

El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar

Instituto Nacional de las Mujeres

Dirección General de Planeación

Dirección de Planificación y Desarrollo de Políticas

Dirección de Capacitación

Coordinación

Ma. Cristina Espinosa Calderón

Investigación

Ma. Esther Morales Reséndez

Citlalín Ulloa Pizarro

Guadalupe Julián Chávez

Autoras

María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo

Ana Virginia Díaz Mundo

Rocío Jaramillo Flores

Luvia Zúñiga García

Diseño de portada: Laura Ronda

Diseño de interiores: Fernando Martínez Valdez

Primera reimpresión: marzo de 2004

ISBN: 968-5552-09-6

© Instituto Nacional de las Mujeres

Alfonso Esparza Oteo 119

Col. Guadalupe Inn

C.P. 01020, México, D.F.

www.inmujeres.gob.mx

Impreso en México/ *Printed in Mexico*

Índice

Presentación	5
Introducción	7
Capítulo I	
Educación inicial y preescolar en México	11
Cobertura a la demanda educativa: un principio de equidad	12
Marco legal y política educativa actual	20
Hacia una educación no sexista. Recomendaciones internacionales	24
El Programa de Educación Preescolar	26
Formación del profesorado de educación preescolar	29
Capítulo II	
Mitos y realidades en torno a las identidades en el nivel preescolar	33
La sexualidad y la educación preescolar	35
Las identidades de las maestras de educación preescolar	36
El papel materno en el trabajo educativo en preescolar	39
La urgencia, el aislamiento, el control y la autonomía	42
Desde las identidades y las prescripciones; el cambio como una necesidad de valoración y resignificación profesional	43

Capítulo III

La escuela y las familias, una relación por construir 47

La diversidad de familias, una realidad compleja
y sus repercusiones en el ámbito escolar 48

¿Quién educa a quién?, una disputa constante 51

Paternalidad y maternidad 51

Tendiendo puentes entre las familias y las escuelas;
propuestas para pensar una currícula incluyente en la práctica educativa 53

Capítulo IV

El género y la equidad. La práctica educativa en la educación inicial y preescolar 57

¿Qué aprenden las niñas y los niños de educación inicial
y preescolar, considerando sus diferencias de género? 58

La importancia del lenguaje y los juegos no sexistas
en el aprendizaje escolar 62

¿Cómo favorecer el desarrollo equitativo de las competencias
de aprendizaje con las niñas y los niños? 66

¿Cómo transformar la práctica educativa en las instituciones escolares
para favorecer la equidad de género? 69

Referencias bibliográficas 73

Presentación

La preocupación por la no discriminación y por la igualdad de oportunidades entre los sexos en el ámbito de la educación ha ido surgiendo como respuesta a demandas que se han desarrollado en nuestro país con especial énfasis durante la última década, aunque sus raíces puedan encontrarse a principios del siglo pasado.

Se han producido una serie de circunstancias y de condicionamientos sociales, económicos, culturales y políticos que han llevado a poner en evidencia el sexismo en el ámbito educativo y a intentar paliar esta injusta situación.

Entre estas circunstancias hay que destacar, sobre todo, la nueva concepción de la educación como un sistema democrático, igualitario y obligatorio, cuyo objetivo es formar a las futuras ciudadanas y ciudadanos.

La educación se concibe así como un derecho del que todas las personas deben disfrutar y que es regulado desde la responsabilidad del Estado mediante un sistema estructurado de escolarización.

En el marco del *Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres*, PROEQUIDAD, el Instituto Nacional de las Mujeres apoya que en la formulación de las políticas públicas educativas de nuestro país se tome en consideración la equidad entre los sexos, con miras a promover el desarrollo humano.

Por ello, para el Instituto Nacional de las Mujeres es motivo de especial interés la presentación de *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*, como resultado del esfuerzo conjunto de maestras de educación preescolar de los estados de Coahuila, Colima, Puebla y Tabasco, a través de la participación y la colaboración solidaria de la Red de Acciones Educativas a Favor de las Mujeres y las Niñas.

Esta red abrió sus aulas a la mirada crítica del Inmujeres, en la búsqueda de equidad entre los géneros, a partir de la creación de espacios de reflexión en grupos de trabajo con funcionarias y funcionarios comprometidos e interesados de la SEP.

La experiencia consistió en observar las prácticas escolares que se desarrollaban de manera cotidiana en el aula, con el apoyo de la *expertise* del Grupo de Educación con Mujeres A.C., el cual se encargó de sistematizar y dar forma a estas líneas recuperando los bastos estudios que existen sobre el tema.

Así, en un esfuerzo por incidir en la construcción de una cultura de equidad y respeto como valores fundamentales de convivencia entre mujeres y hombres, el Instituto Nacional de las Mujeres propone con este documento abrir un espacio a la reflexión sobre la construcción de género que hemos transmitido en los hogares y en las escuelas, determinando con ello las formas de relacionarse y de conducirse con cuerpos sexuados diferentes, que instituyen de manera inicial las formas de ser mujer y ser hombre.

El hecho de partir de la educación inicial y preescolar no es gratuito, primero, por el claro reconocimiento de la educación inicial y preescolar como institución transmisora de valores en la edad temprana de las niñas y niños; por su gran influencia, no bien delimitada y en ocasiones transgredida por la expectativa de madres y padres, de fungir como continuidad y/o sustituto de la familia; así como por coadyuvar en el compromiso asumido por el actual gobierno federal, al formalizarse la obligatoriedad de la educación preescolar y el establecimiento de los nuevos programas de estudio de la educación preescolar obligatoria en todo el país.

Una de las atribuciones del Instituto Nacional de las Mujeres es apoyar la formulación de políticas públicas gubernamentales a través del PROEQUIDAD, que ofrece a la comunidad educativa en general el presente documento. En él se plasma una propuesta de incorporación de la perspectiva de género en la educación inicial y preescolar que dé pauta para la reformulación de sus planes y programas, en los cuales el enfoque de género ha de considerarse de manera transversal en todos los contenidos curriculares.

El trabajo con autoridades educativas, maestras y maestros, con formadores de docentes, con madres y padres de familia y, por supuesto, con las niñas y niños, será fundamental para la formación de un nuevo modelo de relación más justo, más equitativo y armónico entre los sexos.

Patricia Espinosa Torres
Presidenta del Instituto Nacional de las Mujeres

Introducción

Hemos escuchado durante mucho tiempo el discurso de que el futuro del país depende de las nuevas generaciones, sin embargo, estas generaciones crecen y el anhelo permanece. Por ello, debemos preguntarnos ¿qué educación necesitan las niñas y los niños para cumplir o lograr dicho anhelo, tomando en cuenta sus diferencias, los contextos en los que viven y crecen, así como los grandes retos que enfrentarán en el futuro?

Ante las nuevas realidades y desafíos que vive nuestro país, inserto en la era de la globalización, se ponen de relieve problemas ancestrales relacionados con la educación de los infantes, que requieren nuevas respuestas y políticas que observen como prioridad el desarrollo equitativo de todas sus capacidades, los prepare para un presente más justo y digno y un futuro más próspero y esperanzador.

Durante muchos años se creyó que, en su primera infancia, a la niñez se le debía dar principalmente amor como elemento básico para su formación y desarrollo, pero se dejaron de lado los componentes cognitivos que le permitirían una mejor preparación para su posterior desempeño escolar. De ahí que quienes trabajaban en los jardines de niños, así nombrados en los inicios del siglo XX, cuando se instauró de manera formal la educación preescolar, por considerar a las niñas y niños como plantas que debían ser cultivadas, se les exigió mantener una actitud maternal y atender sus necesidades básicas, sin profundizar en la formación que necesitaban como profesionales del desarrollo infantil.

Debido a lo anterior, la educación inicial y preescolar han estado ceñidas a las prioridades educativas de los gobiernos posrevolucionarios en México, así como al avance de diversas concepciones pedagógicas, y a las grandes batallas que han preconizado muchas maestras educadoras preocupadas por darle la importancia que merecen estos niveles educativos dentro del Sistema Educativo Nacional.

Actualmente se abren nuevos horizontes para la educación dirigida a la primera infancia, dados los compromisos asumidos por la actual administración, al formalizar la obligatoriedad de tres años de educación preescolar. Esto implica retomar las enseñanzas y los aprendizajes que dejaron miles de educadoras y construir una base sólida con nuevos programas que, con equidad e igualdad de oportunidades, brinden a las niñas y los niños la capacidad y autonomía para crecer, desarrollarse y

pensar en mundos posibles, libres de estereotipos y esquemas obsoletos, que responda a sus necesidades y a las que demanda el país.

Por lo anterior, el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) y el Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. elaboramos el presente documento, que tiene como propósito compartir con el magisterio, las autoridades educativas, las madres y los padres de familia, y en general quienes se interesan en la educación de la infancia, múltiples experiencias, reflexiones y propuestas en torno a la urgente necesidad de incorporar la dimensión de género en los diversos planos de la educación inicial y preescolar. Conscientes de la importancia de la educación preescolar, con este trabajo pretendemos sumar esfuerzos y contribuir, desde la perspectiva de género, a la formulación del nuevo programa que deberá regir en los próximos años.

Uno de los ámbitos de mayor preocupación para eliminar las desigualdades entre los géneros es el educativo, en tanto que de manera contradictoria representa el espacio privilegiado en donde se transmiten y reproducen valores, actitudes y comportamientos de desvalorización hacia el género femenino, fuertemente arraigados en nuestra sociedad; pero al mismo tiempo constituye un factor de cambio para transformar realidades y fomentar la irrestricta aplicación de derechos y libertades.

Se ha cuestionado desde distintos enfoques la falta de oportunidades educativas que han tenido las niñas y las mujeres, limitando con ello su plena incorporación y su contribución a la sociedad mexicana. Ante esta realidad, muchas mujeres en el país y en todo el mundo han luchado por conquistar demandas en favor de la equidad y la igualdad.

Por ello consideramos que la incorporación de la perspectiva de género en la educación inicial y preescolar se convierte en un imperativo de justicia social, en tanto que ayudará a las niñas y niños a apreciar la diversidad como un elemento de enriquecimiento personal y humano.

En este trabajo se abordan, en el capítulo I, los aspectos referidos a la cobertura de la demanda educativa, así como las recomendaciones internacionales en favor de una educación no discriminatoria, y los programas normativos que han orientado la práctica educativa del nivel preescolar y la formación inicial de las educadoras.

En el capítulo II, además de recorrer históricamente las vicisitudes del surgimiento de la educación preescolar en nuestro país, se analiza la función que tiene este nivel educativo en la formación y constitución de las identidades

sexuales y genéricas de las niñas y los niños, y el perfil social y profesional de acuerdo con el cual las educadoras han ejercido su labor docente.

El capítulo III nos insta a reflexionar acerca de la relación que se establece entre las escuelas y las familias de los infantes que acuden a los jardines de niños, tomando en consideración la actual problemática que tienen la paternidad y la maternidad y los factores que han impedido crear los puentes de comunicación y colaboración para atender de manera conjunta la difícil tarea de educar a las niñas y los niños.

Por último, en el capítulo IV se analiza la práctica educativa que se realiza en los centros de desarrollo infantil y en los jardines de niños; y se proponen algunas alternativas que, desde la perspectiva de género, pueden propiciar mejores y mayores niveles de desempeño escolar, así como crear nuevos referentes para que las niñas y los niños logren establecer relaciones más tolerantes, solidarias y respetuosas, a partir del aprecio por la diversidad y el trabajo de colaboración y ayuda mutua.

Hoy que nuestro país se abre a nuevas realidades de participación democrática, es impostergable la atención de las niñas y los niños más pequeños, que les brinde una educación a la altura del México que queremos.

Capítulo I

Educación inicial y preescolar en México

En los últimos años, México ha vivido cambios sin precedente en su historia reciente. La revolución de la informática y los nuevos paradigmas que ha traído consigo la globalización económica y sus implicaciones en la vida cotidiana, nos llevan a reflexionar sobre la nación que queremos en el presente y en los años venideros para las nuevas generaciones.

Pensar en México es pensar en la infancia, particularmente en las niñas y los niños en sus primeros seis años de vida, que en estos tiempos “modernos” han sido marginados de las políticas y decisiones en materia económica y social.

De acuerdo con las nuevas realidades que enfrenta nuestro país, una pregunta insoslayable es: ¿cuáles son las necesidades educativas actuales de la infancia y hacia dónde debe apuntar la educación que les brinda el Estado?

Esta pregunta no es ociosa ni tiene pretensiones discursivas, sino que alude fundamentalmente a la consideración de que la infancia en nuestro país, durante los primeros seis años de vida, no ha recibido plenas oportunidades de desarrollo, más allá de los cuidados elementales que requiere.

En este sentido, cabe enfatizar que desde cualquier enfoque de la psicología del desarrollo infantil, los primeros años de vida son cruciales para el futuro del infante, así lo señala Ignacio Ramírez cuando dice “la infancia es destino”. Sin embargo, las políticas educativas de las últimas décadas han fortalecido la educación primaria, sin tomar en cuenta, metafóricamente, que un edificio bien construido depende de sus cimientos.

Las niñas y los niños de hoy no son los mismos de hace un siglo, cuando se instituyó la educación preescolar en México; por el contrario, están expuestos a múltiples fuentes de información y estimulación que propician mayores posibilidades de socialización e integración de acuerdo con el medio social en el que se desenvuelven; pero al mismo tiempo se enfrentan a graves problemas como la pobreza, el maltrato y la violencia, que laceran la convivencia social y los derechos humanos más elementales.

De ahí que sea necesaria una profunda reforma de la educación infantil, que considere la formulación de un programa sustentado en una concepción moderna, eficiente, diversificada, de calidad y adecuada a las necesidades y prioridades de las niñas y los niños; que permita abatir rezagos, desigualdades y desarrollar las competencias, las habilidades y sobre todo los valores que requieren en la actualidad los infantes, con la finalidad de visualizar, con una mirada de largo alcance, lo que serán las niñas y los niños de hoy en el año 2015 o 2018: verdaderas ciudadanas y ciudadanos, altamente preparados y autónomos, con conciencia de sus responsabilidades sociales, comprometidos con su país y el mundo, respetuosos de los derechos humanos, partícipes de una cultura de paz y de la preservación del medio ambiente.

Desde el punto de vista curricular, es importante en la educación de la primera infancia la constitución de las identidades sexuales y de género de los niños y las niñas, así como el establecimiento de bases sólidas de una convivencia armónica, de respeto y tolerancia a la diversidad; esto implica el diseño de un programa que atienda esta etapa del desarrollo infantil y que considere como una prioridad la incorporación de la perspectiva de género, con el propósito de brindar a los niños y a las niñas, particularmente, igualdad de trato y de oportunidades como un imperativo de equidad y justicia social.

Por lo anterior, la formulación y el diseño de un programa de esta naturaleza y las políticas consecuentes que estén a la altura de los retos que enfrenta la educación inicial y preescolar y que merecen los infantes en nuestro país, suponen la toma de decisiones al más alto nivel, que rompan y transformen paradigmas obsoletos, como una exigencia que empieza a tomar fuerza en las cumbres y foros internacionales en esta materia y que en la actualidad forma parte de las prioridades educativas en muchos países.

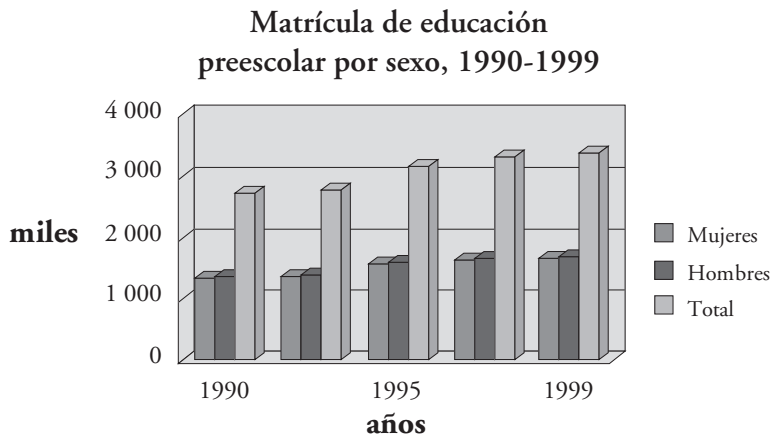
Cobertura a la demanda educativa: un principio de equidad

En informes y diagnósticos se reconoce que la dinámica demográfica en el país ha cambiado significativamente en los últimos años, por lo que ha decrecido la demanda de niñas y niños de educación preescolar. “En el periodo comprendido entre el año 1995 y el 2000, se observa una tasa media de crecimiento anual a nivel nacional de 1.6%, la cual muestra un importante descenso si se compara con el observado entre 1970 y 1990, que fue de 2.6%, y con el 2% registrado para el periodo comprendido entre 1990 y 1995”.¹ No obstante, según el Censo del 2000,

¹ INEGI/Inmujeres, *Mujeres y Hombres 2002*, Aguascalientes, México, febrero de 2002, p. 6.

“aproximadamente 24% de la población de cinco años de edad no asiste al nivel preescolar”.²

Por otra parte, según el Programa Educativo de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, no se ha cubierto el total de la población en edad preescolar, dado que la cobertura es de 65% de los infantes de cuatro y cinco años de edad;³ y de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo, el IMSS y el ISSSTE sólo cubren 12% de las necesidades educativas de las hijas y los hijos de las madres trabajadoras.⁴



Fuente: INEGI, *Estadísticas educativas de hombres y mujeres*, 2000.

De acuerdo con la matrícula, durante el ciclo 1999-2000 asistieron a educación preescolar 3 millones 423 mil 608 infantes, siendo 50.4% niños y 49.6% niñas. Para el ciclo 2001-2002 se estimó el crecimiento de la matrícula en 3 millones 465 mil 916, es decir, 42 mil 308 más.⁵

La mayor diferencia entre la matrícula de niñas y niños en las entidades federativas se presenta en el Distrito Federal, el Estado de México, Nuevo León y Jalisco; esta diferencia es menor en Coahuila, Zacatecas y Campeche. Existen grandes disparidades en cuanto a la atención en las regiones más pobres, y aun cuando casi hay igualdad, en términos de acceso por sexo la prevalencia de los niños es mayor en todo el país.

² Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, p. 59.

³ *Ibid.*, p. 252.

⁴ Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo*, capítulo Desarrollo Humano.

⁵ SEP, “El Sistema Educativo Nacional en 2001”, en *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, p. 56.

Al final del año 2000, la ampliación de la cobertura de educación preescolar representó un incremento de 1.5% con respecto al ciclo anterior, es decir, 48 mil 337 niños y niñas más. Esto significa que, en conjunto, alrededor de 76% de los menores de cuatro y cinco años asistieron a la escuela. Esta cifra contrasta en forma positiva con el 69% del año de inicio de esa administración. Asimismo, la incorporación de niños y niñas de tres años a la escuela se incrementó de manera sostenida: mientras que al principio de la década su participación representaba alrededor de 6% de la matrícula del nivel, en el ciclo escolar 1999 alcanzó un estimado de más de 9%, lo que equivale a casi 309 mil niños y niñas de esa edad atendidos dentro del Sistema Educativo Nacional.⁶

⁶ SEP, *Programa del Sector Educativo para el año 2000*.

Matrícula en preescolar por entidad federativa, según sexo, 1999

<i>Entidad federativa</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Diferencia (M-H)</i>
Nacional	1 709 538	1 684 203	-25 335
Aguascalientes	18 013	17 849	- 164
Baja California	36 401	35 446	- 955
Baja California Sur	8 457	8 280	- 177
Campeche	14 348	14 203	- 145
Coahuila	42 187	42 109	- 78
Colima	10 876	10 523	- 353
Chiapas	93 718	92 633	- 1 085
Chihuahua	45 902	45 235	- 667
Distrito Federal	146 637	142 647	- 3 990
Durango	24 450	24 108	- 342
Guanajuato	104 019	102 956	- 1 063
Guerrero	70 112	70 539	427
Hidalgo	41 095	39 899	- 1 196
Jalisco	111 869	109 489	- 2 380
México	158 448	155 238	- 3 210
Michoacán	62 568	62 018	- 550
Morelos	24 482	24 160	- 322
Nayarit	18 026	17 502	- 524
Nuevo León	60 923	58 806	- 2 117
Oaxaca	68 884	69 402	518
Puebla	95 038	94 768	- 270
Querétaro	29 573	29 108	- 465
Quintana Roo	16 770	16 621	- 149
San Luis Potosí	50 517	50 249	- 268
Sinaloa	47 024	45 966	-1 058
Sonora	36 347	35 599	- 748
Tabasco	44 342	44 111	- 231
Tamaulipas	42 214	40 900	- 1 314
Tlaxcala	17 277	16 918	- 359
Veracruz	109 593	107 937	- 1 656
Yucatán	30 632	20 309	- 323
Zacatecas	28 796	28 675	- 121

Fuente: SEP, *Estadística básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de cursos, 1999-2000.*

Se observa que la matrícula de alumnos y alumnas de educación preescolar creció a una tasa superior a la población del grupo de edad correspondiente que fue negativa, porque disminuyó su participación de manera gradual y sostenida, frente al dinamismo observado por las modalidades indígena y comunitaria. Cabe destacar la evolución del preescolar comunitario, que aumentó su matrícula al doble de lo que representaba al inicio de la administración.

Entre las opciones de la educación preescolar comunitaria es necesario considerar aquellas que han desarrollado organizaciones no gubernamentales o las propias madres organizadas que atienden a las hijas e hijos de mujeres trabajadoras. Sobre estas opciones, es necesario realizar una investigación para conocer sus alcances y sus aportaciones a este nivel educativo.

Matrícula de preescolar por modalidad 1990-1991 a 1999-2000
(miles de alumnos y alumnas)

<i>Ciclo escolar</i>	<i>Total</i>	<i>General</i>	<i>%</i>	<i>Indígena</i>	<i>%</i>	<i>Comunitaria</i>	<i>%</i>
1990-1991	2 734.1	2 478.7	90.7	218.9	8.0	36.5	1.3
1991-1992	2 791.5	2 509.9	89.9	229.8	8.2	51.8	1.9
1991-1993	2 858.9	2 576.3	90.1	232.2	8.2	49.4	1.7
1993-1994	2 980.0	2 677.7	89.9	245.7	8.2	56.6	1.9
1994-1995	3 092.8	2 776.9	89.8	252.3	8.2	63.6	2.1
1995-1996	3 170.0	2 831.7	89.3	270.8	8.5	67.5	2.1
1996-1997	3 238.3	2 882.5	89.0	280.7	8.7	75.1	2.3
1997-1998	3 312.3	2 932.1	88.5	285.4	8.6	94.7	2.9
1998-1999	3 360.5	2 964.9	88.2	286.0	8.5	109.6	3.3
1999-2000	3 393.7	2 994.1	88.2	288.3	8.5	111.3	3.3
Incremento porcentual de la década	24.7		20.8		31.8		248.8
Incremento porcentual de la administración	10.2		7.8		14.3		99.0

Fuente: DGPPP, SEP.

Factores que limitan la equidad en el acceso de niñas y niños a la educación preescolar

Existen factores económicos, sociales y culturales externos al Sistema Educativo Nacional que limitan y obstaculizan que tanto las niñas como los niños tengan oportunidades de ingresar a las escuelas desde sus primeros años de vida, particularmente a preescolar. Estos factores, entre otros, están relacionados con la pobreza, los bajos ingresos y la falta de servicios, que afectan a millones de familias en México. Entre estos factores pueden mencionarse:

- ***La desnutrición y la salud de la población infantil.*** Uno de los más graves problemas a los que se enfrentan los infantes, por las complicaciones que pueden presentarse en su desarrollo y crecimiento, es la desnutrición, particularmente de las niñas y los niños que nacen con menos de 2.5 kg. Esta problemática está asociada a las condiciones de salud y mala alimentación de la madre durante su infancia, adolescencia o el embarazo.

En México, en 1999, casi 10 de cada 100 mujeres tuvieron bebés que pesaron menos de 2.5 kg al nacer. Los estados donde se registró un mayor porcentaje de nacidos vivos con bajo peso fueron: Morelos (24.9%), Distrito Federal (13.1%), Yucatán (11.7%), Oaxaca (10.7%) Tlaxcala y Querétaro (10.6%).⁷

- ***Mortalidad infantil.*** La mortalidad infantil es uno de los indicadores más utilizados para reflejar el estado de salud de una población, así como el grado de desarrollo de ésta. Si se considera la mortalidad de niñas y niños de uno a cuatro años de edad, puede decirse que en 1999 los padecimientos que afectaron a este grupo de edad, de ambos sexos, en orden de importancia fueron: los accidentes, las malformaciones congénitas y las enfermedades intestinales.

La causa de muerte con mayores diferencias entre los sexos fue la de accidentes, ya que hubo más defunciones entre los niños (26.7%) que entre las niñas (20.7%); estos porcentajes reflejan las situaciones de mayor riesgo a las que se enfrentan los niños, lo cual ocasiona accidentes fatales.⁸

⁷ Op. cit. *Mujeres y Hombres 2002*, p. 128.

⁸ *Ibid.*, p. 103.

- *El analfabetismo de las madres y los padres de familia.* Si bien el analfabetismo en el país ha disminuido considerablemente en los últimos años, al descender de 22%, en el caso de los hombres, y de 30% en el de las mujeres en 1970, al 7% y 11%, respectivamente, en el 2000,⁹ el grado educativo de las madres y los padres de familia influye de manera determinante para que sus hijos e hijas asistan y permanezcan en la escuela, así como para brindarles mejores condiciones de vida y bienestar.

Es quizá entre la población adulta en donde las diferencias de género en el acceso a las oportunidades educativas se reflejan con mayor claridad. Esta situación afecta en particular a las mujeres, a quienes históricamente se les ha delegado el cuidado y la atención de las niñas y los niños, por lo que el hecho de que exista menor equidad educativa para ellas también repercute en el nivel de educación de sus hijas e hijos.

- *Trabajo remunerado de las mujeres.* Dadas las crisis económicas que ha atravesado en los últimos años nuestro país, las mujeres han salido de sus hogares a trabajar para solventar las necesidades de sus familias y la manutención de sus hijas e hijos. De ahí que se haya incrementado en forma notable la incorporación de la población femenina a los mercados de trabajo. Baste señalar que, en 1970, de cada 100 mujeres de 12 años y más, únicamente 17 participaban en actividades económicas, mientras que en la actualidad 36 de cada 100 mujeres están insertas en el mercado laboral.¹⁰

Esta situación ha provocado distintas reacciones en la sociedad: desde un enfoque tradicional, se cuestiona el hecho de que las mujeres trabajen, porque descuidan a sus hijas e hijos, particularmente a las más pequeñas y los más pequeños.

Sin embargo, esta perspectiva no considera que hoy son necesarios los ingresos tanto del hombre como de la mujer para cubrir las necesidades de una familia; asimismo, la composición y estructura de las familias han cambiado y ha aumentado el número de padres que en la actualidad se encargan de atender a sus hijas e hijos, o bien, las madres buscan el apoyo de otras mujeres, sean abuelas, tías o vecinas.

⁹ *Ibid.*, p. 226.

¹⁰ *Ibid.*, p. 305.

Por todas estas situaciones se ha incrementado la demanda de más opciones educativas para las niñas y los niños menores de cinco años, que incluye más escuelas de jornada completa y jardines de niños con servicios, en donde permanecen los infantes hasta que sus madres pueden recogerlos, al término de su jornada de trabajo.

Al compatibilizar las jornadas escolares con aquellas que realizan laboralmente las madres, sin duda aligeran la carga de trabajo diaria de las mujeres; sin embargo, hay que considerar la extensión de tales servicios para los padres, con el propósito de hacer efectivo el reparto equitativo de las tareas domésticas y principalmente la atención y el cuidado de sus hijas e hijos.

Un factor más, ligado al anterior, es el incremento de las jefas de hogar

Los cambios que han experimentado numerosas familias en los últimos años han provocado distintos fenómenos que es necesario considerar en el diseño y la planeación de los programas educativos dirigidos a la población infantil. La pérdida del empleo, para el caso de muchos hombres, el aumento y la extensión de las jornadas de trabajo para padres y madres, así como las exigencias que conlleva la participación femenina en los mercados laborales, sin que se modifique sustancialmente la responsabilidad y las cargas del trabajo doméstico que realizan en sus hogares, ha traído consigo, entre otras muchas problemáticas, el aumento de las jefas de hogar, que en promedio asciende a 20% del total de las familias en el país. Esta problemática se presenta en más de la mitad de los estados de la República.¹¹

Para responder con equidad a las necesidades educativas de la población infantil, es necesario tomar en cuenta todos los factores inherentes al sistema educativo, así como aquéllos externos a él que limitan el acceso, la permanencia y el desempeño escolar de las niñas y los niños, considerando entre dichos factores los relacionados con el sexo de los infantes y que por razones de género no tienen las mismas oportunidades educativas. En este sentido, es necesario priorizar la situación que viven las comunidades indígenas, campesinas o de alta marginalidad, en las que se privilegia la asistencia de los niños a las escuelas, dejando de lado las oportunidades de educación para las niñas y las jóvenes.

¹¹ *Ibid.*, p. 249.

Marco legal y política educativa actual

Como parte del principio de equidad y calidad, en el mundo y particularmente en México, ha venido creciendo la conciencia y la necesidad de incorporar la perspectiva de género en todos los niveles y modalidades educativas. Si bien la categoría de género es una construcción social e histórica que da cuenta de la distinción social entre hombres y mujeres basada en la diferenciación sexual, esta categoría ha sido utilizada para develar la discriminación de la que han sido objeto las mujeres durante años –por el simple hecho de serlo– como un mecanismo de exclusión, limitando así el acceso a la igualdad en todas las esferas de la vida social, económica y política, como derecho jurídico universal inalienable de las personas.

Garantizar la equidad y eliminar las desigualdades educativas no implica simplemente un crecimiento exponencial del Sistema Educativo Nacional. En otras palabras, lograr la equidad de género no sólo significa incorporar a más niñas, jóvenes y mujeres adultas en los distintos niveles educativos, sino erradicar todas las formas de manifestación del sexismo¹² en los procesos educativos.

El sexismo remite a prácticas sociales obsoletas, pues si bien algunas de ellas han ido desapareciendo de nuestra sociedad, muchas otras se mantienen o se transforman y se manifiestan de manera más sutil, ya que la discriminación de género no es algo nuevo, sino que tiene una larga y pesada historia.¹³

Cabe señalar que introducir la dimensión de género como un imperativo de justicia social y de desarrollo con igualdad en todo el Sistema Educativo Nacional, y en particular en el nivel de educación preescolar, no implica tan sólo modificar el lenguaje al nombrar a las niñas y los niños como un mero cambio retórico, sino como un profundo proceso de resignificación simbólica que incorpore la diversidad como un principio pedagógico que enriquezca a las personas.

Esto representa un reto educativo, pues significa desarrollar, promover y construir alternativas que con inventiva y creatividad ayuden a concretar la manera en que deseamos y debemos aplicar la perspectiva de género en las diversas realidades y contextos que conforman nuestra sociedad mexicana.

¹² El término “sexismo” aparece a mediados de los años sesenta en los Estados Unidos, siendo utilizado por grupos feministas que se crearon en aquel país en esa época. Este término se construyó en analogía a “racismo” para demostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvalorización. Se usa, en general, para designar toda actitud distinta respecto a los hombres y las mujeres, la cual supone relaciones jerárquicas y de poder. Cfr. Marina Subirats y Cristina Brullet, *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Serie Estudios núm. 19, S.G. Colomina, España, 1992.

¹³ *Idem*.

Como parte de estas alternativas, es necesario contar con una base jurídica y programática lo suficientemente grande, que abarque la multiplicidad de iniciativas posibles para transformar las prácticas educativas y la cotidianidad de la vida en las aulas y en las escuelas. Por ello es necesario revisar los principios y programas en los que es posible promover la equidad de género en procesos educativos concretos.

La Ley General de Educación y el Programa Nacional de Educación 2001-2006

En 1993 se modificaron los artículos 3° y 31°, fracción I, de la Constitución;¹⁴ en dichas modificaciones se responsabilizaba al Estado de brindar educación a los infantes de preescolar, primaria y secundaria, siendo obligatorios los dos últimos niveles; no así el primero, en cuyo caso se les delegó a los padres y madres la educación de sus hijas e hijos más pequeños. No obstante, en diciembre de 2001 se presentó al Congreso de la Unión la iniciativa de reformar los artículos constitucionales antes mencionados, para elevar al grado de obligatoriedad la educación preescolar dirigida a la población infantil de tres a cinco años de edad; obligación que deberán cumplir tanto el Estado como los padres y las madres de familia.

En estas reformas se establece que dicha obligatoriedad se hará en forma paulatina, de tal manera que será un requisito para los infantes cursar el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año para el ciclo 2005-2006 y el primero para el 2008-2009. Estas reformas fueron aprobadas por una mayoría de las legislaturas locales y dadas a conocer en el Diario Oficial de la Federación recientemente.¹⁵

Si bien la decisión de brindarles educación a los infantes desde los tres años de edad representa un avance significativo en la política educativa actual, es imprescindible considerar las implicaciones y los requerimientos necesarios para atender el aumento de la matrícula en este nivel educativo¹⁶ en cuanto a la infraestructura y personal se refieren, así como a los materiales y al cambio curricular que tales modificaciones traen consigo.

Es necesario suponer que este cambio requiere múltiples apoyos para incorporar los estudios recientes y las últimas disposiciones de las cumbres mundiales en favor de los derechos de la infancia, considerados, entre ellos, la equidad de género y,

¹⁴ Exposición de motivos de la iniciativa de reformas a los artículos 3° y 31° de la Constitución.

¹⁵ *Diario Oficial de la Federación*, 12 de noviembre de 2002.

¹⁶ Según estimaciones del crecimiento poblacional para el año 2008, el Sistema Educativo Nacional deberá atender a casi 6 millones de infantes en las escuelas de educación preescolar.

en consonancia, la preparación del profesorado, así como las transformaciones en la gestión escolar que garanticen modificaciones sustanciales en las prácticas educativas, y con ello el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

En el plano programático, el actual Programa Nacional de Educación 2001-2006 considera, tanto en sus objetivos estratégicos como en sus líneas de acción, un amplio marco de referencia que plantea nuevos desafíos en cuanto a brindar en forma equitativa y pertinente oportunidades educativas a los grupos más vulnerables y sectores sociales que han tenido menor acceso a servicios educativos, entre ellos las niñas y las mujeres, así como una transformación profunda de la educación inicial y preescolar en nuestro país.

“Tres grandes desafíos se plantean en el Programa Nacional de Educación 2001-2006: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; integración y funcionamiento del sistema educativo”.¹⁷

Dentro de estos desafíos se reconoce, como parte del diagnóstico, que aun cuando las desigualdades en la atención educativa entre hombres y mujeres se han reducido en los últimos años, todavía se observan “notables diferencias, sobre todo en el medio rural, y de manera especial en las comunidades indígenas, donde las niñas suelen tener desventajas significativas respecto a sus hermanos. La adopción de un enfoque de género en las políticas educativas contribuirá significativamente a consolidar la igualdad entre hombres y mujeres”.¹⁸

De este modo, la incorporación de la perspectiva de género en la educación no sólo representa un imperativo de equidad y justicia, sino que, al mismo tiempo, forma parte de la construcción de una ética pública a la que debemos aspirar como valor de la democracia, lo cual supone un compromiso individual y colectivo con los derechos fundamentales de los seres humanos, así como suprimir la discriminación y los prejuicios por razones étnicas, sociales o culturales en cualesquiera de las formas en las que se presente o manifieste.

Vinculada a la equidad educativa debe considerarse la calidad en los procesos de aprendizaje, dado que, como lo señala el Programa Nacional de Educación, “una educación de calidad desigual no puede considerarse equitativa”.¹⁹

¹⁷ *Op. cit.*, Programa Nacional de Educación, p. 16.

¹⁸ *Ibid.*, p. 32.

¹⁹ *Ibid.*, p. 16.

A pesar de los esfuerzos emprendidos para alcanzar una mayor calidad a partir de 1992, con el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica, los cambios realizados en los planes y programas de estudio, la modificación de los libros de texto, la formación inicial del profesorado y la valoración del trabajo docente, a la fecha aún falta un largo camino por recorrer para cubrir las expectativas de la sociedad y garantizar que la educación esté a la altura de los desafíos que enfrenta nuestro país.

La calidad en la educación inicial y preescolar es todavía, en este principio de siglo, una asignatura pendiente, porque a pesar de que ingresan más niñas y niños a las escuelas, “se repite —como diría Rosa María Torres— la historia de cantidad sin calidad, de matrícula sin retención, de enseñanza sin aprendizaje”,²⁰ sin que además se modifiquen los patrones culturales tradicionales que prevalecen en las escuelas y las expectativas acerca de la forma de ser y comportarse de las niñas y los niños.

La educación dirigida a la población de 0 a 6 años requiere una profunda reforma, dado que el mismo Programa Nacional de Educación reconoce que “subsiste (...) una imprecisión curricular en el ámbito de la educación preescolar, y en el caso de la educación inicial la ausencia es todavía mayor. La propuesta para la atención de la enseñanza en el preescolar no recoge los avances que sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños ha alcanzado la investigación en el mundo. Como resultado de esto, las prácticas más difundidas en la educación preescolar parecen tener un escaso efecto formativo, especialmente en el campo cognitivo”.²¹

Por lo anterior, la política educativa actual, de acuerdo con sus objetivos estratégicos y líneas de acción, establece:

- En cuanto a la equidad y expansión de la cobertura educativa referidas a la equidad de género y el nivel de preescolar, plantea:
 - Impulsar la extensión de la cobertura de los servicios educativos dirigidos a los grupos vulnerables, atendiendo a la equidad de género.
 - Promover la expansión de la educación inicial y preescolar para los niños (y las niñas) menores de cinco años.

²⁰ Rosa María Torres, *Propuesta y respuesta sobre los 10 años de Jomtien*, 1999.

²¹ *Op. cit.*, Programa Nacional de Educación, p. 117.

- Sobre la atención a la población indígena:
 - Mejorar la equidad de género en la atención a la demanda por educación intercultural bilingüe.
- Con relación a la calidad, se establecen como líneas de acción y metas:
 - Desarrollar lineamientos pedagógicos para la educación inicial y preescolar.
 - Publicar los lineamientos pedagógicos generales para la educación inicial.
 - Renovar, en 2003, los contenidos curriculares y las orientaciones pedagógicas de la educación preescolar.

El programa también contempla los aspectos referidos a la formación del profesorado y la participación social de las madres y los padres de familia en la tarea de educar a los infantes, así como las medidas necesarias para lograr la eficiencia en la gestión y el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional.

Hacia una educación no sexista. Recomendaciones internacionales

Los lineamientos de la actual política educativa en nuestro país se encuentran acordes con los últimos foros y cumbres mundiales, en los que se han dictado recomendaciones a los países participantes para instrumentar medidas correctivas y alternativas que propicien una educación no discriminatoria y garanticen la equidad de género.

Tal es el caso de la Convención sobre Derechos de la Infancia, proclamada en 1988; la Convención para eliminar toda forma de discriminación contra las mujeres, estipulada por la ONU en 1989; la Declaración Mundial sobre Educación para Todos aprobada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990; de igual manera, la IV Conferencia Mundial de la Mujer que se llevó a cabo en Pekín, en 1995; las múltiples cumbres iberoamericanas y la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA) realizada en Hamburgo, en 1997; así como en la evaluación y seguimiento de la Conferencia de Educación para Todos de Dakar, en el 2000. En estos eventos y otros más se recomienda a los gobiernos de los países lo siguiente:

- Garantizar, como prioridad urgente, el acceso y la mejora de la calidad de la educación para niñas y mujeres, y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
- Elaborar planes de estudio y libros de texto libres de estereotipos para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación del personal docente.
- Brindar acceso en las mismas condiciones a hombres y mujeres a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en las zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación para el trabajo.
- Aumentar la matrícula y las tasas de retención escolar de las niñas, asignando a dichas actividades los recursos presupuestarios necesarios y obteniendo el apoyo de las madres, los padres y de la comunidad; así como realizando campañas, estableciendo horarios escolares flexibles, otorgando incentivos y becas y adoptando otras medidas encaminadas a reducir los costos que entraña para la familia la educación de las niñas, y facilitar a las madres y padres la posibilidad de elegir educación para sus hijas; derogando todo tipo de legislación discriminatoria desde el punto de vista religioso, racial o cultural.
- Eliminar todas las barreras que impidan la asistencia a la escuela de las adolescentes embarazadas y de las madres jóvenes, incluyendo facilidades para el cuidado de sus hijos e hijas.
- Proporcionar servicios de orientación escolar y programas de formación docente no discriminatorios, que tengan en cuenta las diferencias basadas en el género, con el fin de alentar a las niñas a seguir estudios académicos y técnicos, así como ampliar sus futuras oportunidades de carrera y preparación profesional.
- Adoptar medidas positivas para aumentar la cantidad de mujeres que participen en las decisiones en materia educativa, particularmente de profesoras.
- Erradicar el analfabetismo femenino, dando particular atención a las mujeres rurales, migrantes y desplazadas internamente, así como a las mujeres con discapacidades.

Para cumplir las recomendaciones anteriores –a las que el gobierno mexicano se ha adherido– es necesario elaborar programas específicos, destinar más recursos a investigaciones que nos permitan conocer las formas cuantitativas y cualitativas de discriminación y exclusión de las niñas y las mujeres de los distintos niveles y modalidades educativas, así como delinear políticas conducentes que nos lleven a eliminar todo rasgo inequitativo del Sistema Educativo Nacional.

El Programa de Educación Preescolar

Con base en las modificaciones realizadas en los planes de estudio de la educación básica en México, se elaboró el Programa de Educación Preescolar,²² mejor conocido como PEP92. Este programa tiene un propósito altamente instrumental y práctico, en el sentido de que brinda las orientaciones pedagógicas y didácticas al personal docente para concretar diversas actividades en el aula y la escuela, de acuerdo con las necesidades e intereses de las niñas y los niños.

Este programa coloca en el centro de la actividad educativa a los infantes y reconoce como principio pedagógico la atención integral del desarrollo infantil, considerando en tal principio la globalización de los elementos interdependientes que conforman la afectividad, la motricidad y los aspectos cognitivos y sociales en los procesos educativos.

Como parte de la fundamentación, si bien dicho programa toma en cuenta la singularidad de las características de los niños²³ de acuerdo con la diversidad de situaciones en las cuales crecen y se desarrollan, tiende, sin embargo, a homogeneizar ciertos procesos en donde se dejan de lado los aspectos multiculturales y las particularidades de los infantes, entre ellas la diferenciación de género y la construcción de las identidades sexuales.

Sin negar que las niñas y los niños en la edad preescolar pueden enfrentar procesos comunes en su desarrollo, se mencionan en el Programa, de manera uniforme, ciertas características “naturales” de los infantes con una mirada unilateral, sin reconocer que éstas pueden ser parte del medio social y familiar en el que viven. Por ejemplo, entre las características que menciona acerca de los niños se señala que: “el niño no sólo es gracioso y tierno, también tiene impulsos agresivos y violentos. Se enfrenta, reta, necesita pelear y medir su fuerza; es competitivo”.²⁴

²² SEP, *Programa de Educación Preescolar*, septiembre de 1992.

²³ En ninguna parte del Programa se menciona a las niñas y sólo en algunos apartados se incluye de manera diferencial a las madres y a los padres de familia.

²⁴ *Ibid.*, p. 11.

Por la observación empírica, sabemos que las anteriores atribuciones pueden caracterizar a ciertos niños y a algunas niñas, pero aun así existe una variabilidad muy grande de conductas de los infantes de ambos sexos, de tal suerte que ni la violencia ni la ternura son consustanciales a los niños y las niñas en general, sino que éstas forman parte de la diversidad social de los alumnos y alumnas del nivel preescolar; situaciones que no menciona ni considera el Programa de Educación Preescolar.

Por lo anterior, pareciera que el Programa está dirigido a ciertos niños y niñas del medio urbano, con determinadas características, sin que se tome en cuenta la diversidad lingüística, étnica, sociocultural y sexual. Esto, por supuesto, deja de lado el principio de equidad que aparece de manera más clara en los programas educativos de carácter federal de los dos últimos gobiernos.

Este programa, más que ser un planteamiento curricular, constituye una propuesta metodológica que privilegia el método de proyectos, cuyos principios son básicamente el juego y la organización de actividades en torno a las necesidades, inquietudes e intereses de los infantes.

“El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos”.²⁵

Tales proyectos, como propuesta pedagógica y didáctica, ofrecen una gran flexibilidad para incorporarse y adaptarse a diversas situaciones de realización. Su ejecución es sencilla y muestra con claridad las etapas y los pasos que se deberán seguir para lograr con éxito la recuperación de la experiencia de los infantes, el impulso a la creatividad, la promoción del trabajo cooperativo y la vinculación con ciertas habilidades y destrezas –que el Programa llama bloques– como son: sensibilidad y expresión artística, relación con la naturaleza, psicomotricidad, las matemáticas y la lengua oral, la lectura y la escritura.

Esta propuesta incluye, además de algunos ejemplos de proyectos sobre temas específicos, la planeación de las actividades, el uso del tiempo, la distribución del espacio y la organización del aula por áreas, así como algunos lineamientos y recomendaciones para la evaluación.

²⁵ *Ibid.*, p. 18.

Después de 10 años, a lo largo de los cuales dicho programa orientó –y en muchos casos continúa vigente– las prácticas educativas de los planteles de preescolar en todo el país, es imprescindible realizar una investigación diagnóstica para conocer sus alcances y el impacto que ha tenido en el desarrollo de las niñas y los niños.

Con base en lo anterior y de acuerdo con el trabajo realizado por el Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. en este nivel educativo y de los datos arrojados por el estudio realizado por el Instituto Nacional de las Mujeres durante el año 2002, además de las opiniones vertidas en diversos foros y eventos, puede señalarse que si bien el método de proyectos puede ser una alternativa didáctica, ésta no puede sustituir la definición de un programa curricular que establezca con claridad el perfil de ingreso y egreso de las niñas y los niños; es decir, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se esperan lograr al instrumentar un conjunto de actividades con propósitos e intencionalidades claras. De lo contrario, como ha sucedido en la práctica, existen numerosas formas concretas de entender y llevar a cabo el PEP92, lo cual impide contar con las evidencias para medir el avance o las dificultades de los programas educativos, así como precisar qué aprenden las niñas y los niños y de qué manera esta formación que reciben es útil para su posterior desarrollo escolar.

Desde el punto de vista de género, puede decirse que la metodología “de proyectos” permite, como se mencionó, una importante flexibilidad para recuperar las experiencias particulares de los infantes de acuerdo con sus contextos, pero no brinda las orientaciones específicas para eliminar los estereotipos sexistas. Como puede observarse con facilidad en los planteles, las actividades, los ambientes, los cantos y los juegos, así como el contenido mismo de los proyectos, reafirman los roles tradicionales que hombres y mujeres cumplen en la sociedad y refuerzan dentro de las áreas la división del trabajo por sexo, lo cual genera procesos excluyentes en los que las niñas aprenden distintas cosas que los niños, propicia la discriminación y reafirma valores contrarios a la posibilidad de que los infantes puedan crear y recrear imaginarios simbólicos en donde la equidad y el aprecio por la diversidad sean un referente para el presente y un futuro posible y deseado para las nuevas generaciones.²⁶

Por las consideraciones señaladas en relación con el PEP92, es urgente un nuevo planteamiento curricular²⁷ que garantice el desarrollo con equidad, calidad y pertinencia de todas las capacidades humanas de las niñas y los niños. Si bien existen

²⁶ Dichas observaciones son parte del trabajo realizado por GEM y el reporte de investigación sobre sexismo en la escuela, Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2002 (mimeo).

²⁷ Ver J. Gimeno Sacristán, A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, España, 1998; y Apple M., *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*, Paidós-MEC, Barcelona, 1989.

diversas formas de entender y concebir el currículo desde enfoques distintos, en este estudio se integran en el currículo no sólo los contenidos de la enseñanza, sino también las formas de organizar dicho contenido, lo que aprende el alumnado, la didáctica, además de los elementos contextuales y culturales que influyen en el proceso educativo. En este sentido es de particular importancia incorporar en esta concepción de currículo los elementos ocultos o no manifiestos que están presentes en la vida escolar, como las relaciones que establecen entre sí el alumnado y con los y las docentes, el sistema de premios y castigos, el ejercicio del poder, los mecanismos de evaluación, entre otros, los cuales de una u otra manera se relacionan con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad. La discriminación por razones de sexo y género que se presentan en el ámbito escolar ha sido uno de los aspectos más investigados y analizados como parte del currículo oculto.

Formación del profesorado de educación preescolar

La práctica educativa no puede analizarse sin tomar en cuenta la formación inicial que recibe el personal docente que labora en los planteles de educación preescolar; por ello, a continuación se comenta en forma sucinta el plan de estudios de la licenciatura en este nivel educativo que rige a partir de 1999 y que sustituye al de 1984 en las escuelas normales a nivel nacional.

Este plan de estudios forma parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales que impulsó la SEP, en coordinación con las entidades federativas, como parte de los compromisos y las metas del programa educativo de la anterior administración.

El currículum de la licenciatura está organizado por competencias profesionales, en cinco campos que definen el perfil de egreso: “habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar; competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela”.²⁸

Asimismo, el plan de estudios especifica los conocimientos, habilidades y valores que deberán desarrollar las y los estudiantes. Precisa los criterios y orientaciones académicas y técnicas que sustentan la formación, y establece las bases para la superación profesional continua de las nuevas profesoras y profesores de preescolar.

²⁸ SEP, *Licenciatura en Educación Preescolar*, Plan de Estudios, 1999, p. 9.

A partir del dominio de los contenidos básicos, con este plan de estudios se pretende formar paralelamente al estudiantado en el manejo y reconocimiento de las competencias de aprendizaje que desarrollen las niñas y los niños en edad preescolar. Es por ello que en el programa curricular se le da particular importancia a las competencias didácticas para que los egresados²⁹ de la licenciatura logren diseñar, organizar y aplicar estrategias y actividades acordes con las necesidades de aprendizaje de las niñas y los niños, considerando los diferentes contextos en los cuales tendrán que realizar su trabajo educativo.

El plan, si bien tiene la virtud de vincular la formación de las estudiantes con la práctica educativa en los jardines de niños, su formación se limita a ella; es decir, esta licenciatura se dirige a formar maestras frente a grupo, dejando de lado otros contenidos, entre ellos la investigación educativa que pudiera brindar nuevos horizontes y realidades a la educación preescolar.

Aunado a lo anterior, el programa de la licenciatura trata de ponderar y valorar la importancia de la educación preescolar en todos sus apartados; sin embargo, elude las críticas que se han emitido acerca de este nivel educativo, ya que da por sentado en sus propósitos y en los programas de las asignaturas que la educación preescolar, tal y como se encuentra en la actualidad, “promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo de la población infantil (...), propicia el desarrollo de las capacidades cognitivas que son la base del aprendizaje permanente y reconoce la articulación entre este nivel educativo con el de primaria.”³⁰ De esta manera se cancela la posibilidad de formar a un estudiantado crítico y reflexivo, que a partir de la problematización de la educación preescolar sea capaz de innovar y transformar la práctica educativa.

De igual forma, la equidad es concebida en este plan de estudio como la igualdad de oportunidades a la educación escolarizada, por lo que se deberán atender “los grados y formas de desigualdad en el acceso a la educación de los grupos sociales, distintos por su nivel de ingresos, ámbito de residencia, etnia y lengua y escolaridad de la familia”.³¹ En este sentido, no se incluyen otras formas inequitativas, como las desigualdades y los estereotipos de género, que impiden, fundamentalmente a las niñas y a las mujeres, tener un desempeño escolar favorable, siendo ésta una de las tantas problemáticas que requieren ser incorporadas y analizadas a profundidad en la educación preescolar.

²⁹ En todo el documento del plan se refiere a los maestros estudiantes de la licenciatura, sin tomar en cuenta que la mayoría son mujeres.

³⁰ *Ibid.*, pp. 10-11.

³¹ *Ibid.*, p. 43.

Es importante comentar que desde hace más de dos décadas el gobierno de México, al adherirse a la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW por sus siglas en inglés), promulgada por la ONU, estableció compromisos para impulsar acciones en favor de la equidad de trato y la igualdad de oportunidades educativas para las mujeres y las niñas, eliminando así estereotipos en todos los niveles de enseñanza con el propósito de mejorar la calidad de la educación.

Además, estos compromisos hacen referencia a otras acciones de carácter educativo que necesitan promoverse y fortalecerse desde las escuelas formadoras de docentes, en particular en las normales de educación preescolar. A pesar de ello, en el plan de estudios de la licenciatura se menciona en una sola ocasión la importancia que reviste la “percepción de los niños en la valoración de conductas que se atribuyen a la diferencia de género”,³² en su socialización y afectividad, vinculado a ellas el ambiente familiar.

Por lo anterior es necesario abrir nuevos horizontes en la formación del estudiantado de la licenciatura de educación preescolar, que incluya la dimensión de género, en tanto que ésta dotará a las y los profesionistas de herramientas que les permitan analizar la práctica, ponderar el importante papel que desempeñarán dentro del sistema educativo nacional. Para ello, es necesario incorporar en el plan de estudios de las escuelas normales los elementos teóricos y metodológicos que, desde la perspectiva de género, permitan la orientación y organización de las actividades académicas para que las futuras y los futuros docentes logren formarse y proyectar su práctica pedagógica, con la finalidad de:

- Mantener una actitud de observación permanente sobre su práctica para atender con equidad a las niñas y niños, tomando en cuenta la diversidad de los contextos y las realidades en las que viven sus familias, así como promover con inventiva y creatividad la democratización de oportunidades de desarrollo y aprendizaje de la población infantil menor de seis años.
- Reconocer y potencializar las diferencias individuales en su más amplia expresión, aplicando estrategias didácticas que orienten la atención y el aprecio por la diversidad, la tolerancia, la colaboración y la cooperación en el trabajo cotidiano en los planteles de educación infantil, respetando, sin excepción alguna, la dignidad de las personas, sus derechos y libertades que le son inherentes.³³

³² *Ibid.*, p. 43.

³³ SEP. *Mi código de ética*, 2002.

- Establecer un clima de relación en los grupos que fortalezca la autonomía de los alumnos y las alumnas, la expresión de actitudes de confianza, autoestima, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, estableciendo, conjuntamente, puentes de relación con sus familias, tomando en cuenta su realidad social y cultural, con una visión flexible e incluyente.
- Promover que las futuras y los futuros docentes desarrollen la investigación educativa como parte de su trabajo cotidiano en la observación de su propia práctica y lo que ésta conlleva, en la formación y el aprendizaje de las niñas y los niños; asimismo, en la mejora continua de la organización y funcionamiento de la escuela, impulsando una cultura de optimización de recursos y rendición de cuentas a las familias y la comunidad.³⁴

³⁴ *Idem.*

Capítulo II

Mitos y realidades en torno a las identidades en el nivel preescolar

Uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de las niñas y los niños de inicial y preescolar es la constitución de sus identidades. A partir de la adquisición del lenguaje, los infantes emprenden un largo camino de indagación y exploración para precisar lo que son en función de su sexo; recorren un complicado proceso de identificaciones múltiples y diversas, teniendo como referentes los modelos de las personas adultas que se encuentran cercanas a ellos y ellas, quienes inciden y determinan sus formas de ser, mirar el mundo y comportarse.

“En la identidad del sujeto se articulan subjetividad y cultura: ahí están presentes desde los *habitus*³⁵ y estereotipos culturales (...) pasando por los conflictos emocionales de su historia personal y las vivencias relativas a su ubicación social (clase, etnia, edad). Pero no hay que creer que todos estos elementos constitutivos de la identidad operan de manera similar. Aunque el sujeto está en un proceso constante de construcción, y los procesos por los que se crea su identidad varían, la diferencia sexual como estructurante psíquico es de otro orden: es fundante”.³⁶

Cada individuo es único, nadie es el espejo del otro; pero al mismo tiempo toda persona es el otro de alguien. De ahí que durante los primeros años de vida el infante realiza un complejo proceso de identificación para conformar su subjetividad.

La subjetividad tiene que ver con cómo soy y cómo me relaciono con el mundo. Esta manera de ser o de relacionarse no es independiente del ser hombre o mujer, sino que está condicionada por la identidad sexual; es decir, el quién soy. Por ello es necesario diferenciar el sexo del género: en tanto que el primero se refiere a las características biológicas que definen a un hombre y a una mujer, el segundo “es el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características ‘femeninas y masculinas’ a cada sexo, a sus actividades y conductas, y a las esferas de la vida. Esta simbolización cultural de la diferencia anatómica toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan atribuciones a la conducta objetiva

³⁵ Para Pierre Bourdieu, los esquemas de *habitus* son el conjunto de relaciones históricas “depositadas” en los cuerpos individuales en la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción. Estos esquemas son de género y, a su vez, engendran género. Marta Lamas, *Cuerpo: diferencia sexual y género*, Taurus, México, 2002.

³⁶ Marta Lamas, *Op. cit.*, p. 69.

y subjetiva de las personas en función de su sexo”.³⁷ En otras palabras, como señaló Simone de Beauvoir, “no nacemos hombres o mujeres, sino llegamos a serlo”.³⁸

En la medida en que tanto los niños como las niñas crecen y se identifican con la función que cumple su padre o su madre, adquieren, en un proceso complejo, habilidades, destrezas y comportamientos diferentes, lo cual prefigura sus identidades de género. Desde que nace un bebé —o antes—, al asignarle un nombre y depositarle expectativas de lo que es y será, las niñas y los niños inician un largo proceso para asumirse como hombres o mujeres, de acuerdo con los patrones sociales y culturales que predominan en su entorno.

A lo largo de la historia se le han atribuido características particulares a las mujeres, distintas de los hombres, y así se ha construido, con base en la diferencia sexual, la desigualdad social entre los géneros, pero en sentido estricto no existe una esencia de lo femenino y lo masculino. Por ello la lucha del feminismo ha contribuido a develar, a partir de la categoría de género, la condición subordinada de las mujeres y la posición de opresión en que se han mantenido por siglos.

Pierre Bourdieu³⁹ señaló que el concepto de género estructura la percepción y la organización concreta y subjetiva de toda la vida social, lo cual implica el establecimiento de relaciones de poder en el control y el acceso a recursos materiales y símbolos.

Por la capacidad biológica de parir y amamantar a sus hijos e hijas, a las mujeres se les ha delegado la responsabilidad de los espacios de la reproducción, así como el cuidado, el servicio y bienestar de otras y otros; de esta manera, se le ha formado como “seres para otros”.⁴⁰ En contraste, a los hombres se les ha educado para ejercer la fuerza y el poder; a ellos se les atribuye la posibilidad de inventar y conquistar el mundo y el espacio. La categoría de “hombre” se ha utilizado para nombrar a la humanidad entera, se mide y se mira al mundo, se valora y se juzga sin tomar en cuenta la perspectiva, la mirada y los deseos de las mujeres.

Desde esta perspectiva se acepta como algo “natural” que las mujeres y los hombres realicen actividades diferenciadas en función de su sexo. Por ello, a las mujeres se les confieren las tareas domésticas, la atención y cuidado de la familia y de otras personas;

³⁷ *Ibid.*, p. 57.

³⁸ Cfr. Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*.

³⁹ Cfr. Pierre Bourdieu, *La distinción*, Taurus, Madrid, 1988.

⁴⁰ Cfr. Marcela Lagarde, “Género en el Desarrollo”, en *Memoria del taller a técnicos del INTA y Polos de Desarrollo*, Nicaragua, 1994.

es socialmente aceptado que existan maestras, puericultistas, empleadas domésticas, enfermeras y secretarías, entre otras. Actualmente, en México, 99% del personal que trabaja en los Centros de Desarrollo Infantil y en los Jardines de Niños son mujeres; incluso la institución formadora de profesionistas en educación preescolar se llama Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

A los hombres, por el contrario, se les reconoce socialmente su desempeño en los ámbitos de la producción y lo público; es decir, la realización de actividades que tienen que ver con el mundo laboral, la jefatura y dirección de algún departamento u oficina, el liderazgo y la representación de grupos amplios, entre otros.

Por otra parte, los planteles de educación inicial y los jardines de niños son los mejores laboratorios en donde los infantes ensayan una y otra vez los roles que cumplirán cuando sean personas adultas; así, en el aula, en las áreas, en el patio y en toda la escuela, los niños juegan con los carritos, construyen edificios y torres, manejan camiones, pintan aviones; mientras que las niñas juegan a la comidita, peinan a las muñecas, van al mercado por fruta y verdura, cuidan, atienden a los bebés, son las enfermeras, etc. De esta manera, sin que se cuestionen los roles estereotipados de la división sexual del trabajo, transcurre la vida de millones de niños y niñas que repiten comportamientos, hábitos y actitudes, contrarios a los que pretende una educación no discriminatoria y equitativa; principios que forman parte de los objetivos estratégicos de la política educativa actual.

La sexualidad y la educación preescolar

La identidad sexual y genérica en el nivel preescolar

Siendo importante para las niñas y los niños de preescolar saber quiénes son, cuáles sus diferencias sexuales y cómo nacen los bebés, llama la atención que muchas educadoras abordan estas inquietudes con prejuicios o bien de acuerdo con su forma de pensar, sus valores personales e incluso, en ocasiones, omitiendo, negando y reprimiendo toda expresión de la sexualidad de los infantes.

Soslayar los aspectos referidos a la construcción de las identidades sexuales y genéricas de los infantes no sólo es una ausencia grave en los planes y programas de la educación preescolar, sino que tal vacío repercute en la formación del alumnado, puesto que no se le brinda la posibilidad de conocer, explorar, adquirir nuevos conocimientos, valores, etc., que le permitan, con la responsabilidad que conllevan estos aspectos,

consolidar en forma sana y adecuada su personalidad, su manera de ser y de comportarse en su medio social y familiar.

Considerar estos aspectos cruciales en la vida de los niños y las niñas de preescolar implica fomentar una educación basada en el avance científico, fuera de prejuicios, como lo señala el Artículo 3° de nuestra Constitución.⁴¹

La sexualidad, distinta a la genitalidad, es la fuerza vital a través de la cual los seres humanos son capaces de establecer relaciones con las demás personas y con el mundo. Es fuente de placer y afectividad que impulsa en las niñas y los niños el deseo por conocer, investigar, explorar, expresar y construir imaginarios de muy distintas maneras, a partir de lo que quieren y les agrada, pero también de lo que les disgusta, angustia y rechazan.

Por lo anterior, es importante incorporar como eje fundamental en una nueva propuesta para la educación preescolar el tema de la sexualidad, lo cual ayudará a las niñas y niños a crecer con un pensamiento crítico ante las nuevas realidades que su medio social y familiar les ofrece, fortaleciendo la capacidad de enfrentar con éxito esos nuevos retos, estableciendo formas más tolerantes y respetuosas de convivir con las y los demás. Sin embargo, esto implica una profunda revisión del quehacer docente que cumplen las educadoras y el personal que trabaja en planteles de educación inicial y preescolar, el cual deberá incluir la formación y valoración social del rol que han jugado y tienen que jugar como parte de su labor educativa para estar a la altura de las necesidades e inquietudes de los infantes, tomando en cuenta las diferencias de género, las identidades sexuales, étnicas y sociales, así como la singularidad de cada uno de los alumnos y alumnas que asisten a estos planteles educativos.

Las identidades de las maestras de educación inicial y preescolar

En la historia de la educación inicial y preescolar en México se han construido distintas realidades educativas, institucionales e imaginarios colectivos. Esta identidad nos remite al pasado, a la concepción pedagógica y docente de quienes impulsaron hace más de un siglo la educación dirigida a la población infantil de edad temprana.

⁴¹ La fracción II del Artículo 3° de la Constitución señala: “El criterio que orientará la educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”.

¿Quiénes fueron y son las maestras de educación inicial y preescolar en nuestro país? La connotación que se asignó al trabajo docente de las educadoras a finales del siglo XIX, cuando surgieron las escuelas de educación preescolar con el nombre de Escuelas de Párvulos, determinó en cierta medida la percepción y valoración del trabajo pedagógico que realizan las educadoras en la actualidad.

Estas escuelas fueron atendidas exclusivamente por mujeres, señoritas de clase media o educadas por religiosas que no tenían preparación pedagógica al respecto, y a las que únicamente se les exigía que trataran con amor a las niñas y a los niños. No obstante esta actitud, que debían mantener las educadoras como prioridad, en el transcurso de los años se confronta la necesidad de su formación, por lo que en 1887, cuando se creó la Escuela Normal para Profesores, se incluyeron algunas asignaturas en torno a la educación preescolar y un año más tarde la Escuela Secundaria para Señoritas se transformó en Escuela Normal para Maestras.

Con base en la organización de los *kindergarden* de Estados Unidos, que fueron visitados por las responsables de las Escuelas de Párvulos en aquel entonces, se presentó un proyecto basado en las ideas de Federico Froebel para transformar dichas escuelas en jardines de niños.⁴² De esta manera, y con esta denominación, se comparó metafóricamente a los infantes con las plantas que requerían ser cultivadas.

Desde el punto de vista educativo, la propuesta que orientó el trabajo en estas escuelas fue mejorar la vida de los infantes en sus hogares ya que, como lo señaló Rosaura Zapata: “Los jardines de niños establecen el primer punto de unión entre el hogar y la escuela, ya que la madre no se hace a la idea de desprenderse por completo de su pequeño hijo y entregarlo a manos ajenas (...). El niño une a la madre y a la maestra, constituyendo así la base de la coordinación que debe existir entre el hogar y la escuela.

“El Jardín de Niños arranca de los peligros de la calle, y de la vida asfixiante de los hogares en la clase humilde y a los de clase acomodada los alejan de la servidumbre proporcionándoles una educación completa”.⁴³

Bertha von Glümer insistió, en 1909, que no bastaba con que se diera amor a los infantes, sino que las educadoras requerían más preparación psicológica, filosófica y

⁴² Cabe destacar que los *kindergarden* que se visitaron en Estados Unidos contaban con una gran cantidad de material didáctico, pero en México esto era casi imposible, por lo que se instruyó a las educadoras a que elaboraran su propio material. De aquí que desde entonces se dedique tanta atención al trabajo de elaboración de materiales que realizan las maestras, siendo éste parte de la valoración de su trabajo y la mística de su labor educativa.

⁴³ Rosaura Zapata, *Educación preescolar en México (1880-1982)*, SEP, México, 1988, p. 183.

pedagógica, por lo que se impulsó un curso cuyas temáticas estaban relacionadas con la educación y la vida de las niñas y los niños. Sin embargo, fue hasta 1939 cuando la formación de las educadoras se extendió a seis años; pero a pesar de ello se seguiría insistiendo en que “la responsabilidad de la educación preescolar tenía que recaer en la mujer, cimentarse en la vocación y acompañarse de la capacidad para poderla desempeñar agregando disposiciones innatas”.⁴⁴

Durante esos años, muchas mujeres emprendieron grandes batallas para ser reconocidas como ciudadanas, de la misma manera que exigieron más y mejores oportunidades educativas ante el bajo nivel de escolaridad que tenía la población femenina.

A pesar de ello, en el ámbito de la educación preescolar, Rosaura Zapata enfatizaba en 1944: “Queremos educadoras que se forjen con aire puro de la montaña y se alimenten del maravilloso paisaje de provincia, queremos que el corazón de esas educadoras palpite hacia el impulso del amor hacia el terruño; ya que el amor hacia los pequeños no se obtiene con la lectura de un libro, sino estando en contacto con ellos. Porque la actuación de la educadora afirmará su vocación, una personalidad marcada, que se deje ver en sus ademanes, en su voz y en su porte”.⁴⁵

Sin duda estas exigencias y formas de concebir la postura que debían asumir las educadoras, no obstante las grandes transformaciones que ha vivido nuestro país en las últimas décadas, marcaron profundamente una forma particular de ser e insertarse en un mundo por demás idealizado en los planteles de educación inicial y las escuelas de educación preescolar, en donde la bondad, el amor y la ternura parecen contrarrestar todas las carencias, todo indicio de maldad, violencia y maltrato. Pero a la vez, negando cualquier diferencia y cancelando la alteridad que potencia el crecimiento individual y colectivo.

“Si bien en los años recientes, en el marco de la modernización educativa, las maestras han tenido acceso a una mayor profesionalización, el trabajo que realizan es visto de manera devaluada por la sociedad como una carrera propia de mujeres, reforzando así los estereotipos sexistas”.⁴⁶

⁴⁴ Berta Von Glümer, CONALTE, “La formación de las educadoras en la historia de México”, en *Educación México*, núm. 37, volumen VIII, 4a. época, septiembre, 1981, p. 62.

⁴⁵ Rosaura Zapata, *op. cit.*, p. 183.

⁴⁶ Malú Valenzuela y Gómez Gallardo, *Otra forma de ser maestras, madres y padres. Una alternativa para la equidad de género entre los niños y las niñas de preescolar*, Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2002 (en prensa).

Por su historia y desde el ideal institucional, los jardines de niños se han mantenido al margen del acontecer social, como si fueran islas que trataran de preservarse del mal y la impureza, por lo que muchas educadoras son tratadas como “hijas” de una gran familia, cuya “madre”, la directora, es quien dicta y decide lo que debe hacerse, utilizando esquemas de dirección muy rígidos y autoritarios. Así, las maestras de educación inicial y preescolar han tenido pocas opciones de innovar dentro del aula y escasas posibilidades de elevar la labor que realizan a un plano más profesional.

Persiste una imagen estereotipada de las educadoras, a quienes se les concibe, en la práctica, como mujeres muy trabajadoras y responsables, dado que tienen a su cargo la atención de los infantes; son tiernas, pacientes y cariñosas, hacen trabajos manuales con mucha dedicación y poseen poca preparación, ya que su principal actividad consiste en cantar y jugar con las niñas y los niños. Se piensa que esta profesión es propia de las mujeres, pues les servirá cuando sean madres y esposas. La educadora, desde un modelo único de ser mujer, es conceptualizada en algunos sectores como linda y buena, asexuada y sin pretensiones de carácter político, económico o social.

El papel materno en el trabajo educativo en preescolar

A partir del trabajo educativo que realizan las educadoras se les ha exigido, desde los inicios de la educación inicial y preescolar hasta ahora, mantener en cualquier circunstancia una actitud materna que brinde amor, comprensión y seguridad a las niñas y los niños. Preservar esta actitud en forma permanente es muy complicado y confuso para las educadoras, quienes en ocasiones se sienten efectivamente las madres de sus alumnos y alumnas, lo cual implica competir con la real función que ejercen las madres de esos infantes.

La madre –según Aurora Elizondo– es el significante central con base en el cual se estructuran las funciones y el rol de la docente de preescolar (...) el cual se sostiene en la idea de que la escuela de los niños debe contar con un ambiente maternal que sólo puede ser proporcionado por la mujer; más que una maestra, lo que se busca es una madre.⁴⁷

En torno a esta función materna que han cumplido las educadoras, se mezclan sin diferenciación en el imaginario de la práctica educativa el papel real que tienen las

⁴⁷ Aurora Elizondo, *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*, Itaca, México, 1999.

madres y el trabajo que requieren los infantes de cuidado, atención y educación. Las madres no nacen sabiendo cuidar y educar a sus hijas e hijos, sino que esta responsabilidad se les ha asignado social e históricamente. Este trabajo, al que se le ha llamado maternazgo,⁴⁸ lo pueden realizar otras personas, generalmente mujeres, además de las madres.

“En nuestra cultura, al ubicar el maternazgo como una tarea que se les asigna a las mujeres, se les asegura a las niñas un ‘modelo’ con el cual se identifican desde pequeñas. Esta identificación reproduce individual y socialmente la asociación mujer-madre”.⁴⁹

El maternazgo, como labor en el ámbito familiar, se cumple por amor, pero al trasladarse al mundo del trabajo asalariado que desarrollan las enfermeras, las empleadas domésticas y particularmente las puericultistas y las maestras, no se ve ni se toma en cuenta, porque se considera parte de la “naturaleza” femenina, cuando en realidad implica un desgaste físico y emocional. De ahí que sean pocos hombres los que estudien la licenciatura en educación preescolar, y aquellos que trabajan en las escuelas de inicial y preescolar realizan otras tareas relacionadas con el mantenimiento, funcionamiento y apoyo especializado en los planteles.

Un maestro que logra insertarse para cumplir tareas docentes en los centros de desarrollo infantil o en los jardines de niños es muy estigmatizado, dado que siendo en su mayoría mujeres las que atienden a las niñas y niños, se percibe con cierto temor y suspicacia la presencia de un hombre en este ambiente feminizado; por ello, muchos maestros abandonan esta labor, ocupan puestos en las oficinas centrales o cumplen otras funciones de carácter administrativo.

Al confundir la función materna con la labor que cumplen las maestras en las escuelas, se oculta un elemento primordial que constituye parte de la identidad del magisterio femenino; y al no ser visible, esta problemática ocasiona que muchas maestras vivan, con una fuerte carga emocional, la incapacidad de resolver los problemas que manifiestan los alumnos y las alumnas, lo cual indudablemente incide tanto en el desempeño docente como en la calidad de la educación, e incluso en la salud mental de las propias educadoras, pues si se les pregunta cuántas horas trabajan,

⁴⁸ Se distingue la maternidad del maternazgo, en tanto que la primera se refiere a la capacidad de gestar, parir y amamantar a un niño o niña, siendo éste un proceso biológico, parte de la naturaleza; y el segundo, el maternazgo, representa el trabajo socialmente necesario que implica el cuidado, la atención y la educación de los infantes.

⁴⁹ Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C., *Mitos, realidades y propuestas sobre la maternidad*, México, septiembre 1994.

más allá del horario formal que cumplen en la escuela, las respuestas serán inciertas, dado que por las tardes o noches preparan material para sus clases, realizan otras actividades extraescolares, investigan o buscan información sobre temas relacionados con los contenidos escolares y revisan las actitudes y las problemáticas de sus alumnas y alumnos.

“Las maestras no son las madres de sus alumnas y alumnos, ni pueden resolver con su disposición maternal los múltiples problemas de los niños y las niñas, tales como: el maltrato infantil, la desnutrición, alteraciones en la conducta, atraso o dificultad en el aprendizaje”.⁵⁰

Las educadoras ayudan a los alumnos y alumnas a desarrollar su potencial capacidad de aprender; esto supone una preparación teórica y didáctica, además de la aplicación de diversas metodologías y técnicas pedagógicas que favorecen la adquisición de conocimientos, habilidades y valores en las niñas y los niños.

En esta labor de educar, circula el afecto y el cariño, la calidez y la dedicación por parte de las educadoras hacia los infantes; sin embargo, esto no debe confundirse con la formación profesional que requieren para desempeñar su importante trabajo. Es decir, quienes desempeñan la práctica docente en los planteles de educación inicial y en los jardines de niños deben convertirse en especialistas de desarrollo infantil, lo cual implica una urgente y objetiva revisión del quehacer cotidiano del profesorado en estos centros educativos.

Revisar y analizar la imagen e identidad de las educadoras, desde la perspectiva de género, representa una tarea que estimula, mediante mecanismos ágiles, libres de estereotipos y discriminaciones, una amplia participación de diversos sectores de la sociedad, pero fundamentalmente de las propias educadoras, acerca de lo que desean ser, de sus logros y carencias, avances en el plano pedagógico, necesidades de formación, sus aspiraciones e inquietudes profesionales y personales; en fin, se requiere revalorar la función educativa que realizan las educadoras y ponderar el trabajo que desempeñan al formar a las nuevas generaciones.

⁵⁰ Malú Valenzuela y Gómez Gallardo, “Apuntes para la reflexión sobre el hecho de ser maestras”, en *Revista Huayácac*, 1998.

La urgencia, el aislamiento, el control y la autonomía

Al mirar de cerca lo que acontece en los centros de desarrollo infantil y los jardines de niños, nos percatamos de que no todo es amor, dulzura o belleza, dado que los infantes tienen sus propias historias, problemas y conflictos, de la misma manera que existen diferencias significativas entre las educadoras.

El perfil y el ideal, más o menos generalizado de la identidad de las educadoras de preescolar, se contraponen a la diversidad de condiciones específicas en las que viven y trabajan, además de su edad, la formación que recibieron, su trayectoria laboral y docente, entre otras. Estas características objetivas son conocidas, sin embargo, hay pocos estudios en torno a su comportamiento dentro de las aulas.

Sara Delamont⁵¹ retoma algunos aspectos que describe Jackson respecto al desempeño del profesorado en el aula: la urgencia, el aislamiento, el control y la autonomía; y aun cuando éstos no son vistos desde la perspectiva de género, pueden ser de utilidad para analizar las vicisitudes a las que se enfrentan las educadoras en su práctica docente.

La urgencia surge de la multiplicidad de acontecimientos que ocurren a diario dentro de la escuela y los salones de clases; esto brinda variedad y dinamismo al trabajo que realizan las maestras y los maestros. “Datos cuantitativos de las clases muestran que los profesores pueden tomar parte diariamente en miles de intercambios interpersonales. Esta urgencia significa que muchas de las decisiones del profesor tienen que ser inmediatas. Hay pocas oportunidades para reflexionar y muy pocas ocasiones para dar una segunda opción. Es diferente, en el caso de un doctor o un abogado, incluso el ocupado médico de cabecera, con gran número de pacientes, puede solicitar ayuda de su compañero, enviar al paciente al hospital para una segunda opinión o pedir pruebas antes de diagnosticar o recetar. Un abogado también tiene ayudantes (...), el maestro no está disponible, sólo problemas de largo alcance pueden ser discutidos con otros colegas o en los libros. La urgencia y el aislamiento están estrechamente relacionados”.⁵²

A pesar de que el hecho educativo es colectivo y por ende social, la maestra o el maestro se enfrentan a un sinnúmero de problemas que lo llevan a vivir la práctica docente en soledad. Son pocos los momentos en los que se reúnen para compartir sus

⁵¹ Sara Delamont, *La interacción didáctica*, capítulo III, Cincel, Madrid, 1984, p. 192.

⁵² *Idem*.

éxitos y sus dudas, y aun cuando en los últimos años se han instrumentado los Consejos Técnicos Escolares y exista la necesidad de decidir y realizar el proyecto anual de manera grupal, las maestras y los maestros perciben poco apoyo y retroalimentación sobre lo que hacen a diario. La urgencia y el aislamiento se convierten, entonces, en los acompañantes asiduos de quienes realizan la tarea educativa en las aulas.

Al tiempo que las maestras y maestros realizan solos su labor docente, de manera paradójica también ejercen el control y el poder sobre muchos aspectos de la vida de las alumnas y los alumnos. Tal control se manifiesta al decidir los conocimientos que deben aprender, las conductas que deben asumir, el lenguaje y el tipo de vestido que deben usar; todo ello constituye la forma, en muchas ocasiones arbitraria y autoritaria, de actuar y enseñar de miles de maestras y maestros.

Por su parte, la autonomía se refiere a las decisiones que la maestra o el maestro puede tomar respecto a su práctica docente. Esta autonomía, aunque limitada por el contexto institucional o personal, representa la oportunidad que tiene el o la docente de establecer límites respecto a las múltiples exigencias a las que se enfrenta en su trabajo diario, así como resignificar su práctica al darle un carácter más profesional y menos inmediateista; al valorar su experiencia y profundizar en el proceso educativo del alumnado desde una perspectiva más integral, en donde las diferencias sexuales y genéricas se conviertan en un elemento que enriquezca la experiencia humana de mujeres y hombres, de niñas y niños.

Desde las identidades y las prescripciones; el cambio como una necesidad de valoración y resignificación profesional

La preservación del carácter homogéneo de las identidades de quienes laboran en educación inicial y preescolar tiene que develarse para poder incidir en la transformación de las prácticas educativas en el ámbito escolar. Este cambio deberá iniciarse con la creación de las condiciones necesarias para que cada educadora se reconozca como tal, con sus semejanzas y diferencias respecto a otras educadoras o maestros, sin prejuicios e ideales falsos. Asimismo, es urgente abrir los espacios idóneos para construir nuevos referentes que, desde la resignificación y el análisis crítico de su trabajo, le dé a su práctica un carácter más profesional y menos inmediateista, que le permita no perder nunca la capacidad de asombro y de aprendizaje ante nuevas situaciones, valorando y profundizando siempre el proceso educativo del alumnado con el cual trabaja.

A partir de la categoría de género, resulta imprescindible incorporar la diversidad *versus* la homogeneidad; la flexibilidad y la creatividad *versus* la rigidez y la rutina. Esto significa recuperar el camino andado y la multiplicidad de experiencias, las cuales podrán ser el fundamento de una nueva perspectiva para la educación inicial y preescolar en el país, que brinde la posibilidad de que las niñas y los niños puedan pensarse en un mundo distinto, en el cual no prive la exclusión ni la discriminación, donde ser diferente no sea sinónimo de inferior y ser mujer u hombre no esté ceñido a los patrones y normas sociales estereotipadas que dictan lo que pueden y deben ser; en suma, donde vivan con libertad, dignidad y respeto a las diferencias individuales y sociales.

Asimismo, es indispensable incorporar, en una nueva conceptualización de la educación inicial y preescolar, la construcción de las identidades sexuales y genéricas del alumnado, partiendo de reconocer la sexualidad como fuerza vital y elemento constitutivo de la personalidad. Tomar en cuenta estos elementos, sin duda contribuirá a que los infantes desarrollen la capacidad de explorar, inventar, pensar y discernir sobre sus propios deseos, intereses, necesidades y sentimientos.

La intervención pedagógica, sin prejuicios, ayudará a que las niñas y los niños desarrollen un pensamiento crítico, a partir de la propuesta de esquemas diferentes, eliminando mandatos y ampliando las posibilidades de elección en el presente y ensanchando el horizonte hacia el futuro.

Lo anterior implica reconocer que si bien los propósitos y los fines de la educación inicial y preescolar han sido construidos a lo largo de muchos años, en respuesta a las distintas realidades por las que ha transitado nuestro país, éstos son susceptibles de cambio al desmitificar la naturaleza idílica de la infancia y la imagen tierna, amorosa y dulce de las educadoras como atributos naturales que definen lo femenino.

De esta manera será posible revisar, con un sentido profesional y ético, el maternaje que han cumplido las educadoras durante años. Poner límites a las múltiples exigencias que conlleva la práctica educativa alejará a las docentes de la omnipotencia y la dificultad de ser madres y maestras a la vez, permitiendo reconocerse como seres más humanos y redimensionar su trabajo para potenciar la innovación educativa y, a partir de referentes distintos, enfrentar los nuevos desafíos de la educación dirigida a la población infantil.

Desde esta perspectiva es necesario revisar la conveniencia de incorporar a los hombres en el trabajo docente que se realiza en los planteles de educación inicial y los jardines de niños; es decir, brindar mayores oportunidades para que sin exclusiones más hombres desarrollen la capacidad de atender a las y los pequeños, sin que ello signifique demeritar la importante labor educativa que han cumplido históricamente las educadoras.

Las consideraciones anteriores requieren cambios sustantivos en la formación del profesorado, en la gestión escolar y particularmente en el diseño de una política pública, en el cuidado y educación de los infantes más pequeños, como responsabilidad de hombres y mujeres. Iniciar la construcción de una nueva subjetividad respecto a la valoración de la infancia en nuestro país, será un primer paso para cumplir con los anhelos por los que tanto mujeres y hombres han luchado en México en favor de los derechos de las niñas y los niños, así como por la igualdad y la equidad entre los géneros.

Capítulo III

La escuela y las familias, una relación por construir

Las nuevas realidades que vive nuestro país han impactado en las formas de vivir y percibir el presente y el futuro; han trastocado las relaciones y las formas de producir, trabajar, consumir y situarse frente a la convivencia interpersonal y social. Estos cambios han trascendido a las familias en su estructura, composición y organización interna.

Las familias mexicanas han vivido en los últimos años transformaciones radicales que se relacionan con las crisis económicas, la migración interna y externa, las políticas de control natal, el aumento en la esperanza de vida, la disminución en la tasa de mortalidad infantil, el incremento en los índices de pobreza, la inserción de las mujeres al mercado de trabajo, entre otros. Estas transformaciones han repercutido en el ámbito escolar y se ven reflejadas en las aulas día con día, lo cual representa múltiples conflictos en la relación entre las escuelas y las familias.⁵³

Habitualmente, los servicios de educación inicial y preescolar dentro del Sistema de Educación Básica en todo el país tienen mayor proximidad con las madres y los padres de los infantes, al organizar acciones con el propósito de promover su participación y vinculación con el proceso educativo de sus hijas e hijos. Sin embargo, es constante el malestar de las docentes de estos niveles educativos, dado que no obtienen la respuesta y el compromiso que esperan de parte de las madres y los padres de familia, de la misma manera que estas y estos últimos demandan con mayor frecuencia lo que esperan que aprendan sus hijas e hijos, porque no siempre responde a sus necesidades, particularmente cuando ingresan a la primaria.

Esta problemática, que persiste y se agudiza con el tiempo, se relaciona con la dificultad de adecuar las expectativas de la escuela con la realidad social y la vida cotidiana que enfrentan las familias en nuestro país. Sustraerse de este escenario produce mayor distancia y la sensación de desaliento ante la poca eficacia de las acciones realizadas; y aun cuando se buscan alternativas para revertir este alejamiento, se repiten acciones de manera habitual, dado que se piensa que es poco lo que se puede hacer, culpabilizándose y exigiéndose mutuamente sin crear nuevas posibilidades de resolver el conflicto.

⁵³ SEP/GEM, "...Otra forma de ser maestras, madres y padres... Una alternativa educativa para la equidad de trato e igualdad de oportunidades entre niñas y niños de preescolar", en *Curso de Carrera Magisterial*, 9a. etapa, Carpeta de Formación, Módulo 3, México, 1999.

¿Qué cambios se deben realizar desde la escuela para enfrentar y resolver esta problemática?, ¿cómo promover formas de participación y colaboración entre las familias y las escuelas en beneficio de la educación de los infantes, considerando la diversidad étnica, lingüística y social que existe en el país?; ¿qué alternativas se proponen para un nuevo programa de educación preescolar que involucre, con una visión más abierta e incluyente, a las familias?

Las respuestas a estas preguntas pueden ser múltiples; a lo largo y ancho del país⁵⁴ existen experiencias y nuevos planteamientos que deberán recuperarse, analizarse y ponderarse a la luz de las reformas que se deberán llevar a cabo en el nivel de educación inicial y preescolar, con base en los objetivos estratégicos y las líneas de acción que establece el Programa Nacional de Educación de la actual administración.

La diversidad de familias; una realidad compleja y sus repercusiones en el ámbito escolar

La relación que se promueve con mayor frecuencia desde los jardines de niños y los planteles de educación inicial con las madres y los padres está basada en el modelo de la familia nuclear, considerándolo como el único válido, sin que hasta la fecha se modifiquen sustancialmente las concepciones y los procesos en los que se establece la vinculación entre el ámbito escolar y familiar.

Son evidencia de lo anterior los cantos, las rimas y los juegos que de manera recurrente son utilizados en dichos planteles educativos, reafirmando esta visión de la familia nuclear. Abundan ejemplos como el siguiente:

*“La familia
Nuestra mamacita hace la comida,
Nuestro papacito se va a trabajar
Nuestros hermanitos se van a la escuela
Y el nene chico se queda a jugar.”⁵⁵*

⁵⁴ Con base en experiencias de trabajo en los últimos años con docentes de inicial y preescolar, madres, padres, niñas y niños de diferentes entidades del país, el Programa de Educación y Género de GEM propone puntos de reflexión en la búsqueda de alternativas que permitan establecer puentes en la relación entre las escuelas y las familias.

⁵⁵ Luz María Serradel, *Cantos y juegos para el hogar y jardín de niños*, SEP, México, 1970, p. 48.

A pesar de la reiterada concepción acerca de la familia que prevalece en la educación inicial y preescolar, hoy se reconocen en México más de 50 tipos de familias,⁵⁶ las cuales varían según el grupo étnico, el área de residencia y el estrato social. De la misma forma, existen diferencias familiares que dependen de la organización y el funcionamiento de las mismas, de la distribución del trabajo doméstico y el tiempo que dedican a esta tarea; de la atención que proporcionan a las niñas, a los niños y a la pareja –sea mujer u hombre–; por la forma en que toman las decisiones y ejercen el poder; por el número de sus integrantes y por el tipo de actividades que cada persona desempeña, entre otros factores.

Pocas veces se reconocen estas realidades en el ámbito educativo, ya que se sigue pensando en la familia constituida por el padre, la madre, las hijas y los hijos. En este ideal, los jardines de niños y los planteles de educación inicial se conciben institucionalmente como espacios neutros y aislados del mundo exterior, que procuran un clima agradable, cálido y afectuoso para la educación infantil,⁵⁷ sin tomar en cuenta las diversas realidades que envuelven a las familias, mismas que rebasan con mucho las concepciones y las formas mediante las cuales se ha actuado institucionalmente frente a éstas. Por ello, si se pretende transformar la gestión escolar y la práctica educativa en beneficio del alumnado, resulta imprescindible no quedarse al margen y considerar, en una nueva concepción de la educación inicial y preescolar, las diferencias de la estructura y organización de las familias y, particularmente, la realidad de las madres y los padres ante la responsabilidad de educar a sus hijos e hijas.

No podemos desconocer que existe una realidad compleja en el nivel preescolar, vivida por cada niña y niño de acuerdo con su entorno familiar, cuyas experiencias se manifiestan en todo momento en la vida escolar; sin embargo, en forma generalizada se actúa y decide con base en las ideas, mitos, creencias y tradiciones construidas social y culturalmente, descartando la posibilidad de fortalecer la participación de las familias, más allá de las cuotas escolares, el mantenimiento de los inmuebles, la dotación de materiales y el mandato para cumplir con la educación de las niñas y los niños, ya que es común el temor a abrir la colaboración de las familias y la comunidad ante el peligro de que se entrometan en la vida cotidiana de la escuela.

Desde la visión estereotipada de las familias, se descalifica cualquier diferencia en la constitución de éstas para explicar los problemas que pueden presentar los infantes en el proceso de aprendizaje. Es común que el fracaso escolar se atribuya a

⁵⁶ *Op. cit. Mujeres y Hombres*, pp. 247-283.

⁵⁷ Aurora Elizondo, *op. cit.*

las familias catalogadas como “desintegradas” o “disfuncionales” cuando no corresponden con el modelo de la familia nuclear, sin cuestionar que la funcionalidad es cualidad valorativa que puede presentarse de igual manera en una familia extensa, compuesta o de cualquier otro tipo. De esta manera, las alumnas y alumnos que viven realidades familiares distintas son excluidos o discriminados, ubicándolos en el lugar de la falta, la carencia y el problema.

Dados los problemas de estas concepciones, los agentes educativos de inicial y preescolar de diferentes instituciones y modalidades de atención reflexionaron acerca de la forma en que se relacionan, juzgan o compiten con las familias. Algunos testimonios son los siguientes:

“Juzgamos a las familias de nuestras alumnas y alumnos, desde lo que creemos que debe ser y no desde la realidad. La mayor parte del tiempo pensamos que las familias nucleares son las mejores y todo lo demás está mal”.⁵⁸

“Desde la escuela aprendimos que las familias desintegradas son aquéllas en donde no está presente el padre, principalmente. No nos habíamos puesto a pensar que no todas y todos vivimos en familias nucleares y en nuestro trabajo establecemos una apreciación totalmente diferente para valorar y tratar a las familias de nuestras alumnas y alumnos”.⁵⁹

Otro factor presente en la cultura escolar es la exigencia social donde se demanda, en especial a la madre, cumplir con el mandato social de educar, atender y cuidar a las niñas y los niños. Si las madres no cumplen con esta prescripción, porque trabajan o por cualquier otra circunstancia, son descalificadas y percibidas como “malas madres”, dejando de lado la responsabilidad que otras figuras deben cumplir, incluyendo al padre o a otras instituciones de carácter público, de velar por el bienestar infantil.

Pero no siempre es fácil enfrentar los desafíos. Durante la historia de la educación preescolar se ha consolidado una cultura institucional que pauta la forma en que las docentes establecen relaciones con las familias, desde la identidad de las educadoras y la exigencia social que permea la vida cotidiana de las escuelas. Se trata, por tanto, de desmitificar los modelos de familia que impiden pensar en la participación amplia de las madres y los padres de familia dentro de la escuela, en corresponsabilidad con la educación de los infantes.

⁵⁸ Fuente oral, docente que participó en el Curso-Taller impartido por GEM, febrero de 2000.

⁵⁹ *Idem*.

¿Quién educa a quién?, una disputa constante

Al concebir desde sus orígenes al jardín de niños y los planteles de educación inicial como el segundo hogar de las niñas y los niños, las educadoras y el personal que labora en estos planteles rivalizan con las madres, no sólo en el cariño y la atención de estos infantes, sino en la exclusividad de su educación.

Se funden y confunden los papeles: la maestra demanda la atención educativa desde la casa y, a la vez, la madre exige lo mismo de la escuela. Cada cual, desde su lugar, exige a la otra asumir el papel “de la buena madre” y de “la buena maestra”, inculpándose mutuamente por la falta de cuidados, atención y afecto que aseguren el bienestar básico de las niñas y los niños.⁶⁰

De esta manera, ambas, la educadora y la madre, se enconan en un conflicto que tiene implicaciones sociales relevantes, en tanto que desde la desvalorización de género buscan el reconocimiento de la labor que realizan, porque ni la maternidad ni el trabajo educativo es valorado con la importancia que merece. Dirimir este conflicto supone cuestionar la tarea de educar a la infancia como algo “natural” y propio de las mujeres, así como considerarla más allá del discurso y las buenas intenciones, ya que la educación debe convertirse en una labor compartida en la que se involucre a la sociedad en su conjunto.

Paternalidad y maternidad

En diferentes eventos, en la organización y el funcionamiento de las escuelas se solicita, mediante recados, cartas, oficios, periódicos murales, etc., la participación y la colaboración de los “padres de familia”, en el simbólico neutro para nombrar tanto a las madres como a los padres; de esta manera se constituyen las “asociaciones de padres de familia” o los “comités de padres”. Las madres quedan invisibilizadas en el lenguaje y en la representación de tales instancias, cuando en realidad son ellas quienes acuden al llamado de las escuelas y cumplen con las demandas y exigencias en torno a la educación de sus hijas e hijos. Aun así, cuando se tiene que otorgar un permiso o tomar una decisión importante, las propias madres dejan que el padre asuma toda la responsabilidad, con el ejercicio del poder que esto conlleva.

⁶⁰ GEM, *En la escuela ¿Soy madre de mis alumnos y alumnas?* [folleto], México, 1997.

Pero, al mismo tiempo y paradójicamente, al padre se le excluye, porque se le convoca de manera esporádica cuando su asistencia es imprescindible en función de las actividades previstas en cada plantel, sin considerar la importancia del papel que tiene en la educación de sus hijas e hijos. De esta manera se escinde en compartimentos separados la maternidad y la paternidad, las tareas que deben cumplir, según las normas sociales y los estereotipos culturales, sin que haya claridad y se discuta abiertamente cómo queremos y deseamos que sea la participación de ambos en la escuela, de acuerdo con los nuevos esquemas de ser madres y padres.

Tanto la paternidad como la maternidad han cambiado a lo largo de la historia, de tal manera que existen notables diferencias entre una cultura y otra, así como entre diferentes clases sociales. No hay una sola manera de ser padres o madres, esta función tiene significados distintos por las historias de vida particulares de los sujetos.⁶¹

Existe, por otro lado, una problemática singular en cuanto a la relación que establecen las educadoras con las madres y los padres de familia. Esta relación está teñida de múltiples experiencias, sin que sean, en la mayoría de los casos, analizadas y discutidas en función de las necesidades educativas de las madres y los padres de familia.

Una educadora narra su experiencia: “Me daba miedo analizar con los padres de familia sus paternidades desde el enfoque de género, pero me sorprendí de su respuesta, cuando me comentaron que por primera vez la escuela los incluía y los tomaba en cuenta de otra manera, porque eran escuchados y no descalificábamos sus inquietudes y necesidades”.⁶²

Es interesante constatar que cuando se les pregunta por separado a las maestras, a las madres y a los padres sobre qué expectativas tienen y qué desean de sus hijas e hijos, sus alumnas y alumnos, las respuestas son muy distintas. Para las maestras, por ejemplo, puede ser muy importante que las niñas y los niños lleguen a la escuela bien peinados, aseados y asuman las reglas dentro del salón de clase. Las mamás, por el contrario, quisieran que sus hijas e hijos logaran establecer relaciones de amistad con sus compañeras y compañeros; mientras que los papás desean que en la escuela los infantes adquieran las habilidades de la lectura y la escritura. Estas expectativas, si bien no son excluyentes, pueden llegar a serlo en la medida en que son depositadas

⁶¹ Cfr. Benno de Keijzer, “Paternidad y transición de género”, en Beatriz Schmukler (coord.), *Familias y relaciones de género en transformación*, Edamex, 1998, p. 302.

⁶² Fuente oral. Testimonio de una educadora de la delegación Gustavo A. Madero del Distrito Federal que participó en el proyecto *Otra forma de ser maestras, madres y padres*, en junio de 1998. Este testimonio coincide con otros más de las 80 docentes de distintos planteles que realizaron talleres con madres y padres de familia coordinados por GEM.

sin mediación alguna en los infantes, quienes viven en una constante contradicción las diferentes exigencias y deseos de sus madres, padres y maestras.

De ahí la necesidad de establecer puentes de comunicación entre las familias y las escuelas, que permitan discutir y acordar de manera conjunta las prioridades, los niveles de participación, las distintas concepciones acerca de la educación infantil, los valores que deben fomentarse en las escuelas y las familias, así como los problemas sociales que vive actualmente nuestro país, para consolidar una base sólida y armónica que favorezca el desarrollo pleno y digno de los infantes. Esto supone, nuevamente, crear los espacios y las condiciones en las escuelas, en donde sea posible la participación real y abierta de las familias, en donde exista el respeto a la diversidad y la diferencia, ponderando la tolerancia, la equidad entre los géneros y la igualdad de trato y oportunidades para las madres y fundamentalmente para las niñas.

Tendiendo puentes entre las familias y las escuelas; propuestas para pensar un currículo incluyente en la práctica educativa

En México existe, a partir de los cambios estipulados en 1993 al Artículo 3° de la Constitución y su consecuente reglamentación jurídica con la promulgación de la Ley General de Educación, una base clara y expedita acerca de la participación de las madres, los padres y las comunidades en la educación de los infantes, así como la instrumentación de dicha participación a través de asociaciones y consejos, los cuales contemplan como objetivo fortalecer y elevar la calidad de la educación pública y ampliar la cobertura de los servicios educativos.⁶³

Asimismo, el actual Programa Nacional de la Educación enfatiza, dentro de la política para el funcionamiento eficaz de las escuelas y como parte de sus objetivos particulares, “Promover efectivamente la participación social mediante el diseño y puesta en marcha de mecanismos para la reflexión y el diálogo de todos los actores sociales, especialmente de las madres y los padres de familia, con el propósito de democratizar la toma de decisiones y fortalecer la corresponsabilidad en la tarea educativa”.⁶⁴ De igual manera, el actual Programa de Escuelas de Calidad subraya como elemento indispensable y parte sustantiva de los proyectos que elaboren y realicen las escuelas involucradas, la participación de las madres y los padres de familia para la consecución de los objetivos de estos proyectos.

⁶³ SEP, *Ley General de Educación*, capítulo VII, De la participación social de la educación, p. 83.

⁶⁴ *Programa Nacional de Educación*, op. cit., p. 156.

Con base en estos compromisos y con el propósito de cumplir con la normatividad vigente en materia de participación social en la educación, es necesario diseñar y llevar a cabo de manera responsable y comprometida programas educativos que den cabida a la diversidad económica y sociocultural de los diversos actores que intervienen directamente en la educación de la población infantil, tomando en cuenta los diferentes contextos y realidades educativas que existen en el país.

En dichos programas⁶⁵ será indispensable considerar la participación diferencial de las madres y los padres de familia, con la finalidad de tomar en cuenta de manera específica sus necesidades, intereses e inquietudes para ejercer sus maternidades y paternidades en forma más libre, ética y responsable, sin violencia, en donde prevalezca el principio de equidad entre los géneros y se propicie la expresión de nuevos esquemas para la convivencia familiar.

En estos programas se podrán realizar actividades de sensibilización y formación para las madres y los padres, con el propósito de revisar críticamente los mitos, las realidades y las propuestas para hacerle frente a las múltiples vicisitudes que implican ejercer y vivir, de manera plena, el ser madres y padres, con todo lo que ello conlleva en la actualidad.

De igual manera, será necesario impulsar mecanismos de formación y actualización del profesorado, y en particular de las maestras de educación inicial y preescolar, para incorporar nuevos elementos, tanto teóricos como didácticos, referidos a los estudios actuales sobre los desafíos y las modificaciones que han experimentado las familias en los últimos años en nuestro país, así como brindar las herramientas pedagógicas necesarias para establecer nuevas relaciones y formas de comunicación y participación entre las escuelas y las familias.

Es necesario abrir espacios de análisis y reflexión que les permitan a las y los docentes, desde el plano personal y profesional, dirimir sus preocupaciones y abordar las múltiples dimensiones que trae consigo incorporar la perspectiva de género en su trabajo cotidiano, a partir de las necesidades y requerimientos del alumnado.

Para impulsar las propuestas anteriores, es importante tomar en cuenta que los cambios tienen sus propios procesos y que requieren tiempos y ritmos distintos. La determinación de la inclusión de las familias desde una perspectiva distinta al modelo y práctica habitual, no se resuelve sólo demostrando disposición o

⁶⁵ Abundan experiencias sobre la participación de las madres y los padres de familia en las escuelas; entre ellas, puede recuperarse la experiencia del Programa Educación y Género de GEM desde 1997.

reglamentando los compromisos de la actual política educativa, se requiere una propuesta global que incida en la realidad existente, pues en la medida en que se conozca el contexto y sus particularidades y se defina una estrategia que permita crear el ambiente propicio para la participación de madres, padres y las familias, la escuela podrá evaluar lo que decida y haga, responsabilizándose de las acciones promovidas dentro de las aulas y los planteles.

Para una nueva propuesta curricular en los niveles de educación inicial y preescolar, así como para sus distintas modalidades, es indispensable fortalecer la formación cívica y ética de las niñas y los niños; lo cual implica, entre otros elementos, incorporar con una nueva mirada las distintas realidades familiares imperantes en nuestro entorno nacional, considerando siempre los valores que fomenten una conciencia respetuosa y armónica, sustentada en la dignidad humana y en la justicia social.

Algunos de estos contenidos de formación y aprendizaje deberán promover que las niñas y los niños:

- Valoren los diferentes tipos de familias que existen en México, así como la expresión de sus sentimientos, emociones y pensamientos, mediante un diálogo franco y abierto acerca de su entorno familiar, su historia personal y sus formas de vida.
- Logren identificarse como miembros importantes de una familia con características específicas.
- Identifiquen diferentes formas de expresión de emociones y sentimientos en el ámbito familiar y social, independientemente de su sexo.
- Reconozcan que todas y todos los integrantes de una familia pueden participar en el trabajo doméstico y en el cuidado de otras y otros, independientemente de su sexo.
- Admitan la diversidad en su vida cotidiana y participen con nuevos esquemas en la convivencia social y familiar.
- Realicen actividades escolares que recreen el ámbito educativo y familiar, de manera incluyente.

Asimismo, se requiere contribuir a la reflexión, la indagación, la elaboración de propuestas y la puesta en marcha de alternativas para que las y los docentes:

- Reconozcan la importancia de tomar en cuenta a las familias con sus características propias, sus cualidades y diversidades, sin que se obligue, desde la función social de la escuela, a moldear identidades en donde se restringe la igualdad y se expulsa la diversidad y la diferencia.
- Recuperen el lugar de la escuela como una instancia formativa en los niveles social, comunitario y familiar, en el cual sea posible una participación amplia de las madres y los padres de familia no sólo como proveedores de recursos materiales y económicos, sino como agentes sociales que coadyuvan en forma decidida en la educación de los infantes.

Desde una nueva concepción de la educación inicial y preescolar será posible comprender que es urgente y necesaria la corresponsabilidad de las madres y los padres de familia, aunada a la de las educadoras en la tarea de educar a los infantes. De lo contrario se seguirá reproduciendo la disociación entre los grandes propósitos que se pretenden lograr mediante la educación, con una realidad contradictoria que condena a las niñas y los niños a sujetarse a patrones de vida ajenos a sus diferentes condiciones de vida.

Capítulo IV

El género y la equidad. La práctica educativa en la educación inicial y preescolar

Toda cultura y sociedad han creado a lo largo de la historia los mecanismos y las instituciones para transmitir a las nuevas generaciones conocimientos, normas, reglas, técnicas, valores, códigos de comunicación y convivencia para vivir y preservarse. A este proceso de socialización corresponde una manera determinada de educar, en función de las aspiraciones acordes con el contexto social, político y económico predominante en un momento histórico concreto. De esta manera, si las sociedades se transforman, los propósitos y los contenidos de la educación también cambian.

Antes del impulso que tuvo la industrialización en el mundo, las familias y los grupos entre iguales tenían a su cargo la responsabilidad educativa de sus congéneres. Sin embargo, en la medida en que las sociedades se ampliaron y se hicieron más complejas, la tarea de educar a las niñas y los niños fue asignada parcialmente a las escuelas. Hoy los infantes pasan la mayor parte de sus primeros años de vida en los planteles educativos, por ello es necesario pensar y repensar en forma permanente el papel que éstos cumplen, así como las necesidades educativas y de socialización que enfrentan las niñas y niños para responder a los desafíos de las sociedades en cambio.

A la institución escolar y a las figuras docentes corresponde promover la adquisición de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento en las alumnas y alumnos, con la finalidad de lograr su incorporación eficaz al mundo civil, al ámbito de la libertad y responsabilidad en la esfera familiar y social, haciendo valer el principio universal de la igualdad de derechos y oportunidades que tienen los seres humanos para su desarrollo personal y colectivo.

En la práctica social y política prevalece la idea de que la escuela garantiza la igualdad formal de oportunidades para todas y todos, por lo que acceder a la educación escolarizada, así como tener un buen desempeño escolar, se debe a las capacidades y al esfuerzo individual de cada persona, descartando con ello que las inequidades y desigualdades son atribuibles a las finalidades y a la forma en que operan las instituciones educativas. De esta manera, se acepta que prevalezcan hechos de injusticia y discriminación, donde se reproduce la falta de oportunidades equitativas predominantemente para la población más pobre, indígena, las mujeres

y las niñas. Se soslaya que los aprendizajes que se construyen paulatinamente en la escuela y el aula, fomentan la división sexual y social del trabajo, así como la existencia jerárquica en las relaciones sociales y propician la violencia entre los infantes.

¿Qué aprenden las niñas y los niños de educación inicial y preescolar, considerando sus diferencias de género?

Con base en la investigación realizada por el Instituto Nacional de las Mujeres durante el año 2002 en los estados de Coahuila, Tabasco, Puebla y Colima, que tuvo por finalidad identificar los estereotipos de género y el reconocimiento de las actitudes que propician la desigualdad en los planteles de educación preescolar, aunada al trabajo realizado por el Grupo de Educación Popular con Mujeres A.C. en este nivel educativo desde hace cinco años, a continuación se analizan algunos hechos significativos que pautan la vida escolar de los niños y las niñas, que son el resultado del análisis y la revisión de experiencias y opiniones de maestras frente a grupo, directoras, supervisoras y personal de apoyo técnico pedagógico.⁶⁶

En las aulas de los centros de desarrollo infantil y en los planteles de educación preescolar se puede observar con facilidad que los niños participan más en las actividades, particularmente aquellas relacionadas con las matemáticas, los procesos de abstracción e investigación. Ellos demandan mayor atención por parte de las educadoras, reclaman ser escuchados y expresan abiertamente su enojo cuando ven afectados sus intereses, son más inquietos, corren y gritan con mayor soltura.

A las niñas se les exige ser “bien portadas”, reciben más observaciones y reprobación por parte de las docentes ante conductas irruptivas, por lo que se muestran más calladas, aprenden a esperar su turno y a guardar silencio. A ellas se les impulsa a ser detallistas, a cuidar la forma más que el contenido y a atender la limpieza del ambiente escolar. *“Las niñas suelen ayudar a limpiar el pizarrón, las mesas, lavar los godetes, pinceles, etc.”*

Las conductas de violencia e intolerancia de los infantes, si bien se sancionan, en los niños son aceptadas y menos castigadas, ya que en opinión de algunas docentes estas conductas son parte de su “naturaleza”; en cambio, a las niñas se les recrimina si no

⁶⁶ Estas experiencias han permitido avanzar en el diagnóstico cualitativo y son evidencia de las diferencias en el lenguaje, la atención y el trato que se brinda a las niñas y los niños; diferencias que promueven la existencia de estereotipos de género. Este diagnóstico no pretende ser único y acabado, sino que ayuda a visualizar algunas problemáticas y recomendaciones para la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar.

se comportan de manera más sutil y dócil, según el esquema preestablecido de lo que las educadoras consideran un comportamiento femenino.

Las expectativas de los y las docentes acerca de lo que desean que sus alumnas y alumnos sean en el presente y en el futuro marcan la diferencia en cada momento de la vida escolar. Estas diferencias se manifiestan de manera implícita en el desarrollo de actividades, ya sea en el aula o en la escuela, reforzando así criterios estereotipados de género. De esta manera se propicia la competitividad más que la cooperación y se ponen en juego modelos preestablecidos que conllevan implícitamente un importante cúmulo de frustración y desesperanza.

En las actividades cívicas, a los niños se les elige para representar a la escuela como abanderados u oradores, a ellos se les otorga el predominio de la presencia pública; en tanto que las niñas adornan el espacio escolar, son ellas las que cantan o bailan.

“En los bailes para festivales o en el aula, se tiende a separar a niños y niñas, ya que esto favorece la disciplina grupal.”

“En la conmemoración del Natalicio de Benito Juárez –refiere una maestra– los niños participan activamente, son seleccionados para representar al personaje principal, son pastores, borregos y toman la palabra para relatar el hecho histórico; las niñas tienen una participación mucho más acotada, elaboran los materiales para la conmemoración y sólo algunas actúan como la esposa y un número menor de ocasiones hacen uso de la palabra.”

“En el festival de inicio de la primavera las niñas son reinas de la primavera, mariposas o ‘muñequitas’; los niños, en cambio, son osos ‘fuertes y valientes’, leones ‘intrépidos y arriesgados’. Así se refuerza la idea de que los hombres deberán ser feos, fuertes y formales, en tanto que las mujeres dependerán del hombre, serán sumisas y obedientes.

Cuando se realizan asambleas, los niños proponen los contenidos que se tratarán y son los primeros en dar sus opiniones. Indudablemente, esto influye en la vida futura de los infantes y en la posibilidad de tener igualdad de oportunidades para participar en la vida civil, comunitaria y política.

En cuanto a los cantos y juegos que forman parte sustancial de las actividades que se realizan en los planteles de educación inicial y preescolar, se pueden observar

con claridad las ideas y concepciones sociales que reproducen los roles estereotipados de género. Entre las canciones que forman parte del acervo de estos niveles educativos, pueden mencionarse las siguientes:

“La rata vieja que no sabe planchar”; “La mamá que lava, plancha, hace la comida y va por sus hijas e hijos a la escuela”; “El cochecito que compró papá para llevar a su familia a la ciudad”.

Una educadora del tercer grado de preescolar comentó: “Organicé con mi grupo los siguientes juegos:

- El hogar
- El futbol
- La comidita
- El baño de muñecas y muñecos
- Las carreteras
- Juegos con agua y arena

Les propuse a las niñas y a los niños que eligieran los espacios y juegos, observé que las niñas se fueron a jugar al hogar, la comidita y el baño de muñecas y muñecos, los niños al futbol y las carreteras. Cuando les sugerí el cambio de juegos, algunos niños se integraron al juego del hogar, tomando el rol del padre que manda y pide de comer cuando llega del trabajo, las mamás se dedicaron a servirles y atenderlos. En el caso del baño de muñecas y muñecos se integraron tres niños, bañaron rápidamente al muñeco y regresaron a jugar futbol. Cuando algunas niñas se integraron al juego de futbol, los niños dijeron: “¡las mujeres no saben, que no jueguen aquí!”

Sobre los materiales y los recursos didácticos que se utilizan en el aula, éstos tienen generalmente un sesgo sexista. En los cuentos, “las princesas” y las “bellas damas” son el ideal que se desea alcanzar; cualquier mujer que no observe estos patrones es “la mala”, “la bruja” y la que debe eliminarse. Por otra parte, son los varones quienes “dominan”, “mandan en la tierra y en el espacio”, ellos son los que “salvan al mundo” y también “lo conquistan”.

El cuento, siendo una herramienta primordial que favorece la creación de nuevas realidades mediante la simbolización y la recreación de diversas situaciones, es utilizado en forma tradicional, dado que con mucha frecuencia las niñas y los niños escuchan y “leen” los cuentos que la docente propone y en pocas ocasiones ellas y ellos “redactan” sus propios cuentos o cambian el nudo y final de los mismos, impidiendo con ello la posibilidad de visualizar mundos diferentes, nuevas alternativas y el cuestionamiento de lo ya establecido.

El cuento sin imaginación es una historia mal contada, por lo cual se deberá estimular a las educadoras a que utilicen argumentos en donde sean posibles nuevos mundos, en donde prevalezca la valoración de las personas y particularmente el cuestionamiento a la violencia, la discriminación y la injusticia.

En las aulas existe una fuerte presencia de imágenes masculinas; por ejemplo, las vocales son soldados, los decorados son osos, caballos, conejos; las pocas imágenes femeninas existentes hacen referencia al hogar y a las tareas domésticas.

En los decorados y en la ambientación de las aulas y del patio predominan imágenes estereotipadas, siendo éstas generalmente masculinas. Se pegan en las paredes o se cuelgan de los techos animales con características humanas realizando actividades diferenciadas por sexo, así como también las letras, los números y las personas son caracterizadas de acuerdo con los esquemas tradicionales. Cuando se cuestiona a las maestras sobre la identidad sexual de los animales, ellas afirman que son machos u “hombres”, ya que los patos, conejos u osos hembras o “mujeres” tendrían mandil, moño o bolsa. No existe una intencionalidad pedagógica clara del porqué decorar los espacios de esta forma, sin embargo, persiste la idea de infantilizar el ambiente escolar. El uso de nuevas imágenes cercanas a la realidad posibilitará el reconocimiento de la activa participación de las mujeres en los ámbitos laboral, político y económico.

En cuanto al uso de los espacios, se observa que los niños utilizan todo el patio (corren, se empujan, gritan, juegan fútbol, etc.) y las niñas generalmente se encuentran alrededor del patio jugando a la “comidita”, “platican” o cantan en un espacio reducido. Parece que el juego de las niñas se caracteriza por cierta proximidad física e íntima y, por el contrario, el rasgo predominante en el juego de los niños es la rivalidad y la competencia, modelo que aprenden de comportarse como “hombres”, en ocasiones poniendo en riesgo su integridad física.

Respecto a actividades de educación física, un profesor comentó: “¿a poco las niñas les van a ganar a ustedes que son hombres?”

“Si observamos con más detenimiento algunas de las prácticas culturales que intervienen en el proceso de socialización que tienen lugar en el patio de recreo, es posible que podamos aislar algunas de las vías por las que las niñas adquieren una identidad social, principalmente en compañía de otras niñas”.⁶⁷ Las educadoras, generalmente se sientan en un espacio del patio de recreo y platican entre ellas, con cierta intimidad, modelo que al parecer las niñas imitan fielmente.

Muchos espacios en las aulas, los patios, los baños, el comedor, así como los materiales de uso individual, ya sean los identificadores para pase de lista, los gafetes, los cuadernos o libros, están diferenciados por el color rosa y el azul. Estos colores tiñen y dividen la vida de las niñas y los niños. El color rosa tiene significados específicos de “orden”, “belleza”, “ternura”, “suavidad”, entre otros más; el azul significa “fuerza”, “templanza”, “fortaleza”, etc. Cada maestra de preescolar tiene sus propios significados y expectativas a partir del uso de estos colores.

La importancia del lenguaje y los juegos no sexistas en el aprendizaje escolar

En el contexto cultural las niñas y los niños aprenden el nombre de los objetos y su utilidad, las normas de conducta aceptadas por el grupo, el significado de diversas palabras y la organización de las actividades de la vida cotidiana; asimismo, desarrollan la capacidad de expresar sus necesidades, sentimientos y preferencias. Estos aprendizajes se promueven utilizando el lenguaje como herramienta psicológica y comunicativa principal, considerado éste como un sistema de signos y símbolos tales como la oralidad, la escritura, la expresión corporal, los mecanismos de medición a través de los números, las representaciones iconográficas, entre otros.

El conocimiento del significado de las palabras es un acto que viene del exterior al interior de las personas, mediante el intercambio social. De esta manera se construye un “primer” significado simbólico, que se modificará paulatinamente en la medida en que exista la oportunidad de confrontar dichos significados en la interacción interpersonal y grupal. Los infantes no aprenden pasivamente un saber histórico y cultural, lo reconstruyen o reelaboran en el proceso de intercambio social.

⁶⁷ G. Grugeon, “Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo”, en P. Woods y M. Hammersley (comp.), *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*, Paidós, España, 1995.

El uso del lenguaje y la apropiación de la palabra no están ausentes de las desigualdades sociales y las diferencias entre los hombres y las mujeres; por el contrario, la manera en que se expresan los seres humanos es el reflejo de una realidad social e histórica.

Eulalia Lledó⁶⁸ afirma que el lenguaje es un espejo de la realidad y refleja el tipo de sociedad que lo utiliza. En una sociedad racista, la palabra “indio” denota desprecio o discriminación de las personas que pertenecen a alguna etnia; en una sociedad sexista, lo femenino, al no nombrarse, representa un hecho de inequidad y devaluación social. Una de las discriminaciones sociales más extendidas es la de género y ésta se refleja en el lenguaje.

Conviene revisar cómo define el diccionario de la lengua española los términos hombre y mujer:

Hombre m. Antr. y Zool. Animal racional clasificado desde el punto de vista zoológico como mamífero del orden de los primates, suborden de los antropoides y clase de los homínidos. Especie humana en general. Varón. El que ha llegado a la edad viril. Marido, esposo. Juego de cartas, del que hay varias especies. Bueno, el mediador en actos de conciliación. De armas tomar. El que tiene resolución o suficiencia. De bien, el honrado. De ciencia, el que se dedica a actividades científicas. De Estado, político, estadista. De letras, literato. De mundo, el que tiene mucha experiencia en el trato social. De negocios, el que tiene muchos a su cargo. De paja, aquel cuya intervención en un acto es simulada y tiene por objeto encubrir intereses ajenos. De pelo en pecho, fuerte, valiente, entero. Muerto, dispositivo de seguridad que se utiliza en algunos sistemas de mando ferroviarios, entrando en acción al cesar un pequeño esfuerzo que el maquinista debe efectuar de modo continuo. Público, que interviene públicamente en los negocios políticos. Rana, escafandrista. ¡Hombre! Interjección que indica sorpresa o asombro.⁶⁹

Mujer f. Persona del sexo femenino. La que ha llegado a la edad de la pubertad. La casada, con relación al marido. De la vida, de la mala vida, de mal vivir o de la vida airada, ramera. De su casa, la que tiene disposición para los quehaceres domésticos, y cuida de su hacienda y familia con diligencia. Fácil, la que sin mayores reparos admite relaciones sexuales con el hombre. Fatal, tipo convencional de mujer que por su conducta o aspecto se supone irresistible para el hombre. Pública, ramera.⁷⁰

⁶⁸ Cfr. Eulalia Lledó, *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*, Colección Cuadernos para la Coeducación, Institut de Ciències de l'Educació, Barcelona, 1992, pp. 7-68.

⁶⁹ *Diccionario Enciclopédico*. Océano Uno Color, Océano Grupo Editorial, España, 1999, p. 824.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 1107.

Sobra cualquier comentario a las definiciones anteriores, baste decir que una definición pauta y establece significados valorativos e incluso éticos, en este caso sobre lo que se entiende por “hombre” y “mujer”.

En el momento en que aprendemos una lengua, adquirimos un conjunto de valores y actitudes mediante los cuales se procesan e interpretan las experiencias vividas. Así, el lenguaje estructura el pensamiento, al igual que éste se construye a partir de las formas particulares de expresar y percibir la realidad.

Las formas de discriminación genérica que se presentan en la lengua son dos: el androcentrismo y el sexismo. Entendemos por androcentrismo “un punto de vista, una visión parcial del mundo, es la consideración de que lo que han hecho los hombres es lo que ha hecho la humanidad, es pensar que lo que es bueno para los hombres es bueno para la humanidad, es considerar que el hombre es el centro del mundo y el patrón para medir cualquier persona”.⁷¹

De acuerdo con esta forma androcéntrica del mundo y de la realidad social, los niños y las niñas aprenden y reproducen los estereotipos sexuales y genéricos predominantes en la sociedad. De la misma manera que las niñas van silenciando, al no ser nombradas, sus deseos, inquietudes y formas particulares de ver y mirar al mundo.

Por su parte, el sexismo “es una actitud caracterizada por el menosprecio y la desvalorización de lo que somos o hacemos las mujeres”.⁷²

Dice una anécdota:

Un niño pregunta: –“¿Cómo se forma el femenino, maestra?

La maestra responde: –Partiendo del masculino, la “o” final se sustituye por una “a”.

El niño vuelve a preguntar: –¿Y lo masculino cómo se forma, maestra?

Y la maestra afirma: –El masculino no se forma, existe.”⁷³

Construir lo femenino no se reduce a sustituir una letra por otra. El nombrar al hombre o a los hombres, y a la mujer o a las mujeres, no es una repetición, es simplemente considerar las diferencias, hacer visible lo que se ha invisibilizado por tantos años.

⁷¹ *Op. cit.* Eulalia Lledó, *El sexismo y el androcentrismo*, p. 12.

⁷² *Ibid.*, p. 12.

⁷³ Ana Mañeru Méndez, et al., *Tertulia feminista: simbolizar un mundo de diferencias*, monográfico, México, 1999.

“No duplicamos el lenguaje por el hecho de decir niños y niñas, madres o padres, puesto que duplicar es hacer una copia igual a otra y este no es el caso. Decir el ciudadano y la ciudadana no es una repetición, como no es una repetición decir amarillo, negro, azul, verde. Cuando decimos los colores nos estamos refiriendo a todos ellos, de la misma manera que cuando decimos la ciudadanía, estamos nombrando al conjunto de los hombres y las mujeres (...). La diferencia sexual está ya dada en el mundo, no es el lenguaje quien la crea. Lo que debe hacer el lenguaje es, simplemente, nombrarla, puesto que existe.”⁷⁴

En el ámbito escolar son múltiples las formas discriminatorias que se manifiestan hacia las niñas, las maestras y las madres de familia. Por ello, al excluir al género femenino en los procesos educativos, tanto en la escuela como en el aula, se excluyen también los principios de igualdad, democracia y respeto a las diferencias. El sexismo y sus diversas manifestaciones deben eliminarse de las instituciones educativas e incorporar las mediaciones y las representaciones simbólicas positivas de lo que son y han sido las mujeres en el presente y a lo largo de la historia en nuestro país y en todo el mundo, reivindicando su importante contribución en el avance democrático, científico y cultural.

Las niñas y los niños en edad temprana van aprehendiendo y aprendiendo el mundo por la vía del lenguaje y también a partir del juego como actividad fundamental en la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, los cuales repercuten directamente en el desarrollo de las estructuras cognoscitivas y afectivas. El juego como actividad central favorece la descarga energética, el conocimiento y la apropiación de la cultura por medio de la experiencia simbólica.

Las implicaciones para la construcción de la identidad de género en las niñas y los niños, a partir de los juegos que emprenden son fundamentales, ya que es mediante las expresiones lúdicas que observamos las distintas maneras en que los infantes asumen las diferencias sexuales y genéricas. Histórica y culturalmente se espera que las niñas realicen juegos que las preparen para la construcción de su ser mujer y también se espera que los niños sean congruentes con la construcción de su ser hombre.

Un reto para la reforma curricular, de acuerdo con lo anterior, es considerar el juego y el lenguaje como herramientas que permitan potenciar el desarrollo equitativo de competencias que favorezcan la transformación de las relaciones entre las niñas y los niños, así como entre ellas y ellos con las personas adultas.

⁷⁴ Carmen Alairo, et al., *Nombra*, Marín Álvarez, España, 1995.

¿Cómo favorecer el desarrollo equitativo de las competencias de aprendizaje con las niñas y los niños?

En la infancia temprana, el aprendizaje se realiza constantemente por descubrimiento, a través de la experiencia concreta y mediante un proceso inductivo, lo cual supone promover el aprendizaje significativo, al permitir la adquisición de conocimientos que tienen sentido y relación para las niñas y los niños.

Pérez Gómez plantea: “provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción en los alumnos y alumnas exige una escuela y un aula donde pueda experimentarse y vivirse el contraste abierto de pareceres y la participación real de todos en la determinación efectiva de las formas de vivir, de las normas y patrones que gobiernan la conducta, así como de las relaciones del grupo, del aula y del colectivo escolar”.⁷⁵

Desde esta perspectiva, debemos considerar los aprendizajes que serán significativos de manera diferencial para las niñas y los niños, de acuerdo con la construcción de sus identidades genéricas y sexuales, valorar sus especificidades y posibilidades, eliminando mecanismos de omisión, relego e imposición de modelos que fomentan la discriminación y la desigualdad, sin dar cabida a otros escenarios y mundos posibles.

“El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo (...). La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”.⁷⁶

La propuesta pedagógica que incluya la equidad de género deberá tomar en cuenta que la educación es una de las vías para avanzar en la transformación de la sociedad; ello implica reconocer, de igual manera, que una auténtica educación es aquella que nos prepara para enfrentar la realidad y desenvolvernos en ella de manera crítica, creativa y propositiva, en la búsqueda permanente de una mejor calidad de vida.

Se trata, por tanto, de “avanzar en el conocimiento de la trama que genera la desigualdad social de género, desde el aula, y no sólo de observar diferencias de

⁷⁵ Sacristán G., Pérez A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, 7a. ed., España, 1998.

⁷⁶ Novak Ausubel, P. y J. Hanesian H., *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 2000.

género. Habría que partir del supuesto de que dicha desigualdad forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula o, si se prefiere, de la función socializadora que cumple, en la actualidad, la escuela”.⁷⁷

Con base en la concepción sociocultural del aprendizaje, el desarrollo humano es producto de un proceso eminentemente social y educacional; es decir, es resultado de las relaciones que se establecen entre las personas en contextos sociales, culturales e históricos determinados. De esta manera, los intercambios de las niñas y los niños con su entorno no son únicamente físicos e independientes de la mediación cultural, sino que responden a una organización con una intención definida, es decir, todo lo existente tiene una utilidad, una razón de ser, un tiempo y un espacio específico.

De aquí que sea necesario que los tiempos y los espacios de los que se dispone en la escuela sirvan a las niñas y a los niños como insumos para aprender, procurando en cualquier circunstancia el respeto a las diferencias, sin menoscabo del desarrollo de las competencias y los logros que los infantes puedan obtener de acuerdo con su propio ritmo y proceso.

El concepto de “competencia” designa la capacidad de los seres humanos para interactuar eficazmente con su medio, para lo cual es necesario contar con un repertorio amplio de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan un alto nivel de ejecución o dominio y satisfacción de su propio actuar y su destino.

Las competencias o “macrohabilidades” integran tres tipos de aprendizajes: el conceptual (saber), el procedimental (saber hacer) y el actitudinal (ser y convivir).⁷⁸ Estas competencias, que se convierten en habilidades para la vida, permiten actuar, pensar y sentir de una manera indisoluble y se desarrollan en un constante ejercicio individual y colectivo. En este sentido, las competencias dan cuenta de lo que esperamos que las niñas y los niños sean, conozcan y aprendan para enfrentar con éxito los desafíos de la vida.

En los procesos de aprendizaje que se favorecen en las escuelas de inicial y preescolar, se observa que las docentes realizan generalmente actividades iguales, planeadas para “todos”; sin embargo, las niñas y los niños las asimilan de formas diferentes. En este sentido, como plantea Marina Subirats, “no se trata de que las niñas hagan lo mismo que los niños, sino de que la escuela tenga en cuenta la existencia de dos

⁷⁷ Graciela Morgade, “Capacitación docente en género y educación: Tensiones y alternativas”, en González R., (coord.), *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2001.

⁷⁸ Cfr. Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, 1996.

géneros, los integre en una sola cultura, los valore por igual y los transmita a toda la población escolar, con independencia de su sexo. Aunque eso exige, en determinados casos, tratar de modo distinto a los distintos, e incluso en alguna ocasión trabajar separadamente con ellos y ellas”.⁷⁹

Por lo anterior, es importante precisar las competencias y potencialidades que se desean favorecer en la educación preescolar, acotando claramente las diferencias entre las niñas y los niños, a fin de transformar la enseñanza de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que tradicionalmente se han marcado para uno u otro género.

Desde la perspectiva de género, afirmamos que los pilares fundamentales del aprendizaje deben considerar, en primera instancia, la recuperación y simbolización de las vivencias de los infantes, con el propósito de que puedan formar parte de un andamiaje significativo de su educación para toda la vida.

Al simbolizar la propia experiencia, los infantes estarán en la disposición de “aprender a aprender” nuevos conocimientos, establecer nuevas relaciones e imaginarse nuevas realidades. Esta capacidad dotará a las niñas y los niños de la posibilidad para resolver problemas, lo cual requiere el desarrollo de habilidades y destrezas que despierten en ellos y ellas el interés por aprender, formularse interrogantes y tomar decisiones. Todo esto se logra mediante la vinculación con las y los demás; en otras palabras, el aprendizaje es el instrumento que debe facilitar las relaciones de niñas y niños entre sí y con las personas adultas en un ambiente cooperativo. El desarrollo de todas las capacidades humanas en los infantes debe de potenciar su autonomía para asumirse como sujetos plenos y también para ser responsables ante su entorno social, familiar y comunitario.⁸⁰

A partir de la necesidad de potenciar la adquisición de aprendizajes para la vida en las niñas y los niños y considerando la diferencia genérica y sexual, es imprescindible definir las competencias partiendo del hecho de que socialmente los estereotipos son el fundamento actual de la cultura, razón por la cual la escuela tendría que potenciar aquellas competencias, sobre todo en las niñas que por razones de discriminación de género se han soslayado, limitando su desarrollo personal.

Es necesario favorecer la creatividad y la inventiva para diseñar y probar estrategias que permitan, en la equidad, propiciar el aprendizaje de habilidades y destrezas

⁷⁹ Marina Subirats, “Género y Escuela”, en C. Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes?*, Paidós, España, 1999.

⁸⁰ Malú Valenzuela, *Otra forma de ser*, op.cit.

en las niñas y en los niños; considerar una nueva forma de acercamiento con la vida científica, social y cultural, a partir del desarrollo de la capacidad de plantear y resolver problemas. Asimismo, es prioritario fomentar la investigación como estrategia para la construcción de conceptos, procedimientos y actitudes que sirvan para problematizar la realidad y pensar en alternativas de solución flexibles que posibiliten transformar situaciones diversas. Para lograrlo, se requiere una mediación adecuada, ya sea entre iguales o con una persona adulta.

¿Cómo transformar la práctica educativa en las instituciones escolares para favorecer la equidad de género?

Problematizar la práctica significa mirar como mujeres y hombres, y como maestras y maestros, las exigencias y compromisos que trae consigo la educación que se les imparte cotidianamente a los infantes; significa, además, profundizar en los valores, actitudes, hábitos y comportamientos que determinan expectativas diferenciadas de lo que se espera que sean los infantes en función de su identidad genérica. Esta revisión crítica nos ayudará a reconstruir y construir nuevas alternativas educativas, que permitan el replanteamiento de la acción pedagógica, con el propósito de promover en las niñas aquellas competencias que por omisión no se han favorecido.⁸¹

Una práctica educativa diferente implica romper con el modelo tradicional del docente que enseña y transmite el contenido universalmente válido para el aprendizaje, independientemente de quiénes sean sus alumnos o alumnas. Por el contrario, se trata de que las y los docentes, en este caso de educación inicial y preescolar, con una actitud reflexiva y de búsqueda puedan recuperar las inquietudes, motivaciones y necesidades de los infantes desde una posición cercana, considerando sus características personales y colectivas, ya sean de género, clase, etnia o necesidades educativas especiales.

Transformar la práctica educativa implica resignificar la relación docente-alumnado, la revisión de los estilos de enseñanza, la transformación del ambiente escolar, el establecimiento de relaciones más cercanas entre la escuela y las familias, y entre docentes, la gestión y el gobierno de los centros educativos.

⁸¹ *Idem.*

Al incorporar la perspectiva de género en la práctica educativa, las niñas y los niños estarán en la posibilidad de:

- Utilizar un lenguaje incluyente.
- Respetar sus diferencias.
- Tener mayor apertura para realizar actividades, cantos y juegos sin distinción de género.
- Ser más tolerantes en cuanto a escuchar y dar sus opiniones.
- Reflexionar sobre sus distintos puntos de vista y establecer pequeños debates.
- Hablar sobre sus sentimientos, deseos y estados de ánimo sin temor a la estigmatización o al rechazo.
- Establecer medidas y reglas de respeto y resolución de conflictos.
- Incrementar la participación de las niñas en educación física, su iniciativa en clase, apropiación de los espacios, indagación e inventiva; favorecer su autonomía y valoración, así como una mayor libertad para expresarse corporalmente.

El desafío educativo dirigido a la escuela, desde la transformación de la práctica educativa y con una mirada de género, exige un auténtico proceso de mediación que pondere el desarrollo cognitivo y afectivo de la interacción entre los sujetos. La mediación supone, por parte del o la docente, caminos fáciles de comprender pero difíciles de aplicar, ya que implica reconocer que nadie aprende solo o sola, sino que se requiere una guía que permita pasar de lo que se sabe a lo que se debe o se quiere saber, hacer o ser.⁸² El o la docente que desarrolla la capacidad de mediador o mediadora del aprendizaje de los alumnos o las alumnas rompe con esquemas de actuación educativa tradicional y logra considerar las diferencias existentes entre las niñas y los niños, con la finalidad de plantearse nuevas formas de intervención que favorezcan la promoción de competencias desde la diferencia.

⁸² Cfr. Grupo de Educación Popular con Mujeres, *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Guía didáctica para la resolución no violenta de conflictos*, México, 2001.

Para desarrollar prácticas de mediación docente, es necesario que impulsemos la impartición de cursos, talleres o seminarios que permitan a las y los docentes la construcción y reconstrucción de estrategias pedagógicas y didácticas para potenciar la capacidad de observación de la propia práctica y de otras, los comportamientos de las niñas y los niños y la multiplicidad de hechos que suceden en la escuela, con el propósito de que la creatividad y la imaginación sean factibles; de tal forma que lo estético y lo armónico no se conviertan en un fin o que estén por encima del proceso de producción de ideas, de representaciones y búsqueda de soluciones. Plantear mundos posibles, para vivirlos con otras y otros en el ámbito educativo y fuera del mismo.

Impulsar la formación e inclusión de docentes al nivel de educación preescolar e inicial, que medie la imagen de los hombres en la tarea de atender y educar a niñas y niños pequeños con el mismo profesionalismo que las maestras.

Favorecer el aprendizaje cooperativo como estrategia para vivir y convivir, promueve el crecimiento del grupo y de cada uno de sus integrantes mediante el desafío de enfrentar lo nuevo, explorar lo desconocido y construir sus propios conocimientos en equipo. Quienes cooperan entre sí mantienen buenas relaciones y buscan, ante los problemas, soluciones que beneficien a todos y todas.

En un ambiente cooperativo la comunicación es frecuente, franca, precisa y veraz; por lo general las personas perciben las posiciones y motivaciones de las otras y los otros participantes; existe confianza y disposición para responder a sus deseos, necesidades y requerimientos. Reconocen, de igual forma, la legitimidad de los intereses de las y los demás, y otorgan la autoridad a quienes tienen la capacidad de dirigir, orientar procesos, transmitir conocimientos y proponer soluciones adecuadas para todas las partes.

El aprendizaje cooperativo requiere el cumplimiento de:

- **La interdependencia positiva**, mediante la cual se tiene la percepción y la convicción de que el éxito de una tarea no se logra únicamente de manera individual, sino que también depende de todas y todos.
- **La responsabilidad individual**: cada niña y niño aprenden a responsabilizarse de su desempeño personal, de sus acciones y de las decisiones que toma en el grupo.

- **La interacción impulsora**, que implica la promoción y mediación de aprendizajes entre iguales, favoreciendo la interacción positiva y congruente en el equipo para alcanzar metas comunes.
- **Habilidades sociales**, es decir, el aprendizaje de competencias, como: la capacidad de liderazgo, la toma de decisiones, la autonomía, la confianza y la comunicación asertiva, entre otras, construyendo relaciones sólidas de respeto y compañerismo.
- **La evaluación grupal**, mediante la cual las niñas y los niños son capaces de identificar logros y dificultades en la realización de la tarea, autoevaluándose y recuperando las diferencias de ideas, opiniones, percepciones, etc.; aprendiendo a escuchar diversos argumentos y posturas de las y los demás; siendo incluyentes y tolerantes ante la diversidad.

El aprendizaje para las niñas y los niños sólo llegará a ser una experiencia gratificante, satisfactoria y plena en la medida en que nos acerquemos con la sensibilidad que se requiere y el profesionalismo que demanda, a potenciar el desarrollo de todas sus capacidades, en donde la escuela se convierta en un espacio lúdico, placentero, lleno de retos, de intercambio y valorización. Para ello es necesario educar con equidad y desde la perspectiva de género, como una tarea insoslayable, para construir un mundo solidario, diverso, democrático y justo, en donde las diferencias no sean motivo de exclusión, omisión y discriminación, sino de enriquecimiento individual, social y humano.

Referencias bibliográficas

- Alairo, Carmen, *et al.*, *Nombra*, Marín Álvarez, España, 1995.
- Apple M., *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*, Paidós-MEC, Barcelona, 1989.
- Ausubel, P., Novak y J. Hanesian H., *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 2000.
- Bourdieu, Pierre, *La distinción*, Taurus, Madrid, 1988.
- Cfr.* Grupo de Educación Popular con Mujeres, *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Guía didáctica para la resolución no violenta de conflictos*, México, 2001.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.*
- De Beauvoir, Simone, *El segundo sexo*.
- Delamont, Sara, *La interacción didáctica*, capítulo III, Cincel, Madrid, 1984.
- Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, 1996.
- Diario Oficial de la Federación*, 12 de noviembre de 2002.
- Diccionario Enciclopédico. Océano Uno Color*, Océano Grupo Editorial, España, 1999.
- Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*.
- Elizondo, Aurora, *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*, Itaca, México, 1999.
- GEM, *En la escuela, ¿soy madre de mis alumnos y alumnas?* [folleto], México, 1997.
- Grugeon, G., “Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo”, en Woods, P. y Hammersley, M. (comps.), *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*, Paidós, España, 1995.

- Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C., *Mitos, realidades y propuestas sobre la maternidad*, México, septiembre 1994.
- INEGI/Inmujeres, *Mujeres y Hombres 2002*, Aguascalientes, México, febrero de 2002.
- Inmujeres, *Reporte de investigación sobre sexismo en la escuela*, Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2002 (mimeo).
- J. Gimeno, Sacristán, y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, España, 1998.
- Keijzer de, Benno, “Paternidad y transición de género”, en Beatriz Schumkler (coord.), *Familias y relaciones de género en transformación*, Edamex, 1998.
- Lagarde, Marcela, “Género en el Desarrollo”, en *Memoria del taller a técnicos del INTA y Polos de Desarrollo*, Nicaragua, 1994.
- Lamas, Marta, *Cuerpo: diferencia sexual y género*, Taurus, México, 2002.
- Lledó, Eulalia, *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*, colección Cuadernos para la Coeducación, Institut de Ciències de l'Educació, Barcelona, 1992.
- Mañeru Méndez, Ana, et al., *Tertulia feminista: simbolizar un mundo de diferencias*, monográfico, México, 1999.
- Morgade, Graciela, “Capacitación docente en género y educación: tensiones y alternativas”, en González R. (coord.), *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2001.
- Sacristán, G., Pérez A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, 7a. ed., España, 1998.
- Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
- _____, “De la participación social de la educación”, en *Ley General de Educación*, capítulo VII.

_____, *Licenciatura en Educación Preescolar*, Plan de Estudios, 1999.

_____, *Mi código de ética*, 2002.

_____, *Programa de Educación Preescolar*, septiembre de 1992.

_____, *Programa del Sector Educativo para el año 2000*.

SEP/GEM, “...Otra forma de ser maestras, madres y padres... Una alternativa educativa para la equidad de trato e igualdad de oportunidades entre niñas y niños de preescolar”, en *Curso de Carrera Magisterial*, 9a. etapa, Carpeta de Formación, Módulo 3, México, 1999.

Serradel, Luz María, *Cantos y juegos para el hogar y jardín de niños*, SEP, México, 1970, p. 48.

Subirats, Marina, y Cristina Brullet, “Rosa y Azul”, en *La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Serie Estudios núm. 19, S.G. Colomina, España, 1992.

Subirats, Marina, “Género y Escuela”, en C. Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes?*, Paidós, España, 1999.

Torres, Rosa María, *Propuesta y respuesta sobre los 10 años de Jomtien*, 1999.

Valenzuela y Gómez Gallardo, Malú, *Otra forma de ser maestras, madres y padres. Una alternativa para la equidad de género entre los niños y las niñas de preescolar*, Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2002 (en prensa).

_____, “Apuntes para la reflexión sobre el hecho de ser maestras”, en *Revista Huaxyácatl*, 1998.

Von Glümer, Berta, “La formación de las educadoras en la historia de México”, en *Educación México*, núm. 37, volumen VIII, 4a. época, CONALTE, septiembre, 1981.

Zapata, Rosaura, *Educación Preescolar en México (1880-1982)*, SEP, México, 1988.

Instituto Nacional de las Mujeres

Patricia Espinosa Torres
Presidenta

Margarita Ortega González
Secretaria Ejecutiva

Dirección General de Administración y Finanzas
administracion@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Planeación
planeacion@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Promoción y Enlace
promocionyenlaces@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Evaluación y Desarrollo Estadístico
evaluacion@inmujeres.gob.mx

Dirección General Adjunta de Asuntos Internacionales
internacional@inmujeres.gob.mx

El libro *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar* se reimprimió en el mes de marzo de 2004 en Talleres Gráficos de México, Av. Canal del Norte núm. 80, Col. Felipe Pescador, delegación Cuauhtémoc, C.P. 06280, México, D.F.
Tels.: 57 89 90 11 y 57 89 91 10. tgdemex@mail.internet.com.mx

La edición consta de 2 mil ejemplares

