierda, y los +/- entre los dos, separados).

Adaptado de **La alternativa del juego I**. (2000). Cascón, P. y Martín, C. México: El Perro sin Mecate, Los Libros de la Catarata.

### **Actividad 38 “Los Carteles”**

**para niñas y niños de todas las edades**

**Lo que pretendemos con esta actividades** permitir a cada persona presentarse a otra, y luego participar en el grupo, negociando su participación en uno cada vez mayor. Inducir al consenso.

### **Duración**

30 minutos

### **Material**

Carteles, reproducciones de cuadros, etc., dispuestos de forma bien visible, en un local lo suficientemente amplio.

### **Desarrollo**

Cada persona elegirá tres carteles, esforzándose en ser clara en la razón de su elección. Luego, cada cual intentará encontrar a otra y le explicará su elección, y viceversa. Conjuntamente se quedarán con tres carteles que entresacarán de los que han elegido por separado. Cada pareja irá luego a encontrar otra, para elegir entre todas tres carteles. Este juego termina cuando el conjunto del grupo ha escogido tres carteles.

Explicará las consignas del juego, y a los grupos a seguir juntándose hasta llegar a una elección conjunta.

### **Para reflexionar**

Es importante realizar un evaluación de cómo les fue para sacar las “malas situaciones” que se hayan podido dar. Analizar qué cosas han favorecido el consenso, qué lo ha dificultado, a costa de qué o renunciando a qué se ha llegado a él.

#### **Recuerda que**

Cada persona deberá comentar las razones de su elección a fin de encontrar coincidencias y llegar a un consenso.

**La alternativa del juego I.** (2000). Cascón, P. y Martín, C. México: El Perro sin Mecate, Los Libros de la Catarata.

## Actividades grupales de Convivencia

### Actividad 39 “Paseo por el lago encantado”

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es procurar que no haya jugadores o jugadoras encantadas.

#### Duración

20 minutos

#### Material

Aros

#### Desarrollo

Se delimita un determinado espacio dentro del cual se colocan todos los aros disponibles. Es un lago encantado que nadie puede pisar ya que si alguien cae a él se le congela el corazón. Sólo se puede pisar en el interior de los aros, que son piedras que sobresalen en la superficie del lago.

Si alguien cae al lago queda congelado en el mismo lugar donde cayó y no puede moverse hasta que otro jugador le rescate. Para ello un jugador debe deshelar el corazón del compañero encantado dándole un fuerte abrazo.

#### Adecuación

Siameses. Los jugadores forman parejas unidos por sus manos. Ahora, además de no poder pisar en el lago deben evitar que sus manos se separen.

Flores venenosas. Picas colocadas sobre un ladrillo y situadas dentro de algunos de los aros pueden simular ser flores venenosas que nadie puede tocar.

Introducir otros materiales para evitar que los o las jugadoras pisen en el suelo: sillas, ladrillos, periódicos, etc. Variar la forma en la que rescatar a los congelados o congeladas.

### **Para reflexionar**

Puede preguntarse ¿qué les pareció la actividad? ¿cómo se sintieron?

#### **Recuerda**

El contacto físico también refuerza los vínculos del grupo: los abrazos se darán de manera indistinta entre niñas y niños.

Adaptado de Juegos para la cooperación y la paz

[http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos\\_paz/index.htm#Índice](http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/index.htm#Índice) en Juegos y

Actividades de Cooperación.

### **Actividad 40 “La Isla”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es hacer llegar el disco a la isla como equipo.

#### **Duración**

20 minutos

#### **Material**

Un disco, pelotas, una tiza

#### **Desarrollo**

Con gis se delimita un espacio en el suelo. En el centro se traza con gis un círculo cuyo diámetro es un poco superior al de un disco volador, este espacio representa un lago y el círculo central es la isla.



Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

El juego se inicia colocando un disco volador dentro del espacio delimitado en el suelo.

Los jugadores se sitúan fuera de dicho espacio. Entre la mitad y dos tercios de los participantes tienen una pelota.

A una señal, los que tienen pelota lo lanzan tratando de que golpee el disco volador.

Nadie puede pisar, en ningún momento, dentro del espacio acotado.

El objetivo del grupo es conseguir que el disco llegue a la isla, es decir quede depositado completamente en el círculo central.

### **Adecuación**

Un jugador o jugadora no puede lanzar una pelota que recoja del suelo, debe entregárselo a un compañero para que sea él el que lance.

Se depositan varios discos y se trazan el mismo número de círculos. El objetivo de grupo es introducir cada disco en uno de los círculos.

### **Para reflexionar**

¿Se logró el objetivo? ¿Pudieron trabajar en equipo?

#### **Recuerda que**

Es importante fomentar el logro de objetivos en equipo y que los y las integrantes se brinden apoyo y ánimo para alcanzar la meta.

Adaptado de Juegos para la cooperación y la paz

[http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos\\_paz/index.htm#índice](http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/index.htm#índice) en Juegos y

Actividades de Cooperación.

### **Actividad 41 “Los Números”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es ganar puntos para el equipo a través del trabajo cooperativo.

### **Duración**

20 minutos

## **Material**

Una lista con operaciones para quien facilite la técnica.

## **Desarrollo**

Los jugadores y jugadoras se distribuyen en **dos equipos** que se sientan en el suelo formando dos círculos.

A cada par de personas (una de cada círculo) se le asigna un número dentro de una secuencia (se puede empezar a numerar por el 1 o por el 10 dependiendo del nivel del juego).

El maestro o maestra plantea un sencilla operación matemática (una suma, resta o multiplicación, cuyo resultado esté en el rango de números ha asignado previamente a los jugadores).

Los jugadores y jugadoras que representen ese número en cada uno de los círculos deben levantarse rápidamente y sentarse en el lugar del que lleva el mismo número en el otro equipo.

La primera persona que lo consigue aporta un punto a su equipo.

## **Adecuación**

Las operaciones pueden ser tan complejas o sencillas como lo permita la edad de quienes participen.

## **Para reflexionar**

Como equipo, ¿lograron el objetivo? ¿Qué fue fácil o difícil de ésta actividad?

### **Recuerda que**

Lo importante es que cada equipo colabore integralmente más allá del resultado.

Adaptado de G. Brown, en Juegos y Actividades de Cooperación.

## **Actividad 42 “Azúcar”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es favorecer la participación de todos y todas en la actividad aunque su nivel sea heterogéneo. Permitir la presencia de la ambigüedad en el horizonte competitivo.

### **Duración**

20 minutos

### **Material**

Los que se requieran de acuerdo al deporte o juego que se vaya a practicar.

### **Desarrollo**

El participante o la participante de menor nivel deportivo o "azúcar" juega sin pertenecer a ningún equipo y se le anima siempre, aunque se evita que monopolice la pelota.

### **Para reflexionar**

¿Es la esencia del juego ajena al resultado deportivo? ¿Un menor nivel de destreza excluye o la exclusión provoca esa falta de destreza? ¿Cómo has percibido la ambigüedad del azúcar?

Cuando demuestre habilidad o intencionalidad competitiva y tome partido, debe dejar de ser "azúcar".

#### **Recuerda que**

No se debe acosar ni recriminar ninguna acción deportiva al "azúcar". Todas sus acciones son válidas pero sin intención competitiva, como son las acciones fortuitas de la pelota con los árbitros o postes.

Adaptado de "Tradicional. País Valencia (también llamado suro o sucre), en Juegos y Actividades de Cooperación".

### **Actividad 43 "Salvarse por parejas"**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es favorecer la cooperación del grupo, la anticipación y la carrera.

### **Duración**

20 minutos

### **Material**

Una lista con operaciones para quien facilite la técnica.

### **Desarrollo**

El o la tallerista elige o sortea al cazador o cazadora. Una vez están todas y todos preparados comienzan el juego. Cuando la cazadora o el cazador toca a alguien éste se convierte en cazador y él o ella en presa.

Te cazan con sólo tocarte. Para salvarte tienes que formar pareja, si ya estuviera en pareja la persona del otro lado del que llegaste tiene que salir despedido en otro extremo. Si te cazan no puedes volver a cazar al cazador inmediatamente, es decir no vale devolver el toque. En caso de duda sobre si nos cogimos antes o nos tocaron, siempre tendrá la razón el cazador.

### **Adecuación**

Sobre formas de salvarse:

- Parejas mixtas
- Tríos en vez de parejas
- Parejas con camisetas blancas y de color
- Parejas en brazos o a caballo
- Tendidos en el suelo

### **Para reflexionar**

Puedes detonar el análisis en torno a qué era mejor para evitar al cazador la carrera o la cooperación, cómo se ha sentido el apoyo del grupo.

### **Recuerda que**

Puede favorecerse el intercambio de parejas si el maestro o maestra se integra a la actividad y premeditadamente sale de su pareja para formar parejas nuevas.

Adaptado de “Selección española de voleibol senior masculina, en Juegos y Actividades de Cooperación”.

### **Actividad 44 “Cazar con la pelota”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es favorecer la cooperación del grupo, la anticipación y la acción de lanzar y esquivar.

### **Duración**

20 minutos

### **Material**

Una pelota liviana o desinflada.

### **Desarrollo**

El o la tallerista da la siguiente indicación “Si te dan con la pelota te sientas o sea, estás cazado. Para salvarte debes recoger algún rebote y después puedes pasarlo a otro compañero cazado para salvarlo o levantarte y cazar. Los cazadores sólo pueden dar dos pasos antes de lanzar la pelota. Si no nos han cazado nada más podemos tomar la pelota después de algún rebote en caso contrario estaremos cazados”. El maestro o maestra lanza la pelota al aire y comienza el juego.

### **Adecuación**

Se puede interceptar el pase entre los cazados mientras estén sentados, pueden cazarte si se te cae la pelota al interceptarlo.

Al recuperar una pelota los cazados pueden levantarse y cazar o salvar.

### **Para reflexionar**

Aborden la forma paradójica de cazador o salvador.

#### **Recuerda que**

Esta actividad te brinda elementos para abordar el tema de la competitividad y el trabajo en equipo.

Adaptado de Emilio Alonso. Grandes Juegos. V Cursos de Verano de Educación Física y Deporte. INEFEC, en Juegos y Actividades de Cooperación.

### **Actividad 45 “Río de pirañas”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es aportar ideas al grupo. Colaborar en el mantenimiento del equilibrio mutuo.

#### **Duración**

20 minutos

#### **Material**

Los designados para una tarea a desarrollar posterior a éste juego. Todo aquel que pueda ser fácilmente transportado y mantenga nuestro peso corporal.

#### **Desarrollo**

Hay que atravesar un río infectado de pirañas, formando un "camino" que nos permita pasar sin mojarnos los pies. Pero hay que mantener el equilibrio a la ida (transporte de material) y vuelta (búsqueda de nuevos materiales), por lo tanto hay que colaborar en el mantenimiento del equilibrio cuando nos cruzamos en el camino con los demás.

### **Para reflexionar**

¿Qué materiales han sido más adecuados? ¿Cómo hemos ayudado para mantener el mutuo equilibrio cuando nos cruzamos en el camino?

### **Recuerda que**

Todos y todas tienen que llegar a la orilla contraria. Cada miembro del grupo transportará su material elegido y lo colocará donde lo crea oportuno.

El transporte de material y colocación será en orden. Hay que mantener y ayudar para guardar el equilibrio sobre el "camino".

Adaptado de "Popular: ¿Cómo hemos pasado los charcos y ríos cuando fuimos niños?, en Juegos y Actividades de Cooperación".

### **Actividad 46 "Sigue la Historia"**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es sensibilizar a niñas y niños sobre la idea del trabajo cooperativo. Desarrollar la creatividad.

### **Duración**

20 minutos

### **Desarrollo**

El primer miembro del grupo dispone de un minuto de tiempo para contar su historia. A continuación el siguiente componente seguirá contando la historia desde el punto en el que el anterior compañero la dejó. Así sucesivamente hasta que todos los miembros del grupo cuenten su parte de la historia.

### **Para reflexionar**

Comenten ¿cómo fue la participación de niñas y niños? ¿Se comprendió la historia?

¿Todas y todos fueron escuchados y escuchadas?

### **Recuerda que**

Debe hacerse lo más rápido posible. El orden de intervención es secuencial.

Adaptado de “El placer de jugar juntos. Xesus R. Jares. Ed. CCS/Madrid., en Juegos y Actividades de Cooperación”.

### **Actividad 47 “Sillas Cooperativas”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es mejorar la cooperación entre todos los participantes.

#### **Duración**

20 minutos

#### **Desarrollo**

El juego consiste en colocar las sillas y cada participante se pondrá delante de su silla. El que dirige el juego tiene que conectar la música. En ese momento todos los participantes empiezan a dar vueltas alrededor de las sillas. Cuando se apaga la música todo el mundo tiene que subir encima de alguna silla. Después se quita una silla y se continúa el juego. Ahora las y los participantes, cuando oigan la música, tienen que dar vuelta hasta que se pare la música, entonces tienen que subir todos encima de las sillas, no puede quedar ninguno con los pies en el suelo. El juego sigue siempre la misma dinámica, es importante que todo el mundo suba encima de las sillas. El juego se acaba cuando es imposible que suban todos y todas en las sillas que quedan.

#### **Para reflexionar**

Lo importante es ver si todos y todas se ayudan entre sí, y que no dejen a nadie discriminada, porque si no pierden todos y todas.

#### **Recuerda que**

En este juego, o ganan todos y todas o pierden todos y todas. Por eso lo importante es el compañerismo y la cooperación. Es importante estar atentos a la música.

Adaptado de “Luisa Ramis Torres, en Juegos y Actividades de Cooperación”.



### **Actividad 48 “Formar palabras”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es conseguir que el grupo se desinhiba y desarrollen el espíritu de colaboración.

#### **Duración**

20 minutos

#### **Desarrollo**

Se dividirá el grupo principal en subgrupos, de manera que en cada subgrupo exista el mismo número de miembros. La palabra que el monitor o monitora asigne, se dividirá en letras y cada subgrupo tendrá que representar esa letra. Cuando éstos se organicen, en cuanto a la formación de las letras se pondrán "manos a la obra" y tendrán que representar dichas letras acostados y acostadas en el suelo, siguiendo un orden para que de esta manera se forme la palabra asignada.

#### **Para reflexionar**

Puedes preguntar:

- ¿Qué hemos aprendido en cuanto a la construcción de las palabras?
- ¿Ha sido fácil realizar las letras y la palabra en sí?
- ¿Cómo fue la organización y realización de letras como por ejemplo la "A"?

#### **Recuerda que**

Todos y todas en el grupo han de saber que la colaboración es lo más importante, ya que sin ella la realización de este juego y de otras muchas actividades de la vida cotidiana sería imposible de realizarlas.

Adaptado del material enviado por “Pilar Salort Villalba, en Juegos y Actividades de Cooperación”.

## **Actividad 49 “Zapatos Viajeros”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es mejorar la cooperación entre todos los participantes.

### **Duración**

20 minutos

### **Material**

Un saco o una bolsa de basura grande para meter los zapatos. Un antifaz o una media que cubra la cara del ladrón. Espacio: se podrá realizar tanto en la clase como en el patio.

### **Desarrollo**

La o el tallerista comentará a los niños y a las niñas que están muy cansadas y que les duele un pie. Por esto se quitarán el zapato e invitará a los y las demás a que también se lo quiten. Niños y niñas deberán estar sentados en el suelo formando un círculo. Cada niño o niña, al igual que la o el tallerista, echará su zapato en un gran saco, el cual se sacará del círculo con el objetivo de que "un ladrón o una ladrona" se los lleve sin el conocimiento previo de ello. La o el tallerista saldrá al rescate de los zapatos logrando alcanzar al ladrón o a la ladrona. Aprovechando que ha recuperado el saco, la o el tallerista sacará uno de los zapatos y deberá buscar a su dueño o dueña para entregárselo. El o la que lo haya recuperado será el encargado o encargada de sacar el próximo zapato y repetir la acción anterior y así sucesivamente.

### **Adecuación**

En lugar de utilizar zapatos como material, se podrán cambiar por otros objetos o prendas que sean comunes entre los niños y las niñas. El curso de la dinámica será el mismo.

### **Para reflexionar**

Pregunta ¿se logró el objetivo? ¿Cómo se sintieron durante la actividad?

### **Recuerda que**

Cada uno debe entregar su zapato y esperar a que alguien lo vuelva a sacar para recuperarlo. Todos deben mantenerse en su sitio hasta que llegue su turno.

Adaptado de “Carpe Diem, en Juegos y Actividades de Cooperación”.

### **Actividad 50 “Equilibrio de fuerzas”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños analicen la posibilidad que existe en todo conflicto de pasar de una postura de competición a una de colaboración.

### **Duración**

30 minutos

### **Material**

Una cuerda gruesa, firme que no se rompa tirando de ella hacia los dos extremos.

### **Desarrollo**

Con una cuerda bien larga, en una mitad agarran las niñas y del otro lado los niños. Comienzan a tirar suavemente hacia un lado unas y otros, aumentando la fuerza gradualmente. En cuanto los niños comiencen a ganar terreno, se para el juego uno de ellos sale de entre los niños, comienza a hablar o cantar, hace cualquier cosa que le parezca una niña, exagerándolo para hacer reír y se une a las niñas. El juego consiste en equilibrar las fuerzas, de modo que cuando las chicas comienzan a ganar deben antes de pasar al bando contrario hacer algo simpático sobre los contendientes.

Lo habitual es que este juego termine soltando la cuerda en un ataque de risa.

### **Para reflexionar**

Analicen si se sentían más cómodos y cómodas al principio en un grupo homogéneo o no y por qué, así como lo fácil que es cambiar de criterio y cómo la risa ayuda a cambiar una situación establecida (la risa como elemento de distensión).

### **Recuerda que**

El inicio del juego hay que plantearlo como la tensión entre los dos sexos, y como a través de un juego se puede vivenciar la superación de las diferencias, mezclándose en grupos, en principio, estereotipados.

La risa sirve para unir a la gente más allá de sus diferencias y poner de relieve las semejanzas y aquello que compartimos.

Adaptado del material enviado por M<sup>a</sup> Angustias Molina Almazán del libro "**La cultura del conflicto**" (1995). Howard, M. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós, en Juegos y Actividades de Cooperación.

### **Actividad 51 "Ordenamos Zapatos"**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños logren trabajar de manera organizada y cooperativa, con atención y velocidad de reacción.

### **Duración**

20 minutos

### **Desarrollo**

Ordenar los zapatos (que estarán amontonadas) en línea, como si se tratara de un puesto de venta de calzado. Volver rápidamente a la situación de partida. El primer grupo deberá dirigirse con rapidez y de forma organizada al montón de zapatos, ordenarla y volver rápidamente a la salida. Una vez se tome el tiempo que ha empleado este grupo en ordenar los zapatos, se dará la salida al segundo grupo.

### **Adecuación**

Este juego puede tener algunas variantes, las que seamos capaces de añadir: Una puede salir hacia el grupo contrario y quitarles los zapatos, amontonarlos y que ese grupo contrario vaya rápidamente a buscar sus zapatos, ponérselos y volver a su lugar de salida.

### **Para reflexionar**

Comenten si existe necesidad de organizarse y trabajar de forma colaborativa; qué dificultades que tuvieron; ¿lograron percibir tamaños, colores, formas y trabajar la velocidad de reacción y de desplazamiento?

### **Recuerda que**

Es importante desarrollar la actividad en un espacio abierto que permita hacer la fila de zapatos.

Adaptado del material enviado por Jesús Carretero Rivero, en Juegos y Actividades de Cooperación.

### **Actividad 52 “Prueba cooperativa”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es desarrollar en los niños y niñas, cooperación, respeto del turno de palabra, interés por contestar adecuadamente, actitud de ayuda hacia los compañeros.

### **Duración**

40 minutos

### **Material**

Piezas grandes (cartulina) que forman un rompecabezas de un arco iris (o cualquier otro dibujo que nos interese según el área que estemos tratando), por ejemplo: una flor, un animal.

### **Desarrollo**

Una vez se hayan dividido en grupos (dos o tres como mucho por aula), se van contestando a las preguntas que hace el secretario o secretaria de cada grupo por turnos. Si aciertan colocan una pieza del gran rompecabezas, si no aciertan le tocaría contestar al otro grupo. Así hasta que se forme la figura completa.

Las preguntas las pueden sacar ellos mismos o ellas mismas de los contenidos que quieran repasar de cualquier área, o el o la tallerista puede tener ya preparada una batería de preguntas. Cuando sea el turno del grupo A, el secretario o la secretaria del grupo B les hace una pregunta y tiene que contestar cada vez un miembro diferente del grupo A (aunque puede recibir ayuda si no sabe la respuesta). A continuación le tocará al grupo B contestar una pregunta hecha por el grupo C (en caso de que hubiera un tercer grupo) y así sucesivamente.

#### **Para reflexionar**

Se puede contar el número de piezas que ha conseguido colocar cada equipo y comentarse la actitud no competitiva sino cooperativa de cada equipo en lograr la figura.

#### **Recuerda que**

Puede adaptarse ésta técnica para cualquier tema.

Adaptado del material enviado por Horten, en Juegos y Actividades de Cooperación.

#### **Actividad 53 “Mi familia de muñecos”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es favorecer la convivencia en el grupo.

#### **Duración**

30 minutos

#### **Material**

Cartón, estambre, pinturas, godetes (especie de paleta empleada en el arte para mezclar diferentes pinturas y colores), pinceles, carrizos y/u otros materiales que puedan ser empleados para la elaboración de los muñecos.

## **Desarrollo**

Cada niño y niña hace una familia de muñecos. Pueden ser muy sencillos, por ejemplo de cartón recortado, pintado y pegado en palos, o de arcilla o barro. Se les da un nombre y se describe y explica su relación. Luego cada niño idea una ceremonia (por ejemplo una boda) o una fiesta, que se representa ante el resto de la clase. Se puede ampliar la familia de muñecos añadiendo a personas del entorno próximo. Los niños y niñas pueden representar alguna actividad realizada regularmente con esas personas a fin de que todos se sientan unidos.

## **Para reflexionar**

Se pregunta a quién representó cada quién y qué papel tiene en su familia.

### **Recuerda que**

Existen diferentes arreglos de familia y cada una merece ser reconocida como tal.

## **Actividad 54 “Cartas y amigos”**

**Para niñas y niños de 8 o más años**

**Lo que pretendemos con esta actividad** es favorecer la convivencia en el grupo.

### **Duración**

45 minutos

### **Material**

Hojas, lápices, plumas, colores.

## **Desarrollo**

Organizar un intercambio de cartas o de correo electrónico con otra clase de otra escuela o incluso de otro país. El intercambio se inicia enviando poemas o regalos de la clase, lo cual puede llevar posteriormente a una visita, si la distancia lo permite, a fin de conocer a los niños de la otra comunidad.

### **Para reflexionar**

Pueden analizar las características de la otra escuela:

- ¿Es grande?
- ¿A qué se juega allí?
- ¿A qué se dedican los padres y las madres de los niños y las niñas?
- ¿Qué es diferente y qué es igual?

#### **Recuerda que**

Es muy importante identificar las condiciones y problemáticas de la otra escuela para identificar puntos de coincidencia y de diálogo.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 55 “Amigos y Amigas mayores”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es propiciar la convivencia con niñas y niños mayores.

#### **Duración**

30 minutos

#### **Desarrollo**



El o la tallerista tomará disposiciones para que los niños y las niñas tengan un amigo o amiga de más edad en una clase superior. Se procurará organizar una actividad para que los niños o niñas recurran a este amigo o amiga si tienen alguna dificultad. También hay que animar a ese amigo o esa amiga a que se interese en el compañero o compañera más pequeña, enseñándole algún juego o ayudándole en sus actividades.

### **Para reflexionar**

La actividad puede iniciar preguntando si tienen hermanas o hermanos mayores y qué ventajas tiene ser o tener un hermano o hermana mayor.

#### **Recuerda que**

La tutoría de los niños y las niñas mayores también implica responsabilidad de parte de las y los mayores: ten una reunión previa con ellas y ellos para que voluntariamente se propongan para ser las amigas o los amigos mayores.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 56 “Las personas que me rodean”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niños y niñas analicen las razones por las que se establece afinidad con las personas y la importancia del respeto en las relaciones humanas.

#### **Duración**

50 minutos

#### **Desarrollo**

Tras formar un círculo con los niños y niñas, invitarlos a pensar en una buena cualidad que posean ellos mismo o preguntarles “¿qué cualidades admiramos en las personas?”. Se entabla luego una discusión sobre los temas siguientes:

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- ¿Respetas en los demás la cualidad que aprecias en ti mismo o a ti misma?
- ¿Respetas en los y las demás las buenas cualidades de las que careces?
- ¿Merecen respeto todos los seres humanos? ¿Por qué?
- ¿De qué manera manifiestas respeto hacia los y las demás?

Invítales luego a que recuerden una vez en la que se sintieron tristes porque alguien no los o las respetó:

- ¿Qué sentimiento produce la falta de respeto?
- ¿Por qué las personas a veces se conducen de forma irrespetuosa?
- ¿Qué es la dignidad? ¿Se ve lastimada tu dignidad cuando alguien no te respeta?
- ¿Qué puedes hacer si alguien no te respeta?

### **Para reflexionar**

- “¿Qué quiere decir que todos los seres humanos merecen respeto?”
- Solicite ejemplos de cómo sería más plácida la vida en la sociedad si las personas fueran más respetuosas con los demás.
- Invite a los niños y las niñas a pensar de qué manera pueden manifestar respeto hacia alguna persona.

#### **Recuerda que**

Puede ocurrir que alguna niña o niño haya vivido alguna situación de violencia: será importante que cuentes con información para hacer una canalización en caso necesario.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 57 “La lavadora”**

**Para niñas y niños de todas las edades**

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños reconozcan las cualidades y habilidades de cada persona del grupo.

### **Duración**

15 minutos

### **Desarrollo**

Colocar a las niñas y niños frente a frente en dos filas paralelas muy juntas. Indicar a un niño (o niña) situado en un extremo que pase entre las dos filas (“que pase por la lavadora”). Todos (donde la cultura lo permita) le darán palmadas en la espalda o le estrecharán la mano, mientras le dirigen palabras de alabanza, afecto y aliento. El resultado es que, al final del “lavado”, la persona queda radiante y contenta. Una vez que el niño retorna a la fila, se repite la operación con otro niño.

### **Adecuación**

Es más divertido hacer pasar a una o dos personas por día que “lavar” a todos los niños y las niñas de una vez.

### **Para reflexionar**

Puedes preguntar a cada persona cómo se sintió después del lavado.

### **Recuerda que**

Los juegos de afirmación refuerzan la autoestima.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 58 “Confianza ciega”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños se sensibilicen a las circunstancias cotidianas que pasan las personas que tienen algún déficit o discapacidad visual o auditiva y de la importancia de la confianza a nivel social.

### **Duración**

30 minutos

### **Material**

Paliacates para vendar los ojos.

### **Desarrollo**

Tras dividir la clase en parejas, una persona venda los ojos a otra y guía al “ciego o a la ciega” durante unos minutos. Hay que cerciorarse de que el niño o la niña “vidente” no abusan de su situación, ya que la idea es promover la confianza, no destruirla. El niño o niña “vidente” de la pareja debe tratar de aportar una gama de experiencias lo más amplia posible, haciendo, por ejemplo, que su compañero “ciego o ciega” toque las cosas con los pies o con los dedos, guiando a éste mediante instrucciones verbales o incluso jugando a un juego. Al cabo de unos minutos, los niños o las niñas invierten los papeles y repiten el proceso, de manera que el “ciego o la ciega” se convierte en “vidente” y a la inversa. Una vez terminada la operación se invita a los niños y las niñas a comentar lo sucedido. Deben describir sus sensaciones no sólo cuando actuaban como “ciegos o las ciegas”, sino también sobre la sensación de responsabilidad experimentada cuando hacían de “videntes”.

### **Para reflexionar**

Pregunta ¿Cómo se sintieron? ¿Les costó trabajo desplazarse? ¿Pudieron confiar en su compañera o compañero? ¿Cómo creen que sea la vida de las personas con discapacidad?

#### **Recuerda que**

Es importante rescatar la experiencia de privación sensorial así como qué tanto confían en las personas de su entorno.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 59 “Las Necesidades de la clase”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niños y niñas construyan las normas de convivencia de la clase.

#### **Duración**

30 minutos

#### **Material**

Rotafolio, plumones, masking-tape.

#### **Desarrollo**

Existen diversos procedimientos para elaborar las normas por las que se regirá la clase: discusión abierta (resumiendo después los resultados), elaboración en pequeños grupos que presentan luego sus resultados a toda la clase en pleno o asignando a cada uno una tarea que él o la tallerista somete luego a la apreciación de la clase. Una buena forma de empezar es pedir a los niños y a las niñas que digan lo que “deseen” (la lista puede resultar muy larga). Luego se les invita a elegir los elementos de esa lista que, a su juicio, son verdaderamente necesarios, de manera que, al final, la lista es mucho más breve y contiene sólo los puntos esenciales, los cuales quedan escritos de manera bien visible bajo el título “Lo que nuestra clase necesita”. Por último, deben seleccionar de entre estas “necesidades” las que, a su entender, pueden exigir como miembros de la sociedad, las cuales a su vez se escriben en forma visible bajo el título “Derechos de la clase”. Invítales a que expongan los motivos de su elección.

### **Para reflexionar**

Cuando ya tengan la lista de normas acordada, pregunta si creen que con esos acuerdos podrán generar un espacio de convivencia y crecimiento para todas y todos.

#### **Recuerda que**

Lo importante será que ellas y ellos propongan las listas e, incluso, propongan posibles soluciones o acciones.

Adaptado de La enseñanza de los derechos humanos. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 60 “Palabras hirientes”**

Para niñas y niños de 8 años o más

**Lo que pretendemos con esta actividad** es identificar las formas y expresiones que pueden herir a otras personas.

#### **Duración**

60 minutos

#### **Material**

Hojas, plumones, masking-tape.

#### **Desarrollo**

Se distribuye a todas y todos hojas de papel para que escriban en ellas comentarios hirientes que hayan oído en la escuela, cada uno en un papel distinto. Disponga una gradación en la pared que abarque desde “broma/juego” hasta “muy hiriente/degradante”. Pida a los alumnos que pongan cada expresión en el lugar que en su opinión le corresponda en la escala (como alternativa se pueden reunir los papeles para que los lea el maestro, de manera que se mantenga el anonimato, tras lo cual los alumnos los sitúan en la escala). A continuación pida a todos y todas que estudien en silencio lo que hay en

la pared. Normalmente, las mismas palabras aparecerán varias veces y casi siempre se clasificarán en categorías distintas.

Comenta la experiencia: pida a las niñas y los niños que clasifiquen las palabras por categorías (por ejemplo aspecto, aptitudes, origen étnico, sexualidad).

### **Adecuación:**

El o la tallerista divide la clase en pequeños grupos y entregue a cada uno varias de las palabras que se han considerado más ofensivas. Pide a alguien de cada grupo que lea la primera palabra o expresión. El grupo debe aceptar que se trata de un comentario hiriente y comentar:

- 1) ¿Debe permitirse a la gente decir cosas así? y
- 2) ¿Qué hacer si eso sucede?

### **Para reflexionar**

- ¿Qué límites deben imponerse a lo que podemos decir acerca de nuestros pensamientos y creencias? ¿Debemos decir siempre lo que queramos? Se aconseja que la o el tallerista proceda con tacto al plantear la actividad siguiente.
- ¿Hay palabras sólo para las niñas? ¿Sólo para los niños?
- ¿Qué conclusiones pueden extraerse de las palabras ofensivas de estas categorías?
- ¿Por qué hay personas que han encontrado una palabra muy hiriente y otras opinaban que era graciosa?

#### **Recuerda que**

En el artículo 13.2.a) de la Convención sobre los Derechos del Niño se reconoce el derecho del niño a la libertad de expresión, pero se restringe específicamente cuando atenta contra los derechos o la reputación de los demás.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

## **Actividad 61 “Busquen las diferencias”**

Para niñas y niños mayores de 10 años

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niños y niñas analicen la forma en que los estereotipos, los prejuicios y las opiniones determinan las actitudes.

### **Duración**

30 minutos

### **Desarrollo**

La o el tallerista hace las afirmaciones siguientes:

1. Los médicos me gustan porque siempre son atentos.
2. Me gusta que algunos médicos sean atentos conmigo.
3. Los médicos son atentos.

La clase debe determinar cuál es el estereotipo (Nº 3), cuál el prejuicio (Nº 1) y cuál es una simple expresión de una opinión (Nº 2) y que todas estas afirmaciones (por corresponder a una predisposición mental) harán que sea más difícil percibir a los médicos no sólo como personas atentas y consideradas sino también como personas que pueden ser coléricas e impacientes.

### **Para reflexionar**

Analicen la forma en que los estereotipos, los prejuicios y las opiniones predeterminan las actitudes.

#### **Recuerda que**

Se pueden dar ejemplos de personas más cercanas a su contexto

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.



## **Actividad 62 “Alimentación”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es sensibilizar a niñas y niños sobre el origen de los alimentos, los procesos de producción y el derecho a la alimentación.

### **Duración**

40 minutos

### **Desarrollo**

Se puede pedir a las niñas y los niños que hagan una lista de todo lo que comen y beben cada día. Analice lo que aprenden acerca de lo que necesita el cuerpo para sobrevivir y crecer (por ejemplo hidratos de carbono, lípidos, proteínas, minerales, vitaminas y agua). Elija una comida del día y pídale que averigüen quiénes han producido, elaborado, transportado y preparado sus componentes. Este estudio podría combinarse con visitas a las fuentes que abastecen los mercados y las tiendas de comestibles locales.

### **Adecuación**

Se podrían establecer paralelos entre la labor de la clase y la situación de otras partes del mundo. Una escuela situada en una zona urbana podría tratar de organizar visitas de intercambio y compartir determinadas experiencias con una escuela de una zona rural (en este caso, sus relaciones respectivas con la producción y distribución de alimentos).

Escojan un artículo de la dieta cotidiana -preferentemente algo poco frecuente- que crezca en los alrededores, y haga que la clase, en parejas, cultive una muestra en latas, tiestos o en un huerto escolar. Analice por qué algunos alumnos obtienen mejores resultados que otros. Invite a alguien con buenos conocimientos en esa materia a dar una charla en clase sobre el cuidado de las plantas. Haga un huerto escolar en que puedan colaborar todos los alumnos y compartir lo producido.

### **Para reflexionar**

Pueden detonar la discusión con las siguientes preguntas:

- ¿Quién o quiénes cultivan los productos?
- ¿Qué productos tienen un precio más accesible y por qué?
- ¿Ellas y ellos podrían sembrar alguno de esos productos en su casa o en la escuela? ¿qué necesitarían?

**Recuerda que**

Será importante tener información previa sobre los productos endémicos para nutrir la discusión.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**.(2004). Publicación de las Naciones Unidas.

**Actividad 63 “Agua”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es sensibilizar a niñas y niños sobre el origen del agua que se consume en la escuela.

**Duración**

30 minutos

**Desarrollo**

El agua potable escasea mucho en el mundo y la escasez es cada vez mayor. Los alumnos que viven en zonas áridas son perfectamente conscientes de esa situación. Haga que los alumnos y alumnas calculen cuánta agua utilizan al día dibujando un gráfico que indique el consumo de agua para beber, para lavarse, etc. Pídeles que averigüen de dónde procede el agua que utilizan. El agua contiene desechos y organismos que causan enfermedades. El ordenamiento sanitario de los recursos hídricos (tanto el abastecimiento como el desagüe) es esencial para el bienestar de la comunidad. Haga que los niños y las niñas -por separado o en pequeños grupos- estudien el sistema de abastecimiento de agua y desagüe de su escuela y sugieran la forma de mejorarlo.

### **Adecuación**

El ejercicio se puede hacer extensivo también a toda la comunidad.

### **Para reflexionar**

¿Se sabe quién es responsable de la inocuidad del agua que se consume?

#### **Recuerda que**

Para agilizar la actividad, puedes solicitar que hagan el cálculo y la investigación previamente y en clase, hacer la discusión con lo que encontraron.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 64 “Redes de afectos”**

Para niñas y niños de 8 años o más

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños comprendan el mundo como una red compleja de relaciones interdependientes y darse cuenta del delicado equilibrio que existe entre las partes de esa red, al punto de que cualquier cambio en una de esas partes afecta al conjunto.

### **Duración**

40 minutos

### **Material**

Hojas de papel y plumas

### **Desarrollo**

Para ayudar a niños y niñas a darse cuenta de la complejidad de estas interrelaciones, se divide la clase en un número par de pequeños grupos y asigna a cada uno de ellos una oración a modo de enunciado; asigna a dos grupos por lo menos la misma oración.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Las oraciones deben expresar un hecho (por ejemplo “En \_\_\_\_\_ por lo menos el 30 % de la población está infectada con el virus del VIH/SIDA”) o empezar con las palabras “Qué pasaría si” (por ejemplo “¿Qué pasaría si las mujeres tuvieran tantos bienes como los hombres?”). Cada grupo escribe su oración en la parte superior de una hoja de papel. Debajo de la oración deberán escribir tres consecuencias de esa oración (por ejemplo “Los padres de muchos niños van a morir”, “Muchos niños nacerán infectados con el virus del VIH/SIDA”, “Los servicios nacionales de atención de la salud se verán sobrecargados con tanta gente enferma”).

A continuación, debajo de cada una de estas tres consecuencias deberán escribir tres consecuencias de cada una de ellas (por ejemplo debajo de “Los padres de muchos niños morirán” podría escribirse “Las familias y los servicios sociales tendrán que soportar una carga excesiva para atender a los huérfanos”, “Habrá menos trabajadores”, “Muchos niños no tendrán padres que puedan criarlos como es debido”).

El resultado es una red gráfica de los efectos y esa red se podría seguir desarrollando. Pide a los grupos a los que se haya asignado la misma oración que comparen su trabajo y lo analicen. Exhiba los gráficos y organicen una “visita guiada” para que los niños y las niñas puedan explicar sus redes a otros miembros de la clase.

### **Para reflexionar**

Analicen las implicaciones de derechos humanos de esas redes y la manera en que cada cuestión puede afectar a muchos aspectos de la sociedad y muchos países diferentes.

#### **Recuerda que**

Será muy importante invocar a la empatía de las niñas y los niños para que puedan reconocer las consecuencias y obtengan redes más nutridas.

Adaptado de **La enseñanza de los derechos humanos**. (2004). Publicación de las Naciones Unidas.

### **Actividad 65 para niñas y niños de todas las edades**

## “Canciones, poemas, textos y coreografías”

### Lo que pretendemos con esta actividad es:

- Dar a conocer derechos humanos concretos.
- Motivar a niños y niñas hacia el respeto y potenciación de los derechos humanos en su entorno y en la sociedad.
- Incentivar la creatividad de los niños y niñas mediante la expresión corporal y la danza.

### Duración

Dos sesiones de 60 minutos

### Material

- Espacio suficiente: se puede realizar en la misma aula apartando mesas y sillas.
- La letra de las canciones, de los poemas o de los textos representados.
- El texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Instrumentos de percusión.
- Según la opción escogida, aparato reproductor de música.

### Desarrollo

Primera sesión de 60 minutos: preparación y ensayo.

Segunda sesión de 60 minutos: realización de las danzas y coreografías; evaluación.

Se proponen 3 opciones:

1. Partir de una canción. Por ejemplo, “Get up stand up”, de Bob Marley .
2. Partir de un poema. Por ejemplo “La marioneta”, de autor desconocido. Anexo 1.
3. Partir de un texto. Por ejemplo, “El elefante encadenado”, de Jorge Bucay. Anexo2.

También se pueden escoger otros textos o canciones, consultar el apartado

**1ª sesión-** Se reparte la letra de la canción, el poema o el texto escogido. En el caso de la canción, si ésta es en inglés, según sea el nivel de inglés del grupo, se puede facilitar la traducción.

- Según los casos, se escucha la canción (con el texto delante), se lee el poema o el texto seleccionado.

- Se aclaran las dudas de vocabulario y de expresión.

- Se hacen grupos de 4 a 6 alumnos y se reparte la Declaración de Derechos Humanos a cada grupo.

- Se explica la propuesta de trabajo:

a) Relacionar la letra de la canción, del poema o el texto con uno o más derechos humanos.

b) Interpretar la letra con movimientos, gestos, danza, voces, gritos, percusión, etc.

c) Cada grupo puede nombrar un director si lo considera necesario.

d) Ensayar la interpretación para la siguiente sesión (en el caso de las canciones, cada grupo tiene que disponer de un aparato reproductor de música).

e) Escribir una presentación de la interpretación dirigida al grupo clase en la que se relacione la representación con uno o más derechos humanos.

## **2ª sesión**

- Cada grupo hace su interpretación. Es muy importante que primero se lea o se explique la presentación al grupo clase relacionándola con uno o más derechos humanos.

- Al acabar todas las representaciones se hace la evaluación. También se puede hacer una evaluación después de la interpretación de cada grupo.

## **Para reflexionar**

- ¿Se ha entendido lo que se quería comunicar con la interpretación?
- ¿Qué ideas, situaciones, sentimientos, han aparecido?
- ¿Ha quedado clara la relación entre la interpretación y el derecho humano escogido?
- ¿Se ha descubierto algún sentimiento o situación nueva?

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- - ¿Con qué situaciones de la escuela se puede relacionar la interpretación?
- - ¿Es necesario mejorar esta situación? ¿Cómo?
- - Podemos proponer uno o dos objetivos concretos que ayuden a mejorar la convivencia en la clase, en el patio, en la escuela, en el barrio... En este caso, habrá que recordar de vez en cuando estos objetivos para analizar si se van consiguiendo.

## Anexos

### Anexo 1: La marioneta

Texto de autor desconocido (atribuido en su momento a Gabriel García Márquez, éste siempre ha negado ser el autor)

Si por un instante Dios se olvidara de que soy una marioneta de trapo y me regalara un trozo de vida, posiblemente no diría todo lo que pienso, pero en definitiva pensaría todo lo que digo.

Darí valor a las cosas, no por lo que valen, sino por lo que significan.

Dormiría poco, soñaría más, entiendo que por cada minuto que cerramos los ojos, perdemos sesenta segundos de luz.

Andaría cuando los demás se detienen, despertaría cuando los demás duermen.

Escucharía cuando los demás hablan, y cómo disfrutaría de un buen helado de chocolate.

Si Dios me obsequiara un trozo de vida, vestiría sencillo, me tiraría de bruces al sol, dejando descubierto no solamente mi cuerpo sino mi alma.

Dios mío, si yo tuviera un corazón, escribiría mi odio sobre el hielo, y esperaría que saliera el sol.

Pintaría con un sueño de Van Gogh sobre las estrellas un poema de Benedetti, y una canción de Serrat sería la serenata que le ofrecería a la luna.

Regaría con mis lágrimas las rosas, para sentir el dolor de sus espinas, y el encarnado beso de sus pétalos...

Dios mío, si yo tuviera un trozo de vida...

No dejaría pasar un solo instante sin decirle a la gente que quiero, que la quiero.

Convencería a cada mujer u hombre que son mis favoritos y viviría enamorado del amor.

A los hombres les probaría cuan equivocados están al pensar que dejan de enamorarse cuando envejecen, sin saber que envejecen cuando dejan de enamorarse.

A un niño le daría alas, pero le dejaría que él solo aprendiese a volar.

A los viejos les enseñaría que la muerte no llega con la vejez sino con el olvido.



Tantas cosas he aprendido de ustedes los hombres...

He aprendido que todo el mundo quiere vivir en la cima de la montaña, sin saber que la verdadera felicidad está en la forma de subir la escarpada.

He aprendido que cuando un recién nacido aprieta con su pequeño puño por primera vez el dedo de su padre, lo tiene atrapado para siempre.

He aprendido que un hombre sólo tiene derecho a mirar a otro hacia abajo cuando ha de ayudarlo a levantarse.

Son tantas cosas las que he podido aprender de ustedes, pero finalmente de mucho no habrán de servir porque cuando me guarden dentro de esa maleta, infelizmente me estaré muriendo.

## **Anexo 2: El elefante encadenado**

Jorge Bucay, "Déjame que te cuente"

Cuando yo era pequeño me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de los circos eran los animales. Me llamaba especialmente la atención el elefante, que, como más tarde supe, era también el animal preferido por otros niños. Durante la función, la enorme bestia hacía gala de un peso, un tamaño y una fuerza descomunales... Pero después de su actuación y hasta poco antes de volver al escenario, el elefante siempre permanecía atado a una pequeña estaca clavada en el suelo con una cadena que aprisionaba una de sus patas.

Sin embargo, la estaca era sólo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en el suelo. Y, aunque la cadena era gruesa y poderosa, me parecía obvio que un animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su fuerza, podría liberarse con facilidad de la estaca y huir.

El misterio sigue pareciéndome evidente.

¿Qué lo sujeta entonces?

¿Por qué no huye?

Cuando tenía cinco o seis años, yo todavía confiaba en la sabiduría de los mayores. Pregunté entonces a un maestro, un padre o un tío por el misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no se escapaba porque estaba amaestrado. Hice entonces la pregunta obvia: “si está amaestrado ¿por qué lo encadenan?”

No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente. Con el tiempo, olvidé el misterio del elefante y la estaca, y sólo lo recordaba cuando me encontraba con otros que también se habían hecho esa pregunta alguna vez.

Hace algunos años, descubrí que, por suerte para mí, alguien había sido lo suficientemente sabio como para encontrar la respuesta:

El elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde que era muy, muy pequeño.

Cerré los ojos e imaginé al indefenso elefante recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que, en aquel momento, el elefantito empujó, tiró y sudó tratando de soltarse. Y, a pesar de sus esfuerzos, no lo consiguió, porque aquella estaca era demasiado dura para él.

Imaginé que se dormía agotado y que al día siguiente lo volvía a intentar, y al otro, y al otro...Hasta que, un día, un día terrible para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino.

Ese elefante enorme y poderoso que vemos en el circo no escapa porque, pobre, cree que no puede.

Tiene grabado el recuerdo de la impotencia que sintió poco después de nacer.

Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese recuerdo.

Jamás, jamás intentó volver a poner a prueba su fuerza...

**Recuerda que**

Esta actividad puede extenderse un poco más de acuerdo a la participación de las alumnas y alumnos, incluso, pueden plantear representarla ante toda la comunidad educativa.

Adaptado de Grup d'Educació, Amnistia Internacional Catalunya.

### **Actividad 66 “Entrevista a un dictador”**

Para niñas y niños de 8 años o más

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños se concienticen sobre la necesidad de respetar los derechos humanos haciendo que experimenten las sensaciones de las personas a las que no se les respetan.

#### **Duración**

Dos sesiones de 60 minutos

#### **Material**

Entrevistas impresas

#### **Desarrollo**

##### **1ª sesión**

Dedica unos 20 minutos a leer juntos los artículos 3, 5, 7 y 9 de la Declaración de los Derechos Humanos y comentar su significado, para plantear y centrar el tema de la dinámica.

Divide el grupo clase en pequeños grupos de 4 personas y reparte la hoja de la entrevista a cada grupo pequeño.

Una manera sencilla de comenzar consiste en pedir a los alumnos/as que interpreten un personaje en grupo. Deja unos 30 minutos para que se pueda representar con toda libertad la dramatización creativa repitiendo las preguntas tantas veces como se quiera. Se trata de ir incorporando sugerencias que la vayan enriqueciendo.

Los alumnos/as identificarán los elementos de la trama, intercambiarán ideas sobre la puesta en escena y organizarán las acciones. Pueden añadir nuevas preguntas a la entrevista. Es importante que uno o dos miembros de cada grupo escriban las respuestas y las actitudes del personaje del dictador para que no se olviden.

### **2ª sesión:**

Se vuelve a centrar la dinámica recordando los artículos que se están trabajando. Cada grupo escoge un dictador o dictadora y un entrevistador o una entrevistadora. Se hacen las representaciones ante todo el grupo clase. Los últimos 15 minutos se pueden dedicar a hacer la evaluación.

### **Para reflexionar**

Plantear al grupo un debate crítico donde se analizará lo que ha resultado más satisfactorio ¿qué características identifican del dictador o dictadora? ¿Cómo creen que debería ser un o una gobernante? ¿Qué se necesita para que todas y todos puedan acceder a los Derechos Humanos?

### **Anexo**

#### **Entrevista**

Sugerencias de preguntas para la entrevista; se pueden modificar, ampliar...

- A usted se le acusa de haber robado, ¿qué tiene que decir?
- ¿Es cierto que el juez dio orden de embargo internacional de su fortuna
- ¿Podría informarnos de todos sus movimientos bancarios durante su gobierno?
- ¿Mandó o no mandó matar a sus opositores? Si no lo hizo, ¿quién dio la orden?
- Según usted, los hechos que ocurrieron no se pueden considerar abusos ni excesos. ¿Cómo definiría pues estas actuaciones?
- ¿Se arrepiente de lo que ocurrió durante su dictadura?
- Se dice que la Junta de Gobierno dispuso la ley de amnistía sólo para dejar impunes a los militares, ¿qué piensa de ello?

- Desde la perspectiva actual, ¿cree que era necesario matar a tanta gente?
- ¿Volvería a actuar del mismo modo si se volviera a producir la misma situación?
- Sus detractores le acusan de haber perjudicado económicamente a los trabajadores, mientras que sus defensores dicen que usted rehizo la economía. ¿Cree realmente que su gestión, aparte de favorecer a las grandes empresas, benefició a la clase media y a la gente más necesitada?

#### **Recuerda que**

Existen elementos cotidianos que puedes llevar a la reflexión con las niñas y niños: por ejemplo, las injusticias que ellas y ellos vean y vivan en casa o en la escuela.

Rescatado el 26 de noviembre de: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/guia/es/p-exp-dictador.html>

#### **Actividad 67 “El cuerpo y los derechos humanos”**

##### **Para niñas y niños de todas las edades**

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños conozcan los derechos humanos a través del lenguaje corporal como medio de expresión.

#### **Duración**

50 minutos

#### **Material**

Ejemplares de la Declaración Universal de los Derechos Humanos para cada alumno o grupo.

#### **Desarrollo**

El maestro o maestra presenta la Declaración Universal de los Derechos Humanos

Divide al alumnado en grupos de cuatro.

Cada grupo escoge uno de los derechos de la Declaración Universal. Deberán buscar la forma de representar este derecho (o alguna palabra clave que lo defina) sólo mediante la expresión corporal. Por ejemplo, las manos entrelazadas de los integrantes de un

grupo pueden representar la solidaridad, el principio recogido en el artículo 29 de Declaración Universal, que habla de derechos y deberes.

Una vez los grupos hayan preparado su representación, la ejecutarán ante los otros grupos, los cuales deberán adivinar el derecho que están representando.

### **Adecuación**

Opcionalmente: realizar una fotografía del momento más descriptivo de la representación de cada grupo, con la finalidad de hacer posteriormente una exposición.

### **Para reflexionar**

Comenten sobre la creatividad y la expresividad de las representaciones así como la capacidad de cooperación para conseguir el objetivo propuesto. ¿Todas y todos pudieron identificar de qué derechos se trataba cada representación?

#### **Recuerda que**

Todas las personas del grupo deben participar.

Adaptado de Teresa Castel (Grup d'Educació, Amnistia Internacional Catalunya)

### **Actividad 68 “El loco: el teatro y la dignidad de las personas”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños se familiarizasen con el concepto de conflicto y la manera de analizarlo. Que niñas y niños conozcan el concepto de paz positiva para que las relaciones en cualquier nivel (individual, familiar, social, nacional, internacional) tengan como resultado la resolución no violenta de los conflictos y la justicia.

### **Duración**

Teatro leído: 4 sesiones de 60 minutos.

Teatro representado sin leer: dependerá de las sesiones dedicadas a los ensayos.

## Material

Texto de El Loco para representar, anexo 1.

Resumen de El Loco, anexo 2.

Nota sobre el autor, Alberto Manzi, anexo 3.

## Desarrollo

### Opción 1

4 sesiones de 60 minutos, si se hace teatro leído:

**-1ª sesión:** Presentar la dinámica y contextualizarla. Utilizar la información relativa al argumento general de la obra. Si se considera oportuno, utilizar también la información sobre su autor.

Comenzar a preparar la representación. Leer atentamente el fragmento de El Loco. Se puede hacer individual y silenciosamente, o en voz alta, entre todos. Repartir las tareas: dirección, actrices y actores, escenógrafos (decorados y objetos), efectos sonoros, apuntador, elaboración de la introducción a la obra relacionándola con uno o más derechos humanos.

**-2ª sesión:** acabar de preparar la representación: ensayos.

**-3ª sesión:** representar el fragmento de la obra de teatro.

**-4ª sesión:** realizar la evaluación.

## Adecuación

Si se quiere representar el fragmento sin leer los papeles, se necesitarán más sesiones para ensayar la dramatización.

## Para reflexionar

- ¿De qué manera has vivido la situación presentada en el texto?
- ¿Qué sentimientos te ha despertado?

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

- ¿Crees que los conflictos se pueden resolver dialogando? ¿Por qué?
- ¿Has vivido alguna experiencia conflictiva?
- ¿Cómo se resolvió?

## **Anexos**

### **Anexo 1. El Loco**

Adaptación teatral de un fragmento de El Loco, de Alberto Manzi (a partir de la traducción al catalán de Jaume Fuster, publicada por La Galera el 1982).

Personajes (adaptado a un grupo clase de 30 alumnos): narrador, prefecto, político, la chica Beelzebub, 6 jóvenes, 5 soldados, el caporal, 6 mujeres, 6 hombres, El Loco, Nieves.

Nota: en el texto siguiente la población se llama primero San Sebastián y luego Tiuna; consultar el anexo 2 sobre el resumen de El Loco.

**Narrador:** Hacia tiempo que los hombres de la Compañía Minera estaban intentando conseguir las tierras comunales de San Sebastián para poderlas explotar. Pero hasta entonces no habían podido doblegar la voluntad de sus propietarios, la comunidad de vecinos. Fue entonces cuando el prefecto sugirió un nuevo plan de acción.

**Prefecto:** Si hacemos que se subleven contra el ejército, éste intervendrá para reprimir la rebelión. Los periodistas están preparados: se pueden hacer fotografías, incluso se puede filmar un documental si vuestra comisión lo considera oportuno.

**Político:** Estos no se rebelarán contra los soldados.

**Prefecto:** Las casas, señor, pensad en las casas. Las han pintado de colores vivos. Pues bien, hoy mismo el ejército recibirá la orden de pintar las paredes de blanco. Ya tengo la pintura necesaria. Con pocas casas será suficiente. No lo permitirán. Se rebelarán.



**Político:** ¿Y si no se rebelan?

**Prefecto:** Si se someten, querrá decir que aceptan nuestro poder.

**Narrador:** El plan era diabólicamente astuto. O rebelión abierta o sumisión. Empezaron por la plaza. Una escuadra de soldados se puso a enjalbegar la fachada de la primera casa de la derecha, otra escuadra la de la izquierda. Blancas, completamente blancas. Los colores vivos, las huellas de las manos en forma de sol desaparecieron bajo la uniformidad del blanco. Al principio acudieron los niños, para mirar. Después las mujeres. Y finalmente los hombres. Estaba claro que querían destruir su trabajo. Estaba claro que querían volver las cosas a la situación anterior. El blanco anula los colores, el blanco mataba Tiuna.

**Beelzebub** llegó corriendo. Y con ella Rafael el Niño, Anita, José, Carlos, Jorge, Miguelito, Asunción.

**Beelzebub:** ¿Por qué quitáis los colores de las casas? Las casas son nuestras. ¿Vosotros, qué queréis?

**Soldado 1:** Nosotros hacemos lo que nos ordenan. Nos han dicho que enjalbegáramos las fachadas de las casas y lo hacemos. Si tenéis algo que decir, dirigíos al caporal.

**Beelzebub** (interponiéndose entre la pared y el soldado del pincel): Pero tú, mientras tanto, no pintes.

**Narrador:** Sus amigos la imitaron. Tenían miedo, es cierto, pero estaban dispuestos a luchar. A los hombres se les unieron los jóvenes. Y su actitud era amenazadora. Los soldados, jóvenes también, reclutados en pueblos lejanos, retrocedieron indecisos. No sabían qué hacer.

Caporal (en tono amenazador): Marchaos, marchaos, o si no...

**Narrador:** Hizo que dejasen los cubos en el suelo y que cogiesen los fusiles. Entonces intervinieron las mujeres. Cogieron a los hombres por los brazos y gritando, suplicando, los llevaron al centro de la plaza.

**Mujer:** Vamos, vamos casa. No os hagáis matar inútilmente. Una pared blanca o de colores siempre es una pared.

**Beelzebub:** Nuestras paredes son de colores. Las suyas son las que son blancas.  
(Las mujeres mantienen a los hombres quietos en medio de la plaza. Arrimados a las paredes de las casas está el grupo de jóvenes)

**Caporal** (dirigiéndose a los jóvenes): ¡Apartaos!

**Beelzebub** (en tono amenazador): Intenta pintar y verás.

**Caporal:** A mí no me importa el color de vuestras casas. Y más todavía tenerlas que enjalbegar. Pero me han dicho que pinte y yo pinto.

**Beelzebub:** ¿Obedeces sin razones?

**Caporal:** ¿Quieres callar? Hago lo que me dicen; éste es el oficio de soldado.

**Beelzebub:** Exacto. Actuar sin razones. Eso es lo que quieren. Lo quieren también de nosotros. Pero nosotros hacemos lo que nos parece justo. Lo que tenemos derecho a hacer.

**Soldado 2** (murmurando y mojando el pincel en un cubo): La chica tiene razón.

**Caporal:** Tal vez sí, pero a nosotros nos han mandado que enjalbeguemos y nosotros enjalbegamos, ¿entendido? Venga, adelante.

(Los soldados levantan los pinceles, pero sin convicción, indecisos)

**Caporal:** ¡Fuera! Marchaos o disparo.

**Beelzebub** (riendo, nerviosamente): ¡Vamos! Así enjalbegaras y harás agujeros, como un cretino.

**Narrador:** De la calle del fondo empezó a avanzar una patrulla. Fusiles a punto, con el seguro sacado. Un sargento, con la pistola en la mano, avanzaba al trote. El Loco fue más rápido. Llegó riendo, seguido por Nieves.

**El Loco** (gritando): ¡Bonito, bonito, juguemos, juguemos! ¡La pared nueva es más bonita!

(El Loco se para entre el caporal y Beelzebub)

**Beelzebub:** Apártate, Loco

**El Loco:** (cogiendo un pincel de las manos de un soldado hace una raya pasando por encima de Beelzebub, de Rafael, d'Anita, de José, de Carlos, de Asunción y después por encima de la pared)

(Nieves, riendo, lo imita haciendo otra raya en la pared)

El Loco (riendo y cogiendo la mano de un soldado que miraba sorprendido la escena, lo guía para hacer una tercera raya que pasa por encima de los cuerpos de los jóvenes y acaba en la pared): ¡Venga, vamos, pintemos, pintemos! ¡Venga, venga!... ¡Luz!... ¡Luz!... ¡A los soldados les gusta la luz! ¡Venga, venga!... ¡Luz!... ¡Luz!... ¡A los soldados les gusta la luz!... (Cantando y mojando el pincel)

(Beelzebub lo entiende y, seguida de los otros, se coloca de manera que la raya pueda continuar)

El Loco (llamando al caporal): ¡Venga amigo! Vamos, que ésta es la orden.

**Narrador:** El caporal sonrió. ¡Sí, era mejor así! No desobedecía y a la vez no molestaba a aquella pobre gente, que era igual que su propia pobre gente.

Y los soldados reían, y las personas colocadas al lado de las paredes aumentaban.

Así es que las paredes, ahora, dibujaban el contorno de los habitantes de Tiuna. Las paredes blancas y las imágenes de la gente coloreadas. Todos participaban tras El Loco y Nieves, mientras Beelzebub corría a coger los pinceles de doña Ida para que jugaran también los otros niños.

Incluso el alcalde se hizo enjalbegar, arrimado a la fachada del palacio del juez. Y su silueta quedó estampada al lado de la puerta.

## **Anexo 2. Resumen de El Loco**

La historia ficticia que Alberto Manzi relata en El Loco está ambientada en el altiplano de los Andes y protagonizada por un pueblo, San Sebastián (1). Los habitantes de San Sebastián son campesinos y peones indios; los primeros trabajan las tierras comunales y los segundos en las minas de la Compañía Minera, propiedad de "blancos" que no viven en el pueblo. Los otros protagonistas "blancos" son las fuerzas vivas (el prefecto, el juez, el abogado, el cura) i algún tendero.

Cuando la Compañía Minera descubre que las tierras comunales son ricas en minerales, empiezan los conflictos. Primero, los representantes de la Compañía intentaran, con la colaboración de les fuerzas vivas, convencer a la gente del pueblo para que acepten una permuta de tierras, sin conseguirlo. Los habitantes de San Sebastián no quieren renunciar a las tierras comunales, ya que estas no sólo representan su medio de supervivencia, sino que son la herencia de sus antepasados y el símbolo de su forma de vida comunal.

Pero los representantes de la Compañía están decididos a conseguir, cueste lo que cueste, los terrenos comunales. Quieren los ricos minerales y les da igual que la tierra sea propiedad legal de la comunidad o el valor simbólico que tiene para los habitantes de San Sebastián su conservación.

A partir de aquí, se iniciará una escalada de violencia hasta que la Compañía Minera, en un final muy triste, consigue sus objetivos: con el soporte de los políticos que vienen de

la capital y que no quieren que la Compañía tenga dificultades, y después de diferentes estrategias fallidas y actuaciones mafiosas, la intervención del ejército, bombardeando San Sebastián, hará que finalmente la Compañía pueda conseguir las tierras que codiciaba.

Pero todo el proceso por el que ha pasado la comunidad no habrá resultado estéril. San Sebastián era un pueblo de indios sumisos, que acataban sin cuestionarlas las normas que imponían las fuerzas vivas de la localidad (el juez, el cura...). La injusticia de que son objeto hará que reflexionen sobre su vida, sus valores, su dignidad. Y además este proceso de reflexión y crecimiento será, paradójicamente, resultado de la influencia de las personas más marginales de la localidad.

Principalmente el Loco, un personaje que no se sabe de dónde ha venido ni cuál es su pasado, considerado loco a causa de su extraña conducta y de las cosas aparentemente incomprensibles que dice. El Loco enseñará a los habitantes de San Sebastián, a través de paradojas y reacciones inesperadas, "de loco", a enfrentarse a las provocaciones de los hombres de la Compañía Minera, evitando la violencia.

El Loco hará que la gente se dé cuenta de su propio valor, de su capacidad y de su dignidad, comenzando por la gente más poco valorada del pueblo, los cuales se convertirán en sus amigos y a la vez en las personas que serán capaces de dar vida a las ideas de El Loco. Como Beelzebub, una chica rebelde que se ha negado a seguir la tradición de casarse siendo una nena y sin poder elegir el marido (y que es a la vez temida y admirada a causa de su actitud), o Nieves, una chica enferma mental que hasta entonces había vivido siempre encerrada en casa porque sus padres se avergonzaban.

La narración, todo y acabar mal (como muchas historias reales) con el ataque devastador del ejército, en el cual mueren muchos habitantes de San Sebastián, deja también una puerta abierta a la esperanza, con la llegada de un nuevo personaje, un médico joven que viene de muy lejos, después de haberse enterado de lo que había pasado y con el deseo de ayudarlos.

(1) A lo largo del relato, la población donde pasan los hechos, San Sebastián, es bautizada de nuevo por sus habitantes como Tiuna (y así sale mencionada en el fragmento que se facilita para representar), mientras que los representantes del Gobierno y de la Compañía Minera le siguen llamando durante todo el relato San Sebastián, considerando que el cambio de nombre es un desafío a la autoridad.

### **Anexo 3. Nota sobre Alberto Manzi**

Alberto Manzi (1924-1997), fue un conocido pedagogo, activista y escritor italiano. Además de sus actividades como pedagogo en Italia, viajó por diferentes países hispanoamericanos participando en campañas de alfabetización y en la creación de cooperativas agrícolas. Durante estos viajes pudo conocer de primera mano las duras condiciones de vida de muchas comunidades rurales. El Loco, publicado en 1979, es un relato ficticio, pero refleja hechos muy reales, reiterados y comunes en muchas zonas de América central y del sur: el trato prepotente y abusivo hacia las poblaciones indígenas por parte de grandes multinacionales, deseosas de explotar los recursos de las tierras que estas poblaciones ocupan y la fuerza de trabajo de sus ocupantes.

En Italia Alberto Manzi colaboró también en diferentes iniciativas de alfabetización, participando en muchos programas de radio y televisión, demostrando una gran capacidad de comunicación. Su obra más conocida es Orzowei, ambientada en el África austral durante la guerra de los bóers (de esta obra se hizo una serie de televisión que tuvo una gran aceptación). A lo largo de su vida Alberto Manzi puso de manifiesto su preocupación por los grandes temas educativos: la libertad, la solidaridad, la violencia, el racismo...

#### **Recuerda que**

Será muy importante contextualizar la problemática a situaciones cercanas

Adaptado de Grup d'Educació, Amnistia Internacional Catalunya.

### **Actividad 69 “Haciendo murales”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños identifiquen los distintos grupos étnicos que conviven en su escuela y vecindario.

#### **Duración**

50 minutos

#### **Materiales**

Recortes de periódico, resistol, tijeras, un mapa nacional y/o mundial.

#### **Desarrollo**

Los niños y niñas preguntarán a talleristas y familiares sobre las distintas nacionalidades y grupos étnicos presentes en su centro educativo y vecindario. Luego elaboran una lista y junto a cada grupo étnico o nacionalidad pondrán una relación de objetos, alimentos, inventos... que les son propios y que tienen una carga positiva. Por ejemplo, Oaxaca, el barro negro; Puebla, dulces y talavera; Chiapas, los textiles, etc.

A continuación, por grupos, harán murales en los que representen la diversidad cultural que les rodea, incluyendo estos elementos (por ejemplo, recortes de revistas).

En un mapa, los niños y niñas marcarán los lugares en donde se encuentran los antepasados de las personas identificadas en su centro educativo.

#### **Adecuación**

Si se encuentran personas de diferentes países, se puede emplear un mapamundi.

#### **Para reflexionar**

¿Qué otras culturas coexisten en ese mismo lugar?

¿Qué les parece atractivo de esas otras expresiones culturales?

¿Sabían del origen de esos productos?

**Recuerda que**

En la elaboración del mapa es muy importante la participación de todas y todos.

Adaptada de Kaluf (2005).

**Actividad 70 “Un mundo de colores”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños descubran cómo afecta la igualdad o la diferencia a la hora de acercarnos a otras personas e identificar los criterios utilizados.

**Duración**

40 minutos

**Material**

Pegatinas de cuatro colores o cuatro formas distintas y dos o tres de colores o formas diferentes entre sí y con las anteriores.

**Desarrollo**

Se trata de formar grupos en base a stickers o pegatinas (papeles con goma) de diversos colores colocadas en la frente. Es necesario proveer tantos stickers o pegatinas como participantes tenga el curso. Estas pegatinas tienen que tener las siguientes características:

- Dividir las en cuatro colores bien diferenciados, o cuatro formas distintas.
- Dejar dos o tres de colores o formas diferentes entre sí y con las anteriores.



Esta actividad se puede desarrollar con el grupo-curso, y se puede trabajar con niños y niñas a partir de los ocho años. Los estudiantes se colocan en círculo y cierran sus ojos. El o la docente coloca las pegatinas en la frente de cada uno mientras explica: *“Cuando termine, SIN HABLAR, tienen que formar grupos en base a la pegatina o stickers que llevan en la frente”*.

Cuando los grupos estén formados y separados claramente, se procede a realizar la reflexión.

#### **Para reflexionar**

1. ¿Cuál ha sido el criterio para formar los grupos? ¿Por qué?
2. Es muy habitual que los grupos se formen en base al color y a que éste sea el mismo, ¿no había otros posibles criterios: grupos arco iris, variados...?
3. ¿Por qué nos acercamos a quién más se nos parece?
4. ¿Qué pensaron y sintieron aquellas personas que se quedaron sin grupo?
5. ¿Qué pensaron los demás? ¿Se dieron cuenta?
6. ¿Encuentran alguna relación con la vida real?

#### **Recuerda que**

Es muy importante que la actividad se desarrolle en silencio y que nadie pueda ver su propia pegatina.

Adaptada de Kaluf (2005).

#### **Actividad 71 “Identificación de palabras de origen indígena o africano presentes en el uso cotidiano del lenguaje”**

Para niñas y niños de 8 años o más

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños identifiquen las distintas vertientes que configuran su realidad actual a través de este ejercicio, donde se releva la presencia de distintas culturas en palabras incorporadas al lenguaje cotidiano.

## **Duración**

45 minutos

## **Desarrollo**

Para desarrollar esta actividad es necesario contar con un diccionario.

Los niños y las niñas en conjunto con la o el tallerista hacen una lista de palabras africanas o indígenas y que se usen en el día a día.

Posteriormente se le encarga a cada niña o cada niño que averigüe el significado y procedencia de cada palabra, consultando en diccionarios o Internet, y posteriormente cada uno/a expone frente al curso lo encontrado.

Se recomienda usar esta actividad para que los estudiantes identifiquen:

- Qué pueblos hablan las lenguas señaladas: mapudungun, náhuatl y quechua.
- Investiguen qué lenguas (al menos dos para cada caso) se hablan en el Caribe o en África.

## **Adecuación**

Ésta actividad se puede emplear para el análisis de palabras en libretos u obras de teatro para familiarizar a niñas y niños con palabras poco comunes o conocer el origen de palabras de uso corriente.

## **Para reflexionar**

¿Qué influencias hay en la conformación del lenguaje que hablamos? ¿Qué te dice la diversidad de orígenes de las palabras sobre tu propia cultura? ¿Qué significado te gustó más?

### **Recuerda que**

Las palabras propuestas en la lista pueden ser poco comunes o de uso corriente.

Adaptada de Kaluf (2005).

### **Actividad 72 “Caja de Música”**

Para niñas y niños de todas las edades

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños creen un archivo musical con música tradicional de la comunidad, del país o la región.

#### **Duración**

60 minutos

#### **Material**

Discos con música tradicional, un aparato que les permita reproducir, seleccionar y grabar nuevamente.

#### **Desarrollo**

Para realizar esta actividad es necesario contar con CD's para grabar música. El o la tallerista y los niños y las niñas reúnen registros de música tradicional, ya sea de origen indígena, africano, colonial, europeo etc., de la comunidad, país o región (caribe, andina, centroamericana, llanera, etc.). Posteriormente desarrollan en conjunto una serie de criterios para organizarlos y para cada clasificación se desarrolla una breve reseña (ficha) en donde se señale su origen, se exponga una justificación de por qué ha sido seleccionada, además se haga una referencia histórica acerca del género musical, los instrumentos y los músicos que la interpretan.

#### **Para reflexionar**

Comenten por qué eligieron cada canción y qué representan dichas canciones en su entorno (familia, comunidad, país).

**Recuerda que**

Entre más variedad de géneros e intérpretes, habrá más posibilidad de identificar rasgos del país de origen.

Adaptada de Kaluf (2005).

### **Actividad 73 “El juego de los prejuicios”**

Para niñas y niños de 10 años o más

**Lo que pretendemos con esta actividad** es que niñas y niños:

- Identifiquen los propios prejuicios y la forma en que actúan.
- Experimenten un simulacro de discriminación por los prejuicios (racial, sexual, social, religioso...) a través de conceptos ya establecidos que poseen los participantes.

#### **Duración**

Este juego está pensado para que dure aproximadamente una hora.

1. Un cuarto de hora para preparar el aula, seleccionar a los jugadores y a los observadores.
2. Media hora para explicar el juego y desarrollarlo.
3. Un cuarto de hora para realizar la puesta en común.

#### **Material**

Se necesita un lugar amplio para llevar a cabo este juego. Se puede utilizar la misma aula poniendo las sillas y las mesas a los lados. Treinta alumnos pueden participar, además del profesor, y se necesita papel adhesivo y rotuladores.

#### **Desarrollo**

Para el desarrollo de esta actividad es necesario que el o la tallerista y un grupo de personas se encarguen de ejecutar las funciones que se les encomienden. Este juego tiene un carácter lúdico y activo, donde los niños y las niñas pueden participar.

## **Tiempos de desarrollo**

El juego de los prejuicios

Antes de empezar el juego, el profesor escribe en el papel adhesivo 25 etiquetas con los siguientes contenidos:

1. Ateo
2. Indígena
3. Político
4. Fumador
5. Despréciame
6. Ignórame
7. Religioso
8. Cristiano
9. Europeo
10. Pacifista
11. Ladrón
12. Deportista
13. Bésame
14. Felicítame
15. Dame la mano
16. Soy gay
17. Arrodíllate
18. Llórame
19. Anímate
20. Soy indeseable
21. Soy muy pobre
22. Soy un top model
23. Soy rico
24. Musulmán
25. Inmigrante

Se seleccionan cinco alumnos o alumnas que serán los encargados de anotar lo que sucede durante el desarrollo del juego: cómo se comportan, qué dicen o qué hacen, etc.

### **Comienzo del Juego**

Los niños y las niñas deben sentarse en círculo y de espaldas a la pared. Una vez sentados, el director o directora del juego debe colocar en silencio las 25 etiquetas en la espalda de cada uno de los participantes, mientras va diciendo al resto que tienen que leer las etiquetas y actuar en consecuencia con lo que está escrito en ellas; los alumnos pueden moverse libremente por la sala observando, leyendo las etiquetas de sus compañeros y compañeras, pero desconocen lo que pone en la etiqueta que llevan colgada detrás. No se trata de decir lo que está escrito en cada etiqueta, sino comportarse o adoptar una determinada actitud.

Los observadores toman nota de lo que ven, y observan cuáles son los comportamientos, las actitudes y las reacciones de sus compañeros. Estos participantes no tienen etiqueta, gozan de una posición neutral y tienen una visión más ecuánime de lo que ocurre.

### **Puesta en común**

Primero serán los observadores los encargados de informar, y luego los propios participantes los que pondrán en común lo sucedido durante el desarrollo del juego. Por último, la maestra o maestro dirigirá la actividad recogerá la información de los alumnos y realizará un pequeño comentario sobre las actuaciones o prejuicios que tenemos hacia las personas de otras culturas o religiones.

Se suele preguntar a las y los participantes cómo se han sentido al ser tratados de una manera u otra por parte de sus compañeros. Para la mayoría resulta incomprensible hasta que conocen la etiqueta que llevaban puesta. La etiqueta resulta determinante, enjuicamos a los demás por la etiqueta, por la imagen, por los prejuicios, muchas veces injustos.

## **Conclusión**

Esta experiencia pretende que los niños y las niñas se acerque de una manera lúdica y sencilla a una realidad que está “marginando” a muchos inmigrantes. Deben tomar conciencia de sus propios prejuicios y de cómo actúan.

## **Para reflexionar**

Se retoma lo planteado en la Puesta en Común

### **Recuerda que**

Es muy importante que en la reflexión se puedan comentar los sentimientos o emociones que surgieron a partir de las etiquetas con las que cada persona fue tratada.

Adaptada de Kaluf (2005).

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

De los resultados que arroje la prueba piloto del material, se podrá diseñar un programa de capacitación para que más talleristas cuenten con los elementos para su uso.

En forma paralela se podrá elaborar el diseño final del material para su amplia difusión.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Para conocer el impacto del material, se deberá realizar el seguimiento de su aplicación en las escuelas, para ajustarlo y que responda a las necesidades de los diversos contextos en los que se desarrolla el Programa SaludArte; con ello podrá convertirse posteriormente en una política pública que se incorpore de manera sustantiva en los programas que impulsa la Secretaría de Educación junto con el Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México



## **ANEXOS**

### **Anexo 1. La lucha en contra de la discriminación**

La lucha que han dado grupos enteros y personas en contra de la discriminación es larga, la cual ha dado como resultado el establecimiento de algunos instrumentos jurídicos internacionales y nacionales para erradicarla.

#### **Leyes nacionales e instrumentos jurídicos nacional e internacionales en contra de la discriminación**

Estos instrumentos, como parte de los tratados que ha firmado nuestro país con relación a la discriminación, son las Convenciones para Eliminar todas las Formas de Discriminación tales como:

a) La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW por sus siglas en inglés)<sup>90</sup>. Esta Convención fue aprobada el 18 de diciembre de 1979 y entró en vigor como tratado internacional el 3 de septiembre de 1981 tras su ratificación por 20 países, entre ellos México que se adhirió el 23 de marzo de 1981.

---

<sup>90</sup>ONU CEDAW 1979 en [www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm](http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm)

En el preámbulo de la CEDAW se reconoce explícitamente que "las mujeres siguen siendo objeto de importantes discriminaciones y subraya que esa discriminación viola los principios de la igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana. La Convención afirma positivamente el principio de igualdad al pedir a los Estados Partes que tomen todas las medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objeto de garantizarle el ejercicio y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre" (artículo 3)"

ONU Mujeres de México dice sobre la discriminación contra las mujeres "para los efectos de la presente Convención para Eliminar toda forma de Discriminación contra la, la expresión 'discriminación contra la mujer' denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera."

CEDAW, artículo 1 Según la CEDAW la discriminación contra las mujeres:

I viola los principios de la igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana;

I dificulta la participación de la mujer, en las mismas condiciones que el hombre, en la vida política, social, económica y cultural de su país;

I constituye un obstáculo para el aumento del bienestar de la sociedad y de la familia;

I entorpece el pleno desarrollo de las posibilidades de la mujer para prestar servicio a su país y a la humanidad”<sup>91</sup>.

Uno de los artículos de la CEDAW, entre otros de suma importancia, está relacionado con el derecho a la educación (Artículo 10), en tanto se plantea la exigencia de asegurar a las niñas, las jóvenes y las mujeres, tanto de las zonas rurales como urbanas, las oportunidades en igualdad de condiciones para que puedan ejercer este derecho, considerando todos los niveles educativos, así como eliminar todos los estereotipos, así como la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza, garantizar obtener becas, la reducción de la deserción escolar por parte de las jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente, incluyendo asimismo los programas de alfabetización y de educación para las personas jóvenes y adultas , entre otras medias.

---

<sup>91</sup> ONUMUJERES México. Igualdad de Género en [www.unwomen.org/es](http://www.unwomen.org/es)

## **b) La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial**

Esta Convención es una declaración internacional realizada por la [Organización de las Naciones Unidas](#) y proclamada por la [Asamblea General de las Naciones Unidas](#) el [20 de noviembre de 1963](#), Adoptada y abierta a la firma y ratificación el 21 de diciembre de 1965 y Ratificada por México en 1975.

Los Estados que acordaron adoptar y ratificar esta Convención, en la exposición de motivos de la misma señalan la importancia de proteger y garantizar la no discriminación, exclusión o preferencia por raza, color, origen nacional o étnico debido a que existe en convencimiento de que:

“...toda doctrina de superioridad basada en la diferenciación racial es científicamente falsa, moralmente condenable y socialmente injusta y peligrosa, y de que nada en la teoría o en la práctica permite justificar, en ninguna parte, la discriminación racial.

“...la discriminación entre seres humanos por motivos de raza, color u origen étnico constituye un obstáculo a las relaciones amistosas y pacíficas entre las naciones y puede perturbar la paz y la seguridad entre los pueblos, así como la convivencia de las personas aun dentro de un mismo Estado,

“... la existencia de barreras raciales es incompatible con los ideales de toda la sociedad humana,

“...Alarmados por las manifestaciones de discriminación racial que todavía existen en algunas partes del mundo y por las políticas gubernamentales basadas en la superioridad o el odio racial, tales como las de apartheid, segregación o separación.

“...Resueltos a adoptar todas las medidas necesarias para eliminar rápidamente la discriminación racial en todas sus formas y manifestaciones y a prevenir y combatir las doctrinas y prácticas racistas con el fin de promover el entendimiento entre las razas y edificar una comunidad internacional libre de todas las formas de segregación y discriminación raciales”.<sup>92</sup>

### **c) La Convención sobre los Derechos de las Personas con *Discapacidad***

Esta Convención fue aprobada por la Asamblea de la Organización de las Naciones Unidas en diciembre de 2006, aprobado por México el 27 de septiembre de 2007, y entró en vigor el 3 de mayo de 2008

La presente Convención tiene el propósito de:

Artículo 1° “Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las

---

<sup>92</sup>Naciones Unidas Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 1965

personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

Los principios generales de esta Convención son:

- El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- La no discriminación;
- La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y condición humanas;
- La igualdad de oportunidades;
- La accesibilidad;
- La igualdad entre el hombre y la mujer;
- El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar la identidad.

#### **d) Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre los Derechos de los pueblos Indígenas y Tribales**

Al reconocer que los pueblos indígenas y tribales son proclives a sufrir discriminación en muchas áreas, el primer principio general y fundamental del Convenio núm. 169 es la no discriminación. Este Convenio establece que los pueblos indígenas tienen el derecho de gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación. Asimismo el Convenio también garantiza el goce sin discriminación de los derechos generales de ciudadanía. Otro principio del Convenio atañe a la aplicación de todas sus disposiciones a las mujeres y los hombres de esos pueblos sin discriminación y en particular establece que se deberá evitar la discriminación entre los trabajadores pertenecientes a los pueblos indígenas.

## **Anexo 2. Igualdad formal o igualdad ante la ley**

La igualdad de todas las personas ante la ley (y en la ley) está establecida en distintos instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que proveen una base fundamental para la exigibilidad y el logro de la igualdad entre mujeres y hombres en los hechos. Al mismo tiempo, los instrumentos legales constituyen un referente para la formulación de políticas públicas y para la demanda de la sociedad para el cumplimiento de las leyes.

A esta acepción de igualdad considerada en la Convención para eliminar todas las formas de discriminación en contra de las mujeres (CEDAW por sus siglas en inglés) se le denomina igualdad formal o de jure que se refiere a que los derechos humanos son comunes a todas las personas, hombres y mujeres. Implica que haya tratamiento idéntico a mujeres y hombres, en lo relativo, por ejemplo, al acceso a bienes y servicios, a ser electas, a gozar de la misma libertad de expresión que los hombres, etcétera.

El derecho de igual protección de la ley significa que ésta no puede ser aplicada de manera distinta a personas en situaciones similares, y que no puede ser aplicada de forma idéntica a personas en situaciones diferentes. La igualdad de género no significa que hombres y mujeres deban ser tratados como idénticos,



sino que el acceso a oportunidades y el ejercicio de los derechos no dependan del sexo de las personas.

La igualdad de oportunidades debe incidir directamente en el ejercicio efectivo de los derechos de las mujeres.

Igualdad sustantiva o de resultados De acuerdo con la CEDAW, los Estados Parte no sólo están obligados a sentar las bases legales para que exista igualdad formal entre mujeres y hombres; es necesario asegurar que haya igualdad de resultados o de facto: igualdad sustantiva.

En este sentido, si bien es cierto que la promulgación de leyes y la elaboración e instrumentación de políticas públicas en favor de las mujeres es un gran avance, para alcanzar la igualdad sustantiva es necesario que las leyes y políticas garanticen que las mujeres tengan las mismas oportunidades que los hombres en las distintas esferas sociales y personales y exista un contexto propiciatorio para lograrlo en los hechos, es decir, implica la obligación del Estado para remover todos los obstáculos para que la igualdad se alcance en los hechos.

La CEDAW establece una serie de obligaciones que los Estados Parte deben observar para lograr la igualdad sustantiva o igualdad de facto.

Este producto es generado con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género. Empero el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (los) autoras (es) del presente trabajo.

Por su carácter legalmente vinculante, la CEDAW compromete a los Estados Parte a respetar, proteger y garantizar los derechos de las mujeres. La Convención brinda un entendimiento fundamental de la igualdad de género y es, al mismo tiempo, una visión y una agenda para la acción hacia el logro de la igualdad de resultados.

Así, mientras que la igualdad formal se refiere a la adopción de leyes y políticas que tratan de manera igual a hombres y mujeres, la igualdad sustantiva alude a la igualdad en los hechos, en los resultados, asegurando que las desventajas inherentes de determinados grupos no se mantengan.

La igualdad sustantiva supone la modificación de las circunstancias que impiden a las personas ejercer plenamente sus derechos y tener acceso a oportunidades de desarrollo mediante medidas estructurales, legales o de política pública.

Según la Recomendación General 25 del Comité CEDAW, los Estados Parte tienen tres obligaciones fundamentales para eliminar la discriminación contra las mujeres, las cuales trascienden la simple obligación jurídica formal de la igualdad de trato entre mujeres y hombres, a saber:

- 1) Garantizar que las mujeres no sean discriminadas directa ni indirectamente, ni en el ámbito público y ni en el privado.

2) Mejorar la situación de facto de las mujeres adoptando políticas y programas concretos y eficaces.

3) Hacer frente a las relaciones prevalecientes entre mujeres y hombres y a la persistencia de estereotipos de género que afectan a las primeras, tanto por acciones individuales, como por leyes y estructuras e instituciones jurídicas y sociales.

## **La igualdad en los tratados internacionales**

La igualdad, siendo éste uno de los principios por los que se luchó en la Revolución Francesa en 1789, quedó plasmada más tarde en la Carta que dio origen a la Organización de las Naciones Unidas en octubre de 1945, así como también en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que se aprueba posteriormente en diciembre 1948.

De los 30 artículos que comprende la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se señalan a continuación aquellos que hace alusión a la igualdad:

### **Artículo 1**

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.

### **Artículo 7**

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derechos a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación. **Artículo 10**

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

### **Artículo 16**

Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

### **Artículo 21**

1. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

2. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

### **Artículo 23**

1. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

### **Artículo 25**

La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

### **En México:**

En la Constitución Política se habla de igualdad en los siguientes términos:

En la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres publicada por el Diario Oficial de la Federación el 2 de agosto de 2006 y reformulada el 14 de noviembre de 2013, señala lo siguiente:

Artículo 1. La presente Ley tiene por objeto regular y garantizar la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres, proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres y la lucha contra toda discriminación basada en

el sexo. Sus disposiciones son de orden público e interés social y de observancia general en todo el Territorio Nacional.

### Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres

La igualdad de todas las personas ante la ley (y en la ley) está establecida en distintos instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que proveen una base fundamental para la exigibilidad y el logro de la igualdad entre mujeres y hombres en los hechos. Al mismo tiempo, los instrumentos legales constituyen un referente para la formulación de políticas públicas y para la demanda de la sociedad para el cumplimiento de las leyes.

A esta acepción de igualdad considerada en la CEDAW se le denomina igualdad formal o de jure que se refiere a que los derechos humanos son comunes a todas las personas, hombres y mujeres. Implica que haya tratamiento idéntico a mujeres y hombres, en lo relativo, por ejemplo, al acceso a bienes y servicios, a ser electas, a gozar de la misma libertad de expresión que los hombres, etcétera.

El derecho de igual protección de la ley significa que ésta no puede ser aplicada de manera distinta a personas en situaciones similares, y que no puede ser aplicada de forma idéntica a personas en situaciones diferentes. La igualdad de género no significa que hombres y mujeres deban ser tratados como idénticos,

sino que el acceso a oportunidades y el ejercicio de los derechos no dependan del sexo de las personas.

La igualdad de oportunidades debe incidir directamente en el ejercicio efectivo de los derechos de las mujeres.

Igualdad sustantiva o de resultados De acuerdo con la CEDAW, los Estados Parte no sólo están obligados a sentar las bases legales para que exista igualdad formal entre mujeres y hombres; es necesario asegurar que haya igualdad de resultados o de facto: igualdad sustantiva.

En este sentido, si bien es cierto que la promulgación de leyes y la elaboración e instrumentación de políticas públicas en favor de las mujeres es un gran avance, para alcanzar la igualdad sustantiva es necesario que las leyes y políticas garanticen que las mujeres tengan las mismas oportunidades que los hombres en las distintas esferas sociales y personales y exista un contexto propiciatorio para lograrlo en los hechos, es decir, implica la obligación del Estado para remover todos los obstáculos para que la igualdad se alcance en los hechos.

La CEDAW establece una serie de obligaciones que los Estados Parte deben observar para lograr la igualdad sustantiva o igualdad de facto.

Por su carácter legalmente vinculante, la CEDAW compromete a los Estados Parte a respetar, proteger y garantizar los derechos de las mujeres. La Convención brinda un entendimiento fundamental de la igualdad de género y es, al mismo tiempo, una visión y una agenda para la acción hacia el logro de la igualdad de resultados.

Así, mientras que la igualdad formal se refiere a la adopción de leyes y políticas que tratan de manera igual a hombres y mujeres, la igualdad sustantiva alude a la igualdad en los hechos, en los resultados, asegurando que las desventajas inherentes de determinados grupos no se mantengan.

La igualdad sustantiva supone la modificación de las circunstancias que impiden a las personas ejercer plenamente sus derechos y tener acceso a oportunidades de desarrollo mediante medidas estructurales, legales o de política pública.

Según la Recomendación General 25 del Comité CEDAW, los Estados Parte tienen tres obligaciones fundamentales para eliminar la discriminación contra las mujeres, las cuales trascienden la simple obligación jurídica formal de la igualdad de trato entre mujeres y hombres, a saber:

- 1) Garantizar que las mujeres no sean discriminadas directa ni indirectamente, ni en el ámbito público y ni en el privado.



2) Mejorar la situación de facto de las mujeres adoptando políticas y programas concretos y eficaces.

3) Hacer frente a las relaciones prevalecientes entre mujeres y hombres y a la persistencia de estereotipos de género que afectan a las primeras, tanto por acciones individuales, como por leyes y estructuras e instituciones jurídicas y sociales.

### **La igualdad en los tratados internacionales**

La igualdad, siendo éste uno de los principios por los que se luchó en la Revolución Francesa en 1789, quedó plasmada más tarde en la Carta que dio origen a la Organización de las Naciones Unidas en octubre de 1945, así como también en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que se aprueba posteriormente en diciembre 1948.

De los 30 artículos que comprende la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se señalan a continuación aquellos que hace alusión a la igualdad:

**Artículo 1**

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.

**Artículo 7**

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a

igual protección de la ley. Todos tienen derechos a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

#### **Artículo 10**

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

#### **Artículo 16**

Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

#### **Artículo 21**

1. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
2. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

#### **Artículo 23**

Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

#### **Artículo 25**

La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

## **En México:**

En la Constitución Política se habla de igualdad en los siguientes términos:

En la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres publicada por el Diario Oficial de la Federación el 2 de agosto de 2006 y reformulada el 14 de noviembre de 2013, señala lo siguiente:

Artículo 1. La presente Ley tiene por objeto regular y garantizar la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres, proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres y la lucha contra toda discriminación basada en el sexo. Sus disposiciones son de orden público e interés social y de observancia general en todo el Territorio Nacional.

Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres

## BIBLIOGRAFÍA

Cascón, P. y Martín, C. (2000). *La alternativa del juego I*. México: El Perro sin Mecate, Los Libros de la Catarata.

Cascón Soriano, Paco (2006) *Educación en y para el conflicto*, España, Universidad Autónoma de Barcelona.

**Fisher Roger, Patton Bruce. UryWilliam (1993) ¡Si... de acuerdo!: cómo negociar sin ceder, Escuela de Harvard, Editorial Norma.**

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2012). *La discriminación y el derecho a la no discriminación*, México, D.F.

DOF Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 10 Junio 2011

DOF. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, 20 de marzo de 2014

Delgado, Bustos, Novoa (1999), *Ni tan fuertes Ni tan frágiles*, Coordinación General de la Comisión Nacional de la Mujer (CONMUJER).

Facio Alda [.Igualdad sustantiva.pdf - Cidem AC en cidem-ac.org/PDFs/.../IGUALDAD/IGUALDAD%20SUSTANTIVA.%20...](#)

Fisas, Vicenç, (2011) *Educación para una cultura de paz*. Cuadernos de Construcción de paz No. 20, Barcelona, España.

\_\_\_\_\_ (1998) "Cultura de paz y gestión de conflictos", Icaria/NESCO, Barcelona,

Freire Paulo (2006). *Pedagogía de la autonomía*, México, Editorial Siglo XXI

----- (1975) *Pedagogía del oprimido*, México, Editorial Siglo XXI

Fundación UNIR, *Transformación constructiva del conflicto en transformación constructiva del conflicto guía de ... - [bivicawww.bivica.org/upload/transformacion-conflicto.pdf](http://www.bivica.org/upload/transformacion-conflicto.pdf)*

Guía de educación en derechos humanos. *Propuestas basadas en la expresión corporal y la dramatización* (2015). Rescatada el 18 de noviembre de 2015 de: <http://www.amnistiatalunya.org/edu/guia/es/p-exp.html>

- Galtung Johan (1998) *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia.* Colección Red Gernika, 6 Bilbao, Bakeaz/Grnika Gogoratz.
- Galtung, Johan (2003) *Violencia Cultural.* Gernika Gogoratz. Centro de Investigación por la paz. Fundación Gernika Gogoratz.
- Hierro Graciela (2014). *La ética del placer,* Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades/PUEG
- Howard, M. (1995). *"La cultura del conflicto".* Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós, en *Juegos y Actividades de Cooperación.*
- Jares. Xesús (2001) *Educación y conflicto como retos de la educación infantil* Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos - Santiago de Compostela.
- (2001), *Educación y Conflicto: Guía de educación para la convivencia,* Editorial Popular.
- M y G: Taller de bicicletas "Taller de bicicletas". 8 de Marzo 2000. Recuperado el 15 de noviembre de: <http://edualter.org/material/dona/fichab3.html>
- Lamas Marta (1996), *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual,* PUEG.
- (2000), *Género, diferencias de sexo y diferencia sexual* Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Redalyc) vol. 7, núm. 18, enero-abril, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Lederach, John Paul (2003) *The Little Book of Conflict Transformation.* Good Book, Intercourse.
- Lagarde, Marcela (1996), "El género", fragmento literal: 'La perspectiva de género', en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia,* España, Editorial. Horas y HORAS.

Muñoz Hernán, Yolanda (2012) *Buscando respuestas ¿qué es la mediación y la negociación?, ¿por qué? , ¿está de moda?, ¿cómo se hace?*, Oviedo, España, Instituto de Estudios para la Paz y la Cooperación, (IEPC).

Naciones Unidas (2004). *La enseñanza de los derechos humanos*  
<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCCChapter2sp.pdf>

Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas ¿qué son los derechos humanos?

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Los Derechos Humanos*

Sanfeliu, A. y Cairete, M. (2005). *La Música como instrumento de educación para la paz*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau.

Pérez Cervera María Julia (2011) *Manual para el uso no sexista del lenguaje. Lo que bien se dice... bien se entiende*, Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, Defensa Jurídica y Educación para Mujeres, S.C.

Perrenoud Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar en*  
<https://www.uv.mx/.../Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-par>

Tobón Sergio (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*, en  
[coes.udenar.edu.co/.../competencias%20y%20proyectos%20formativos%...](https://coes.udenar.edu.co/.../competencias%20y%20proyectos%20formativos%...)

Torrego Seijo, Juan Carlos, Villaoslada, Emiliana (2004). “Modelo integrado de regulación de la convivencia y el tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en los centros de la Comunidad de Madrid.

Velázquez, C. (2004). *Las Actividades Físicas Cooperativas*. México: Secretaría de Educación Pública.

Romero de Campero Ana María. *Transformación constructiva del conflicto*. Fundación UNIR Bolivia,

Kaluf, C. (2005). *Diversidad Cultural. Materiales para formación docente y el trabajo en el aula*. Chile: UNESCO.

Valenzuela María de Lourdes, et al. (2011) *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*, 4ª. Edición de la Carpeta didáctica Programa para niñas y niños, Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C.

----- (2012) "Contra el bullying como banalización de la violencia, eduquemos para la paz" Seminario Internacional "Equidad de género y violencia en la educación básica", México, D.F., convocado por Mestizas, Género y Gestión Cultural, A.C.

----- (2015) *Derechos humanos y educación superior*, Revista Reencuentro, Número 70 (26), Editorial Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.