

---

## Políticas públicas con perspectiva de género en preescolar. La invisibilidad de las masculinidades en la infancia

### Public Policies with a Gender Perspective in Preschool. Invisibility of Masculinities in Childhood

**Dr. José Carlos Cervantes Ríos**

Profesor-investigador titular "C"

Universidad de Guadalajara, México

ORCID 0000-0002-0222-5524

[siljoseph@yahoo.com.mx](mailto:siljoseph@yahoo.com.mx)

**Mtra. Silvia Chávez García**

Profesora titular

Colegio Americano de Puerto Vallarta, México

ORCID 0000-0003-2635-1928

[schavez@aspv.edu.mx](mailto:schavez@aspv.edu.mx)

**Fecha de enviado:** 30/12/2017

**Fecha de aprobado:** 22/03/2018

---

**RESUMEN:** El presente trabajo es un estudio tendiente a evaluar la implementación de la perspectiva de género en el nivel preescolar en la ciudad de Puerto Vallarta, México. Específicamente el interés central estaba puesto en relación a cómo abordaban las falsas concepciones de las masculinidades en la infancia, así como las estrategias educativas para contrarrestarlas. Para ello se realizaron entrevistas semi estructuradas a ocho directoras de un sector educativo entre 2014 y 2015. De los principales resultados destaca la escasa capacitación y difusión sobre equidad de género de manera sistemática y no existe en relación al trabajo con las masculinidades.

**PALABRAS CLAVE:** política pública, género, masculinidades, infancia, educación preescolar.

**ABSTRACT:** This work is a study tending to evaluate the implementation of the gender perspective in preschool level in the city of Puerto Vallarta, Mexico. Specifically, the central interest was placed in relation to how they addressed the false conceptions of masculinities in childhood, as well as the educational strategies to counteract them. To this end, semi-structured interviews were conducted with eight female directors of an educational sector between 2014 and 2015. Of the main results, there is a lack of training and dissemination on gender equity in a systematic way and it does not exist in relation to working with masculinities.

**KEYWORDS:** public policies, gender, masculinities, childhood and preschool.

A partir de la primera década del año 2000, en México se han hecho importantes esfuerzos para permear la perspectiva de género en todas las instituciones de gobierno e incluso privadas. Las instancias que han encabezado dicha política son los Institutos de las Mujeres nacional, estatal y municipales. En su misión, el Instituto Nacional de las Mujeres –fundado el 12 de enero de 2001– se define a sí mismo como la entidad “...encargada de dirigir la política nacional para lograr la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres a través de la institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en las acciones del Estado mexicano” (INMUJERES, 2010a).

Por su parte el Instituto Jalisciense de las Mujeres se instaura el primero de marzo de 2002 como “...encargado de diseñar, promover y evaluar políticas públicas para impulsar la equidad entre mujeres y hombres” (Gobierno del Estado de Jalisco, 2014). Como se observa, estas instituciones son relativamente jóvenes y dependen de los presupuestos públicos, lo que implica un largo y difícil trabajo de coordinación con otras instancias para lograr sus objetivos. Para el propósito que se aborda, la coordinación debe ser con las Secretarías de Educación Pública (SEP) para el ámbito federal y su homóloga en Jalisco (SEJ).

Sin embargo, estas estrategias se han topado con varias dificultades que se reflejan en serias limitaciones al respecto. En este artículo se centrará la atención en el apartado concerniente al involucramiento de las directoras de una zona escolar, su enfoque y su posible repercusión en el trabajo con educadoras que atienden a niñas y niños del nivel de educación preescolar en el municipio de Puerto Vallarta, Jalisco.

En el caso del sistema escolar es la SEP, quien desde el Distrito Federal marca las directrices y se coordina con los estados para la implementación de las políticas educativas, no así para la toma de decisiones. Aunque se establezca en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que el país es una república federal, en la práctica ha funcionado como una república centralista. Las políticas públicas en materia de educación se originan en el centro del país, siendo por principio una situación antidemocrática, con lo que se planean sin considerar el contexto en el que se implementarán o se invita a que se contextualicen los proyectos, pero sin una verdadera capacitación que permita una toma de decisiones pertinentes; además se limitan las iniciativas locales por estar a expensas de lo que proponga la SEP<sup>1</sup>.

La calidad educativa fue impulsada desde el periodo presidencial 2006-2012 (Amador, 2008), continuando en el sexenio 2012-2018<sup>2</sup> como prioridad nacional y pretexto para la reforma vigente en educación. Dicha reforma, basada en la reiteración de la “calidad” ha generado críticas importantes, como el no haber sido definida desde la pedagogía sino que se trata de un traslado de modelos empresariales al sistema educativo, estableciendo mecanismos de evaluación estandarizada y obligatoria a las/os docentes para que puedan ser retirados de su cargo en caso de obtener resultados no satisfactorios desde los parámetros que determine el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), que es percibida por una parte del magisterio más como una contra reforma laboral que como una reforma educativa (Hernández, 2013).

Por otro lado, en lo que respecta a la inclusión del género en las escuelas, el gobierno

federal ha planteado a través de su Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013, p. 73): *“Incorporar en planes y materiales de estudio las perspectivas de igualdad entre mujeres y hombres, derechos humanos y no discriminación”* entre otras políticas. ¿Cómo lo ha realizado y qué logros ha tenido? Son las interrogantes que pretendemos responder en este caso.

También se quiere señalar que, no obstante las críticas a esta política pública están dirigidas al ámbito de preescolar, existen ciertos aspectos como la generación y mecanismos de implementación que son comunes a la educación básica en México e incluso a otros países por obedecer a lineamientos internacionales.

Primero se abordan algunas cuestiones sobre las políticas públicas sobre las masculinidades porque se intenta enfocar el análisis en cómo se considera la infancia desde el género, en particular la de los niños. En un segundo momento, se plantean las características de la currícula, cómo se incorpora la equidad de género en el programa de preescolar y los materiales empleados. Posteriormente se presentan y analizan las respuestas de un grupo de directoras de una zona en el nivel preescolar y finalmente se hacen algunas reflexiones a manera de conclusión.

### **Políticas públicas sobre las masculinidades**

Es indispensable para comenzar, definir qué son las políticas públicas sobre masculinidades. En otro escrito (Ramírez & Cervantes, 2013) se denunció la existencia de diversos documentos que dan por obvio el concepto<sup>3</sup>. Para ello, se retoma la definición de política de igualdad sensible al género que dice:

*... los instrumentos destinados a romper la jerarquía de poder que domina en todos los órdenes las relaciones entre mujeres y hombres. Buscan transformar el orden de género signado por la supremacía masculina, polivalente y multidimensional, para lograr (...) la simetría fundamentada en la equivalencia humana de ambos géneros que sustenta la igualdad de derechos que comporta tal equivalencia* (García, 2008, p. 41).

En este sentido, para adaptarla a la política pública de las masculinidades, sólo agregaríamos que tal equivalencia también debe operar en la relación entre hombres, jóvenes y niños que también son víctimas del modelo social jerárquico.

Respecto a las políticas públicas sobre las masculinidades en México, encontramos sólo dos documentos. El primero corresponde al Instituto Griselda Álvarez (2006), una organización civil que busca promover un enfoque de género en los municipios a través de tres estrategias: capacitación, productos y eventos. Para el caso que se aborda, sistematizó un taller impartido en Mazamitla, Jalisco y Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, de sensibilización para integrar a los hombres en los problemas de las mujeres. Sus capacitaciones están dirigidas a personas adultas con un cargo de toma de decisiones en el municipio.

El segundo con autoría de Carmona y López (2013) proponen una serie de ideas tendientes a involucrar a los hombres en la igualdad<sup>4</sup>, en el terreno de la educación plantean tres aspectos: Igualdad de género en las aulas, aulas sin violencia y promoción de la ciudadanía. En el primer rubro plantean terminar con el analfabetismo de mujeres —específicamente en zonas marginadas—, elección de carreras no tradicionales, transversalizar la perspectiva de

género en masculinidades alternativas, fortalecer relación con padres de familia. El segundo aspecto abarca la atención de víctimas y victimarios, así como extender los programas de atención y prevención de violencia de género hasta la educación superior. El tercer punto incluye la democratización en las relaciones familiares y escolares.

De acuerdo a González los compromisos de México respecto a la relación de género y educación como parte de las políticas públicas<sup>5</sup> comienzan en la IV Reunión de Mujeres en Beijing de 1995 en las que México se obligaba –entre otras cosas– a *“Establecer un sistema docente que incluya la perspectiva de género”* (2010, p. 22).

Retomando las propuestas de Vidal y Calderón sobre Política Pública dirigida a familias (en Pérez & Cervantes, 2003), podrían adaptarse los elementos que conformarían una política sobre educación: reconocimiento explícito en las políticas de desarrollo del país, contar con un marco jurídico que permita una vida institucional, contar con una visión de las masculinidades en la infancia, incluirse en una organización nacional y local descentralizada y participativa que incluya a la sociedad, así como contar con indicadores que permitan dar cuenta de logros o retrocesos mediante sistemas de información y monitoreo. De acuerdo a esto se puede afirmar que en México se reconoce explícitamente la desigualdad de género –firma de Acuerdos de Beijing–, existe un marco jurídico (INMUJERES y Plan Sectorial de Educación). Sin embargo, falta agregar de manera clara qué características y problemáticas tienen los varones a nivel preescolar y qué expectativas se tendría de ellos, así como la integración de los padres de familia bajo esta perspectiva.

### **Currícula, programa y materiales de apoyo**

La práctica educativa se circunscribe a una serie de acciones que se articulan en torno a un programa, que es el eje central de la educación. El programa dicta las pautas que la política educativa nacional establece del tipo de ciudadano que a futuro se pretende formar. Así pues, es en el Programa de Educación Preescolar (PEP) donde podríamos encontrar las directrices de una política de género y masculinidades que se estuviera haciendo efectiva.

El PEP sufrió una transformación significativa a partir de 2004 con la reforma en preescolar (SEP, 2004); luego en 2006 se le hicieron algunos cambios intencionados para concordar con el nivel de secundaria y, finalmente en 2011, tuvo las últimas modificaciones en cuanto al número de competencias –además de agregarse los aprendizajes esperados y estándares del nivel– al concluir la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que coordinó los perfiles de egreso de los tres niveles educativos (SEP, 2012).

Lo primero que llama la atención es el cuidado inclusivo del lenguaje: se hace patente la visibilización del género femenino; pero fuera de eso no se observa ninguna referencia a la equidad de género como tal, mucho menos aparece la palabra masculinidad. Lo más acercado que se encuentra es uno de los ocho propósitos que habla de la interculturalidad y el respeto a las diferencias.

*Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la*

*diversidad lingüística, cultural, étnica y de género* (SEP, 2012, p.18).

Este gran propósito se traduce en uno de los Campos Formativos<sup>6</sup>, el de Desarrollo personal y social, que *“se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales”* (SEP, 2012, p.74). Además de enfatizar la importancia de la regulación emocional, las relaciones interpersonales y el papel del lenguaje en estos procesos sociales, el programa habla de la construcción de la identidad personal ya que implica la formación del autoconcepto y la autoestima. Por ahora interesa el primero, definido como la *“idea que están desarrollando sobre sí mismos, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo”* (SEP, 2012, p. 74), esto remite en términos generales a una concepción donde sólo se busca la identificación individual mas no la identidad de género, algo que guarda enormes diferencias.

El autoconcepto se refiere a identificarse como una persona lo cual de entrada es conveniente, sin embargo, en una cultura donde el género está claramente estructurado en la dicotomía hombre/mujer, esta identificación se hará necesariamente en esos términos; ahora bien, considerando que dicha dicotomía es asimétrica y el género masculino impone ciertos patrones de conducta que pesan sobre las formas de pensar, ser y responder ante las situaciones de la vida (García, 2008), lo importante sería que se estableciera la problematización sistemática de las diferencias, la compensación como mecanismo de igualdad de género y prácticas docentes más justas en

cuanto al trato de niñas y niños, que no confirmaran los patrones culturales que traen de casa (Simón, 2010).

Esta falta se comprueba cuando el programa declara que en la construcción de la identidad niños y niñas comienzan *“a entender algunos aspectos relacionados con el género que distingue a mujeres y hombres, como las características físicas, la apariencia o el comportamiento, pero también las que los hace semejantes”* (SEP, 2012, p. 75). Nuevamente, debido a que no se problematiza, se entiende que deberá asumirse con total naturalidad: niñas y niños son iguales en algunas cosas y diferentes en otras, de ahí a la declaración de que los géneros son *“complementarios”* hay sólo un paso, es decir, que se reafirmen las cualidades *“femeninas”* y *“masculinas”* como diferencias necesarias y hasta deseables para la mejor relación entre sexos y se sigan fomentando características propias de las mujeres –debilidad, emocionalidad, delicadeza, etc.–, en contraposición con las de los hombres –fuerza, racionalidad, rudeza, etc.–, que perpetúan la asimetría de poder que aun cuando favorece lo masculino de muchas maneras, representa también desventajas para ambos géneros, emocionales y de socialización por ejemplo (Simón, 2010).

El Campo Formativo de Desarrollo Personal y Social se subdivide en dos aspectos: Identidad personal y Relaciones interpersonales. Es en este último donde se encuentra una competencia relacionada con el género: *“Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía”* (SEP, 2012, p.77). Los aprendizajes esperados<sup>7</sup> correspondientes a esta competencia incluyen compartir experiencias, escuchar las de otros, aceptar las diferencias de los seres humanos, pero los que

aparentemente implican al género son cuatro de seis:

- Muestran disposición a interactuar con niños y niñas con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas. Apoya y da sugerencias a otros.
- Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica.
- Habla sobre las características individuales y de grupo –físicas, de género, lingüísticas y étnicas– que identifican a las personas y a sus culturas.
- Identifica que los seres humanos son distintos y que la participación de todos es importante para la vida en sociedad (SEP, 2012, p.78).

Sin embargo, esta muestra de aprendizajes no contiene información explícita y detallada que permita una mejor comprensión por parte del/la educador/a sobre un enfoque de género, porque no sacan a la luz problemas de relación interpersonal que existen entre lo masculino y femenino ya que forman parte de una cotidianidad aceptada. En este sentido, no son acciones intencionadas más a profundidad que los aprendizajes sociales adquiridos en otros ámbitos sociales por los infantes. La equidad es un concepto que se menciona, pero si no existe una aclaración de qué se trata la “*equidad de género*”, difícilmente las/os educadoras/es lo comprenderán de ese modo.

Al hablar de “*las características individuales*” de forma tan general –se incluyen las de género entre otras tres–, se comprueba que el PEP está desprovisto de cualquier enfoque en términos de entendimiento de una problemática de equidad en esta dirección para edades tempranas. La relación interpersonal a nivel preescolar se

plantea como “*neutra*”, sin implicaciones que requieran un aprendizaje específico sobre las diferencias que culturalmente se afirman entre los géneros y que deben ser deconstruidas sobre la base de una igualdad necesaria. Plantearlo así no es una tarea sencilla, pero es posible si se inscribe dentro de una política pública que apunte hacia el cumplimiento de los compromisos que internacionalmente este país se fijó en materia de igualdad entre hombres y mujeres.

En el apartado teórico del PEP, previo al listado de Campos formativos, la SEP plantea como base para el trabajo en preescolar, varios referentes en los que cada docente debe reflexionar según su individual modo de entender. Las bases sobre Diversidad y equidad, comienzan con la siguiente afirmación: “*La igualdad de derechos entre niñas y niños se fomenta desde su participación en actividades de socialización y aprendizaje*” (SEP, 2012, p.23). Luego se menciona que niños y niñas llegan a la escuela con un bagaje de conductas e ideas claramente diferenciadas como “*femeninas*” y “*masculinas*”, inculcadas por su familia, correspondiendo a su sexo. Incluso ofrece un concepto de equidad de género:

*La equidad de género significa que todas las personas tienen los mismos derechos para desarrollar sus potencialidades y capacidades, y acceder por igual a las oportunidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, sin importar si se es hombre o mujer* (SEP, 2012, p. 23).

A pesar de esta importante referencia, que aparece como una entre las 10 bases sobre las cuales se solicita reflexión, en adelante sólo aparece la palabra “*equidad*” en el texto, sin la tipificación “*de género*”, y esta falta de precisión

es coyuntural porque sin este componente, cambia su enfoque ya que, como se verá más adelante, en la práctica docente la implementación del programa se reduce a la planeación de situaciones didácticas que favorezcan competencias y las reflexiones previas se quedan ancladas en las preconcepciones que cada educadora tenga sobre el particular.

Aun así, el programa dice reconocer la importancia del papel que desempeña la educación preescolar en la socialización de la infancia y establece, para que quede más explícito, cómo se concreta el principio de equidad en la práctica educativa:

*[Cuando se promueve la] participación equitativa en todo tipo de actividades: jugar con pelotas, correr durante el recreo o en otros momentos, trepar, organizar los materiales en el aula y colaborar para limpiar las áreas de trabajo, manipular instrumentos en situaciones experimentales, asumir distintos roles en los juegos de simulación, tomar decisiones y, sobre todo, hablar y expresar ideas en la clase que son, entre otras, actividades en las que mujeres y hombres deben participar por igual, porque este tipo de experiencias fomentan la convivencia y es donde aprenden a ser solidarios, tolerantes, a actuar en colaboración, a rechazar los estereotipos sociales y la discriminación (SEP, 2012, p. 24).*

Si bien es cierto que la participación igualitaria en toda actividad y el fomento de la convivencia en estos términos son parte de acciones de equidad, no garantizan el aprendizaje de la solidaridad, tolerancia y mucho menos el rechazo de estereotipos sociales y la discriminación. Se necesita más que la participación equitativa, se necesita primero una preparación básica en perspectiva de género del

personal docente para que cuestionen su práctica en términos de qué acciones preservan dichos estereotipos y cuáles los neutralizan y evitan.

Atendiendo las bases de reflexión en que se fundamenta el trabajo de las educadoras/es, se entiende por qué la perspectiva de género –y con ella cualquier referencia a masculinidades– parece estar ausente.

Por otro lado, tanto la Secretaría de Educación Pública en directa colaboración con el INMUJERES han hecho esfuerzos importantes para generar guías y manuales para directoras/es, supervisoras/es y asesoras/es técnico-pedagógicos (Valenzuela, Díaz, Jaramillo & Zúñiga, 2004), educadoras/es (SEP, 2014), madres y padres de familia (SEP, 2014a). Estas herramientas son necesarias, más no suficientes si no se asegura un uso adecuado y pertinente. Lamentablemente, en el caso de Jalisco y más específicamente en Puerto Vallarta no encontramos elementos que apunten hacia esta dirección. Dentro de estos documentos, sobresalen dos: uno editado por INMUJERES (2005), que pretende ser una referencia central como guía de la política pública de género en educación preescolar, se trata de un curso taller para educadoras, con lecturas y actividades específicas para implementar en el aula; el otro de Leñero (2009) pensado para la prevención de la violencia en este nivel educativo. Sin embargo, ninguno pudo aplicarse a Jalisco, ni Puerto Vallarta, como veremos más adelante.

Para terminar este apartado, se señala que el PEP 2011 establece los estándares curriculares circunscritos a las áreas de español, matemáticas y ciencias. Esto parece mostrar que no es una prioridad del perfil de egreso del preescolar la manera en que se desarrollan y se

relacionan las niñas y los niños desde el punto de vista del sistema sexo-género.

### **Inclusión del personal**

Dentro del organigrama de la SEP, está la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (SPEPE), de la cual depende la Dirección General Adjunta de Igualdad de Género (DGAIG), el área responsable de instrumentar e implementar la política de igualdad de género en toda la estructura educativa nacional, tanto para estudiantes, como para docentes y administrativos.

Uno de sus 3 objetivos es:

*Impulsar en las áreas encargadas de normar y operar la oferta educativa de la SEP, la incorporación de la perspectiva de género en planes y programas de estudio, libros de texto gratuitos, materiales educativos, procesos de formación y profesionalización docente, administrativo y directivo, en la gestión escolar e infraestructura, evitar la reproducción de roles y estereotipos de género que inciden en la desigualdad, la exclusión, la violencia de género, para favorecer el acceso y permanencia de las mujeres [niñas, jóvenes y adultas] en el Sistema Educativo y la conclusión oportuna de sus estudios (SEP, 2012a).*

Pero estas políticas educativas todavía no tienen cobertura a nivel primaria y preescolar, según informa la misma DGAIG<sup>8</sup>. Por su parte, la capacitación del personal docente de educación básica en Jalisco se ofrece a través de la Coordinación de Formación y Actualización Docente (CFyAD), una dependencia de la Dirección General de Formación de Docentes, que es el enlace entre la SEJ y la SEP; coordina a los 29 centros de maestros que existen en

Jalisco. Entre otras, tiene la función de ofertar cursos para los profesores con la finalidad de impactar tanto en su práctica educativa como en la escala de promoción de lo que fue Carrera Magisterial y el Escalafón, que se traducían en mejoras salariales. Como antes se mencionó, la reforma educativa de 2013 cambió el esquema laboral y se espera la entrada en vigor del nuevo reglamento que determinará la reorganización del aparato capacitador para los maestros en 2015. Los últimos cursos de capacitación se abrieron en julio de 2014; estos se impartían tres veces al año en función de las necesidades del sistema educativo nacional, algunos eran presenciales, otros en línea; la lista solía ser amplia, pero sólo se abrían los más solicitados. Durante la última etapa del ciclo escolar 2013-2014, en Jalisco se abrieron siete cursos para el nivel preescolar, ninguno con temática de género.

Con la intención de averiguar si, desde la experiencia de la práctica cotidiana, las educadoras tienen información necesaria para trabajar con el tema de género en preescolar y si la SEP lo contempla dentro de los programas o en cursos de capacitación magisterial, se tomó como muestra una de las tres zonas escolares adscritas a Puerto Vallarta. Durante los meses de diciembre de 2014 y enero de 2015 se realizaron entrevistas semi-estructuradas a ocho directoras del nivel preescolar de 12 que la conforman, quienes accedieron de manera voluntaria a ser entrevistadas, –en diciembre de 2014 una de ellas cambió su función a la de supervisora y tres de ellas laboran también como educadoras–. En las zonas que abarcan a este municipio, sólo existe un educador que está frente a grupo y no corresponde a la muestra de directoras estudiadas. Esto prueba que esta profesión está altamente feminizada por razones

histórico-culturales de cuidado de niñas y niños pequeños como hogares sustitutos ante la necesidad de las madres para incorporarse al mercado laboral (Castillo et al., 1980). Se partió del supuesto que de existir una política pública que aborde el género/masculinidades, tendría que ser del conocimiento de la supervisión de zona y de la dirección de los jardines ya que toda directriz tanto administrativa como académica llega a través de la estructura y funcionamiento institucional.

A partir de las respuestas, se encontró que con excepción de una, prácticamente todas han escuchado hablar sobre “género”, no así sobre “perspectiva de género”. También desconocen si la SEJ oferta algún curso de formación sobre este tema. Una de ellas dijo saber de la existencia de un diplomado en línea del Tecnológico de Monterrey –que no tomó–, pero en la página del programa “Formando Formadores”, donde la SEJ y el TEC tienen un convenio para la actualización magisterial, de los 9 ofertados no se encuentra ninguno al respecto<sup>9</sup>.

Si el personal de una escuela ha tomado alguna capacitación, las directoras deben saberlo ya que se encargan de tareas administrativas relacionadas con la preparación de su personal. Todas aseguraron que las docentes a su cargo tampoco habían sido preparadas en este tenor.

Con excepción de dos directoras, el resto no recuerda haber recibido alguna instrucción sobre este tema de parte de la SEJ:

*Alguna vez, hace mucho, porque esto del género de un tiempo para acá es que se le empezó a dar la importancia y el auge; y en ese entonces, te estoy hablando de 1992 (...) sobre todo por la cuestión del femenino, porque del masculino siempre ha tenido muy clara la importancia. Como*

*en 1992 yo recuerdo por ahí que fui a alguna capacitación<sup>10</sup>.*

*Sí. La SEJ oferta cursos... entre ellos yo tomé el de Desarrollo Personal y Social I, II y III; y hablaba sobre el cómo lograr en los niños un acercamiento... forjar una identidad propia consigo mismo (sic) y con sus semejantes y todo lo que le rodea, era el propósito de esos cursos y los impartió la Dirección General de Actualización del Magisterio (DGyAM), en el Centro de Maestros y yo fui capacitadora.*

La segunda respuesta es interesante porque se trata de una profesora que declara haber sido capacitadora en algún momento para el Centro de Maestros en Puerto Vallarta, pero el propósito del curso que impartió, “forjar una identidad propia consigo mismo (sic) y con sus semejantes”, no guarda relación con la perspectiva de género. Su afirmación de que en el campo formativo de Desarrollo personal y social se aborda el tema de género coincide con varias de las entrevistadas al preguntarles si estaba contemplado en el programa de preescolar y dónde exactamente:

*Sí, en el campo de Desarrollo Personal y Social.*

*Claro que sí. En los campos formativos de Identidad Social (sic) ahí viene mucho al respecto y también otro campo que maneja esto es el de Exploración y conocimiento del mundo<sup>11</sup>.*

*Sí. Hay una competencia en Desarrollo Personal y Social donde habla de que los niños y las niñas pueden asumir los mismos roles, independientemente sea hombre o sea mujer, ellos pueden ayudar en las mismas tareas de casa o en la escuela y las mismas responsabilidades.*

Otras sólo aseguraron que el programa sí establece trabajar sobre género pero se circunscriben a la redacción del documento – donde se tiene el cuidado de mencionar a niños y niñas–, lo que se interpreta como un claro mandato para tomar en cuenta también a las niñas:

*...sí habla mucho de “las niñas y los niños”, sí hacen la diferenciación.*

*Sí. Desde el programa de 1992 ya lo tenía. Lo único que contamos es con el Programa de Educación Preescolar que ahí nos hace mucho hincapié sobre la convivencia, sobre el trabajo colaborativo, donde se involucren tanto niños como niñas y los roles también que juegan tanto uno como otro, pero que esto no determine la participación simplemente por ser hombre o mujer.*

*Creo que sí, pero no sé.*

Sin bien el concepto de “*identidad*” conforma todo un aspecto del campo formativo de Desarrollo Personal y Social, se circunscribe, como ya se dijo, a la identidad personal y no de género. Uno de los aprendizajes esperados menciona el desempeño de distintos “*roles*”, pero nuevamente se refiere a roles sociales –como alumno y miembro de familia– y no de género, lo que implica la invisibilización cotidiana de la inequidad en los roles estereotípicos; uno más implica hablar sobre características individuales donde sí se menciona el género, además de la etnia, dialecto y apariencia física, pero como rasgos distintivos que enriquecen la diversidad.

Ahora bien, dependiendo de la idea que las docentes tengan sobre género o perspectiva de género, aumentarán las posibilidades de que lo

tomen en cuenta a la hora de ejercer su práctica o el enfoque que le impriman. En estos casos, el concepto que manejan está limitado a la diferenciación sexual:

*De género hay una diversidad ahorita, porque género es hombre, es mujer; y ya después nos dicen “es femenino y es masculino”; y ahorita nos dicen “es heterosexual y es... no sabemos” (risa), por eso hay diversidad.*

*He escuchado que tiene como propósito buscar la identidad entre hombres y mujeres, niños y niñas en mi caso porque trabajo en preescolar. Como género, bueno pues que tenemos dos géneros: masculino y femenino; y sobre perspectiva de género es... lo que yo percibo sobre género, lo que cada uno entiende.*

Y en algunos casos más se extiende a la igualdad entre sexos, en el terreno de las oportunidades, derechos y obligaciones:

*La importancia de respetar los derechos de ambos géneros, sexo masculino... las obligaciones de ambos también.*

*Sí. Que todos, hombre y mujer, debemos tener las mismas oportunidades.*

*De género sí. La igualdad entre el hombre y la mujer nada más. Nada más he escuchado eso y que en la escuela nosotros debemos aceptar, manejar, formar equipo, tanto niña como niño deben de involucrarse.*

La problematización del género como construcción social, enmarcada en la dicotomía de roles y estereotipos, fundada en una relación de poder asimétrica que justifica la hegemonía de lo masculino sobre lo femenino, es de capital importancia; y la educación preescolar tiene un papel preponderante por tratarse de los primeros

años de educación formal, ya sea en la formación de conceptos más equitativos o al contrario, para la afirmación de conceptos imprecisos validados socialmente. La coeducación, esa educación que genere igualdad entre los sexos, es una idea que se antoja lejana si no existen acciones intencionadas que apunten hacia el desarrollo de un enfoque más democrático en la sociedad y donde las políticas educativas son clave (Simón, 2010).

La mayoría de las directoras aquí consultadas además de asegurar no haber recibido capacitación al respecto, tampoco han recibido algún material de parte de la SEJ para trabajar el tema del género. Una de ellas mencionó que por la Secretaría de Salud recibió folletos, lo que evidencia la confusión entre los conceptos sexo y género:

*No. De la Secretaría de Salud sí, porque hay sobre el sexo femenino que hay que cuidarnos como mujer y del sexo masculino que hay que cuidarse en cuestión de la próstata y todo eso. Sí hay algo de información sí.*

Existe un manual editado en 2009 por la SEP y la UNAM, titulado “*Equidad de Género y prevención de la violencia en preescolar*”. Se les mostró la cubierta para comprobar si lo conocían o lo habían recibido en sus centros de trabajo, ya que el ejemplar para nivel primaria fue repartido por la misma Secretaría y en el caso de secundaria existe un plan para que se trabaje en escuelas piloto a nivel nacional; sin embargo nadie lo reconoció, por lo menos en esta zona escolar dicho manual no fue distribuido. Una directora recordó otro manual, pero nadie escuchó sobre él tampoco:

*Se llama “Equidad... Ética y Género en Preescolar”, así se llama el libro; y fue publicado en 1992 por la SEP y surge con ‘Modernización’, es uno de los materiales de apoyo para nosotros. Ese material se encuentra en el portal de la Secretaría, en ‘Materiales de apoyo’. Es un libro muy bonito, tiene un niño y una niña y es de color moradito<sup>12</sup>.*

Aún con todo, las entrevistadas coinciden en que es un tema importante y que se debe trabajar en la escuela; las razones que argumentan son variadas porque están en función de sus propias concepciones sobre género que, necesariamente tienen una influencia decisiva en la forma en que se trabaje –incluso en la decisión de hacerlo o no–, en la medida en que trascienda la importancia del discurso; en otras palabras, a pesar de que piensen que es importante, aquellas que consideran el género en términos de identidad sexual no pueden generar acciones más allá de que los infantes tengan clara la identificación heteronormada, lo cual es relativamente sencillo porque se adquiere desde la familia, de este modo pueden ocuparse de otras prioridades exigidas por la autoridad educativa:

*Se debe trabajar a nivel Educación Básica, no solo preescolar. Por... esa diversidad... hay una confusión ¿qué soy? Mi identidad. Y a raíz desde nuestras emociones, las emociones nos hacen descubrir quién soy yo<sup>13</sup>.*

*Mira, a nivel preescolar es una enorme riqueza que lo hagas. En la edad en que se encuentran los niños, sientas las bases para que ellos establezcan... lo que es su identidad, como ser humano, la fase emocional... La identidad de género su propósito es que te reconozcas como*

*ser humano, con valores y todo, independiente de niño o niña.*

*Claro. Porque así los niños diferencian lo que es el sexo femenino y el sexo masculino.*

Además, quienes conciben la igualdad de género como importante, ya sea porque lo han entendido desde otras esferas sociales y no precisamente desde la estructura educativa, lo tienen presente en su discurso pero no significa que lo lleven a cabo en el aula de manera sistemática o más aún, que como directivas tomen decisiones respecto a la capacitación de su personal o la insistencia de manejarlo en su jardín, porque la falta de estrategias de implementación lo obstaculiza. A decir del discurso, parece que las acciones puedan dirigirse a medidas no planeadas intencionalmente:

*...la sociedad, la cultura, las costumbres han puesto en un nivel más arriba siempre el género masculino y el femenino atrás, ahora como que se ha estado buscando que vayan a la par de la igualdad. La igualdad de género: somos iguales de importantes, iguales de inteligentes, iguales capacidades desarrolladas, inclusive por qué no, nos hemos dado cuenta que podemos rebasar al masculino (risas).*

*...desde chicos ellos aprenden que se deben respetar, hombres y mujeres con sus cualidades propias, pero que tienen los mismos derechos ante la sociedad, ante la ley son los mismos derechos hombre y mujer.*

*Sí, es muy importante porque, bueno, hay que tomar en cuenta y recordar que los padres... tienen otras formaciones... Entonces tanto hombre como mujer tenemos los mismos*

*derechos, los mismos intereses, no tiene que haber desigualdad...*

No obstante las contradicciones en el mismo discurso de estas directoras y educadoras, que obedecen a la falta de espacios de capacitación y a la confusión conceptual, el hecho de que el programa no incluya un enfoque mínimo de género significa que éste dependerá de la propia iniciativa sencillamente porque el programa que direcciona su práctica docente no lo contempla. Los esfuerzos individuales que algunas de ellas mencionaron, como “destacar la igualdad de derechos”, “reconocer que se tienen las mismas capacidades” o “que se reconozcan como seres humanos”, quedan matizados por el relativismo de lo que entienden por “igualdad de género”: que va desde que hombres y mujeres son iguales, con la misma inteligencia e intereses, así como que hombres y mujeres tienen los mismos derechos y obligaciones. Pero el cómo se logran estas “igualdades” en el terreno de las prácticas cotidianas de estas educadoras es algo incierto. Niños y niñas en general manifiestan diferencias en su nivel de desempeño e intereses, además de las consabidas discrepancias en la obediencia a las reglas y en el uso de los espacios escolares (ONU, 2008), es decir, las diferencias son evidentes, pero ¿la educadora las ve como factibles al cambio? Más aún, ¿las ve como necesarias de cambiar? Y si es así, a partir de esas diferencias ¿cómo se logra la igualdad? Una sola educadora lo expresó así:

*Sí. De hecho yo trabajo mucho lo que es el género, sobre todo destaco más los derechos y las necesidades de las niñas para que los niños lo valoren por la comunidad en la que trabajo, aquí el género femenino está un poquito discriminado y yo siempre hago mucho hincapié con los niños*

*en el respeto hacia ellas, por ejemplo, dándoles el lugar en la fila, siempre doy mucha prioridad para tratar de compensar lo que aquí no se da realmente.*

En este caso, la discriminación de género provoca que la maestra ponga especial atención en compensar la situación desigual de las niñas pero las medidas –como ceder el lugar en la fila– corren el riesgo de reforzar estereotipos tradicionales, enviando el mensaje de debilidad y necesidad de protección. Lo mismo sucede con acciones tan comunes como el que las niñas limpien y los niños carguen cosas o indirectamente fomentar más la participación de los niños al ser más competitivos que las niñas.

A pesar de que la última gran reforma pedagógica del Programa de Educación Preescolar se efectuó en 2004 y se continúa haciendo énfasis en su implementación, el personal docente parece no tener claro lo que específicamente se pretende en relación al género, aunque afirmen que sí está contemplado y es un tema importante. A últimas fechas, se ha insistido en campañas en medios de comunicación masiva sobre la equidad de género y la no violencia contra las mujeres, que puede ser una forma de adquirir el discurso, pero las conexiones que hacen con el programa están en función de esos entendimientos más que de un análisis del mismo. La ausencia de políticas públicas encaminadas a conceptualizaciones más precisas y más aún, estrategias efectivas que incidan sobre la igualdad de género es una falta grave reflejada a largo plazo a otros niveles del mismo sistema educativo donde parte de la problemática que se enfrenta es producto de la cultura hegemónica imperante que pone en evidencia relaciones de poder injustas y arbitrarias. Las medidas preventivas que la

institución educativa implemente son, no sólo necesarias sino reclamadas por una sociedad que requiere de un sistema educativo más acorde a las necesidades de un futuro en constante cambio.

### **Algunas reflexiones finales**

No se han creado mecanismos de evaluación para analizar cómo se ha implementado la política pública sobre género a nivel nacional en la educación básica, que permita dar seguimiento, mucho menos redireccionar su aplicación; peor aún en preescolar, donde es inexistente.

Como consecuencia de lo anterior, si en Jalisco no se cuenta con una estructura que garantice la aplicación de una política pública sobre género en preescolar, la omisión de la masculinidad en la infancia sólo es una extensión que refleja la ausencia de los hombres en las políticas de igualdad.

En relación a las políticas públicas de género basadas en las masculinidades falta mucho trabajo por hacer, ya que las propuestas actuales son generales en su diseño, pero no existe nada en el terreno de los niños varones con las características propias del sistema sexo-género. Debe además incluirse el análisis de los diferentes contextos, ya que esto permite hacer los ajustes finos de la implementación de una política pública: las edades en que se encuentran, sus características psicológicas, culturales y materiales son fundamentales para llegar a generar significados profundos respecto a la equidad/igualdad de género.

Coincidimos con Aguilar (1992) cuando señala que centrar la atención en lo público como una manera en que actores de la sociedad civil puedan presionar y destrabar las políticas centralizadas que nadie da seguimiento por las

características de su origen. En este sentido, las universidades e investigadoras/es deben asumir ese compromiso y ofrecer propuestas para remediar las ausencias tanto en lo conceptual como en la práctica cotidiana.

El principal error que comete el sistema educativo mexicano es tener un punto de referencia equivocado, confundiendo el problema y la solución. Desde nuestro punto de vista el problema lo caracteriza de forma adecuada Simón y Cremades cuando afirman: *“El actual sistema de escuela mixta es un sistema jerarquizante y jerarquizado, androcéntrico, desvalorizador de lo femenino y privilegiador de lo masculino, favorecedor de una ética insolidaria, competitiva e individualista”* (Simón & Cremades, 2003, pp. 47-48); y no es que estas autoras estén a favor de la escuela separada por sexos, se refieren a que la escuela mixta es una condición para lograr la igualdad, más no es suficiente. En la actualidad comprobamos que por lo que respecta a la zona educativa estudiada no se trabaja a nivel preescolar con un enfoque sobre género, mucho menos sobre masculinidades. Se asume que puede ser igual en el resto del municipio ya que están sujetos al mismo sistema y programas. ¿Qué sucederá en el resto del Estado, si funcionan dependiendo de una misma estructura institucional?

Sin la adecuada preparación, el personal docente no sólo es incapaz de ver la asimetría entre lo masculino y femenino forjado en la cultura dominante sino que además la reproduce e invisibiliza. Se requiere de procesos más constantes en los que el profesorado se esté capacitando y asesorando en la perspectiva de género, incluidas las masculinidades, porque éste tendría la encomienda de hacer contrapeso a la cultura de masculinidad hegemónica que

domina tanto en la familia como en los medios masivos de comunicación.

La solución es la igualdad, pero incluso ésta demanda distintos métodos y estrategias para convertirse en una realidad cotidiana, la coeducación es una de ellas, como profesionales de este campo, la consideramos indispensable. Como afirma Ricardo (2014) *“La educación es un motor fundamental –tal vez el más esencial– para cambiar las normas de género y adelantar la igualdad...”* (p.38) y la coeducación se refiere a que ambos sexos vivan la educación como personas, interioricen comportamientos, valores y normas sin distinción:

*...acepta las diferencias porque parte de ellas y no las jerarquiza, reconoce e integra las aportaciones de las mujeres en las distintas áreas del conocimiento, pretende sumar e integrar los aspectos valiosos de ambos géneros, el femenino y el masculino, para crear un nuevo desarrollo integrado de la persona* (Simón & Cremades, 2003, p.48).

Como ya se dijo antes, la igualdad es un objetivo a largo plazo, pero con una política pública que apunte hacia la equidad de género se puede lograr que la educación se convierta en el motor de cambio. Y la necesidad de que sea una política pública es por la relevancia del tema –que implica eficaz capacitación, seguimiento, materiales, etc.–, el magisterio está a expensas del Sistema Educativo. La única condición para que esto sea posible es un cambio del mismo Sistema, que no entienda, como parece ser el caso, que lo masculino sea la meta y lo femenino se supedita a ello (Simón & Cremades, 2003). Creemos que es posible, sin embargo, falta la conjugación de una mayor voluntad política y estrategias concretas que la vuelvan parte del funcionamiento de las escuelas de preescolar, tanto de Puerto Vallarta, como de Jalisco.

**Notas:**

<sup>1</sup> Un ejemplo es el programa 'Abriendo Escuelas para la Equidad' elaborado por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y la SEP e implementado en 2008 en 7 estados de la República, incluido Jalisco. El programa, que consta de manuales, actividades sugeridas y material, pretendía que las escuelas secundarias estuvieran abiertas los sábados para ofrecer actividades recreativas a la comunidad educativa, con la esencial condición de que tuviesen un enfoque de género. El objetivo era crear espacios para la sana convivencia y la reflexión, erradicando así la violencia de género. Sin una capacitación adecuada el profesorado terminó por ofertar 'entretenimiento' a los jóvenes por un pago extra para el voluntario que hiciera un taller de lo que deseara, careciendo de dicho enfoque. En Puerto Vallarta este programa estuvo vigente durante tres ciclos escolares y sólo en algunas escuelas secundarias, porque se suspendió el presupuesto.

<sup>2</sup> Sin embargo, el tema tampoco es nuevo en México, desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) comenzó a difundirse el concepto de calidad educativa a través de los cursos de actualización magisterial con la llamada Modernización Educativa. Un resumen de este trabajo en aquella época aparece en la bibliografía de este artículo (Schmelkes, 1994).

<sup>3</sup> Existen otros documentos en América Latina que también lo suponen, pero no lo definen. Ejemplos de ello son Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2013); Aguayo y Sadler (2011); y Garda (s/a).

<sup>4</sup> Dividen su propuesta en cuatro módulos: Seguridad Pública y Prevención del Delito, Salud, Educación y Conciliación de vida familiar y social. Sólo retomamos las ideas relacionadas a la educación.

<sup>5</sup> González señala otros compromisos como erradicar el analfabetismo mayoritario de mujeres, acceso equitativo a la educación, mejoras en la instrucción vocacional, científica y tecnológica, entre otros. Sin embargo, para los fines de este artículo, sólo

retomaremos los necesarios relativos al tema que nos ocupa.

<sup>6</sup> Los Campos formativos son categorías convencionales de aprendizaje y desarrollo infantil, reconocidas como metodológicamente necesarias para la organización curricular y planeación de situaciones didácticas que pretendan favorecer las competencias que conforman cada uno de ellos. El PEP distingue seis campos formativos. (SEP, 2012)

<sup>7</sup> Los Aprendizajes esperados son las conductas operativas que mostrará el alumno que haya logrado cierto dominio de competencia, son la evidencia de cierto aprendizaje y la comprobación de la eficacia de la acción docente. En otras palabras, es la forma más concreta de los propósitos del programa.

<sup>8</sup> El proyecto para la incorporación de la perspectiva de género 2014-2015 se lleva a cabo en 400 escuelas secundarias públicas, 60 pertenecen a Jalisco: Guadalajara (20), Zapopan (12) y Tlaquepaque (28). Se seleccionaron de acuerdo al grado de vulnerabilidad según el 'Programa Nacional para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia' y la 'Cruzada contra el hambre'. Los recursos se dirigen a secundarias porque son más visibles los problemas de violencia de género y escolar, rezago y deserción, bajo desempeño, trastornos alimenticios, drogadicción y conductas sexuales de riesgo, entre otros. El nivel preescolar no figura en atención/prevención. (SEP, 2012a en línea)

<sup>9</sup> Véase <http://www.cca.org.mx/profesores/porta/courses.html>

<sup>10</sup> La entrevistada no tiene precisión del año porque en 1992 se hizo una reforma educativa y la capacitación era para darla a conocer. Los compromisos internacionales que pactó México con relación a la perspectiva de género fueron hasta la Conferencia de Beijing en 1995. (González, 2010)

<sup>11</sup> El campo formativo del Exploración y Conocimiento del mundo no menciona ninguna competencia relacionada con el género. Si bien en el aspecto de

Cultura y vida social exhorta mostrar respeto hacia la diversidad, se enfoca en a la diversidad lingüística y cultural. Uno de los aprendizajes esperados en este campo es conversar sobre las responsabilidades en casa y la escuela, lo que podría enfocarse desde el género, sin embargo depende de la decisión y conceptualización de cada educadora.

<sup>12</sup> Se hizo la búsqueda según los criterios proporcionados, pero no se encontró ni éste ni ningún otro material sobre el tema. Nuevamente hay una imprecisión con la fecha, con la 'Modernización' el eje central de capacitación magisterial era la Reforma Educativa. La temática sobre género apareció institucionalmente hasta 1995. (González, 2010).

<sup>13</sup> Ésta y otras respuestas hacen mención de las emociones, probablemente porque durante el ciclo escolar 2014-2015 es un tema central en las actividades tendientes a mejorar las relaciones interpersonales en las comunidades escolares.

#### Referencias:

- Aguayo, F. & Sadler, M. (Edit.). (2011) *Masculinidades y políticas públicas: Involucrando hombres en la equidad de género*. Santiago de Chile: FACSIO, Cultura Salud y EME.
- Aguilar, L. (1992). Estudio introductorio. En Aguilar, L. (Edit.), *El estudio de las políticas públicas* (pp. 15-74). México: Porrúa.
- Amador, J.C. (2008) *La evaluación y el diseño de las políticas públicas en México*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Carmona, P. & López, R. (2013) *Las políticas de igualdad de género...elementos críticos para activar la responsabilidad masculina*. México: GENDES.
- Castillo, C. et al. (1980). *Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización*. México: CEAC.
- García, E. (2008) *Políticas de igualdad, equidad, y gender mainstreaming. ¿De qué estamos hablando?: Marco conceptual*. San Salvador: PNUD.
- Garda, R. (s/a) *Decidir, qué decidir...Reflexiones sobre la inclusión de los Hombres en las Políticas Públicas de Género*. Mexico: Indesol; Hombres por la Equidad.
- González, R. M. (2010). Políticas públicas en género y educación básica en México. En Lara López, A. L. (Coord.), *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas* (pp. 21-32). México: UPN y Plaza y Valdés.
- Hernández, L. (2013) *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. México: Rosa Luxemburg Stiftung y Para leer en libertad.
- INMUJERES (2010) Historia. <http://www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/index.php/ique-es-el-inmujeres/historia> consultada el 18 de abril de 2014.
- INMUJERES (2010a) ¿Quiénes somos? <http://www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/index.php/ique-es-el-inmujeres/quienes-somos> consultada el 18 de abril de 2014.
- INMUJERES. (2005). *El enfoque de género en la educación preescolar*. México, D.F.
- Instituto Griselda Álvarez. (2006). *Municipes y municipalistas. Masculinidades y políticas públicas*. Memoria metodológica. México, D.F.
- Leñero, M. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: SEP.
- México. Gobierno del Estado de Jalisco. (2014). Instituto Jalisciense de las Mujeres <http://www.jalisco.gob.mx/es/gobierno/organismo/1860> consultada el 18 de abril de 2014.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2013). *Masculinidades y políticas públicas. Varones en la prevención de violencia de género*. Lima: AECID, UNFPA, MESAGEN, MIMP y UPCH.
- ONU. (2008). *La mujer en el 2000 y después. El papel de los hombres y los niños en el logro de la igualdad entre los géneros*. Nueva York.
- Pérez, M.C. & Cervantes, J.C. (2003). Proyecto para la creación institucional de una perspectiva de

- familia en DIF Jalisco. *Estudios sobre las familias*, 2, 7-20.
- Ramírez, J.C. & Cervantes J. C. (2013). Estudios sobre la masculinidad y políticas públicas en México. Apuntes para una discusión. En Ramírez, J. C. & Cervantes, J. C. (Coord.), *Los hombres en México: Veredas recorridas y por andar* (pp. 201-221). México: Universidad de Guadalajara y Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres.
- Ricardo, C. (2014). *Hombres, masculinidades y cambios en el poder. Un documento de debate sobre la participación de los hombres en la igualdad de género desde Beijing 1995 hasta el año 2015*. Men Engage, ONU Mujeres y UNFPA.
- Schmelkes, S. (1994) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Colección Interamer número 32, Organización de Estados Americanos.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México, D.F.
- SEP. (2012). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*, México, D.F.
- SEP. (2012a). ¿Cuáles son nuestros objetivos? <http://spep.sep.gob.mx/index.php/objetivos> consultada el 29 de diciembre de 2014.
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, D.F.
- SEP. (2014). *Educación preescolar. Libro de la educadora*; México, D.F.
- SEP. (2014a). *Educación preescolar. Libro para las familias*; México, D.F.
- Simón, E. & Cremades, M. A. (2003). Aprendizaje en las relaciones de género e intervención coeducativa. En Santos, M. A. (Coord.) *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Simón, E. (2010) *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Nárcea.
- Valenzuela, M.; Díaz, A.; Jaramillo, R. & Zúñiga, L. (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. INMUJERES.