



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE BIBLIOTECOLOGÍA

## PROMOCIÓN DE LA EQUIDAD Y EL BUEN TRATO A TRAVÉS DE LA LECTURA DE CUENTOS EN PREESCOLAR

INFORME ACADÉMICO  
POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN BIBLIOTECOLOGÍA

PRESENTA:

MIGUEL ÁNGEL HERNÁNDEZ TREJO

ASESOR:  
LIC. HUGO ALBERTO FIGUEROA ALCÁNTARA



CIUDAD DE MÉXICO, 2010



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Ser que me ha dado la oportunidad de disfrutar cada momento de mi vida.

A todos los niños y niñas que nos brindan con su alegría la oportunidad de seguir creyendo en un mundo de paz y equidad.

Al profesor Hugo Alberto Figueroa Alcántara por su toda su calidez y profesionalismo que me ha brindado a lo largo de todo este proceso.

A mis sinodales, Mtro. César A. Ramírez Velásquez  
Lic. Blanca Estela Sánchez Luna, Dra. Brenda Cabral Vargas y  
Lic. Verónica Méndez Ortiz, por sus valiosas observaciones y comentarios.

A las Maestras Roxanna Pastor Fasquelle e  
Isabel Martínez Torres por haberme  
dado la oportunidad de colaborar  
en tan bello proyecto.

A todas las voluntarias y voluntarios  
que creyeron en el proyecto, gracias por  
su valiosa e incomparable labor.

A la Fundación Terapia de Reencuentro y a la  
Red Conecuitlani por abrir sus puertas  
a este tipo de proyectos.

A las directoras y al personal de los centros  
de educación infantil Capula y Cerro del Judío, por su apoyo  
para la realización de este proyecto.

## DEDICATORIAS

A Miguelito por ser a quién más quiero en esta vida y quién con su sonrisa y alegría me inyecta de energía para luchar y seguir adelante en la vida. Te Amo.

A mi madre por darme la felicidad de seguir contando con su presencia, cariño y apoyo en esta etapa de mi vida.

A todas mis hermanas y todos mis hermanos por su compañía a lo largo de mi vida.

A mis sobrinas y sobrinos por dejarme ser parte de sus alegrías.

A Lucy quién con su luz ha iluminado mi camino con cariño y alegría, te quiero mucho.

A mis amigas y amigos de siempre con quienes he compartido alegrías y tristezas que me han ayudado a ser más humilde y a creer en la verdadera amistad.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1 EQUIDAD DE GÉNERO Y BUEN TRATO	9
1.1 EQUIDAD DE GÉNERO	9
1.2 BUEN TRATO	13
CAPÍTULO 2 LOS CENTROS INFANTILES COMUNITARIOS (CIC)	25
2.1 LA RED CONECUITLANI “YO PROTEJO A LOS NIÑOS” A. C.	25
2.2 LA DELEGACIÓN ÁLVARO OBREGÓN	28
2.2.1 EL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL PARA EL PUEBLO CAPULA, I.A.P. (CEIPC)	30
2.3 LA DELEGACIÓN MAGDALENA CONTRERAS	33
2.3.1 CENTRO DE LA AMISTAD CERRO DEL JUDÍO I.A.P. (CACJ)	34
CAPÍTULO 3 PROYECTO “PROMOCIÓN DE LA EQUIDAD Y EL BUEN TRATO A TRAVÉS DE LA LECTURA DE CUENTOS EN PREESCOLAR”	38
3.1 INTRODUCCIÓN	38
3.2 MATERIALES Y MÉTODOS	39
3.2.1 PARTICIPANTES	39
3.2.2 ESCENARIO	40

3.2.3 INSTRUMENTOS	41
3.2.4 PROCEDIMIENTO	41
3.3 RESULTADOS	44
3.3.1 RESULTADOS NIÑOS Y NIÑAS	44
3.3.2 EDUCADORAS Y VOLUNTARIAS	59
3.4 DISCUSIÓN	63
CONCLUSIONES	65
OBRAS CONSULTADAS	66

## INTRODUCCIÓN

Este proyecto tiene como objetivo principal promover la equidad de género y el buen trato en niños y niñas preescolares, así como fortalecer a las educadoras, asistentes y prestadoras(es) de servicio social en la intervención para promover la equidad de género y relaciones de buen trato y convivencia pacífica.

El proyecto se fundamenta en el trabajo realizado por la Dra. Fina Sanz<sup>††</sup> sobre la equidad de género, la educación para la paz y los derechos humanos, así como la utilización de la metodología participativa por medio de cuentos, que permitan construir y desarrollar conocimientos y habilidades que favorezcan el diálogo y la negociación como formas de solucionar los conflictos.

No es desconocido que la violencia es un fenómeno de grandes dimensiones en nuestro país, que se presenta tanto en los espacios sociales, educativos y familiares, que daña tanto al niño, niña, joven, adulto/a y anciano/a, que la padece, como a las otras individualidades que se encuentran dentro del círculo de interacción de todas estas personas.

Por ello la importancia de desarrollar programas que preparen a las personas que están involucradas en el trabajo con los niños y niñas, con el fin de prevenir por medio de la educación la equidad de género y el buen trato para una convivencia pacífica.

El proyecto estuvo dirigido para el trabajo en los centros infantiles comunitarios (CIC), que forman parte de la Red Conecuiltani “Yo Protejo a los Niños”. Esta Red contempla 15 CIC, que aplican metodologías educativas acordes con los niños y niñas, además de que promueven la participación activa y comprometida de las educadoras comunitarias y de las familias en la generación de acciones que fortalecen la red social en la que están inmersos estos centros.

---

<sup>††</sup> La Doctora Fina Sanz psicóloga-psicoterapeuta, sexóloga y pedagoga. Profesora de Psicología de la Universidad de Valencia. Directora de la Fundación Terapia de Reencuentro. Investigadora y creadora de métodos terapéuticos difundidos en congresos y publicaciones.

Actualmente la Red tiene un proyecto de cooperación con la Fundación Española “Terapia de Reencuentro”, quien creó una biblioteca con material educativo infantil para el fomento de la equidad y las relaciones de buen trato en los niños y niñas.

Este proyecto, consiste en un trabajo conjunto entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Fundación “Terapia de Reencuentro” y la Red Conecuitlani, para el desarrollo de acciones con base en el uso de la colección de la biblioteca infantil, incluyendo en estas acciones el trabajo directo con las educadoras, los niños y las niñas, y la sistematización de la experiencia.

El trabajo que se presenta se compone de tres capítulos. El primero se refiere al marco teórico, donde se presenta un panorama general sobre la equidad de género y el buen trato.

El segundo capítulo corresponde al marco de referencia del proyecto, por lo que se ofrece un panorama de los centros infantiles comunitarios (CIC) donde se llevó a cabo el proyecto, así como de la Red Conecuitlani “Yo Protejo a los Niños”, a la que pertenecen estos centros. También se brinda información general sobre las delegaciones y colonias donde se encuentran inmersos dichos centros.

En el tercer capítulo se presentan los aspectos metodológicos del proyecto, los resultados obtenidos y la discusión al respecto.

Finalmente se muestran las conclusiones obtenidas.



## CAPITULO 1

### EQUIDAD DE GÉNERO Y BUEN TRATO

Como es bien sabido, la equidad de género y el buen trato son aspectos que dentro de los derechos humanos son considerados esenciales, ya que en muchas ocasiones la carencia de estos factores contribuye a la generación de la violencia, que a su vez es lo que impide u obstruye el desarrollo, la democracia y la vigencia de los derechos humanos. Es por ello que en el presente capítulo se presentan los aspectos relacionados con estas dos concepciones con el fin contar con un panorama general sobre la equidad de género y el buen trato.

#### **1.1 Equidad de género**

Antes de entender cómo es que se van generando y proyectando los estereotipos de género para la mujer y para el hombre, es necesario e importante aclarar de dónde parte este principio y cómo es que se define este concepto.

Respondiendo a este principio de dónde parte la equidad, Valenzuela y Gómez Gallardo (2009) nos dice que existen valores universales, tales como la libertad, la igualdad, la justicia, la fraternidad o la solidaridad, en donde la equidad, es un valor de segundo nivel, porque está ligado a la justicia y la igualdad que son valores universales.

Como podemos ver la equidad en ocasiones se puede confundir con otros aspectos que están estrechamente ligados a ésta, por ejemplo, desde la parte biológica con el sexo y desde la parte de la construcción social con la igualdad.

Con la finalidad de aclarar estos aspectos, Rubin (1986) marca que la diferencia entre sexo y género, consiste en que el primero se refiere a las diferencias biológicas, mientras que el segundo tiene que ver con una identidad determinada por condiciones sociales, culturales, etcétera, y la relación hombre-mujer, desde un enfoque social, que remarca la importancia de los aspectos culturales y psicológicos. Barbieri (1996), por su parte, se refiere a esta diferencia como a la construcción social y de reproducción para el concepto de sexo y sólo la identidad para el concepto de género.

En este orden, Valenzuela y Gómez Gallardo (2009) explica la diferencia entre igualdad y equidad, donde la igualdad se refiere a los derechos para todas y todos sin distinción alguna en el plano de lo legal, mientras que la equidad representa la posibilidad de darle a cada quien lo que necesita y le corresponde en el plano de la existencia y la convivencia. Esto significa brindar mayores apoyos y recursos, y tomar decisiones que favorezcan de manera privilegiada a quienes menos oportunidades han tenido.

Por otro lado, Rubin (1986) plantea que género es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas.

También se entiende como género, al elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias, que distinguen los sexos y el género como una forma primaria de relaciones significativas de poder (Scoot, 1990).

Lamas (1986), lo define como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es propio de los hombres y lo que es propio de las mujeres. Asimismo, Parga Romero (2008) lo plantea por un lado como la construcción de orden simbólico de las identidades y por otro lado como las construcciones sociales, el ordenamiento social e institucional, que regula una sociedad determinada.

Como podemos ver, se puede entender como género a los aspectos de identidad y construcciones sociales que se transmiten a partir de las diferentes dimensiones sociales e individuales que se destinan hacia la mujer y hacia el hombre, a diferencia del sexo que se va a referir a la dimensión biológica de ambos.

Ahora bien, para poder entender la equidad de género es importante saber de dónde es que surgen los estereotipos que se van marcando hacia la mujer y el hombre. Sanz (2008) menciona que las raíces de nuestros comportamientos pueden tener distintos orígenes, es decir, que éstos guardan relación con la tradición cultural a la que se

pertenece, con la estructura social y con el sexo de la persona; esto en su conjunto determina especificidades tanto en aspectos psicológicos como culturales.

Esta tradición cultural se puede ver a partir de una estructura patriarcal, donde la máxima jerarquía es masculina. En este sentido Parga Romero (2008) menciona que la figura paterna además de ser de bondad, es sobre todo de ley y orden, juicio, premio y castigo; mientras que por otro lado la mujer aparece como símbolo de seducción, de pecado, inclusive como mediadora entre la figura paterna y los hijos e hijas.

Por su parte Sanz (2008) aclara que estos arquetipos se reproducen en torno al varón-padre y mujer-madre en la estructura familiar y responden a la expectativa social en cuanto a los sexos.

Además de la tradición cultural, se da un proceso de aprendizaje concreto en cada una de las personas a través de los diferentes contextos en donde estas personas se insertan. Estos agentes socializadores como lo son la familia, la escuela, los medios de comunicación, los pares, la religión, etc., van dando un lugar particular tanto a la mujer como al hombre, en sus sensaciones, emociones, pensamientos, modos de comportarse y relacionarse, teniendo como resultado su identidad (Sanz, 2008).

También la misma sociedad contribuye a la conformación de esta identidad, por lo que comprender las características de la sociedad en la que están inmersos tanto el hombre como la mujer, ayuda a entender cómo desde este marco social se va desarrollando la estructura de la personalidad femenina y masculina.

Por ejemplo, en nuestra sociedad, al igual que en la mayoría de los países occidentales, se tiene una estructura jerárquica y patriarcal, en otras palabras, no todas las personas son igualmente reconocidas sino que existe una jerarquía de poder tanto en lo económico como en lo social que a su vez contribuye a la base de un sistema de dominación-sumisión. Parga Romero (2008) fortalece esta idea, cuando menciona que el papel de dominio y poder está representado simbólicamente por el hombre, mientras que el de sumisión por la mujer.

Este continuo que se da en las sociedades conlleva la interiorización de ese orden en cada uno de los individuos que son parte de ese sistema, esto sin excluir a los niños y niñas, es decir la sociedad educa a cada uno de sus miembros para que asuman y reproduzcan estos roles, pasando por las diferentes áreas, desde lo social, lo relacional y lo personal (Sanz, 2008).

Este proceso que se da en lo social, en lo relacional y en lo personal trae consigo que se generen estereotipos muy marcados tanto para el hombre como para la mujer, lo cual no es determinado por la naturaleza biológica sino por el proceso antes mencionado. Sanz (2008) aclara que la biología es un determinante básico que nos hace diferentes, pero la estructura de roles que se da en la sociedad se aprende a través de los agentes socializadores, en donde se da un proceso educativo distinto para hombres y para mujeres.

Parga Romero (2008) acompaña esta idea, al afirmar que los estereotipos de género son el conjunto de reglas explícitas o implícitas, normas, ritos y rutinas que forman parte de las estructuras del conjunto de prácticas organizativas en diferentes campos sociales.

Como se puede ver este proceso de socialización y aprendizaje es diferente para ambos géneros, incluso los valores que se enseñan a la mujer y al hombre como propio de lo femenino y de lo masculino, son distintos y exclusivos.

Parga Romero (2008), indica que los valores que se asignan al hombre son de fortaleza, actividad, rapidez y agresividad, mientras que para la mujer son de debilidad, pasividad, receptividad, lentitud y ternura; por ejemplo, en los juegos típicos que se plantean para el niño, como lo pueden ser las luchas, los juguetes de guerra, etc., se proyecta la agresividad y la competencia, además se le enseña a ser fuerte cuando se le menciona que no debe llorar, así como no manifestar emociones como la ternura y no mostrar inseguridad. Por otro lado, en lo que se refiere a la educación y a los valores que se proyectan en las mujeres, se les enseña a ser tiernas, maternales y cuidadoras a través de las muñecas y sus accesorios de cuidado para lavarlas, vestir las o pasearlas; también se les enseña con cocinas, maquinillas de coser, etc., a que se inicien en tareas domésticas y se les estimula a que escuchen, acepten y lloren.

Finalmente, podemos concluir que la equidad de género deriva de las diferencias socialmente construidas entre mujeres y hombres, por lo que es una noción que apunta a características que tienen que ver con cultura, ideología y socialización, con profundas relaciones ligadas al poder. Es por lo anterior que es posible señalar las diferencias, las desigualdades y las prácticas discriminatorias por razón de sexo en nuestro entorno, siendo éste un punto de partida para promover la equidad entre todos los individuos de nuestra sociedad, desde los niños y niñas, hasta las personas de la tercera edad, pasando por los y las jóvenes y los adultos.

Es por lo anterior que incorporar la perspectiva de género en las prácticas educativas representa hacer visibles las diferencias históricas que han marcado la vida de las mujeres y los hombres y valorar su contribución en la vida económica, social y cultural; de tal manera que propicien el acceso y la participación equitativa de las alumnas y los alumnos durante toda la jornada escolar.

Sin embargo es necesario aclarar y recordar que brindar mayores oportunidades a la población femenina dentro y fuera de las escuelas para que participen en alguna actividad o proyecto cualquiera, no significa que estamos discriminando al género masculino, sino que estamos aplicando el principio de equidad.

## **1.2. Buen Trato**

Ruíz-Jarabo (2004) señala que para entender el buen trato se puede partir del mal trato, por ejemplo, la prevención del mal trato es fomentar las relaciones de buen trato como una forma de educación para la salud. En otras palabras, se puede entender este buen trato, como la solución de conflictos a través del diálogo y estrategias no violentas.

En este sentido, es frecuente que las relaciones de malos tratos se centren básicamente en las relaciones de pareja y sobre todo en aspectos visibles, como son los golpes, las lesiones hacia la otra persona e incluso la muerte; pero el mal trato se manifiesta también en lo que no se ve, se manifiesta con los mismos hijos e hijas, en las relaciones de amistad y lo social.

Ruíz-Jarabo (2004), menciona que el buen trato y el mal trato se generan en tres niveles:

- a) El social;
- b) el relacional y
- c) el individual

El mal trato en lo social es lo que se puede llamar la violencia estructural, es decir, todas las relaciones humanas se generan dentro de contextos socioculturales que tienen sus propios valores y diseñan formas de comportamiento que se consideran normalizadas y que pasan a formar parte de sus valores.

En lo que se refiere al nivel relacional, se da a partir de la reproducción de roles que se plasman en las relaciones entre hombres y mujeres; en donde esta dinámica de relación, que forma parte del modelo social, se puede ver en muchos comportamientos, no importando el nivel cultural, social y económico. En este nivel relacional, las personas que ejercen violencia, tratan o intentan conseguir lo que desean de la otra persona, por diversos métodos, desde generar lástima o culpa y amenazar, hasta la violencia física.

Finalmente en lo individual se da en la construcción subjetiva de la identidad y de los vínculos afectivos y relacionales, en donde cada persona aprende a establecer esa relación no sólo con los y las demás, sino consigo mismo o misma.

El mismo autor plantea que estos niveles se ven reflejados en guiones de vida, que se transmiten y se adquieren desde edades muy tempranas y que algunas personas que mal tratan o son personas violentas o son víctimas de violencia recibieron malos tratos o violencia; colocándose, ya sea como víctima o agresor.

Sanz (2006) define lo anterior como emociones de género, que se aprenden a expresar o inhibir en el aprendizaje de género y la interiorización, que no se da de una manera consciente, de los mandatos sociales.

Es en este sentido donde los estereotipos de género se pueden involucrar en este mal trato, tanto en hombres y mujeres, por ejemplo, al hombre se le enseña a expresar la cólera, como parte de la construcción de su identidad siendo esta a su vez una forma de dominación social a través de la pelea, la lucha y la dominación. Aunque los hombres también aprenden a inhibir la tristeza y el miedo, porque desde los mandatos sociales, los

hombres no lloran, en otras palabras, no pueden estar tristes ni manifestar tristeza y los hombres no tienen miedo.

Por su parte, el estereotipo de la mujer comúnmente se dirige a aguantar, reflejándose en la aceptación del mal trato del varón que representa la fuerza. Las mujeres interiorizan que pueden ser dañadas, que pueden ser agredidas, que valen menos y que han de ser buenas, por lo que aprenden a inhibir la cólera y manifiestan fácilmente tanto el miedo como la tristeza.

En este mismo sentido, estas emociones de género se complementan y actúan como una estructura de relación de poder de roles opuestos, es decir, frente a expresiones de cólera sentimos miedo y frente al miedo se puede expresar más cólera.

Cabe mencionar que estas emociones o estereotipos de género se presentan no sólo en un contexto en particular, sino en cada uno de los contextos que tanto hombres y mujeres se encuentran inmersos, como es el caso de la escuela, donde se mezclan una gran diversidad de actores, como lo es el alumnado, el profesorado, el personal de apoyo y directivo.

Este contexto es un espacio donde cada uno de estos actores traen consigo sus experiencias, problemas, alegrías y tristezas. Esto es reflejado también en sus estereotipos de género que se han forjado durante su desarrollo, mismo que se presentan en las relaciones que establecen dentro de la escuela.

En estas relaciones entre su comunidad se da el ejercicio del poder, donde Valenzuela y Gómez Gallardo (2009), nos dice que se da de forma jerárquica y autoritaria, donde en muchas ocasiones el individualismo y la competencia son las formas de relación que imperan en las aulas y en las escuelas.

Ante este estilo que prevalece en la mayoría de las instituciones educativas es común que surjan problemas que se convierten en conflictos entre quienes conforman esta comunidad. Por ello resulta importante y necesario saber que se entiende por conflicto; al respecto Valenzuela y Gómez Gallardo (2009), nos explica que cuando se habla de conflicto, se refiere a aquellas situaciones en las que se presentan diferencias de

intereses, necesidades y valores entre las personas, que dificultan la solución de un problema.

También nos dice que los conflictos forman parte sustancial del ser humano y de la vida misma, por lo que no se trata de eliminarlos sino de aprender a analizarlos, comprenderlos y resolverlos de manera creativa y constructiva. Aunque lamentablemente, hemos aprendido que los conflictos son negativos, cuestión por demás comprensible ya que la manera de resolverlos muy frecuentemente ha sido por medio de la violencia.

Lo anterior aclara que el conflicto no es sinónimo de problema ni de violencia, es decir, un problema puede ser o no el origen de un conflicto entre dos personas, grupos y/o instituciones y la violencia es una forma, entre otras, en que se da la solución de un conflicto.

En las escuelas, los conflictos aparecen continuamente, por ejemplo, en el recreo las niñas y los niños se pelean por ocupar el patio o por el tipo de juegos que quieren realizar; las maestras y los maestros compiten por el avance de sus grupos o por la organización y la planeación curricular; por su parte, las madres y los padres de familia también reclaman sus espacios y las formas de apoyo que desean brindar al centro escolar.

Lo anterior implica la forma de relacionarse de manera jerárquica y autoritaria, aunado a las escasas habilidades para resolver conflictos; es que al no tener otras herramientas o alternativas para orientar los procesos de aprendizaje o modificar comportamientos en las escuelas, algunas maestras o algunos maestros recurren a modos extremos como el grito, el maltrato, la humillación, incluso golpes hacia las niñas y los niños. Lamentablemente es común que se lleguen a familiarizar actos como insultos, peleas, acosos, etc., sin que se identifiquen como violencia, lo cual se puede entender que esa persona no ha podido o no ha tenido la oportunidad de aprender a vivir con los conflictos que se le presentan diariamente.

Acompañando la idea anterior, Valenzuela y Gómez Gallardo (2009) señala que las estrategias que se utilizan con mayor frecuencia para resolver los conflictos y problemas dentro de las comunidades educativas son la violencia y la sumisión, lo cual trae consigo



la dificultad de compartir problemas, dirimir diferencias, encontrar los caminos para cohesionarse como colectivos docentes.

Al ser inevitable que todos los días surjan conflictos en las escuelas determina que éstos sean destructivos o constructivos, donde lo importante de entender es la forma de enfrentarlos y manejarlos y no es su existencia.

A manera de conclusión sobre esta idea, es que la escuela es un espacio donde se establecen intensas relaciones con otras personas, se convierten en espacios idóneos para crear y recrear situaciones de aprendizaje para la resolución no violenta de conflictos.

Este aprendizaje puede dirigirse hacia dos vertientes el competitivo y el cooperativo. De estos, el ambiente cooperativo es el más propicio para enseñar el manejo constructivo de los conflictos a las niñas y los niños, a las maestras y los maestros o a las madres y los padres de familia, ya que predomina una estructura de igualdad en la escuela o en la familia, mientras el competitivo al tener una estructura autoritaria, es común que cualquier propuesta de solución se verá obstaculizada.

Como se puede ver, resolver los conflictos sin violencia en cualquier contexto implica reconocer que necesitamos de otros y otras y al mismo tiempo ellas y ellos nos necesitan, creando así una dependencia positiva.

Al respecto Valenzuela y Gómez Gallardo (2009) apunta que resolver un conflicto es poder regularlo, es decir, hacerlo manejable y comprensible. En otras palabras, no se trata de imponer acuerdos y mucho menos de recurrir a la evasión del mismo, por el contrario, debemos analizarlo, indagar sus causas y proponer constructivamente soluciones que satisfagan a las partes en pugna.

Debido a esta necesidad de crear alternativas para darle solución a los conflictos que se presentan en la escuela, en la familia y los diferentes contextos de nuestra sociedad es que surge la educación para la paz, misma que se fundamenta en los principios de los derechos humanos y la democracia.

A partir de ello surgen diferentes modelos para dar sustento a esta educación para la paz. Xesús Jares (1999), plantea tres modelos que abordan esta educación, mismos que son:

- a) el técnico-positivista,
- b) el hermenéutico-interpretativo y
- c) el socio-crítico

Las características de estos modelos son las siguientes:

a) Modelo técnico-positivista

- Concibe a la paz en forma negativa y plantea terminar con las guerras y los conflictos.
- No existe un cuestionamiento acerca de la violencia, sino que se debe eliminar sin importar los medios.
- En el plano educativo, el objetivo primordial es transmitir conocimientos e información, dando vital importancia a los procesos cognitivos.
- Desde este enfoque, la educación es neutra, es decir, no tiene implicaciones de carácter valorativo.
- No existe una revisión crítica acerca de la enseñanza, la maestra o el maestro es la figura principal en el proceso educativo. En otras palabras, no se promueve la interacción entre las y los docentes con el alumnado.
- La educación para la paz se integra como una asignatura dentro del currículum.

b) Modelo hermenéutico-interpretativo

- Centra su interés, desde la subjetividad, en las relaciones interpersonales.
- Plantea que mediante la educación para la paz se podrá crear un mundo sin guerras y sin violencia; este enfoque asume una posición idealista y utópica.
- Pondera el aprendizaje de ciertos valores éticos, por lo que desde la concepción intimista fomenta relaciones de paz y armonía entre las personas.
- Utiliza métodos que integran contenidos cognoscitivos y afectivos, los que propician la participación de las alumnas y los alumnos en la clase, dando

particular importancia a la comunicación interpersonal, sin considerar el contexto y el medio socioeconómico y cultural en el que está inserto el plantel escolar.

### c) Modelo socio-afectivo

- Considera la importancia de aprender a convivir y resolver conflictos de manera no violenta constituye una parte sustantiva de la formación de las personas desde sus más tempranas edades.
- Plantea que el conflicto tiene un valor positivo en tanto que, al abordarse de manera adecuada, puede enriquecer la manera de pensar, sentir y comportarse de los individuos.
- Piensa que es necesario cambiar las estructuras que perpetúan la violencia, cualesquiera que sean sus manifestaciones.
- Utiliza métodos socio-afectivos por medio de los cuales es posible ensayar una y mil veces distintas formas para eliminar la violencia y consolidar relaciones en las que prime la paz.
- Entiende la paz, como algo dinámico que busca una lucha constante por la justicia y la dignidad de las personas, la defensa irrestricta de los derechos humanos, la instauración de una cultura de paz y la participación democrática como una forma de vida.
- Involucra a toda la comunidad educativa más allá del aula y crea las condiciones para que toda la estructura escolar se movilice hacia el respeto y la tolerancia entre las personas, los pueblos y las naciones.
- Propicia la revisión crítica de los modelos educativos autoritarios, los cuales impiden al profesorado y al alumnado asumir una posición crítica contra la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres.
- Señala que la paz no puede reducirse a una sola asignatura, sino debe estar presente y articularse de manera real, tanto con las actividades curriculares como con las extracurriculares, constituyendo así parte integral de la formación escolar. Esto significa que en todo momento y en cualquier espacio, dentro y fuera de la escuela, se podrá propiciar el desarrollo de las competencias psicosociales para aprender a convivir y resolver conflictos, y no sólo como actividades aisladas que

no impactan el presente ni el futuro de las comunidades educativas y del sistema educativo en su conjunto.

Bajo este último modelo, la educación para la paz, implica un proceso durante el cual las partes, en una intensa relación, se comprometen de manera personal y colectiva a analizar, reflexionar y dialogar en torno al conflicto que las separa, constituyendo dicho proceso de aprendizaje la base para enfrentar nuevos retos y nuevos conflictos.

Ahora bien, esta educación no se da por sí sola, por lo que una condición básica para aprender a resolver conflictos es la de promover un ambiente cooperativo (Xesús Jares, 1999)

En un ambiente cooperativo, las personas involucradas:

- Se comprometen a alcanzar metas comunes a largo plazo.
- Tienden a mantener buenas relaciones con quienes las rodean.
- Buscan soluciones que benefician a la mayoría.
- Se comunican con frecuencia y de manera franca, precisa y veraz.
- Se interesan en informar e informarse.
- Perciben las posiciones y motivaciones de otras y otros porque saben escuchar.
- Muestran confianza y disposición para responder a los deseos, las necesidades y los requerimientos.
- Reconocen, de igual forma, la legitimidad de los intereses de las y los demás.
- Otorgan la autoridad a quienes tienen la capacidad de dirigir, orientar procesos, transmitir conocimientos y proponer soluciones adecuadas para todas las partes.

Como se puede ver, si se pretende que las niñas y los niños cooperen entre sí, es necesario diseñar las estrategias necesarias para que aprendan a relacionarse de una forma colectiva.

Además, como se ha mencionado anteriormente, cuando un conflicto estalla en forma violenta se debe a que las personas involucradas no han desarrollado las competencias necesarias para asumir sus propias carencias o debilidades, sean éstas de comunicación,

de manejo adecuado de sus emociones o sentimientos u otras que son indispensables para poder enfrentar sus diferencias con las demás.

El desarrollo de competencias psicosociales para aprender a convivir, es otra de las condiciones para lograr el buen trato en la interacción entre las personas, al respecto Valenzuela y Gómez Gallardo (2009), propone las siguientes:

- Conocimiento de sí misma o de sí mismo.
- Autoestima.
- Manejo de sentimientos y emociones.
- Empatía.
- Respeto y tolerancia
- Confianza.
- Aprecio por la diversidad.
- Comunicación asertiva.
- Toma de decisiones.
- Cooperación y colaboración.
- Participación y organización.
- Pensamiento crítico y creativo.

Lograr estas condiciones que se mencionan es como se puede llegar a una resolución de conflictos sin violencia y con ello el buen trato. Galtung (1998) indica que la resolución de conflictos de una forma no violenta, es la capacidad de finalizar un conflicto entre dos o más partes, sin utilizar la violencia.

También implica reconocer intereses, motivaciones, sentimientos y afectos personales, pero al mismo tiempo los de otras y otros, así como aprender formas específicas de resolución como son la negociación y la mediación.

El mismo autor menciona que la resolución de conflictos se puede lograr por medio de tres maneras: la negociación, la mediación y el arbitraje.

En la negociación, lo ideal es que al reconocer el valor de los conflictos, las personas que tienen diferencias o desacuerdos sobre alguna situación o problema puedan, sin

intervención de otra persona externa, analizar sus puntos de vista, sus distintas percepciones, los sentimientos que les provoca y las soluciones que proponen para resolver el conflicto.

Por su parte en la mediación, cuando dos o más personas no logran por sí mismas arreglar un conflicto, otra persona puede intervenir y ayudarlas a atravesar las etapas de la negociación, con el fin de conseguir un acuerdo equitativo, justo y viable.

Finalmente el arbitraje, es un tipo de intervención institucionalizada que se presenta cuando una tercera persona o instancia de administración de la justicia, con mayor poder, dicta una solución inmediata para tratar de restablecer la comunicación y detener los enfrentamientos violentos.

Al respecto, Valenzuela y Gómez Gallardo (2009) sugiere que fomentar la negociación y la mediación para la resolución de un conflicto al interior de las escuelas y los hogares, permite involucrar a toda la comunidad educativa en esta tarea, motivo por el cual es importante crear espacios específicos de atención en el aula, en la escuela, en las reuniones entre docentes, con madres y padres de familia y, en particular, con niñas y niños.

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, todo hecho educativo debe ser un acto consciente que contribuya a elevar los más significativos valores humanos, permita enriquecer la cultura y construir una realidad social en la que se elimine cualquier forma de violencia, prevalezca la justicia, la tolerancia, la igualdad y la equidad entre los individuos.

Esto compete, en especial, a quienes mantenemos un compromiso o nos relacionamos con la educación, dado que construir ambientes democráticos en la escuela, la familia y la comunidad representa una ardua tarea, pero sin duda es un baluarte que ayudará a formar a una ciudadanía activa, propositiva y responsable a la altura de las exigencias de un país como el nuestro.

Por lo anterior es necesario, trabajar hacia el buen trato y cambiar los valores, mismos que a través de la educación se transmiten tanto en los hogares como en las instituciones,

por lo que las escuelas, desde el jardín de niños hasta la universidad, son escenarios fundamentales para iniciar el cambio.

Es a través de programas que promuevan el entender las emociones, a pedir lo que se desea, aprender a decir no a lo que no se guste, a respetar el sí y no de las otras personas, a valorar a las personas con sus diferencias, a respetar a las otras personas, a crear vínculos solidarios, afectivos y equitativos, etc., que se puede lograr una mayor equidad entre hombres y mujeres.

Particularmente si estos programas se llevan a cabo desde edades tempranas, en muchos de los casos se evitarían muchos problemas en la vida adulta y se contribuiría a formar una sociedad no violenta y que fomente las relaciones de paz.

## REFERENCIAS

- Barbieri, Teresita de. (1996). "*Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género*". En: Laura Guzmán y Gilda Pacheco. (comps.). *Estudios básicos de derechos humanos IV*.
- Galtung, Johan. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao : Gernika.
- Jares, Xesús R. (1999). *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid : Popular.
- Lamas, Marta. "*La antropología feminista y la categoría de género*". En: Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, México, vol. VIII, num. 30, noviembre, 1986.
- Parga Romero, Lucila. (2008). *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. México : UPN.
- Rubin, Gayle. "*El tráfico de mujeres : notas sobre la economía política del sexo*". En: Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, México, vol. VIII, num. 30, noviembre, 1986.
- Ruíz Jarabo, C. y Blanco Prieto, P. (2004). *La violencia contra las mujeres : prevención y detección*. Madrid : Díaz de Santos.
- Sanz, Fina (2008). *Psicoerotismo femenino y masculino : para una relaciones placenteras, autónomas y justas*. Barcelona : Kairos
- Scout, W. Joan. (1990). "*El género : una categoría útil para el análisis histórico*". En: James, S. Amelag y Mary Nash [ed]. *Historia y género : las mujeres en Europa moderna y contemporánea*. Madrid : Ediciones Alfons el Magnánim.
- Valenzuela y Gómez Gallardo Ma. de Lourdes, Isabel González Barba, Mónica Gamboa Suárez, Judith Vera León e Isolda Cárdenas Eguiluz. (2003). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. 3ª Ed., GEM-SEP-UNICEF, México.



## CAPÍTULO 2

### LOS CENTROS INFANTILES COMUNITARIOS (CIC)

El presente capítulo tiene como objetivo presentar una perspectiva general de los centros infantiles comunitarios (CIC), en donde se llevó a cabo el proyecto para promover la equidad de género y el buen trato en niños y niñas preescolares, los cuales pertenecen a la Red Conecuitlani.

Los centros en los que se desarrolló el proyecto son el Centro de Educación Infantil para el Pueblo Capula IAP, ubicado en la Delegación Álvaro Obregón y el Centro de la Amistad Cerro del Judío, ubicado en la delegación Magdalena Contreras; ambos en el Distrito Federal.

A continuación se describe en primer lugar la estructura de la Red Conecuitlani, en segundo lugar un panorama de la Delegación en la que se ubica cada Centro y en tercer lugar lo correspondiente al Centro.

#### **2.1 La Red Conecuitlani “Yo Protejo a los Niños” A. C.**

De acuerdo con Roxanna Pastor Fasquelle<sup>‡‡</sup> (comunicación personal, 23 de enero, 2009), en sus orígenes, en la década de los años 70, muchas de las mujeres fundadoras de los CIC se conocieron al organizarse para conseguir servicios básicos para sus comunidades: agua, luz, drenaje. Al inicio, se coordinaron entre ellas para el cuidado de las y los niños hasta que lograron establecerse como organizaciones comunitarias.

En el transcurso de estos años, han recibido apoyo de las familias de la comunidad y de diversas instituciones nacionales e internacionales que les ha permitido contar con un espacio físico, formarse como educadoras comunitarias, implantar metodologías de trabajo que respondan a sus realidades, diversificar los servicios y contar con un sueldo mínimo.

En 1998, surge el Proyecto Red Conecuitlani “Yo Protejo a los Niños” A. C., como producto de una reflexión conjunta de la comunidad educativa y de la decisión de ésta, de

---

<sup>‡‡</sup> La Maestra Roxanna Pastor Fasquelle es profesora de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM y es responsable del Proyecto sobre la promoción de la equidad y el buen trato.

unir esfuerzos e incidir de manera organizada, consciente y participativa, en la construcción de mejores condiciones de vida para los niños y niñas, mujeres, hombres, madres, padres, y comunidades que viven en extrema pobreza.

Lo que inició como un esfuerzo de apoyo mutuo comunitario, se fue transformando en un ejercicio de construcción de Red que coordinaba con otras organizaciones, organizaba encuentros, campañas contra el maltrato, talleres, foros, conferencias, integraba nuevos centros hasta conformar la Red Conecuitlani “Yo Protejo a los Niños”, en 1999.

La Red Conecuitlani “Yo protejo a los niños”, está formada por 15 CIC que trabajan conjuntamente para mejorar la calidad educativa y de vida de niños y niñas en riesgo social y de calle, que viven en 9 colonias populares del Distrito Federal y 6 colonias del Estado de México. Todos estos centros trabajan conjuntamente para mejorar la calidad educativa y de vida de niños y niñas en riesgo social y de calle que viven en colonias populares.

En estos centros trabajan 95 educadoras comunitarias y se atiende a 352 niñas y 327 niños menores de seis años; 60 niñas y 33 niños de entre 6 y 12 años y 960 familias de escasos recursos en 15 comunidades urbano marginales.

Cada CIC atiende a niños y niñas en un horario extendido de 6 a 7 horas, en el que se provee por lo menos un alimento. Los CIC que integran la Red trabajan con tres metodologías alternativas: Educación Integral Popular (EIP), Educación Preescolar Comunitaria “Nezahualpilli” y el Método Montessori adaptado a comunidades urbano-populares.

El trabajo de la Red Conecuitlani es a todas luces multiplicador de marcos teóricos y metodológicos alternativos, cuya visión es ser una organización reconocida por su compromiso de mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas, jóvenes y adultos, a través de los centros infantiles comunitarios para generar un cambio en su entorno familiar y social. A la par, la misión que se plantean como Red es la de unificar los esfuerzos de los CIC encaminados a hacer realidad el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas, proporcionando atención integral y promoviendo la participación de los niños y niñas, de las mujeres, las educadoras comunitarias, las madres y padres de

familia y la comunidad en general mediante metodologías alternativas que respondan a su realidad concreta.

Los objetivos que se plantea la Red son los siguientes:

- Rescatar y fortalecer los procesos comunitarios implementados por los CIC, en sus respectivas comunidades, con la finalidad de contribuir en el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y niñas.
- Mejorar la calidad en la atención integral de los niños y niñas.
- Promover la profesionalización y desarrollo personal de las educadoras y educadores como promotores de procesos educativos alternativos.
- Promover procesos de desarrollo en las familias.
- Incidir en políticas socio-educativas referentes a la niñez.
- Fomentar el control, cuidado y transparencia de recursos.
- Lograr la sustentabilidad financiera.

Las estrategias que la Red se propone para el logro de estos objetivos son:

a) Trabajar con un enfoque comunitario e incidente en la política pública que tiene como propósito rescatar y fortalecer la experiencia de trabajo comunitario de los CIC, a través de la sistematización y monitoreo de su experiencia, de intercambio de innovaciones metodológicas y de la generación de propuestas que incidan en política pública a favor de la niñez;

b) ejercer los derechos de los niños y niñas, cuyo objetivo es promover el ejercicio de los derechos de los niños y niñas preescolares y escolares atendidos en los CIC, apoyados en las metodologías educativas comunitarias y en la participación de todos los actores sociales que se involucran en el proceso;

c) fortalecer el papel de la mujer educadora con el objetivo de enriquecer el papel de la mujer en los CIC, desde su esfera individual, laboral, social y familiar y

d) mejorar el desarrollo organizacional cuyo fin es generar estrategias para sustentabilidad de los Centros y la Red.

Finalmente es importante mencionar las necesidades que la Red tiene para el buen desarrollo de sus acciones, mismas que son las de mejorar la infraestructura de los CIC conforme a la normatividad propuesta por la Secretaria de Educación Pública (SEP) para los preescolares comunitarios, financiamiento para la capacitación y un fondo para iniciar la multiplicación de la experiencia en otras regiones del país.

## ***2.2 La Delegación Álvaro Obregón***

De acuerdo con datos de 2009, la delegación Álvaro Obregón, se encuentra ubicada al poniente de la Ciudad de México y tiene una extensión de 97 Km<sup>2</sup>, que representa el 6.5 por ciento del área total del Distrito Federal y ocupa el 6° lugar de las delegaciones en cuanto a su superficie territorial. Los límites geográficos de esta demarcación son fijados por los decretos de 1899 y 1970, los cuales mencionan que limita al Norte con la delegación Miguel Hidalgo; al Este con las delegaciones Benito Juárez, Coyoacán y Tlalpan; al Sur con las delegaciones Magdalena Contreras, Tlalpan y Estado de México y al Oeste con la delegación Cuajimalpa de Morelos.

El crecimiento poblacional observado en la demarcación ha sido un proceso dinámico y concentrador, que se expresa en su índice de densidad, lo que significa que pasa de 4,874 hab/km<sup>2</sup> en 1970 a 7,083 en el 2000. La delegación está formada por 257 colonias, fraccionamientos y barrios, siendo los más importantes: San Angel, San Angel Inn, Tlacopac, Ermita, Chimalistac, Florida, Pedregal de San Angel. Además, cuenta con poblados de características rurales como San Bartolo Ameyalco y Santa Rosa Xochiac.

En 2009 la delegación, con base en el Censo de Población y Vivienda del 2000 registra 687,020 habitantes. Esta cifra nos indica que la población de la Delegación se incrementó en 6.4 veces entre 1950 y el 2000, su población en el primer año era de 93,176; significando el 7.9 por ciento del total del Distrito Federal y ubicándose en la tercera más poblada de la entidad.

Es importante resaltar que el crecimiento promedio de la delegación es superior al del Distrito Federal, lo cual muestra una acelerada dinámica demográfica.

La estructura por edad de la población de Álvaro Obregón se registra de la siguiente manera: el 67 por ciento se encuentra entre los 15 y 64 años de edad, mientras que el 26 por ciento es menor de 15 años, esto se refleja en una reducción en la base, que

corresponde a las edades menores, y un ensanchamiento en el resto. Lo anterior significa que mientras en 1980 la población menor de 15 años constituía el 38 por ciento del total, para el 2000 representa once puntos porcentuales menos.

Para el 2000 en la delegación Álvaro Obregón residen 10,374 personas de 5 años y más hablantes de una lengua indígena, las cuales representan el 1.7 por ciento de la población de ese grupo de edad, siendo la octava demarcación con mayor porcentaje de hablantes de una lengua indígena, con respecto a su población de 5 años y más. Entre 1990 y 2000 la población hablante de una lengua indígena aumenta su porcentaje al pasar de 1.5 a 1.7 por ciento.

En lo que se refiere al aspecto educativo de la población en Álvaro Obregón se puede apreciar, a partir de la información censal, que el nivel de analfabetismo ha descendido en las últimas décadas: en 1970 el 13.3 por ciento de la población de 15 años y más no sabía leer ni escribir, treinta años después el porcentaje disminuye a 3.4. Sin embargo, aún continúa con el trabajo de atender a la población que es analfabeta; actualmente hay 16,807 personas bajo esta condición. Del total de la población de 15 años y más el 0.9 por ciento corresponde a hombres analfabetas y el 2.5 a mujeres.

Del total de la población de 5 años y más en la Delegación, 15.3 por ciento corresponde al sexo masculino que asiste a la escuela y 15.1 al femenino; siendo mayor la población que no asiste a la escuela, 31.7 por ciento son hombres y 37.2 mujeres.

Por otra parte, la información indica que en el 2000, 6 de cada cien personas no tenían instrucción primaria, 31 media básica, 56 media superior y 78 no cuenta con instrucción superior.

Por sexo, se presentan diferencias en el nivel de instrucción; estas se pueden observar en el grado promedio de escolaridad; en el 2000 la población femenina de la delegación alcanza los 7.6 años aprobados, en tanto que la masculina la supera con 8.1. Respecto a 1970, el grado promedio de escolaridad aumenta tres puntos al pasar de 4.3 a 7.8.

En lo que se refiere a alumnos, personal docente y escuelas, para el periodo 1998/99 Álvaro Obregón cuenta con 164,357 alumnos, 7,875 maestros y 563 planteles educativos.

En el orden económico la delegación registró en el año 2000 que el 55.3 por ciento de la población de 12 años y más es económicamente activa (PEA), lo cual significa que participa en la producción de bienes y servicios económicos. Con respecto a 1990, la PEA se incrementa en 6.9 puntos porcentuales.

Por otro lado en lo que se refiere a la población económicamente inactiva (PEI) concentra el 44.2 por ciento de la población de 12 años y más en el 2000. De esta población inactiva, los estudiantes muestran una disminución de nueve puntos porcentuales al pasar de 39.6 en 1990 al 30.2 en el 2000.

En cuanto a los ingresos de la población ocupada por el desempeño de su trabajo en el 2000, el 43.1 por ciento recibe de 0 a 2 salarios mínimos y el 49.5 por ciento tiene un ingreso de más de 2 salarios mínimos.

El índice de marginación que aquí se presenta es obtenido del documento "La marginación socioeconómica en los hogares del Distrito Federal, 2000" elaborado por la Secretaría de Salud-GDF. De acuerdo a estos índices, la delegación de Álvaro Obregón ocupa el séptimo lugar entre las delegaciones del Distrito Federal que presentan grados más elevados de marginación con 227,299 personas marginadas; las cuales representan el 40.4 por ciento del total de su población.

Se prevé que la población en la delegación Álvaro Obregón pasará a ser de 687 mil habitantes en el 2000 a 692 mil en el 2003, 698 mil en el 2010 y 723 mil en el 2020; es decir, su población se incrementará en un 5.2 por ciento.

### ***2.2.1 El Centro de Educación Infantil para el Pueblo Capula, I.A.P. (CEIPC)***

En 2009 el Centro de Educación Infantil para el Pueblo Capula I.A.P., informa que es una institución de asistencia privada que desde 1982 contribuye al desarrollo de mujeres, niños y niñas de comunidades de escasos recursos. Este centro ha dedicado sus esfuerzos al cuidado y atención educativa de niñas y niños en edad preescolar, involucrando a las familias y a la comunidad en un proceso educativo integral. Éste se ubica en James Cook, Manzana 24, Lote 1, en la Colonia Lomas de Capula de la delegación Álvaro Obregón, en el Distrito Federal.

La estructura que presenta es a través de un patronato, el cual se conforma de una presidenta, una tesorera, una secretaria y una vocal. Mientras que en la parte operativa, se conforma por una directora, una coordinadora académica y procuradora de fondos.

Los servicios que ofrece son a través de mujeres de la misma comunidad que se capacitan para trabajar como educadoras y orientar a los padres y madres de familia para desarrollar mejores prácticas de crianza.

Dentro de los servicios que brinda el que cubre su principal ámbito es de la estancia infantil que ofrece servicios de educación y atención integral para niños y niñas de 10 meses a 6 años de edad, con un horario acorde con las necesidades laborales de las mujeres trabajadoras de colonias populares, y con un programa de acompañamiento escolar y actividades recreativas para niños y niñas de 6 a 10 años de edad.

Por lo anterior es que la misión que se plantea es contribuir al desarrollo integral de niños y niñas de escasos recursos de la Ciudad de México, favoreciendo el conocimiento y ejercicio de sus derechos, a través de metodologías educativas innovadoras.

El centro cuenta con un programa pedagógico acorde con las necesidades de los niños y niñas en edad preescolar y sus familias y para el 2012 tiene proyectado contar también con un programa de acompañamiento escolar y desarrollo de habilidades del pensamiento para niños y niñas de 6 a 10 años de edad.

Un aspecto que es prioritario dentro de las acciones del centro es la promoción de valores, los cuales se centran principalmente en la equidad, la justicia y la honestidad. La equidad, considera que cada persona debe tener las oportunidades que necesita para lograr un óptimo desarrollo integral, lo cual consideran dentro de su programa que ofrece a cada persona las oportunidades que de otra manera no tendría. Con la justicia se promueven mejores condiciones de vida para cada una de las familias y la comunidad; para ellos se comprometen en dar oportunidades laborales a las mujeres y formación a niños y adultos. Mediante la honestidad se ofrece transparencia en el manejo de la información y los recursos y en sus relaciones con los niños, niñas, padres de familia e instituciones; y la confianza, considera en sus acciones y formas de relación

interpersonal para generar seguridad en todos los ámbitos y entre los niños, las niñas, las educadoras, las familias y entre las instituciones.

La metodología que lleva a cabo para el proceso educativo es el Sistema de Educación Integral Popular (SEIP), la cual es una metodología acorde con las condiciones de las comunidades menos favorecidas.

En lo que se refiere a los niños y niñas, el Centro cuenta con un ambiente preparado en el que los niños tienen a su alcance materiales que estimulan el desarrollo de diferentes áreas: matemáticas, lenguaje, senso-percepción, vida diaria, coordinación fina y gruesa, ciencias naturales y sociales, además de expresión artística.

Se pretende que los niños elijan libremente el material que desean utilizar, desarrollando así sus habilidades y conocimientos de acuerdo con sus propias necesidades y con el programa escolar. Durante todo este proceso la educadora está atenta a la acción de los niños para ofrecer la ayuda necesaria.

Por otro lado las educadoras son mujeres de la misma comunidad; las cuales se capacitan en un programa que, partiendo de sus experiencias y conocimientos, les proporciona las habilidades necesarias para atender profesionalmente a los niños y las niñas.

Todas ellas se han preparado académicamente hasta obtener la certificación de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Finalmente el trabajo con los padres y las madres de familia consiste en brindar una formación que les permita mejorar sus prácticas de crianza, acompañando eficientemente a sus hijos en el proceso del desarrollo, cuyo objetivo es disminuir el maltrato infantil, mejorar las habilidades académicas y evitar la desnutrición.



### **2.3 La Delegación Magdalena Contreras**

De acuerdo con datos de 2009 la delegación Magdalena Contreras comunica que en los primeros días de enero de 1929, apareció publicada la Ley Orgánica del Distrito y Territorios Federales, la que en su Artículo 12 hace mención de la jurisdicción de La Magdalena Contreras.

La delegación está formada por la población de este nombre, colonias, pueblos, haciendas, ranchos y poblados que están comprendidos dentro del límite que marca la siguiente línea: por el Norte, a partir del punto fijado al pie de los taludes de la izquierda del río de La Magdalena y la Barranca de la Providencia en su confluencia, sigue de este punto al Suroeste, río arriba, por el pie del talud de la izquierda del río de La Magdalena hasta llegar al ángulo occidental del machón norte del puente de San Balandrán.

En lo que se refiere a su población de 1980 a 1990 creció a 195 mil 041 habitantes, reduciéndose la tasa de crecimiento al 1.2% promedio anual; lo que representó el 2.4% (8 millones 235 mil 744 habitantes) del Distrito Federal; el 48% (93 mil 603) eran hombres y el 52% eran mujeres (101 mil 438).

En la década de 1990 al 2000 la población se incrementó a 222, 050 habitantes, de los cuales 106, 469 son hombres (48%) y 115, 581 son mujeres (52%); y desde 1950 ha predominado el sexo femenino, lo cual ha acelerado la expansión urbano demográfica, acelerando también dos factores importantes: la fecundidad y la migración masculina a la jurisdicción, a establecer su residencia.

En la delegación se presenta un panorama donde sobresalen las viviendas de tipo unifamiliar, con muy pocas viviendas de carácter plurifamiliar y departamental. De hecho, sólo existe un conjunto habitacional de grandes proporciones: la Unidad Independencia, construida por el Instituto Mexicano del Seguro Social en 1960, existiendo en ella 2 mil 234 viviendas

Con base en el Censo General de Población y Vivienda del 2000, la condición educativa de la población de esta jurisdicción es satisfactoria ya que el 95% de los habitantes sabe leer y escribir, comparando las cifras de hace una década cuando el 7.5% era analfabeta. En 1990 de la población total, 195 mil 041 habitantes se encontraban en condiciones de asistir a la escuela; 174 mil 613, es decir, sólo el 11%, no estaba en edad escolar. De los

174 mil 613 acudían 31 mil 961 hombres (el 18.35%), mientras que de las mujeres acudían 31 mil 473 a la escuela, es decir un 18%.

Para el año 2000, 156 mil 634 personas eran analfabetas, de las cuales 71 mil 479 son hombres y 79 mil 505 son mujeres, es decir el 4.5% de la población no sabía leer ni escribir y no asistía a alguno de los niveles escolares.

### **2.3.1 Centro de la Amistad Cerro del Judío I. A. P. (CACJ)**

El Centro de la Amistad del Cerro del Judío (comunicación personal, 13 de noviembre de 2009), se ubica en la colonia San Bernabé Ocotepéc, en la Delegación Magdalena Contreras del Distrito Federal, el cual se fundó el 17 de septiembre de 1974, constituyéndose legalmente como Centro Infantil Comunitario el 22 de enero de 1975.

Este Centro atiende a la población de la misma colonia y de las colonias que se encuentran a su alrededor y son, en su mayoría, colonias populares, donde la violencia, la desintegración familiar, el alcoholismo, el vandalismo y la drogadicción, son problemáticas a las que se tienen que enfrentar a diario las familias que habitan la zona.

Ante este tipo de problemas que se presentan, las madres tienen que trabajar y se ven obligadas a dejar a sus hijos/as al cuidado de familiares y/o vecinos que en la mayoría de los casos, no cuentan con la preparación y el tiempo para brindar a los niños la atención que requieren para su desarrollo.

Esto repercute de manera significativa en los niños y niñas, dado que en estos primeros años de vida, la falta de atención, nutrición y de estímulos provocan desventajas que muy difícilmente serán compensadas en años posteriores.

Por lo anterior y debido a las características particulares de la zona en la que se ubica el Centro, es que las familias de los niños y niñas que se atienden son de escasos ingresos; cuyo padre y madre se emplean en el comercio informal, en el transporte urbano, en el trabajo doméstico o en un oficio. Éstos son frecuentemente trabajos eventuales.

En el caso particular de las mujeres, la mayoría de ellas son madres solteras, donde en sus trabajos, como se mencionó anteriormente, al ser eventuales, quedan expuestas a constantes problemas familiares, sociales y económicos; además de no tener acceso a instituciones oficiales de salud.

Por lo anterior es que el CACJ, es una oportunidad para esos niños y niñas que están en situación de riesgo o calle, siendo su misión la de ser una comunidad educativa que busca mejorar el futuro de niños y niñas provenientes de familias de escasos ingresos a través del sistema Montessori. Por lo que el Centro se plantea actuar bajo los valores de compromiso, integridad, dignidad a la persona y solidaridad.

Los objetivos que se plantea son los de formar integralmente a los niños y niñas de 1 a 6 años; formar y promover el crecimiento de las educadoras; formar educativa y socialmente a las madres y a los padres, y desarrollar y difundir el modelo educativo en el que se fundamenta la educación de los niños y niñas.

La estructura que presenta el Centro es una coordinación general, una coordinación administrativa y una educativa y secretaria.

El programa educativo en el que se fundamenta el trabajo del Centro, es el método Montessori, pero en concordancia con los objetivos que plantea el programa oficial de SEP para educación inicial, maternal y preescolar; estos objetivos son los de brindar un espacio y un ambiente estimulante, adecuado a las necesidades de los niños y niñas, con base en las condiciones socioeconómicas y culturales de la comunidad; y fomentar en los niños la formación de valores y autoestima, así como hábitos, habilidades y destrezas para su desarrollo integral que les permitirán un mejor desempeño escolar.

Además el Centro también apoya los programas que la SEP propone, como lo es el programa nacional de lectura, el programa de seguridad y emergencia escolar y el de educación ambiental.

Los Servicios que brinda el CACJ, son:

a) Estancia infantil, dando atención a hijos e hijas de madres trabajadoras, alimentación, y promoviendo el desarrollo a través de actividades artísticas, culturales, recreativas y deportivas.

b) Educación física, música, teatro, biblioteca, ludoteca, inglés y computación, con la finalidad de estimular el desarrollo integral de los niños y niñas mediante este tipo de actividades.

c) Formación y crecimiento educativo de madres y padres, al brindar cursos, talleres, pláticas y actividades que propicien su desarrollo humano y superación personal para sensibilizarlos sobre la importancia de la educación de sus hijos e hijas, con el fin de que asuman plenamente su responsabilidad como los principales educadores, además de fomentar en las mamás y papás la solidaridad, la participación y el compromiso en el ámbito de la comunidad.

d) Formación y crecimiento educativo de educadoras, cuyo programa tiene carácter permanente y se proporciona dentro del centro; se capacita constantemente a las educadoras en la filosofía y metodología de trabajo y fuera del Centro, además de que reciben capacitación y actualización constante en diversos temas referentes a la educación por parte de diversas organizaciones.

## REFERENCIAS

Centro de Educación Infantil para el Pueblo, I.A.P. Recuperado el 20 de oct. de 2009 en:  
<http://www.ceip.edu.mx/ceip.htm>

Delegación Álvaro Obregón. Presentación. Recuperado el 20 de oct. de 2009 en:  
<http://www.aobregon.df.gob.mx/delegacion/encifras/presentacion.html>

Distribución de la población – La Magdalena Contreras. Recuperado el 20 de oct. de 2009 en:  
<http://www.mcontreras.df.gob.mx/demografia/distribucion.html>

## **CAPITULO 3**

### **PROYECTO “PROMOCIÓN DE LA EQUIDAD Y EL BUEN TRATO A TRAVÉS DE LA LECTURA DE CUENTOS EN PREESCOLAR”**

#### ***3.1 Introducción***

En este capítulo se presenta el proyecto sobre la promoción del buen trato y la equidad de género en niños y niñas de preescolar que se realizó entre los meses de febrero y junio de 2009. En primer lugar se describe el método que se efectuó para la realización del proyecto; en segundo lugar se presentan los resultados que se obtuvieron en el trabajo y finalmente se discuten los resultados obtenidos.

Hay que recordar que a lo largo de nuestra historia se ha vivido en una sociedad patriarcal donde la equidad de género por mucho tiempo ha sido olvidada; en este sentido Sanz (2008) afirma que no todas las personas son igualmente reconocidas, constituyendo con ello un sistema de dominación-sumisión, donde el papel de dominio se le otorga al varón y el de sumisión a la mujer, papeles que van guiando tanto el rol del hombre y el de la mujer, por lo que se llegan a presentar acciones de inequidad y relaciones de malos tratos.

En la actualidad, a pesar de los logros y avances que se han tenido en estos aspectos, es frecuente ver que estos estereotipos aún se presentan y que se transmiten desde la concepción de un nuevo ser, hasta llegar a su vida adulta.

En este camino, los niños y niñas no quedan excluidos, debido a que la cultura y la sociedad van transmitiendo estos estereotipos. Es por ello que resulta necesario promover el cambio de estos estereotipos de inequidad y mal trato a un estereotipo de equidad y buen trato desde edades tempranas; en tal contexto, la educación a través de la escuela juega un papel fundamental para plantear acciones que permitan este cambio.

Por lo anterior es que surge el interés de indagar sobre ¿cuáles son los beneficios que se obtienen de la promoción de la equidad y el buen trato a través de la lectura de cuentos en preescolar?

De acuerdo con lo anterior el objetivo principal de la investigación es:

Promover la equidad y el buen trato en los niños y niñas a través de la lectura de cuentos en preescolar.

Los objetivos específicos son:

- Seleccionar los cuentos que permitan promover la equidad y buen trato en los niños y niñas.
- Fortalecer las habilidades de las educadoras y voluntarias para promover la equidad y el buen trato en los niños y niñas preescolares.

### **3.2 Materiales y métodos**

Para obtener los datos de la investigación se analizaron las bitácoras de reflexión de cada una de las sesiones y cuestionarios a educadoras y voluntarias, a continuación se desglosa con más detalle el proceso.

#### **3.2.1 Participantes**

Los participantes en el proyecto fueron niños y niñas preescolares, educadoras y voluntarias, quienes se distribuyeron de la siguiente manera:

##### **a) Niños y niñas**

Participaron un total de 40 preescolares, 20 niños y 20 niñas con rango de edad entre los 5 y 6 años, que están en los grados de preescolar 3. Todos los niños y niñas pertenecen a la comunidad donde se encuentran los CIC.

## **b) Educadoras**

En cuanto a las educadoras, participaron un total de 3 educadoras cuyas características se presentan a continuación:

Educadora	Edad	Años de Experiencia	Formación
1	21	3	Asistente educativa
2	27	9	Asistente Montessori
3	29	3	Pedagoga

## **c) Voluntarias**

Participaron 7 estudiantes, 6 mujeres y 1 hombre de 4º semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, con un promedio de edad de 21 años, divididos en 2 equipos de trabajo, el primero conformado de 3 alumnas y el segundo de 3 alumnas y 1 alumno.

### **3.2.2 Escenario**

El proyecto se desarrolló en dos Centros: el Centro de la Amistad Cerro de Judío IAP, ubicado en la Delegación Magdalena Contreras y el Centro de Educación Infantil para el Pueblo de Capula IAP, el cual se localiza en la Delegación Álvaro Obregón. Ambos Centros se encuentran en zonas populares del Distrito Federal.

Es importante recordar que estos Centros, pertenecen a la Red Conecuitlani “Yo protejo a los niños/as”, cuya misión es mejorar y hacer realidad los derechos de los niños y niñas provenientes de familias con escasos recursos.



### **3.2.3 Instrumentos**

Los instrumentos que se utilizaron para evaluar el proyecto fueron:

1. Bitácoras de reflexión, cuya finalidad fue llevar un registro de cada una de las sesiones para identificar las fortalezas y debilidades que muestran los niños y niñas en relación a la equidad y el buen trato.
2. Un cuestionario dirigido a las educadoras y voluntarias que participaron en el proyecto con el fin de conocer qué beneficios les dejó su participación en el proyecto para promover la equidad y el buen trato en preescolares.

### **3.2.4 Procedimiento**

El proyecto se llevó a cabo en tres fases, mismas que se especifican a continuación:

#### **1ª Fase**

- ✓ Se hizo una primera revisión y selección de cuentos que abordaban el tema de la equidad de género y el buen trato.
- ✓ Una vez contando con los cuentos que se seleccionaron, se recibió una capacitación sobre cómo leer cuentos, por parte de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ✓ Paralelamente se eligieron los centros en donde se iba a llevar a cabo el proyecto y se estableció el contacto a través de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ✓ Ya elegido el centro se realizó un proceso de familiarización en el centro, el cual consistió en una visita al centro para presentar el proyecto a las autoridades, a las educadoras y para conocer a los niños y niñas.
- ✓ Se hizo una segunda selección de los cuentos que se iban a utilizar para llevar a cabo la lectura de cuentos en cada uno de los centros.

## **2ª fase**

- ✓ Se llevaron a cabo las sesiones de intervención, siendo un total de 6 sesiones por cada centro, con una duración de 1 hora cada una y cuya periodicidad era de una por semana, atendiendo 3 grupos de preescolar.
- ✓ La estructura de cada una de las sesiones contemplaba tres momentos:
  - a) Inicio: cuyo objetivo consistía en realizar una actividad de integración con los niños y niñas, las educadoras y voluntarias.
  - b) Desarrollo: el cual consistía en la lectura del cuento y la reflexión sobre el tema.
  - c) Cierre: éste consistía en concluir sobre que les había dejado el cuento.

## **3ª fase**

Evaluación del proyecto, el cual consistió en un análisis cualitativo de cada uno de los instrumentos aplicados; a continuación se muestra el procedimiento para realizar este análisis.

### **a) Cuestionario**

- ✓ Se revisaron todas las respuestas por cada una de las preguntas, estableciendo categorías de estas respuestas, tomando como criterio la similitud de sus respuestas.
- ✓ Se tomaron las frecuencias que presentaban las respuestas similares.
- ✓ Se graficaron los resultados obtenidos a partir de las categorías obtenidas de las respuestas y la frecuencia con la que se presentaban las respuestas.

## **b) Bitácoras de reflexión**

- ✓ Cada una de las bitácoras se organizaron por centro, fecha y número de sesión
- ✓ Se identificaron las conductas y comentarios que los niños y niñas hacían y mencionaban en relación a la equidad y el buen trato.
- ✓ Se presentaron los resultados a través de gráficas, de acuerdo con los temas tratados en cada una de las sesiones.

### 3.3 Resultados

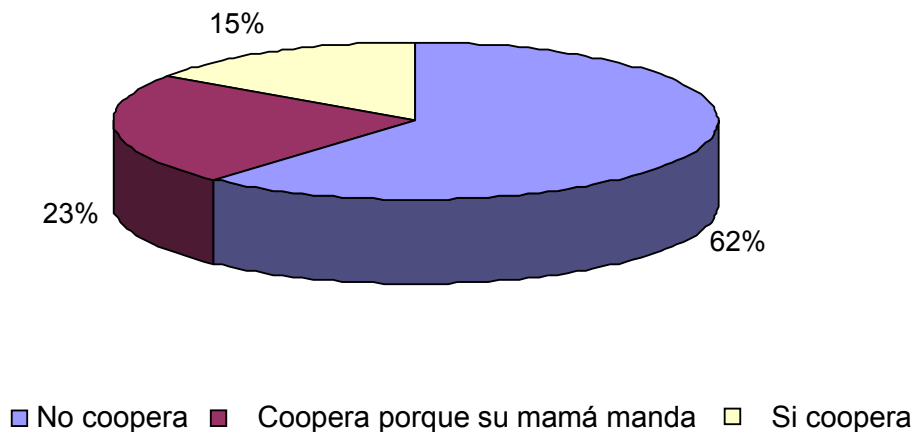
#### 3.3.1 Resultados niños y niñas

##### 1. Sobre la cooperación en la familia

En un inicio la mayoría de los niños y niñas menciona que no coopera en su familia la minoría dice que coopera, aunque de esta minoría se puede ver que más de la mitad lo hace porque su madre se los pide. Esto nos hace entender que los niños y niñas van entendiendo que sólo se debe cooperar porque se les pide y no porque lo vean como algo importante el ayudar en la familia (véase gráfica 1).

Al final de la intervención todos los niños y niñas mencionaron que iban a cooperar con su familia, ayudando a su mamá en las tareas de la casa. Podemos decir que la lectura del cuento ayudó a que reflexionarán sobre lo importante que es cooperar, lo cual lo reflejan tanto en casa como en la escuela.

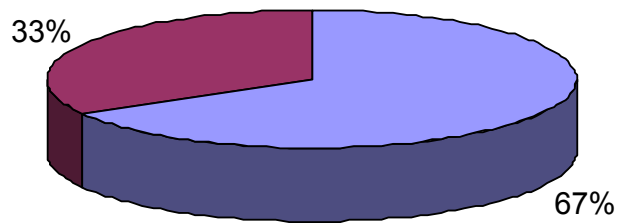
**Gráfica 1**  
**Cooperación en la Familia**



### Sobre la cooperación en la familia (niñas y niños)

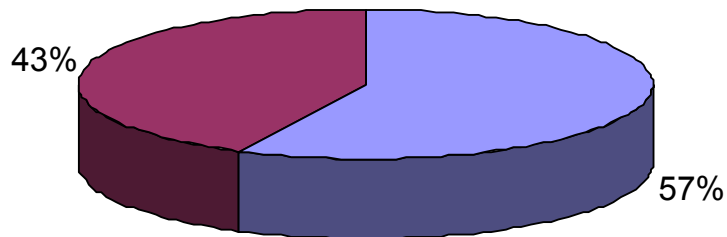
En las presentes gráficas se puede ver que tanto las niñas como los niños en su mayoría no cooperan y aunque las niñas cooperan menos que los niños, de los niños que cooperan, que son poco menos de la mitad, lo hacen porque su mamá manda. Por lo anterior, podemos decir que a diferencia de las niñas que cooperan de manera voluntaria, los niños cooperan aunque no es de manera voluntaria su cooperación (véase gráficas 2 y 3).

**Gráfica 2**  
**Cooperación en la Familia (Niñas)**



■ No coopera      ■ Si coopera

**Gráfica 3**  
**Cooperación en la Familia (Niños)**



■ No coopera      ■ Cooperar porque su mamá manda

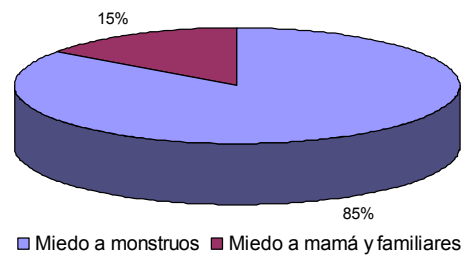
## 2. Sobre la expresión de sus miedos

En un inicio la mayoría de los niños y niñas expresaban que sus miedos eran hacia los monstruos y el resto mencionó que sus miedos eran hacia su mamá y familiares que convivían con ellos o ellas (véase gráfica 4).

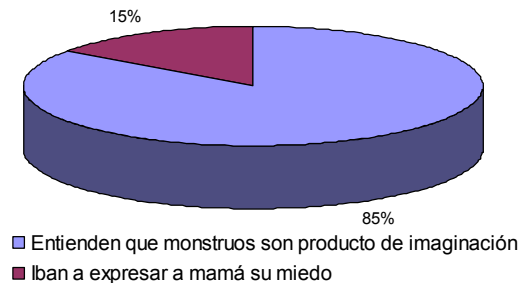
Al final la mayoría de los niños y niñas mencionaron que entendían que los miedos son producto de la imaginación y que están dentro de su mente y una minoría mencionó que iban a expresar a su mamá y familiares que les daba miedo cuando les gritaban. Aunque es una minoría la que menciona tener miedo a su mamá y familiares, resulta importante ver que la lectura del libro ayudó a que los niños logren expresar estos sentimientos que es común que no se permita mencionar que están enojados o tienen miedo a mamá, papá u otros familiares (véase gráfica 5).

Cabe mencionar que del total de los niños y niñas, solamente las niñas, 15%, fueron las que dijeron que tenían miedo a su mamá y/o familiares a diferencia de los niños que en su totalidad mencionaron tener miedo a los monstruos. Esto nos puede dar indicios de que el trato hacia estas niñas y niños, empieza a ser diferente en unas y otros.

**Gráfica 4**  
**Expresión de sus Miedos (Inicio)**



**Gráfica 5**  
**Expresión de sus Miedos (Final)**



### 3. Sobre el cuidado del medio ambiente

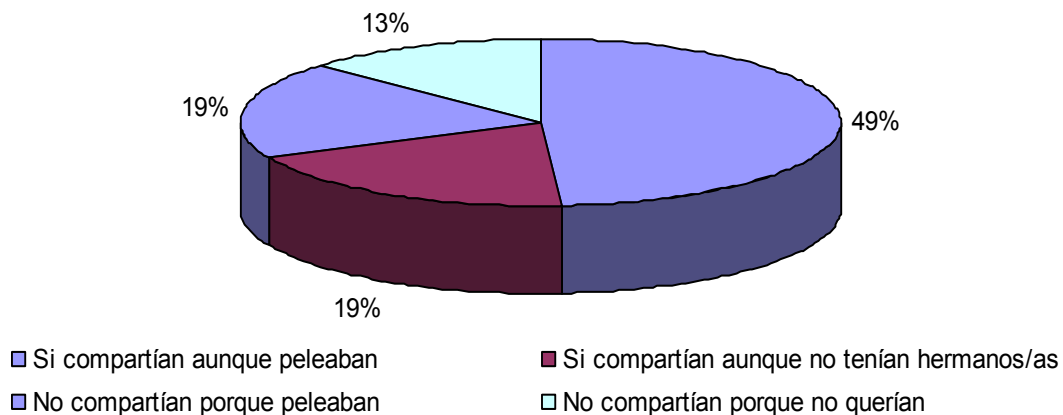
Sobre este aspecto, tanto al inicio como al final todos los niños y todas las niñas mencionaron que cuidaban el medio ambiente. Podemos inferir que son temas que se contemplan dentro de la planeación de la escuela, lo cual se refleja en las respuestas de los y las participantes.

### 4. Sobre compartir sus cosas

Podemos observar que en un inicio, más de la mitad de los niños y niñas indicó que si compartían aunque peleaban y aunque no tuvieran hermanos o hermanas, y menos de la mitad mencionó que no compartían porque peleaban y porque no querían compartir. Se puede ver que en estos niños aún se dificulta compartir sus cosas y es frecuente que las peleas sean un motivo por el cual no comparten (véase gráfica 6).

Al final todos los niños y niñas decían que iban a compartir y que se iban a llevar bien con sus hermanos y/o hermanas, porque se deben de cuidar y apoyar entre ellos y ellas. Además mencionaron que para evitar pelear con sus hermanos y/o hermanas podían platicar con ellos y/o ellas. Es importante ver como los niños y niñas entienden que una de las herramientas para la solución de problemas es la comunicación, lo cual es de suma importancia para el buen trato.

**Gráfica 6**  
**Compartir sus Cosas**

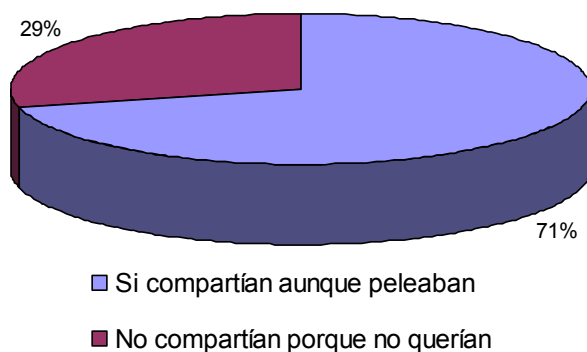


### Sobre compartir sus cosas (niñas y niños)

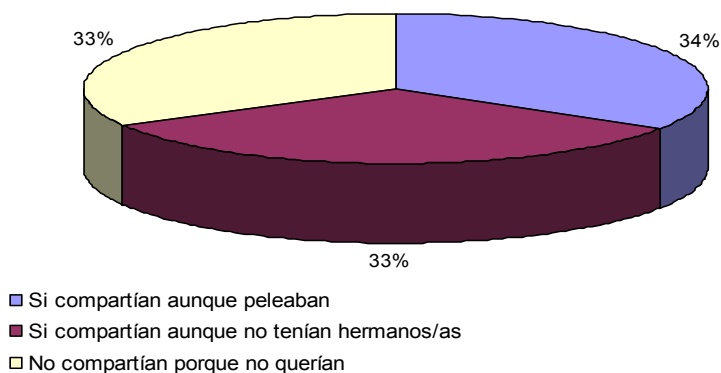
Sobre este aspecto, se puede ver que la mayoría de las niñas compartían aunque pelearan, mientras en el caso de los niños son similares los resultados, aunque la mitad no tenía hermanos o hermanas compartía con otras niñas y/o niños. La minoría de las niñas y niños mencionó que no compartía porque no querían (véase gráficas 7 y 8).

Al final todas las niñas y los niños indicaron que iban a compartir aunque no fueran sus hermanos y/o hermanas, lo cual resulta importante porque podemos ver que aunque el mensaje de la lectura era explícitamente hacia los hermanos y/o hermanas, las niñas y niños lo extendieron a otras niñas y niños.

**Gráfica 7**  
**Compartir sus Cosas (Niñas)**



**Gráfica 8**  
**Compartir sus Cosas (Niños)**



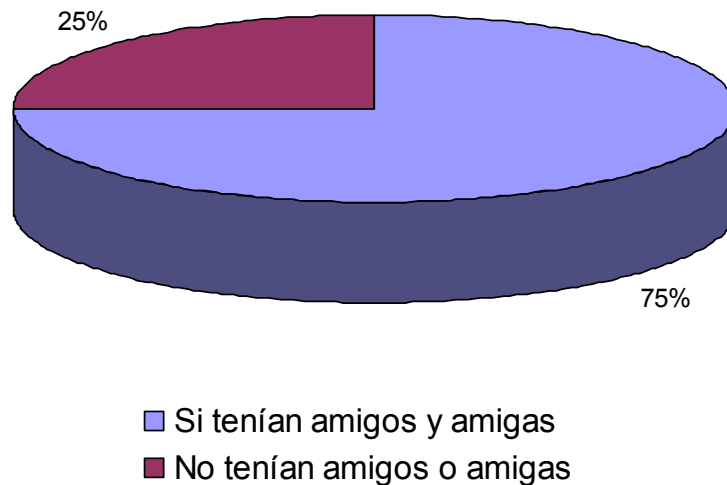


## 5. Sobre la amistad

En un inicio, la mayoría mencionó que si tenían amigos y/o amigas y la minoría dijo que no contaba con amigos y/o amigas. Podemos ver que al contar con amigos y/o amigas los niños y las niñas de esta edad fortalecen su desarrollo emocional y social, dado que se fomenta su aprendizaje para tener relaciones sanas (véase gráfica 9).

Al final todas las niñas y niños dijeron que ya contaban con amigos y/o amigas; sobre los niños y niñas que decían no contar con algún amigo y/o amiga, indicaron que ahora habían encontrado la amistad en las facilitadoras de la hora de cuento, lo cual representa el inicio para establecer relaciones posteriores de amistad con los pares.

**Gráfica 9**  
**Amistad**

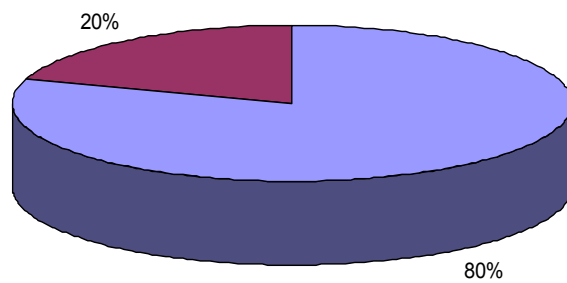


## Sobre la amistad

Como se puede observar los resultados por niñas y niños, son muy similares, en ambos la mayoría dice tener amigos y/o amigas y la minoría respondió que no contaba con amigos y/o amigas, aunque en las niñas se muestra una mínima diferencia en relación a los niños en relación a quien tiene amigos y/o amigas (véase gráficas 10 y 11).

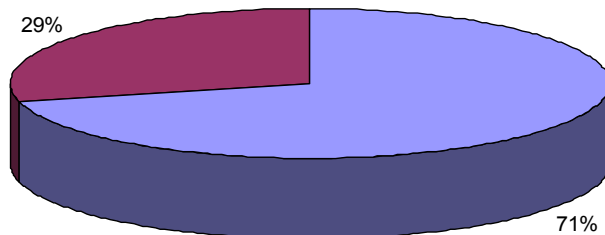
Al final tanto las niñas como los niños mencionaron en su totalidad que ya contaban con algún amigo y/o amiga y que además los iba a cuidar, lo cual es uno de los objetivos de promover el buen trato, es decir aprender a cuidarse y cuidar.

**Gráfica 10**  
**Amistad (Niñas)**



■ Si tenían amigos y amigas  
■ No tenían amigos o amigas

**Gráfica 11**  
**Amistad (Niños)**



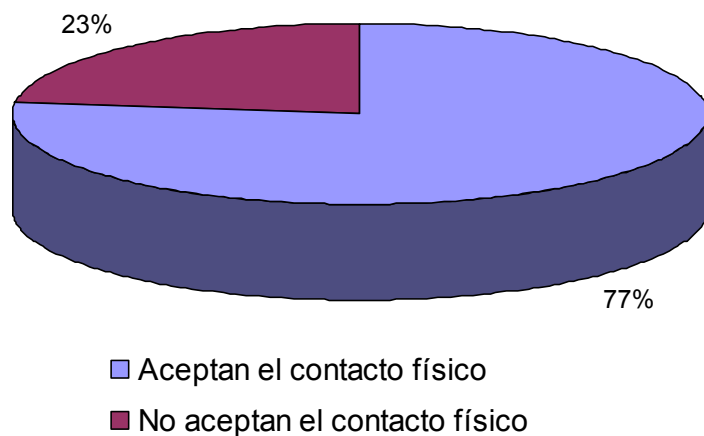
■ Si tenían amigos y amigas  
■ No tenían amigos o amigas

## 6. Sobre el contacto físico

Podemos observar que la mayoría de los niños y niñas muestran una aceptación por el contacto físico de las personas que conocen y la minoría indica que no acepta el contacto físico. Por lo anterior se puede inferir que estos niños y niñas se encuentran en relaciones más nutritivas emocionalmente que destructivas, los cuales muestran su afecto y aceptan el afecto de otros/as a través del contacto físico (véase gráfica 12).

Al final, todos los niños y niñas aceptaban el contacto físico, aunque los niños y niñas que en un inicio no aceptaban este contacto, aún se mostraban resistentes al contacto, por lo que podemos inferir que estos niños y niñas aún no aprenden a mostrar su afecto y a recibir el afecto a través del contacto físico, aunque lo quieren.

**Gráfica 12**  
**Contacto Físico**

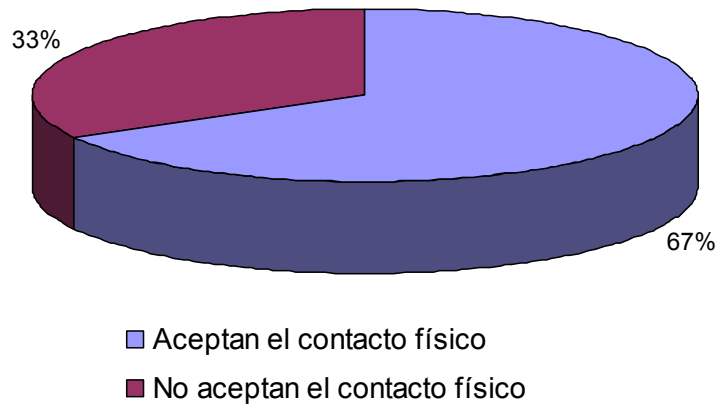


### Sobre el contacto físico (niñas y niños)

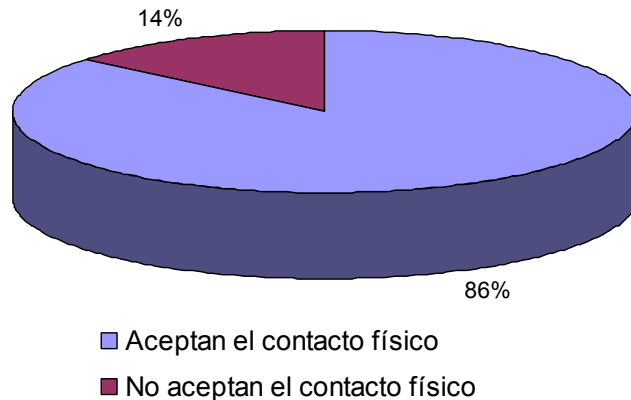
Los resultados por niño y niña, en un inicio, muestran que los niños aceptan más el contacto físico que las niñas, aspecto que a pesar de que no es muy significativa la diferencia, nos hace ver que los niños en edades tempranas también están acostumbrados al contacto físico, lo cual es más esperado del género femenino (véase gráficas 13 y 14).

Al final todos los niños y niñas aceptan el contacto físico de las personas que conocen, aunque los niños y niñas que no aceptaban el contacto físico en un inicio, indican que se sienten raros ahora, lo cual nos indica que están en proceso de aprendizaje, debido a que es algo nuevo para ellos y ellas.

**Gráfica 13**  
**Contacto Físico (Niñas)**



**Gráfica 14**  
**Contacto Físico (Niños)**

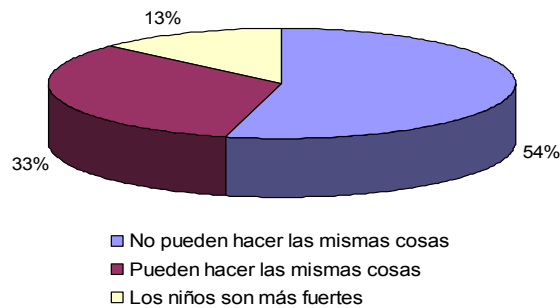


## 8. Sobre la equidad en el hogar

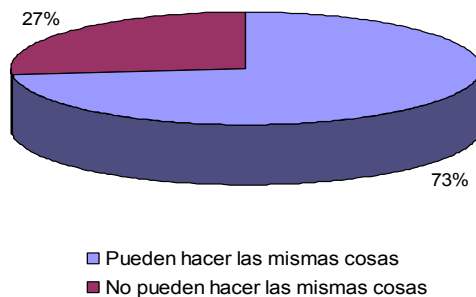
Podemos observar que en un inicio la mayoría de los niños y niñas mencionan que no pueden hacer las mismas cosas y que los niños son más fuertes, mientras que la minoría señala que tanto los niños como las niñas pueden hacer las mismas cosas; como se puede ver hay una clara tendencia a una imagen de inequidad dentro de los hogares de estos niños y niñas (véase gráfica 15).

Por otro lado al final, los resultados nos muestran un cambio significativo en los y las participantes, pues la mayoría dijo que niños y niñas pueden hacer las mismas cosas en el hogar, mientras que la minoría, aún señala que no pueden hacer las mismas cosas. Con base en estos resultados podemos decir que la lectura ayudó a que los niños y niñas reflexionaran que las tareas en el hogar no son exclusivas de unos u otros y, que todos y todas tenemos la capacidad para realizarlas (véase gráfica 16).

**Gráfica 15**  
**Equidad en el Hogar (Inicio)**



**Gráfica 16**  
**Equidad en el Hogar (Final)**



### 9. Sobre la equidad en el hogar (niñas y niños)

Las niñas en su mayoría mencionaron que pueden hacer las mismas cosas que los niños en casa y la minoría indicaron que los niños eran más fuertes. Por lo anterior, podemos ver que la diferencia que resaltan las niñas en relación a los niños, se dirige hacia el aspecto físico y no hacia las acciones. Por su parte, todos los niños mencionaron que no podían hacer las mismas cosas los niños y las niñas, mostrando así una clara tendencia a una imagen de inequidad en ellos, a diferencia de las niñas (véase gráfica 17).

Al final todos los niños mencionaron que se habían dado cuenta que sí podían hacer las mismas cosas ellos y las niñas. Mientras que las niñas que mencionaban que los niños eran más fuertes, continuaron con la misma idea, esto nos hacer ver que los niños se muestran más flexibles para cambiar su idea, mientras que las niñas se muestran más resistentes a ver una imagen diferente de los niños.

**Gráfica 17**  
**Equidad en el Hogar (Niñas)**



## 9. Sobre la equidad en la escuela

En relación a la equidad en la escuela, los resultados muestran en un inicio que poco más de la mitad de los y las participantes mencionó que pueden estudiar lo mismo y poco menos de la mitad mencionó que no pueden jugar lo mismo. Se puede ver que donde resaltan la diferencia entre niños y niñas, es en relación al juego y no al estudio (véase gráfica 18).

Al final todos y todas señalaron que pueden estudiar y jugar lo mismo; además de que podían cooperar en las actividades de la escuela.

**Gráfica 18**  
**Equidad en la Escuela**



## **Sobre la equidad en la escuela**

### **niñas**

En un inicio todas las niñas dijeron que podían estudiar lo mismo que los niños, porque sus mamás también habían estudiado.

### **niños**

En un inicio todos los niños señalaron que ellos no debían jugar a cosa de niñas en la escuela.

Al final las niñas no cambiaron su forma de pensar, mientras que todos los niños cambiaron su idea y mencionaron que en la escuela podían hacer lo mismo.

Podemos ver que donde centran la imagen de diferencia entre niños y niñas es en el juego y no en el aspecto educativo, por lo que al final pueden ver que no sólo en la escuela está el juego sino también otras acciones, lo cual les hace cambiar su idea y se dan cuenta que pueden jugar y hacer lo mismo.



## 10. Sobre la equidad en el trabajo

Como se puede ver en este aspecto sobre la equidad en el trabajo la mayoría de los y las participantes mencionaron que tanto los hombres como las mujeres pueden trabajar en lo mismo y la minoría menciona que no pueden trabajar en lo mismo. Podemos inferir que como en su mayoría de estos niños y niñas sus madres trabajan, queda esa imagen clara en donde tanto hombres como mujeres pueden trabajar (véase gráfica 19).

Al final todos y todas señalaron que se pueden trabajar en lo mismo y que podían ser policías e ingenieras, porque se debía trabajar en lo que uno quiera.

**Gráfica 19**  
**Equidad en el Trabajo**

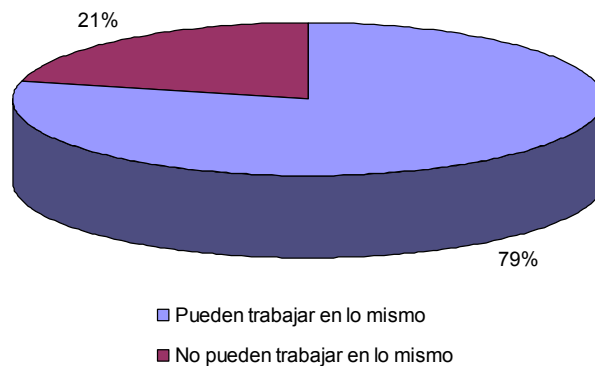


### Sobre la equidad en el trabajo (niñas y niños)

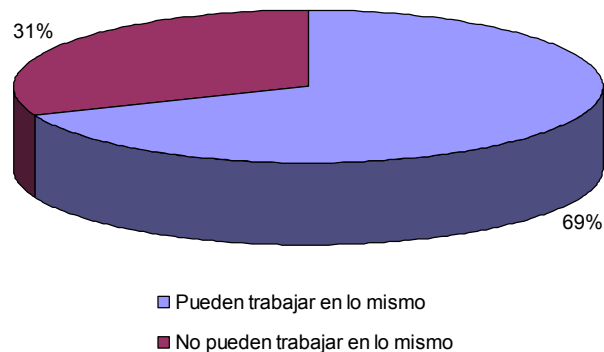
La mayoría de las niñas en un inicio, señalaron que podían trabajar en lo mismo que los hombres y la minoría señaló que no podían trabajar en lo mismo; porque los niños no podían ser mamás. Por su parte los niños muestran resultados similares a los de las niñas, en donde la mayoría mencionó que pueden trabajar en lo mismo y la minoría mencionó que no pueden trabajar en lo mismo (véase gráficas 20 y 21).

Al final todos y todas mencionaron que se puede trabajar en lo mismo y que lo importante era que se trabajará en lo que uno quisiera.

**Gráfica 20**  
**Equidad en el Trabajo (Niñas)**



**Gráfica 21**  
**Equidad en el Trabajo (Niños)**



### 3.3.2 Educadoras y voluntarias

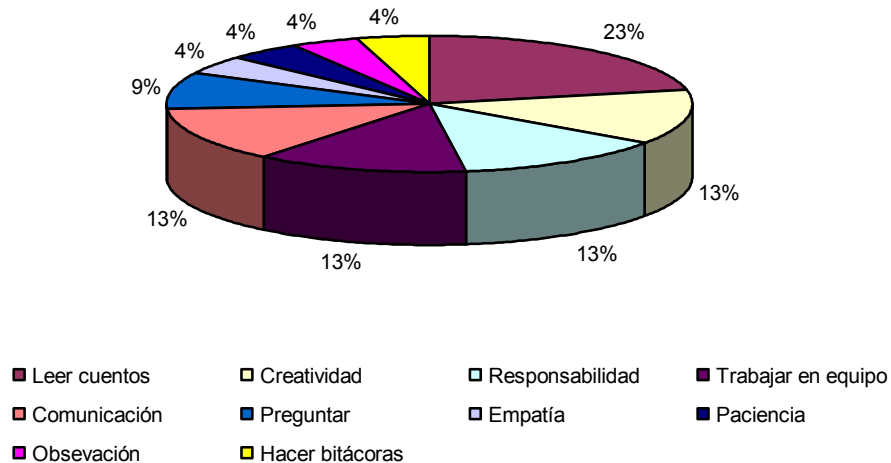
#### 1. Sobre la importancia del acceso a estos centros

Sobre cómo consideran el contar con espacios educativos como los CIC para su formación como psicóloga/o educativa/o, todas/os las/os estudiantes consideran que es muy útil, porque se tiene un escenario donde aplicar los conocimientos, además de que se aprende a convivir y comprender a los/as niños/as al tener contacto un contacto directo con ellos/as y se adquiere experiencia como psicólogo/a educativo/a.

#### 2. Sobre las habilidades adquiridas

Se puede observar que las habilidades que adquieren las voluntarias se centran principalmente en los aspectos relacionados con la práctica concreta con los niños y niñas como lo es la lectura de cuentos; así como aspectos relacionados con su labor, como lo es la responsabilidad y el trabajo en equipo; mientras que las habilidades que se dicen haber adquirido en menor grado son las relacionadas con habilidades particulares de su profesión, como lo son la comunicación, la observación, la empatía y el preguntar (véase gráfica 22).

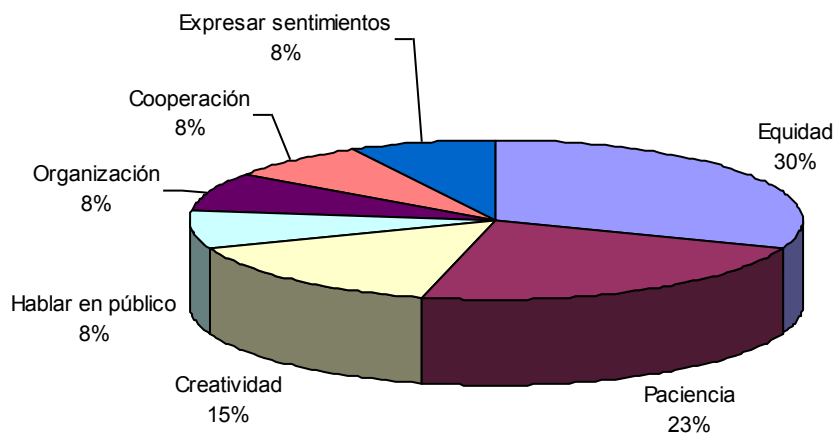
**Gráfica 22**  
**Habilidades Adquiridas**



### 3. Sobre las habilidades fortalecidas

De las habilidades que fortalecieron, las participantes mencionan que la equidad y la paciencia son las que en mayor medida se dieron, podemos ver que son habilidades que son las mismas que centran el proyecto, equidad y buen trato, por lo cual es necesario que las personas que promueven estas habilidades en los niños y niñas las desarrollen ellas mismas, ya que permite una mayor empatía y sensibilidad en su labor. Mientras las que se presentan en menor grado son las que se centran en aspectos estructurales de las sesiones de trabajo, como lo es la organización y hablar en público (véase gráfica 23).

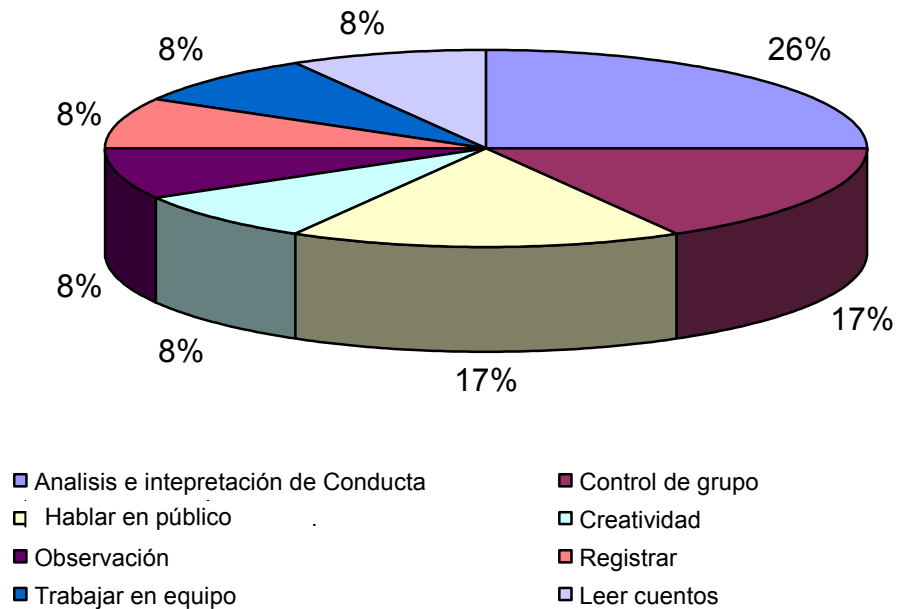
**Gráfica 23**  
**Habilidades Fortalecidas**



### 3. Sobre las habilidades no adquiridas

Por lo que se refiere a las habilidades que mencionan no haber adquirido son la de analizar e interpretar la conducta de los niños y niñas, hablar en público y la observación, las que se presentan con mayor frecuencia, presentándose en mas de la mitad de las participantes, las cuales presentan una estrecha relación y que se centran en su conocimiento sobre el desarrollo de los niños y niñas (analizar e interpretar), el medio para lograrlo (observación) y su interpretación (hablar) (véase gráfica 24).

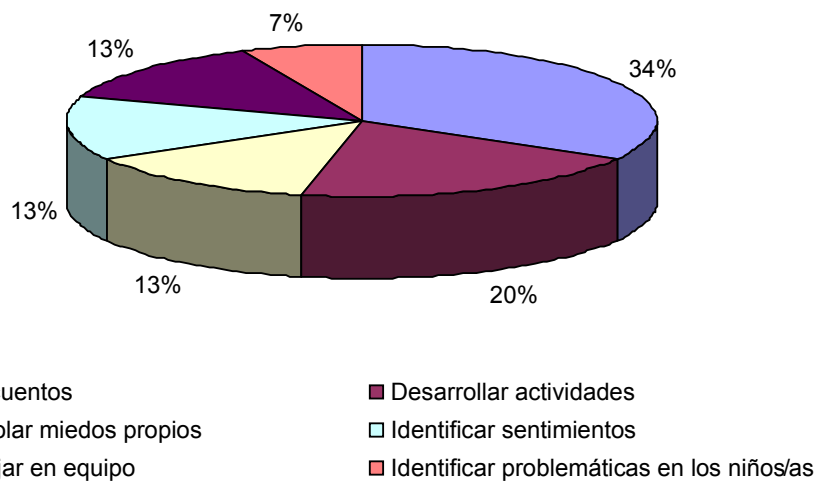
**Gráfica 24**  
**Habilidades No Adquiridas**



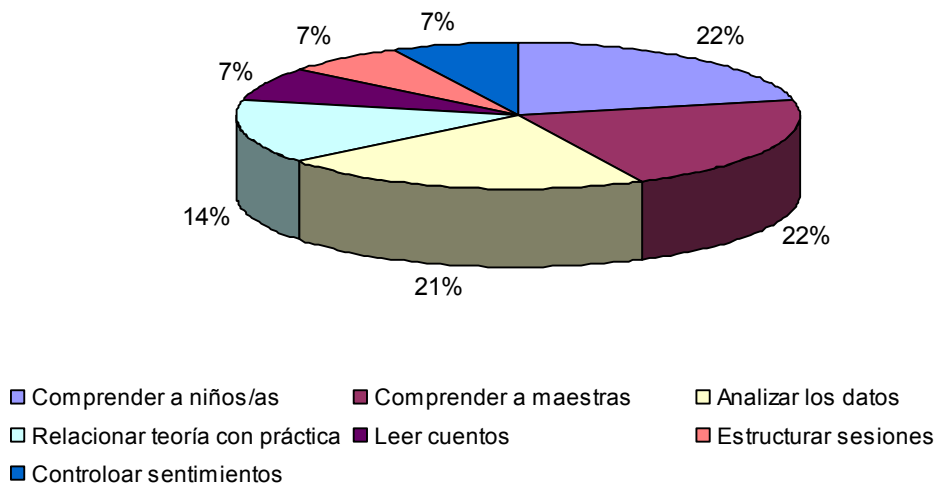
## 5. Sobre los aprendizajes significativos en el proyecto

Se puede observar que el aprendizaje que se obtuvo en ambas instituciones complementan los conocimientos de las participantes, mientras que los aprendizajes que adquirieron en la UNAM son centrados en lo personal, los que se dieron en la UPN, son aprendizajes centrados en su labor (véase gráficas 25 y 26).

**Gráfica 25**  
**Aprendizajes Significativos (UNAM)**



**Gráfica 26**  
**Aprendizajes Significativos (UPN)**



### **3.4 Discusión**

Como todo proyecto de intervención e investigación se tienen logros y limitaciones que nos hacen reflexionar y pensar en la continuidad del proyecto con el fin de mejorar lo alcanzado hasta el momento.

Este proyecto no es la excepción y una primera reflexión que nos provoca, es sobre el involucramiento hacia este tipo de proyectos por parte de los y las participantes, en donde resulta muy interesante que en su mayoría son mujeres, lo cual nos hace inferir que debido a que es más frecuente que las mujeres se vean afectadas por la falta de equidad es que buscan dentro de sus posibilidades participar activamente en propuestas que promuevan la equidad entre hombres y mujeres, como lo es el proyecto.

Otro aspecto que resalta es que las respuestas en su mayoría de los niños y niñas son muy similares, lo que nos hace pensar que en edades más tempranas la equidad de género se da de manera más frecuente que en los adultos y que es a través de los últimos que van transmitiendo con el paso del tiempo a los niños y niñas los estereotipos del ser mujer y del ser hombre, recordando lo planteado por Sanz (2008) en donde nos menciona que los agentes socializadores como los son la familia, la escuela, los medios de comunicación, los pares, la religión, etc., van dando un lugar particular tanto al hombre como a la mujer.

Por lo anterior es que podemos decir que a una edad más temprana los niños y niñas actúan y piensan de una forma más equitativa y conforme van creciendo van adquiriendo roles de una mayor inequidad, debido a que los adultos van marcando las pautas hacia la personalidad femenina y masculina.

También se encontró que es hacia el medio ambiente donde todos los niños y todas las niñas muestran un cuidado; esto nos muestra que es uno de los aspectos que tanto en el hogar como en la escuela se promueve de manera importante y que si de esta manera también se promovieran el cuidado hacia los otros y otras se tendrían resultados más favorecedores.

Un punto a resaltar es la visión que tienen las niñas de los niños que los ven como más fuertes, mientras que los niños no se ven así; por lo anterior se puede inferir que esa imagen de fortaleza en el hombre la van adquiriendo en primer lugar las mujeres.

En cuanto a la escuela, podemos decir que en este caso cumple satisfactoriamente uno de sus objetivos fundamentales que es el de promover la socialización en los niños y niñas, dado que la mayoría de los niños y niñas respondieron que sí contaban con amigos y/o amigas.

Además las escuelas donde se participó se pudo ver que se promueve la equidad, siendo un contexto en donde los niños y niñas adquieren aprendizajes que trasladan a su hogar creando un vínculo importante entre estos dos contextos.

A pesar de los logros que se tuvieron en el proyecto hay también otros aspectos que se necesita tomar en cuenta para próximas intervenciones como la relación entre las educadoras y voluntarias, dado que es un proceso que lleva tiempo y es con las sesiones de trabajo como se va fortaleciendo este vínculo que es fundamental para crear un ambiente propicio para la lectura de cuentos.

También un tema que queda pendiente es el observar con mayor profundidad las acciones concretas de los niños y niñas a partir de las reflexiones que hacen después de la lectura de los cuentos, así como recuperar los comentarios de sus familias.

Finalmente es pertinente mencionar que este tipo de proyectos se fortalecería en mayor medida si se lograra trabajar paralelamente en grupos para madres y padres de familia sobre la misma temática y con la misma metodología.



## CONCLUSIONES

Después de llevar a cabo el análisis de los resultados y con base en éste, es que se llegó a las conclusiones que a continuación se presentan:

- La lectura de cuentos facilita la reflexión de los niños y niñas sobre los roles que tienen en los diferentes contextos en los que están inmersos, siendo estos principalmente el hogar y la escuela, además de promover el cambio de estas acciones.
- Los niños y niñas transfieren acciones que se muestran y expresan en los cuentos, a su vida, como lo es la cooperación, el respeto y la igualdad.
- Las actividades que se llevaron a cabo con libros, para los niños y las niñas les ayuda de manera individual a expresar sus ideas, sentimientos y preocupaciones.
- En lo que se refiere a la socialización, la lectura de cuentos promovió la interacción entre los niños y niñas, así como la escucha y el respeto entre ellos y ellas, fortaleciendo con ello el compañerismo.
- Los niños y niñas se sensibilizan sobre las acciones que tienen niños y niñas y hombres y mujeres; y se dan cuenta que todos y todas pueden hacer y tener las mismas cosas, tanto en escuela, en casa y en el trabajo.
- Se percatan que pueden solucionar los problemas expresando lo que piensan y sienten, sin que tengan que pelear.
- Las educadoras y las facilitadoras fortalecen sus habilidades para promover la equidad de género y la solución de problemas a través del diálogo, en preescolares.
- Al contar con este tipo de proyectos se fortalecen los conocimientos de las facilitadoras, al tener un espacio donde puedan llevar a la práctica la teoría que se transmite en el aula.
- Las educadoras logran reflexionar sobre su propia acción en relación a la equidad y el buen trato, hacia los niños y niñas.
- Las educadoras transfieren sus acciones llevadas a cabo con los niños y niñas, hacia su propia acción profesional y personal.

Por lo anterior es que se puede decir que la lectura de cuentos en preescolar es una estrategia efectiva para promover la equidad y el buen trato en los niños y niñas.

## OBRAS CONSULTADAS

Barbieri, Teresita de. (1996). "*Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género*". En: Laura Guzmán y Gilda Pacheco. (comps.). Estudios básicos de derechos humanos IV.

Centro de Educación Infantil para el Pueblo, I.A.P. Recuperado. 20 de oct. De 2009 en: <http://www.ceip.edu.mx/ceip.htm>

Delegación Álvaro Obregón. Presentación. Recuperado. 20 de oct. De 2009 en: <http://www.aobregon.df.gob.mx/delegacion/encifras/presentacion.html>

Distribución de la población – La Magdalena Contreras. Recuperado. 20 de oct. De 2009 en: <http://www.mcontreras.df.gob.mx/demografia/distribucion.html>

Galtung, Johan. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao : Gernika.

Jares, Xesús R. (1999). *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid : Popular.

Lamas, Marta. "*La antropología feminista y la categoría de género*". En: Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, México, vol. VIII, num. 30, noviembre, 1986.

Parga Romero, Lucila. (2008). *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. México : UPN.

Rubin, Gayle. "*El tráfico de mujeres : notas sobre la economía política del sexo*". En: Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, México, vol. VIII, num. 30, noviembre, 1986.

Ruíz Jarabo, C. y Blanco Prieto, P. (2004). *La violencia contra las mujeres : prevención y detección*. Madrid : Díaz de Santos.

Sanz, Fina (2008). *Psicoerotismo femenino y masculino : para una relaciones placenteras, autónomas y justas*. Barcelona : Kairos

Scout, W. Joan. (1990). "*El género : una categoría útil para el análisis histórico*". En: James, S. Amelag y Mary Nash [ed]. Historia y género : las mujeres en Europa moderna y contemporánea. Madrid : Ediciones Alfons el Magnánim.

Valenzuela y Gómez Gallardo Ma. de Lourdes, Isabel González Barba, Mónica Gamboa Suárez, Judith Vera León e Isolda Cárdenas Eguiluz. (2003). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. 3ª Ed., GEM-SEP-UNICEF, México.