

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial

del 3 de Abril de 1981



“PROYECTO PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA
ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS”

ESTUDIO DE CASO

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN DESARROLLO HUMANO.

Presenta

MONICA MARISOL VILLAFUERTE ALCANTARA

Directora: Dra. Cinthia Cruz del Castillo

Lectores: Dra. Celia Mancillas Bazán

Mtro. Alberto José Segrera Tapia

Índice

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Justificación.....	6
1. Descripción de la problemática.....	9
1.1 Problematización.....	9
1.1.1 Rasgos de la institución.....	10
1.1.2 Instancias, políticas y programas educativos en materia de género.....	12
1.2 Estrategia de acción.....	15
2. Marco teórico.....	17
2.1 Introducción a la categoría de género.....	17
2.2 Teorías sobre las diferencias de género.....	18
2.3 La escuela como agente para la promoción de la equidad de género.....	19
2.4 Sexualidad y educación.....	26
2.5 La violencia de género en la escuela.....	28
3. Desarrollo humano y Enfoque de Género.....	33
3.1 El Enfoque Centrado en la Persona (ECP), una herramienta para la promoción de la equidad de género.....	35
3.1.1 Teoría de la personalidad del ECP.....	36
3.1.2 Condiciones para el desarrollo del potencial humano.....	37
3.1.3 Aplicaciones del ECP a la educación.....	39
4. Método.....	44
4.1 Objetivos y metas del estudio de caso.....	44
4.2 Fase 1. Detección de necesidades.....	45
4.3 Fase 2. Diseño y aplicación del taller de género y sexualidad.....	48

4.4 Fase 3. Diseño, aplicación y evaluación de la jornada de prevención de la violencia de género en la ENMJN.....	50
5. Resultados.....	54
5.1 Resultados de la Fase 1. Detección de necesidades.....	54
5.1.1 Análisis general del estudio exploratorio.....	77
5.2 Resultados de la fase 2. Diseño y aplicación del taller de género y sexualidad.....	79
5.2.1 Análisis general del instrumento “SQA”.....	84
5.3 Resultados de la Fase 3. Diseño, aplicación y evaluación de la jornada de prevención de la violencia de género en la ENMJN.....	88
5.4 Resultados generales del proyecto.....	91
5.5 Alcances y limitaciones.....	92
5.6 Integración de conocimientos y habilidades.....	94
6. Conclusiones... ..	97
6.1 Reflexiones finales: Experiencias, construcciones y retos.....	99
7. Referencias.....	103
8. Anexos.....	109
Anexo 1. Guión de grupo focal.....	109
Anexo 2. Planeación del “Taller de Género y Sexualidad”.....	110
Anexo 3. Diagnóstico instrumento “SQA”.....	118
Anexo 4. Formato de cuestionario final del taller.....	129
Anexo 5. Diseño de la Jornada de Prevención de la Violencia de Género.....	130

Resumen

El presente estudio de caso se desarrolló en tres fases, la primera correspondiente a un estudio exploratorio sobre las ideas y prácticas de género y sexualidad, y el rol de la escuela en la transformación de éstas, en mujeres mexicanas entre los 18 y 23 años, estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, en una institución pública del D.F, provenientes de un sector socioeconómico bajo; a través de 3 grupos focales con un total de 24 participantes, se detectó que: existe poca claridad en dichos constructos, la institución influye en la resignificación de sus roles de género y no genera las estrategias necesarias para promover una cultura de la prevención en materia de sexualidad y equidad de género, pues genera relaciones violentas en su interior; así mismo, se identificaron casos de violencia en la pareja. Con base en estos datos se desarrolló la etapa de intervención, para lo cual se diseñó un taller con una duración de 16 sesiones de dos horas cada una; el objetivo del taller fue diseñar implementar y evaluar estrategias psicoeducativas para fomentar la prevención de la violencia de género en las estudiantes de la institución. La tercera fase se desprendió de dicho taller y consistió en una actividad de prevención de la violencia de género, organizada por las 15 participantes de éste, dirigido a toda la comunidad educativa. Los resultados arrojaron que las participantes reconocieron el impacto de las problemáticas asociadas a la violencia de género en su vida cotidiana y se generó un nivel de participación satisfactorio de la comunidad estudiantil.

Introducción

Hablar de equidad de género hoy significa cuestionar las prácticas sociales y la construcción de roles estereotipados a partir de los diferentes agentes de socialización como la familia y la escuela. Ante la presencia de la violencia en todas sus manifestaciones, y específicamente aquella basada en el género, es necesario y urgente reconfigurar las relaciones entre géneros desde diversas esferas de la vida, tanto pública como privada. En este sentido el uso de la perspectiva de género permite: entender los viejos problemas en torno a dichas relaciones, con un nuevo enfoque que posibilita dar visibilidad a las problemáticas específicas de mujeres y hombres. Así mismo permite comprender que existe una asimetría fundamental entre ambos, producto y manifestación de relaciones de poder construidas históricamente. Por tanto, ello lleva a dimensionar que la desigualdad entre mujeres y hombres es un hecho cultural y, por tanto, puede y debe ser modificado. Ante tal situación, el reto es sacar del terreno biológico lo que determina la desigualdad de género entre los sexos y colocarla en el terreno simbólico para su reconstrucción.

Entonces, hablar de la categoría de género implica abordar una construcción teórica interdisciplinaria e integral, ya que los estudios de género tienen un amplio abanico de posibilidades de análisis, desde la perspectiva sociológica, antropológica, psicológica, etc. Al ser una categoría transversal permea los diversos niveles y espacios de la vida cotidiana, lo cual se debe también a que su objeto de estudio es sumamente complejo ya que involucra las relaciones que establecen mujeres y hombres en un contexto determinado, así como la construcción sobre la diferencia sexual que cada cultura imprime a su sociedad.

Hablar de género es hablar de la forma en que nos construimos como hombres y mujeres, es hablar de la forma en que nos relacionamos con el otro. En este sentido Lamas

(2002) expresa que el género facilita un modo de codificar el significado que las culturas otorgan a la diferencia de sexos para comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana. Es entonces, la manifestación de la construcción cultural a partir de la diferencia sexual, siendo esta última la distinción biológica y fisiológica entre hombres y mujeres.

Partiendo de estos planteamientos, podemos encontrar en el ámbito de las políticas públicas en relación al tema, que “La *equidad de género*” implica la posibilidad de tratamientos diferenciales para corregir desigualdades de partida; medidas no necesariamente iguales, pero conducentes a la igualdad en términos de derechos, obligaciones y oportunidades (PNUD, 2000).

Ante este panorama es necesario contemplar las tendencias internacionales marcadas en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD¹; éstas explican que el género es considerado un indicador sobre la discriminación; es la equidad de género un objetivo prioritario en la agenda del milenio de las Naciones Unidas, y concibe a la educación como el mecanismo para incidir en el desarrollo integral de las personas, lo cual permitirá ejercer una ciudadanía plena. Para ello se requiere del mejoramiento en el enfoque de gestión, siendo éste un rol del Estado, que ha de focalizar sus acciones a través de las políticas, programas y reformas, a partir de la creación de espacios de coexistencia de los ciudadanos. Por tanto, el desarrollo de la equidad de género es una construcción esencial para el Desarrollo Humano de las personas y los grupos.

¹ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) es el organismo miembro de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que desde 1965 trabaja para reducir la pobreza en el mundo y los problemas asociados con ésta, a través de prácticas que apoyan al desarrollo humano y el progreso económico y social de los países en los que el PNUD tiene presencia. Como organización basada en el conocimiento, en México el PNUD colabora con los gobiernos federal, estatal y municipal, el sector privado y la sociedad civil, brindándoles información técnica, asesorías y recomendaciones para la generación de políticas públicas y en proyectos orientados al desarrollo.

En este sentido, la equidad e igualdad se configuran y construyen de manera complementaria, pues hablar de equidad sin igualdad es un término incompleto, al igual que igualdad sin equidad. Y es justo a partir del establecimiento de relaciones asimétricas en los géneros que hoy en día se presentan graves problemáticas de violencia, por ello abordarlas es no sólo una obligación sino un pendiente con nuestra sociedad, para ello es necesario identificar cómo hemos aprendido a producir y reproducir diversas formas de violencia, con nuestros actos, palabras y omisiones.

A partir de estos planteamientos, el estudio de caso que se desarrolla en el presente texto es el resultado del diseño, aplicación y evaluación del “Proyecto para la Prevención de la Violencia de Género en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños”. El estudio de caso se encuentra dividido en 3 fases, como parte de la justificación se plantea la existencia de la violencia de género como una problemática manifiesta en la institución donde se llevó a cabo el proyecto; para contextualizarla se abordan algunas cifras y datos relevantes sobre la violencia de género en nuestro país, así como la pertinencia y relevancia de generar en las instituciones educativas, acciones encaminadas a una vida libre de violencia y la promoción de la equidad de género.

Continuando con el capítulo 1 denominado “Descripción de la problemática” se describen los antecedentes del proyecto y una breve revisión histórica sobre el contexto internacional y nacional en relación a la legislación para la prevención de la violencia de género, así como los programas educativos existentes al respecto.

En el capítulo 2 se presenta el marco teórico que da sustento al proceso de diseño, aplicación y evaluación del proyecto, en relación al enfoque de género como eje que articuló y proporcionó categorías de análisis como: género, educación en la sexualidad, equidad de

género, violencia de género, entre otras. En el capítulo 3 se desarrolla el sustento teórico del Enfoque Centrado en la Persona a partir del cual se retoman aspectos fundamentales y significativos como: teoría de la personalidad, actitudes y condiciones para el cambio, y las aplicaciones del ECP a la educación.

En el capítulo 4 se describe el Método utilizado en el estudio de caso, en donde se expresa el objetivo general del proyecto, los objetivos específicos y las metas, así como el desarrollo de sus 3 fases. La *Fase 1* del proyecto hace referencia a la *Detección de necesidades*, correspondiente al estudio exploratorio sobre las “Nociones de Género y Sexualidad de las Estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar” de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. En dicha fase se describen los objetivos, procedimiento, participantes, técnicas e instrumentos utilizados. En la *Fase 2* se describe el diseño, aplicación y evaluación del *Taller de Género y Sexualidad* en donde se expresan los objetivos, estructura del taller, procedimiento, participantes, técnicas e instrumentos desarrollados. Posteriormente se describe la *Fase 3*, correspondiente al diseño, aplicación y evaluación de la *Jornada de Prevención de la Violencia de Género*, del mismo modo, se presentan los objetivos, procedimiento, técnicas e instrumentos utilizados.

En el capítulo 5 se presentan los resultados de cada una de las fases del estudio de caso y los resultados generales del proyecto; así mismo, se mencionan los alcances y limitaciones de éste, así como las recomendaciones que se identificaron a partir del desarrollo del presente estudio de caso. Finalmente se presentan las conclusiones del proyecto, las reflexiones de la facilitadora sobre el proceso del estudio de caso y los anexos resultados de éste.

Justificación

La pertinencia de implementar estrategias psicoeducativas para la prevención de la violencia de género en mujeres jóvenes y futuras docentes, se explica a través de la especificidad de su contexto, así como de las políticas públicas nacionales e internacionales que incluyen la promoción de la vida libre de violencia como un elemento básico para el desarrollo humano de las personas y grupos. El género como un indicador del desarrollo desde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), es necesario para comprender la construcción de la equidad e igualdad entre hombres y mujeres; pero también es esencial para comprender la dimensión que implica para el Desarrollo Humano Centrado en las Personas, como movimiento del potencial humano, pues éste no distingue entre mujeres y hombres al referir la cualidad de persona y su dimensión integral; por tanto, es primordial que en una intervención que promueva el desarrollo del potencial humano, existan estrategias que aborden de manera transversal la categoría de género.

En este sentido, datos del UNIFEM² citados por Lori Heise (1994) en Velázquez, (2003) confirman que la violencia de género es un problema de salud pública, pues dicha violencia es un obstáculo para el desarrollo económico y social porque inhibe la plena participación social de las mujeres. Además de que los efectos de las lesiones corporales y psíquicas comprometen severamente su trabajo y creatividad.

En la actualidad en nuestro país el 41 % de las mujeres sufre de violencia psicológica, el 23% de las mujeres sufre de violencia económica, un 27.3 % violencia física, mientras que en violencia sexual se encuentra un 11.5%. El 27% de las mujeres viven su relación de pareja con violencia. El 80% de los jóvenes que han sido agredidos por su pareja no percibieron

²Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM) es la agencia del Sistema de las Naciones Unidas responsable de impulsar y promover el avance y el bienestar de las mujeres.

estos incidentes como violencia, según datos del Instituto Mexicano de la Juventud IMJUVE (2006 citado en Del Castillo, 2010). Por su parte la Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo (Envinov, 2007 citado en Del Castillo, 2010) indica que el 76% de los jóvenes son víctimas de violencia psicológica; así mismo la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Endireh, 2006 citado en Del Castillo, 2010) arroja que el 40% de las mujeres ha enfrentado algún tipo de violencia en espacios comunitarios.

Ante este panorama, las instituciones educativas son espacios privilegiados para la construcción de la equidad e igualdad de género y una vida libre de violencia. En el marco de la promoción de relaciones equitativas y una comunidad educativa sana, es urgente y necesario el diseño e implementación de estrategias para la prevención de la Violencia de Género. Aunque dichas instituciones pueden ser, por el contrario, espacios para reforzar los estereotipos de género y generar dinámicas violentas al interior de su comunidad.

De ahí que, lamentablemente la escuela no siempre funge como promotora de procesos de desarrollo humano y equidad de género. Se concibe que la escuela refuerza la dominación y desigualdades de género a través de los contenidos y programas escolares, pues éstos responden a una clara concepción genérica del mundo. Esto ocurre a través de la profesionalización de las carreras, del llamado currículo oculto, de la información parcializada o segmentada de ciertos contenidos en torno a la sexualidad, desigualdad de género y los roles de género. Pero el rol de la escuela como institución es más complejo y a la vez es un espacio de alto potencial para transformar dichas desigualdades (Arcos & Figueroa, 2007). Ante este planteamiento, la violencia en las escuelas es un tema de creciente preocupación tanto para estudiantes como para maestros y padres de familia. No obstante, tanto en el ámbito nacional como internacional prácticamente no existen estudios

especializados en violencia de género en las escuelas, se cuenta con una masa crítica de evidencias que muestran que la violencia se expresa y afecta de diferente modo a niños y niñas, lo que resulta relevante para poder enfrentar de manera eficaz la violencia de género en las escuelas. (Azaola, 2009).

En este sentido, dada la estructura patriarcal y vertical de la escuela, se identifica que la institución donde se desarrolla la problemática del presente estudio de caso, es en esencia violenta, pues presenta conductas arraigadas en donde el uso de poder en la relación docente-alumna y la violencia entre pares es frecuente, la falta de participación en la toma de decisiones del alumnado y las políticas de atención ante las problemáticas de género son escasas.

Es por ello que el presente proyecto surge a partir de necesidades indetificadas en las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, en torno a la violencia de género en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños; con el fin de construir las estrategias necesarias para promover procesos de concientización sobre dicha problemática, concibiendo a este espacio educativo como el idoneo para promover y realizar acciones encaminadas a la prevención de la violencia de género.

1 .Descripción de la problemática

1.1 Problematización

El proyecto de Prevención para la Violencia de Género en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, surge a partir de la identificación de casos de violencia de género en la población estudiantil, así como de la observación del fenómeno de la desigualdad de género en la interacción cotidiana entre los actores educativos de la institución. Ello se identificó, en un primer momento, a través de los servicios que ofrecía la escuela como: el Programa Integral de Salud (existente hasta el ciclo escolar 2012-2013), y el Programa Institucional de Tutoría (del cual fui responsable hasta el ciclo escolar 2012-2013).

La población estudiantil de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños constituida por mujeres adultas jóvenes, que cursan la licenciatura en educación preescolar, presenta problemáticas que giran en torno al maltrato escolar, discriminación, violencia verbal, abuso de poder de algunos docentes, violencia entre pares, y casos de violencia física y emocional por parte de la pareja. Sumando al hecho de provenir de núcleos familiares en su mayoría tradicionales, se manifiestan dificultades asociadas a la sexualidad, y la presencia de estereotipos en torno a su profesión, lo cual genera repercusiones en la vida académica de las estudiantes. Ante ello, la institución únicamente lleva a cabo acciones aisladas de corte informativo, así mismo, se observa poca participación de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, personal administrativo y directivos), pues ésta no se encuentra sensibilizada ante dichas problemáticas.

Por otra parte, cabe mencionar la importancia que tiene abordar contenidos e identificar problemáticas respecto a la categoría de género, ya que las estudiantes de dicha institución se forman como docentes de nivel preescolar, lo cual es de gran relevancia pues trabajarán en

su práctica profesional con niños y niñas que se encuentran en una etapa de desarrollo crucial para la definición de su identidad de género; por tanto, la intervención educativa de éstas debe encaminarse a la construcción de procesos equitativos y a la resignificación de los roles de género, con el fin de promover procesos de desarrollo humano integrales, encaminados a resaltar el potencial creativo de los actores involucrados en el proceso educativo de esta etapa de vida.

Así mismo, cabe resaltar que de manera tradicional la institución formadora de estas profesionales de la educación, así como los imaginarios sociales construidos alrededor de ésta, han consolidado un estereotipo que hasta la fecha produce que las estudiantes de esta licenciatura construyan la identidad de su profesión a partir de creencias e imaginarios inflexibles y poco abiertos a la diversidad y a la expresión de otras identidades, lo cual produce prácticas discriminatorias al interior de la dinámica escolar.

1.1.1 Rasgos de la institución

Como se ha señalado, la ENMJN cuenta con una población estudiantil 100 % femenina, que oscila entre los 17 y 25 años de edad, y cuyas características socioeconómicas se ubican en un sector medio-bajo, así mismo, el personal docente es en su mayoría femenino, ya que por “tradicición” se ubica la profesión de docente a nivel preescolar de manera exclusiva para las mujeres. Cabe mencionar que en la historia de esta institución con más de 66 años de existencia, únicamente se ha titulado de dicha licenciatura un hombre, pese a que no se niega la admisión a aspirantes del sexo masculino, el nombre mismo de la institución sugiere la discriminación de los aspirantes hombres. Por tanto es sumamente pertinente y necesario que dicha institución diseñe proyectos y acciones encaminadas a la promoción de la equidad de género y la vida libre de violencia, generando estrategias de

atención en niveles preventivos que sensibilicen a la comunidad educativa sobre las problemáticas que dicha población presenta.

De ahí que sea necesario comprender las problemáticas mencionadas de forma sistémica, partiendo del análisis de las políticas educativas en torno a la prevención de la violencia de género y sus implicaciones en la particularidad de la institución en donde se llevó a cabo el presente estudio de caso, ya que al ser una institución formadora de docentes de nivel preescolar es de gran relevancia que éstas conozcan dichas políticas y los programas correspondientes al nivel educativo que atenderán como profesionales; para ello se requiere reconocer la problemática de la desigualdad y la violencia de género en su vida como estudiantes, desde la reflexión y concientización sobre el papel que juega la escuela en la prevención de dicha problemática.

Sin embargo cabe señalar, que la ENMJJN y otras instituciones de formación de docentes en el Distrito Federal, no cuentan al interior de los espacios curriculares con procesos formativos en materia de equidad de género, lo cual dificulta la identificación de problemáticas en torno a ésta y por tanto la generación de reflexiones en relación al papel de la escuela en la construcción de la equidad de género. En gran medida esto sucede por la falta de articulación con otras instancias al interior del sistema educativo nacional, así como la inexistencia de programas en éstas últimas. En este sentido, el nivel de impacto del proyecto se centra en abrir un espacio para detectar las necesidades de las estudiantes y por otra parte dimensionarse como un espacio para el diseño de estrategias autogestivas que visibilicen la necesidad de crear espacios formativos para abordar temáticas de género que impacten a las estudiantes principalmente, pero también a todos los actores educativos. De ahí la pertinencia de que cada institución formadora de docentes diseñe e implemente a partir de las

especificidades de su población, proyectos y acciones que se encaminen a promover una vida libre de violencia al interior de su comunidad y que formen a sus estudiantes de forma integral para la equidad de género. Por ello el nivel de impacto del proyecto se centra en las estudiantes de la ENJMN, en la dinámica misma que se genera en una población 100% femenina, así como en la identificación de las características de éstas y las problemáticas que viven como mujeres jóvenes.

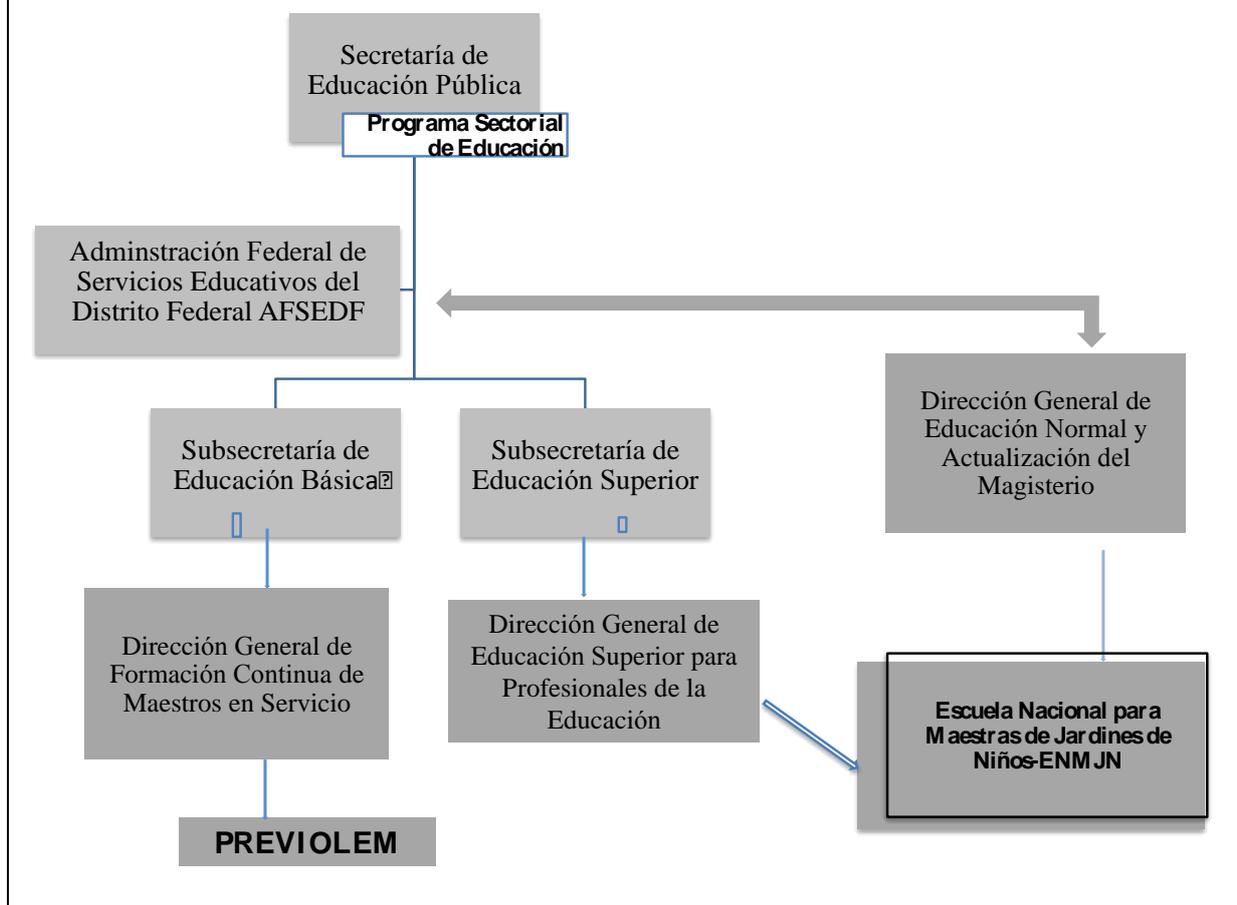
1.1.2 Instancias, políticas y programas educativos en materia de género

En el caso del Distrito Federal, las escuelas de formación de docentes (conocidas como normalistas) son coordinadas por la *Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio DGENAM*³; dicha dirección a su vez se rige por la *Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal AFSEDF*. A continuación en la Figura 1 se describe la organización de las instancias de la Secretaría de Educación Pública que desarrollan programas en materia de género, con el fin de reconocer los lineamientos institucionales en dicha materia.

³ DGENAM: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Instancia que agrupa a las escuelas de educación superior formadoras de profesionales de la educación, en el Distrito Federal.

En la Figura 1, se describe el organigrama de la Secretaría de Educación Pública, acotada a las instancias de las que depende y con las que tiene relación la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), así como las instancias de las que se desprenden el Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia contra las Mujeres (PREVIOLEM), este programa se desprende de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, que a su vez se depende de la Subsecretaría de Educación Básica, por lo que no se expresa una relación directa con la ENMJN, que depende de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Figura 1. “Intancias y programas de la Secretaría de Educación Pública”



A partir de este contexto institucional y del reconocimiento de las políticas educativas nacionales de las que se desprende, se puede observar que éstas no se aterrizan de manera concreta en la vida cotidiana de las escuelas en sus diversos niveles educativos, desde la

educación preescolar y básica, hasta la educación media y media superior. En este sentido una de las mayores críticas es que los programas y proyectos no se aplican desde la especificidad, diagnóstico y conocimiento de cada contexto educativo, y por tanto desde las características de su población.

En relación a la política educativa nacional existe el *Programa Sectorial de Educación*⁴ que se desprende del *Plan Nacional de Desarrollo del sexenio 2013-2018*, este programa pretende atender la meta 4: *México con Educación de Calidad*, del Plan de Desarrollo Nacional. Así mismo, dicho programa retoma la estrategia 3: *Perspectiva de Género* que incorpora en las instancias e instituciones educativas, las políticas necesarias para la promoción de la equidad de género y la vida libre de violencia.

El *Programa Sectorial la Subsecretaría de Educación Básica*, a través la *Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio-DGFCMS-*, instancia encargada de la formación continua y capacitación de los maestros en servicio, expresa que atiende los objetivos estipulados en el Plan Nacional de Desarrollo, en torno a la *equidad de género en la educación*, impulsando a nivel nacional el *Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia contra las Mujeres (PREVIOLEM, 2011)*.⁵ Cabe señalar que dicho

⁴La Constitución mexicana establece que el Gobierno debe conformar el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 con metas y estrategias específicas. Éste establece cinco metas nacionales: México en Paz, México Incluyente, **México con Educación de Calidad**, México Próspero y México con Responsabilidad Global. Y tres estrategias transversales, de observancia para todas las dependencias y organismos, son: Democratizar la Productividad, Gobierno Cercano y Moderno y **Perspectiva de Género**. A la Secretaría de Educación Pública le corresponde dirigir la elaboración del Programa Sectorial de Educación (PSE) a partir de la meta nacional **México con Educación de Calidad** y de todas las líneas de acción transversales que le corresponden al dicho sector. Con el propósito de elevar la calidad de la educación con equidad, el PSE se fundamenta en el artículo 3o Constitucional y en la Reforma Educativa que modificó la Ley General de Educación; y creó las leyes generales del Servicio Profesional Docente y la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y en las leyes generales de Igualdad entre Mujeres y Hombres, la de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia e distintos instrumentos internacionales. Este Programa detalla los objetivos, estrategias y líneas de acción en materia de Educación básica, media superior, superior, formación para el trabajo, deporte y cultura, con una perspectiva de inclusión y equidad.

⁵ Este programa pretende constituir un esfuerzo por evitar la reproducción de prácticas estereotipadas discriminatorias, sexistas y busca promover la equidad entre los géneros como criterio de las acciones cotidianas

programa está dirigido a los maestros de las escuelas de educación inicial (preescolar) y básica (primaria y secundaria), es decir, maestros en servicio, por lo cual los estudiantes que se forman para ser docentes, no reciben capacitación formal durante su trayectoria académica.

1.2 Estrategia de acción

A partir de este contexto institucional y de la problemática detectada en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, fue necesario diseñar e implementar acciones articuladas y acordes a las necesidades de la población de ésta, a través de la *Perspectiva de Género* como eje transversal del proyecto, ya que las actividades diseñadas así como los objetivos y metas, apuntaron a la sensibilización en torno a la construcción de la equidad e igualdad de género. En el marco de la promoción de relaciones equitativas de las participantes del proyecto. Se retomaron categorías como: género, sexualidad, roles de género y educación de la sexualidad, así como, violencia de género y equidad de género.

De manera paralela se utilizaron los aportes teóricos y metodológicos del Enfoque Centrado en la Persona; partiendo de su *Teoría de la Personalidad*, recuperando conceptos como: instancias de la estructura de la personalidad, las tendencias actualizante y la sabiduría organísmica, así como la concepción de organismo integral. En cuanto a las *Condiciones y Actitudes* necesarias para el cambio o facilitación de procesos de desarrollo se retomaron: la aceptación positiva incondicional, la empatía y la congruencia. También se incorporaron las nociones sobre las *Aplicaciones educativas del ECP*, como una base y guía de la construcción

en la escuela y en la comunidad escolar, a través de la creación de vínculos formativos para el trabajo interdisciplinario y colectivo. Asimismo, reconoce el papel relevante de la escuela en la conformación de lo masculino y lo femenino, así como la participación activa de los directivos, las y los docentes de educación básica en la construcción de la identidad genérica de los alumnos y alumnas, y su incidencia en el tipo de relaciones que se establecen entre ellos, por lo que resulta relevante generar espacios de reflexión, formación dirigidas al conocimiento y visualización de la problemática para la modificación de relaciones basadas en roles estereotipados que atentan contra la equidad de género. (PREVIOLEM, 2011).

del clima grupal con el fin de generar aprendizajes significativos en el grupo, así como generar las condiciones de facilitación necesarias para el desarrollo de las participantes.

2. Marco teórico

2.1 Introducción a la categoría de género

Lamas (2002) expresa que el género facilita un modo de codificar el significado que las culturas otorgan a la diferencia de sexos para comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana. Es entonces la manifestación de la construcción cultural a partir de la diferencia sexual, siendo esta última la distinción biológica y fisiológica entre hombres y mujeres.

Según las Naciones Unidas (1979), el género constituye una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo. El género como construcción simbólica capta los atributos asignados a las personas a partir de su sexo. Se trata de atributos biopsicosociales que influyen sobre la organización de la sociedad en todas sus vertientes y sirven como base para la creación de jerarquías de poder. Para Tarrés (1998), el género se constituye en un complejo mosaico de generación y reparto de poderes que se concretan en maneras de vivir y en oportunidades y restricciones diferenciales.

Bajo estas concepciones cabe señalar algunas nociones de feminidad y masculinidad para poder entender las diferencias sexuales que han sido naturalizadas, a fin de justificar socialmente la desigualdad de género. Es así, que la masculinidad y la feminidad se entienden fácilmente como roles sexuales internalizados, productos del aprendizaje social (Connell, 2003). Los conceptos como diferencia sexual y roles sexuales suelen confundirse, las primeras son muy pocas, mientras que las segundas son la elaboración cultural de las diferencias sexuales biológicas (Connell, 1987; Butler, 1990).

Por tanto, los roles de género constituyen prácticas sociales generalizadas que responde a ideologías o patrones conductuales anteriores al sujeto, que por lo demás la mayoría de estos

roles son impuestos y reproducidos por las diferentes estructuras que componen la sociedad (Connell, 2003).

Ante este panorama, se puede decir que la categoría de género es abordada desde sus alcances teóricos metodológicos en diversos ámbitos, pues es una noción que nos ayuda a comprender sus alcances prácticos en la vida pública, la participación democrática y la búsqueda de una vida más equitativa entre hombres y mujeres; como lo plantean Arcos y Figueroa (2007), esta situación tiene que ver con la universalización de los derechos pero sobre todo con la resignificación de prácticas cotidianas. Para comprender mejor cómo hemos construido y legitimado las prácticas desiguales entre géneros, es necesario revisar algunas teorías al respecto.

2.2 Teorías sobre las diferencias de género

Las **Teorías de la diferencia entre géneros** explican la desigualdad entre hombres y mujeres básicamente por las diferencias biológicas que implica diferencias psicológicas en cuanto a personalidad y a las formas de relacionarse con el entorno, es decir, con toda su experiencia vital. Desde esta perspectiva surgen en la sociedad patrones o estereotipos específicos esperados de personalidad y conducta asignados al hombre y a la mujer. (Giddens, 1970 en López 2000)

Las **Teorías de la desigualdad entre los géneros**, dimensionan la desigualdad entre hombre y mujer como algo generalmente reforzado por la sociedad. Los postulados de estas teorías expresan los siguiente:

- Los hombres y las mujeres no sólo están situados en la sociedad de manera diferente, sino también desigual. En concreto, las mujeres tienen menos recursos materiales, estatus social, poder y oportunidades para la autorrealización que los hombres de idéntica posición social, ya se base esa posición en la clase, la raza, la ocupación, la etnicidad, la religión, la educación, la nacionalidad o cualquier otro factor socialmente relevante.
- Esta desigualdad procede de la misma organización de la sociedad, no de diferencias biológicas o de personalidad entre los hombres y mujeres.
- Aunque los seres humanos individuales puedan variar en cuanto a perfil de capacidad y rasgos, ningún modelo de variación natural relevante distingue a los sexos.
- Todas las teorías de desigualdad suponen que tanto los hombres como las mujeres responderán mejor ante estructuras y situaciones sociales más igualitarias (Boserup, 1970; Giddens, 1990; Kabeer 1994 en López 2000).

En relación a las **Teorías de la opresión entre géneros**, para la mayoría de sus teóricos las diferencias de género y la desigualdad entre los géneros son subproductos del patriarcado (Giddens, 1992; Lengermann, 1993 en López 2000) que constituye una estructura primaria de poder.

2.3 La escuela como agente para la promoción de la equidad de género

Para poder dimensionar el papel que juega la escuela en la promoción de la equidad, o en la producción de la desigualdad de género, es necesario desarrollar algunas concepciones sobre la categoría de género y su relación con la institución educativa. El género es el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la

diferencia anatómica entre hombres y mujeres (Lamas, 2002). Cada sociedad asigna determinadas funciones sociales (roles) construyéndose así el concepto de género como categoría bio-psico-econo-político-cultural (Lagarde, 1990 citado en Blázquez, 2009). En otras palabras, según Kaufman (1989) el género constituye un proceso de organización (eje) y legitimación social de lo masculino y lo femenino en constante transformación.

El género es siempre relacional, nunca aparece de forma aislada sino marcando su conexión. Se trata de una construcción histórico-social, es decir, que se va produciendo a lo largo del tiempo de distintas maneras. En la construcción del género influye de manera importante el entorno y la historia de cada sociedad, pero esta última, es orientada o moldeada en el tiempo también por quienes ostentan el llamado poder (material o simbólico), siendo el principal portador en la historia generalmente el hombre (Lamas,2002). En este sentido la lógica del género es una lógica de poder, de dominación (Lamas, 1997). Esta lógica según Bourdieu (1988 en Lamas 1999), es la forma paradigmática de violencia simbólica, definida como aquella violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento.

Por lo anterior, sin duda, las instituciones tienen una función preponderante en la interiorización y la construcción del género de las mujeres y hombres, desde sus primeros años de vida y a lo largo del desarrollo de las personas, existen diversas instituciones como la Escuela, el Estado, la Iglesia, entre otras, que permiten legitimar relaciones de desigualdad o reconstruir relaciones más equitativas. En este sentido, Bourdieu (1988 en Lamas 1999) plantea que la unidad doméstica es uno de los lugares en los que la dominación masculina se manifiesta de manera más visible (y no sólo a través del recurso de la violencia física); el mantenimiento de las desigualdades de género, no puede ejercerse además sin la contribución

de otros quienes lo reproducen y a la vez lo construyen como tal en la esfera pública y social que incluyen la escuela, el Estado y la Iglesia (Caoatay, 2001), y en forma menos obvia, a los mercados tanto locales como nacionales e institucionales.

La escuela como institución configurada como proceso para desarrollar el proceso de socialización, incorpora las pautas, los significados y símbolos culturales referentes para la discriminación de las mujeres, en virtud de su sexo, trasmite y consolida de forma explícita y latente la ideología sexista latente prevaleciente en la cultura (González, 1987 citado en Araya, 2003). De ahí que la escuela refuerza dicha dominación y desigualdades a través de los contenidos y programas escolares, pues estos responden a una clara concepción genérica del mundo. Esto es, en la profesionalización de las carreras, el llamado currículo oculto, información parcializada o segmentada de ciertos contenidos en torno a la sexualidad, desigualdad de género y los roles de género. Pero el rol de la escuela como institución es más complejo y a la vez es un espacio de alto potencial para transformar dichas desigualdades (Arcos & Figueroa, 2007).

Es así que a través de cinco expresiones, según Araya (2003) se enfatiza la desigualdad de géneros en la escuela: los libros de texto, el carácter androcéntrico del lenguaje, el carácter androcéntrico del abordaje de las ciencias sociales, la jerarquía de los saberes (priorizando los que se consideran propios a lo masculino), y el currículo escolar.

Ante este panorama es necesario contemplar las tendencias internacionales marcadas en el PNUD (2000), éstas expresan que el género es considerado como un indicador de la discriminación; es la equidad de género un objetivo prioritario en la agenda del milenio de las Naciones Unidas; y es la educación el mecanismo para incidir en el desarrollo integral de las

personas, lo cual permitirá ejercer una ciudadanía plena. Para ello se requiere del mejoramiento en el enfoque de gestión, siendo éste un rol del Estado que ha de focalizar sus acciones a través de las políticas, programas y reformas, a partir de la creación de espacios de coexistencia de los ciudadanos. Pero este reto es desafiante, pues hay que reconocer que el acceder a una plena equidad de género no es un camino fácil ni rápido, es un proceso dialéctico entre perspectivas subjetivas y barreras ideológicas que se pone en juego en el espacio escolar (Arcos & Figueroa, 2007).

Por ello “el enfoque de género como categoría de análisis es un instrumento conceptual que ayuda a leer la realidad educativa identificando desigualdades y obstáculos sociales que la escuela reproduce. La articulación del género al ámbito escolar significa para las jóvenes asumir posiciones de control en la cultura escolar donde se construyen las relaciones y se distribuye el poder. Significa también para las mujeres participar activamente en los procesos de empoderamiento y cambio educativo promoviendo competencias a fin de procesar formas de relación y maneras de ver el mundo” (OCDE 2010). Es así, que como lo plantean Arcos y Figueroa (2007), debemos considerar al género como un componente de la educación ciudadana, en tanto es concebido como un elemento constitutivo de las prácticas escolares sustentadas en las diferencias entre los sexos, y como manifestación primaria de relaciones significantes de poder y desarrollo de los sujetos.

A partir de este panorama se puede decir que el género como categoría, proporciona recursos interdisciplinarios porque asume la complejidad social, cultural y política existente entre mujeres y hombres. Es una visión analítica, explicativa y en un gran sentido subversiva, ya que propone construir relaciones más tolerantes y justas encaminadas a la construcción del

reconocimiento de la equivalencia humana (Naciones Unidas, 1979), con el fin de llegar a construir una democracia genérica que reconozca la diversidad.

Es por lo anterior que entre los fines de la perspectiva de género está la participación en la construcción de una nueva configuración de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres (Cardaci 2005). Lo cual coloca ante el reto de promover un proceso de desarrollo integral de las personas, trastocando las dimensiones de la política, el Estado y la vida en democracia, desde los diversos ámbitos; de ahí que sea pertinente hablar del espacio escolar como un espacio potencial para lograrlo. Para alcanzar tales metas, la estrategia de cambio social de acuerdo con la perspectiva de género empieza con la identificación de diversas cosmovisiones (valóricas, normativas, entre otras) que coexisten en cada sociedad y que se forman preferentemente en la escuela, pues en ésta se procede a detectar las posibilidades y los conflictos que enfrentan los hombres y las mujeres desde sus primeros años de vida escolarizada, para su desarrollo personal y profesional (Arcos & Figueroa, 2007).

Si la educación tiene por propósito el desarrollo integral de las personas a fin de ser miembros activos de la sociedad y ejercicio pleno de ciudadanía (Lamas 2000), entonces, es obligación de los actores educativos, sobre todo, pero del resto de los actores sociales involucrado en dicho proceso, hacer lo que les compete para promover tal desarrollo. Si esto sucediera, entonces la escuela tendría que flexibilizar su postura de control en la cultura escolar, para que se pueda dar la participación en procesos de empoderamiento y cambio educativo.

Es así que “los programas educativos no satisfacen necesidades específicas diferenciadas por género y, como consecuencia, el sistema educacional reproduce y refuerza las desigualdades entre los géneros. En concreto, esto se refleja en los programas de estudio,

métodos de enseñanza, contenidos, textos y materiales educativos privilegian los valores androcéntricos y no cuestionan el rol asignado a mujeres y hombres tanto en el pasado como en el presente” (Araneda 1997, en Arcos y Figueroa 2007).

Por su parte, en la literatura internacional se evidencia como los avances en materia educativa no han tenido su equivalencia en equidad de género respecto a inserción laboral, niveles de ingreso y participación en los procesos de adopción de decisiones y de poder (Beyer, 2002; World Bank, 2004; UNICEF 2006). Estas situaciones se pueden evidenciar en las prácticas cotidianas en la esfera laboral y comunitaria, aunque muchos han sido los esfuerzos para contrarrestar tal situación, aun queda mucho por hacer. De ahí que, se tenga que asumir el desafío en materia de política pública, de formular reformas donde se sitúe la equidad de género en el centro de las políticas educativas, acordes y congruentes con la realidad específica de cada escenario educativo nacional y local (UNICEF, 2006).

Es así que dichas políticas impactan tanto a nivel macrosocial, como en las prácticas cotidianas en el aula. Desde el enfoque de género se reconocen en el espacio educativo cuatro tipos de currículo: el discurso pedagógico el *Formal*, y en la práctica pedagógica, *en Acción*, *Obviado* y *Oculto*. El currículo *Formal* hace referencia al enfoque pedagógico de la metodología, a los recursos, contenidos, criterios de evaluación, etc. (Arcos & Figueroa, 2007). En el currículo *en Acción*, a las emergencias que se generan en el espacio escolar, tales como acontecimientos históricos, sociales o de la cultura que rodea a la Institución. En el currículo *Oculto* se refleja lo que sucede en la ejecución de los cursos, en el aula o el taller, es decir, lo que no está previsto formalmente, respecto a las interacciones entre docentes y estudiantes tales como: formas de comunicación, mensajes subliminales respecto a la condición femenina o masculina, uso diferenciado de los espacios, entre otras. El currículo oculto juega un papel importante en la configuración de significados y valores, la mayoría de

las veces no es consciente por lo que es difícil reconocerlo (Arcos & Figueroa, 2007).

Finalmente, el currículo *Obviado* hace referencia a un conjunto de situaciones que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son los temas no tratados, el ignorar interrogantes respecto a temas transversales, ignorar sentimientos, necesidades, intereses, experiencias y conocimientos. Ante este panorama, es evidente la importancia que tiene la escuela en la construcción del género, específicamente, el papel de la educación superior es primordial en el logro de la equidad, pues es una vía a través de la cual los individuos pueden desarrollar su potencial intelectual, que les permite a su vez interponer su crítica al orden establecido. (Arcos & Figueroa, 2007). A partir de ella se construye un espacio social óptimo para aprender una cultura encaminada a la igualdad, la justicia y la solidaridad.

En este sentido, es de gran importancia para la inserción de la mujer en la vida pública, pues el acceso de la mujer al nivel superior permite su revalorización social, lo cual la lleva al posicionamiento frente a los roles tradicionales y a su vez a la conquista por el espacio público (Montesinos, Romero, 2010).

De ahí que, como lo plantea Montesinos (2010), la educación superior permita que las relaciones de los géneros se redefinan, en el marco del cambio cultural que marca la modernidad y transformación tanto del espacio privado como del espacio público. El acceso a la educación superior es pues para la mujer, una posibilidad de tener mayor reconocimiento social y remuneración económica, pero sobre todo de satisfacción personal y la posibilidad de acceder a los espacios públicos, fomenta la toma de decisiones y la ampliación de su visión de vida y expectativas, así como el impacto en las formas de relacionarse en sus diversos entornos.

Si bien, como lo señala Osca (2003), no se pueden negar los avances de las sociedades occidentales en lo que respecta a igualdad en el desarrollo profesional de hombres y mujeres,

pues la incorporación masiva de mujeres a la educación y al ámbito laboral, así como la asunción de éstas a las tareas o roles que tradicionalmente ocupaban los hombres, no solamente ha cambiado la estructura social, sino también ha modificado las creencias respecto a un sexo u otro.

2.4 Sexualidad y educación

“La sexualidad constituye una dimensión cotidiana de nuestras relaciones humanas, de manera consciente o inconsciente, implícita o explícita, privada o pública, confirmándose como un componente, ciertamente susceptible de represión y ocultación, pero no de ser eliminado” (Barragán, 1996, p.11). De tal forma que entender lo social y lo sexual implica dimensionar su isomorfismo dentro del fenómeno complejo de la sexualidad humana. Dicho de otra manera lo que Barragán (1996) plantea, es precisamente la construcción histórica de la sexualidad en donde todas las culturas a lo largo de su historia han definido los límites sociales y culturales de lo permitido, y lo proscrito, sexualmente hablando, de cuya interacción resulta un doble código de comportamiento, el de lo lícito (legitimado por el papel de género) y del privado (propio de la identidad de género).

Ante este panorama lo sexual no puede identificarse con lo biológico exclusivamente; existe en la sexualidad una dimensión afectiva, moral, psicológica, y un uso social contextualizado en una cultura, tiempo y espacio (Álvarez-Gayou, 2007).

Al respecto (Highwater, 1990 citado en Álvarez-Gayou, 2007) menciona que “debemos reconocer que el sexo está importantemente socializado y que cada cultura designa a ciertas prácticas como apropiadas, inapropiadas, morales, inmorales, sanas o enfermas. Constantemente estamos construyendo límites que no tienen bases naturales. Sin embargo, continuamos viviendo la fantasía de que nuestra sexualidad es el aspecto más innato y natural

de nuestro ser humano y que la conducta sexual entre hombres y mujeres está predestinada por la biología y más aún por los dictados de la naturaleza humana”.

Partiendo de esta idea Álvarez-Gayou (2007) menciona que se construyen los estereotipos de lo que *debe ser* masculino o femenino. Expresa que estos estereotipos son limitantes en tanto que niegan la posibilidad de la diversidad, e incluso interiorizan e impiden el desarrollo de las potencialidades humanas. En palabras de Barragán (1996), los estereotipos de género no sólo contraponen lo masculino a lo femenino, sino que impiden el desarrollo de la diversidad en la propia concepción de feminidad y masculinidad.

Es así que un ambiente propicio para la formación de estereotipos es la escuela, ámbito importante de la socialización después de la familia (Álvarez-Gayou ,2007); y como lo menciona Hierro (1996, en Álvarez-Gayou 2007), la socialización femenina que se inicia en el hogar y continúa en la escuela, no estimula el deseo latente de autonomía en las niñas; por el contrario, incita sus fantasías sexuales de satisfacción de sus deseos en forma vicaria, a través de un hombre. Es así, que en la meta última de esta educación no hace hincapié en el crecimiento intelectual, sino en el ajuste y adaptación a su papel sexual ancestral de madre y compañera de un hombre. De esta forma, la educación tradicional dirigida a las mujeres, busca el objetivo de conformarlas para que desempeñen el papel secundario que les fue asignado dentro de la función procreativa y dentro de las jerarquías de la sociedad. De ahí que la estructura de poder que resulta de los estereotipos de género además de provocar desigualdades, es causa también de eventos violentos y generadores de mucha destrucción.

El antecedente de estas construcciones, es la ocultación sistemática de toda la información. (Barragán, 1991). En diversas temporalidades, la predominancia del modelo judeocristiano de sexualidad, ha negado toda conducta sexual entre adultos fuera del

matrimonio. En este sentido las manifestaciones sexuales son un amplio y diverso conjunto de expresiones. Por ello, afirma el autor, las actividades exploratorias del cuerpo que contribuyen al conocimiento de sí mismo y de los demás, constituye una manifestación sexual universal. Éstas han de explorarse y abordarse desde la infancia, pues existen muchos mitos alrededor de la sexualidad infantil, uno de ellos es considerar que no hay sexualidad antes de la pubertad, ni tampoco pensamiento ni intereses sexuales.

De ahí que sea necesario abordar las propuestas de educación sexual para la enseñanza, desde los 0 a los 20 años, tomando en cuenta las concepciones infantiles y juveniles sobre sexualidad y sus consecuencias psicopedagógicas para la educación sexual. Por ello, los procesos psicoeducativos son de gran importancia para el desarrollo integral de la persona, abarcando por su puesto el desarrollo pleno y sano de su sexualidad, lo cual apunte a la promoción de la equidad de género y por tanto a una vida libre de violencia en los diversos ámbitos de la vida cotidiana, como es el caso de la escuela (Barragán, 1996).

2.5 La violencia de género en la escuela

A partir del desarrollo de las categorías de género y sexualidad, así como el papel de la escuela en la construcción y práctica de los roles de género, podemos dimensionar a la institución educativa como un agente para la promoción de la equidad de género y la vida libre de violencia, sin embargo también puede ser un espacio en donde se produce la violencia de género; por ello es importante comprender sus dimensiones y efectos para poder diseñar las estrategias para su prevención. La violencia de género “abarca todos los actos mediante los cuales se discrimina, ignora, somete y subordina a las mujeres en diferentes aspectos de su existencia. Es todo ataque material y simbólico que afecta su libertad, dignidad, seguridad, intimidad e integridad mora y/o física” (Velázquez, 2003, p.29). Dicha

violencia se hace visible en las formas en que se articula el poder y las relaciones de género, pues asumir de forma acrítica y estereotipada estos roles genéricos llevarán al ejercicio y abuso de poder, lo cual determinará una desigual y diferencial distribución de poderes generando otra de las causas de la violencia de género. En este sentido, se refiere a la relación mujer-varón, pero también a los vínculos que se vuelven asimétricos entre adulto-menor, profesional-consultante, jefe-empleada, docente-alumna, entre otros.

Por otra parte es importante dimensionar los tipos de violencia que se desprenden del ámbito de la vida cotidiana. Como lo plantea Velázquez (2003), son violencias cotidianas aquellas que se ejercen en ámbitos por los que transitamos día a día: los lugares de trabajo, educación, salud, recreación, la calle y la propia casa. Se expresan de múltiples formas y producen sufrimiento, daño físico y psicológico; cuyos efectos pueden manifestarse a corto, mediano y largo plazo, constituyendo riesgos para la salud física y mental.

En el contexto global la temática de género ha sido dimensionada a partir de algunos acontecimientos que han marcado los avances en la inserción de la mujer en diversas esferas de la vida pública, así como la reconfiguración de los roles de género y su impacto en la reestructuración de funciones y relaciones entre hombres y mujeres. Algunos de los acontecimientos más importantes para comprender hoy el tema de la equidad de género y la prevención de la violencia son: La existencia del Voto de la Mujer en 1958; la aparición en 1979 de la Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación, (CEDAW, por sus siglas en inglés) porque sintetiza el conjunto de derechos que los Estados deben garantizar a las mujeres en materia civil, política, económica y social. Y la promulgación en el 2007 de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre Violencia, (Instituto Nacional de las Mujeres, 2010).

A nivel nacional en 1974 se incorpora en el artículo 4 de la constitución, la Igualdad entre mujeres y hombres, y en 1981 se da la Ratificación de la CEDAW. Así mismo, en 1997 se cuenta con la Creación de la primera Comisión de Equidad y Género en el Poder Legislativo, en el 2001 la Creación del Instituto Nacional de las Mujeres InMujeres y en el 2006 se decreta la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Específicamente en materia de violencia contra la mujer, la *Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, en su Recomendación General 19 (1992)* manifiesta que: La violencia contra la mujer se considera como una forma de discriminación que impide gravemente que goce de derechos y libertades en pie de igualdad con el hombre. La violencia contra las mujeres es definida como aquella basada en el sexo, es decir, la violencia dirigida contra la mujer porque es mujer o que la afecta en forma desproporcionada; incluye actos que infligen daños o sufrimientos de índole física, mental o sexual, amenazas de cometer esos actos, coacción y otras formas de privación de la libertad. La violencia contra la mujer es una forma de discriminación que le impide gravemente el goce de derechos y libertades en pie de igualdad con el hombre (Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres, 2007).

Según los planteamientos de Olivares e Incháustegui (2011), en nuestro país, la *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia Contra las Mujeres* se considera un hito en materia de la lucha para la prevención y la erradicación de la violencia de género, principalmente por dos razones; primero porque incorporó la noción de la VBG (violencia basada en el género) y ubicó la violencia contra las mujeres como un fenómeno que vulnera su integridad física, su dignidad, su libertad y sus derechos humanos, con lo que se obliga a los Estados a atenderla mediante políticas específicas de prevención, atención, sanción y erradicación. Y en segundo lugar porque el término considera los alcances analíticos de la

categoría género (Scott, 1996; Lamas, 1996; Connel, 1997; De Barbieri, s/f en Olivares e Incháustegui 2011) que la visibiliza como un conjunto de dimensiones estructurales, políticas, institucionales, normativas, simbólicas y subjetivas que diferencian y posicionan a las personas según en el sexo, clase social, edad, pertenencia étnica y la orientación sexual y que producen, sostienen o legitiman los actos violentos que se suscitan en las relaciones interpersonales.

En este sentido, centrando la violencia de género en la institución educativa (en sus diversos niveles de escolarización) se encuentra que se viven distintos tipos de violencia manifestados en las acciones, currículum y el lenguaje de su población; sin embargo, “Maestros, directivos y alumnos difícilmente enuncian la palabra violencia para calificar los acontecimientos que dificultan el trabajo escolar” (Furlan, 2005, en Carrillo, 2009, p.83), pues dentro de estos actos violentos, pasa desapercibida la violencia simbólica, incluso tal vez los maestros la ejercen y sin tomar conciencia de que están siendo los victimarios de este acto.

En este sentido, la violencia simbólica en palabras de Bourdieu (1997) se concibe como toda acción (o coerción) que se ejerce sobre los individuos (dominados) sin que éstos sean conscientes de que están siendo sometidos por una fuerza mayor (dominador). Este acto de violencia es claro en la subjetivación de los roles masculino-femenino. Así pues, en dicha violencia originada en la unidad doméstica básica, se transfiere al espacio escolar.

Es así, explica Carrillo (2009) que dentro del aula se vive la dupla *dominador-dominado*, manifestada a través del maestro (dominador) y los alumnos (dominados), dentro de un esquema tradicional. Y es en esta relación que el maestro posee la fuerza simbólica sobre los alumnos, así en este juego de roles, el dominador ejerce coerción sobre los

dominados y los somete a su forma de educar, mientras que los dominados obedecen de manera pasiva esta acción. Sin embargo esta relación no sólo se desarrolla en la relación maestro-alumno dentro del aula, ya que existen otros grupos donde el dominado del primero (alumno) se convierte en dominador y se crean cadenas de dominación en donde se pueden desarrollar ambos roles a la vez. De esta forma se reproduce la violencia simbólica que se expresa en violencia de género cuando “en la escuela, y en la formación anterior a ella, se enseña que los niños cuentan con atributos más notables que las niñas: son fuertes, valientes, jefes, conquistadores, decididos, etc., mientras que las niñas son sumisas, débiles, sirvientas, ayudantes, conquistadas” (Carrillo, 2009, p.84), pues es en la escuela donde se reafirma la identidad de género.

De ahí que “hablar de que existe “violencia” en la escuela es atribuir a la institución escolar una responsabilidad enorme, apoyada en un término que puede caer en malas interpretaciones...Bringiotti (2005) plantean el fenómeno llamado ‘violencia en la escuela’ el cual no es un concepto unívoco, ya que designa el resultado de múltiples violencias que se ejercen a nivel individual, en la familia, en las instituciones y desde lo social, que se articulan y potencian entre sí ” (en Carrillo, 2009,p. 86). Por ello, la violencia no se puede atribuir cien por ciento al espacio escolar; la formación familiar y social contribuye para que se desarrollen las distintas manifestaciones de violencia dentro de dicho espacio.

3. Desarrollo humano y enfoque de género

A partir del desarrollo de los constructos sobre el enfoque de género, se encuentra que existe una estrecha relación con los procesos de Desarrollo Humano desde diversas perspectivas. Una de ellas es la que refiere a la mejora de la calidad de vida desde una concepción política, económica y social, según los estándares e instancias internacionales. En este sentido el género puede identificarse como un indicador del desarrollo desde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1990) constituido por 166 naciones; ya que dicho programa hace un cuestionamiento de la visión economicista del desarrollo, planteando como temas y problemáticas relevantes relacionadas con: empleo, género, salud, educación, eficacia y eficiencia de las políticas públicas, cooperación internacional, libertad y creatividad, pobreza y brechas sociales, participación y exclusión, seguridad humana, crecimiento económico y desarrollo humano, consumo, mundialización, guerra, entre otros. De ahí que éste surja como una propuesta de recomendación, que apunta a una concepción del “ideal” sobre un proyecto de convivencia para las naciones.

Desde la perspectiva de los “derechos humanos” como lo plantea López (1999), la noción misma de éstos implica su aplicación universal, y el término “derechos humanos de la mujer” puede entenderse como una redundancia que confunde; sin embargo cabe señalar que el desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos ha sido en general, parcial y androcéntrico, y ha privilegiado una visión del mundo masculina, excluyente de la consideración de las problemáticas más urgentes que han venido afrontando las mujeres.

Según el informe del PNUD de 1995, no existe actualmente ninguna sociedad donde las mujeres dispongan de las mismas oportunidades, siendo las mujeres del Tercer Mundo, las más afectadas por esta situación (López, 1999). Desde esta perspectiva cabe resaltar el papel que

juegan los indicadores para el Desarrollo Humano, entre ellos se encuentran: salud (esperanza de vida), educación (alfabetismo y matriculación) e ingreso (PIB per cápita). Así mismo se expresan indicadores complementarios como:

- IPH: Índice de pobreza humana (refleja la distribución del progreso del Índice de Desarrollo Humano y mide las privaciones que subsisten en la población).
- IDG: Índice de desarrollo relativo al género (mide las desigualdades del desarrollo humano entre hombres y mujeres).
- IPG: Índice de potenciación de género (participación de las mujeres).

Resaltando los últimos indicadores complementarios, se observa el énfasis en la promoción de un desarrollo que impacte en la disminución de las desigualdades entre mujeres y hombres, por ello es necesario comprender sus dimensiones, para promover la construcción de la equidad de género. Ello se refleja en el informe del PNUD (1995), el cual se tomó como temática primordial: La revolución hacia la igualdad en la condición de los sexos.

Por otro lado, “si entendemos la educación para el desarrollo como un área de trabajo que pretende informar, sensibilizar y concientizar a las personas sobre las desigualdades que existen en la distribución de la riqueza y el poder y sobre la necesidad de su movilización para construir un nuevo modelo de desarrollo humano, no podemos dejar de tener en cuenta en sus principios, sus contenidos y metodologías de la desigualdad de género” (Antolí, 1999, p.167).

Así mismo, el enfoque de género es esencial pues ha de comprenderse desde una perspectiva teórica, como una dimensión necesaria para el Desarrollo Humano, configurado desde el Enfoque Centrado en la Persona como eje o columna vertebral; entendiendo dicho enfoque no sólo como un cuerpo teórico-metodológico articulado, sino como movimiento del potencial humano.

Dimensionarlo como movimiento implica la concepción de un proceso o camino para la construcción de la conciencia individual y social, encaminada al desarrollo integral de las personas.

Por lo anterior, el Desarrollo Humano desde el ECP, no posiciona a mujeres y hombres en una cualidad asimétrica, pues al referir la cualidad de “persona” y su dimensión integral, no distingue ni acepta la desigualdad entre personas fundamentada en la diferenciación sexual. Por tanto, es primordial que en una intervención que promueva el desarrollo del potencial humano, existan estrategias que aborden de manera transversal la categoría de género, pues éstas no son disociables.

3.1 El Enfoque Centrado en la Persona (ECP), una herramienta para la promoción de la equidad de género

El Enfoque Centrado en la Persona (ECP) se dimensionó en este proyecto como un eje que articula los principios y supuestos necesarios para generar un proceso grupal que propicia la construcción de la concientización y desarrollo de cada una de las participantes. Así mismo, constituyó la base conceptual para la comprensión del proceso de facilitación de aprendizajes significativos en las participantes y el desarrollo de las actitudes de la facilitadora del proyecto, pues para llevar a cabo la operación de éste fue necesario generar un marco metodológico para abordar contenidos y categorías relacionados con el género y la sexualidad a partir de un proceso formativo que ofrece los elementos necesarios para la promoción del desarrollo humano de dicho proceso que pretende fomentar el crecimiento de sus integrantes.

3.1.1 Teoría de la personalidad del ECP

En palabras de González (2008) Rogers desarrolla una teoría de la personalidad fundada en el estudio del organismo integral al que concibe como una unidad de las dimensiones biológica, psicológica y social, que es algo más que la simple suma de sus elementos. En este sentido Rogers rechaza las concepciones materialistas y segmentarias de la personalidad, y enfatiza las respuestas totales, organizadas e intencionales que denomina *organísmicas*. Sosteniendo que en el universo existe una tendencia evolutiva dirigida a un mayor orden, mayor complejidad y mayor interrelación, donde el ser humano manifiesta una sabiduría innata que reacciona ante su campo perceptual o de la experiencia (campo fenoménico), (González ,2008).

En este sentido el ECP concibe a la persona como una totalidad organizada, que tiende a actualizarse, dicha inclinación hacia la autorrealización es la *tendencia actualizante* (sede de la sabiduría organísmica): “Considero que la tendencia actualizante en el organismo humano es la motivación básica...incluye un mejoramiento a través de la reproducción y significa una dirección hacia la autorregulación y un alejarse del control y las fuerzas externas” (Rogers, 1980, p. 164, p.166)

Dicha tendencia se encuentra en el organismo como un potencial latente. Sin embargo, explica González (2008), Rogers sostiene que cuando un ser humano se queda encerrado en una visión limitada de la realidad, el desarrollo del potencial innato se obstaculiza o en casos extremos se detiene. A partir de esta concepción, Rogers desarrolla una teoría de la personalidad cuya estructura presenta tres instancias:

1. *Concepto o conciencia del sí mismo (Self)*: Forma parte del campo fenoménico total en el que el “sí” o “yo mismo” se va diferenciando de los demás para llegar a constituirse como el Self.
2. *Estructura del sí mismo*: estructura conceptual del yo (concepto o autoimagen), se forma a partir de las experiencias, los conocimientos y juicios hipotéticos que el individuo construye acerca de sí mismo.
3. *Experiencia orgánica*: Campo fenoménico donde se encuentran las experiencias sensoriales y viscerales que el individuo vive, las cuales tienden a ser rechazadas cuando resultan incompatibles con la estructura del sí mismo o concepto del yo.

A partir de esta estructura, Rogers “afirma que la tendencia actualizante impulsa a la persona a encontrar la forma de conciliar y equilibrar el sí mismo personal con el mundo de que lo rodea a través de una sana interacción entre el centro de la valoración externa e interna, que permite el desarrollo gradual de un *self* (sí mismo)” (González, 2008, p.17).

3.1.2 Condiciones para el desarrollo del potencial humano

Partiendo de los planteamientos anteriores, Rogers define las condiciones necesarias y suficientes para promover una atmósfera y una relación interpersonal promotoras del cambio y desarrollo del potencial humano y la autorrealización, es decir, para el cambio constructivo de la personalidad.

Rogers (en Lafarga y Gómez del Campo, 1990) plantea que para que ocurra dicho cambio es necesario que dichas condiciones existan y permanezcan durante cierto tiempo, éstas son las siguientes:

1. Dos personas están en contacto psicológico.
2. La primera (paciente), se halla en un estado de incongruencia, siendo vulnerable o ansioso.
3. La segunda persona (terapeuta) es congruente o integrada en la relación.
4. El terapeuta experimenta un aprecio positivo incondicional por el paciente.
5. El terapeuta experimenta una comprensión empática de marco de referencia interno del paciente y se esfuerza por comunicar a éste tal experiencia.
6. La comunicación al paciente de la comprensión empática y el aprecio positivo incondicional del terapeuta se logra en un grado mínimo.

Contacto psicológico: Es la primera condición específica que debe existir en una relación mínima. El cambio positivo significativo de la personalidad ocurre sólo en una relación. Implica la conciencia tanto del paciente como del terapeuta de la existencia de esta relación, (Lafarga y Gómez del Campo, 1990).

Estado del paciente: Es la segunda condición, establece que el paciente se encuentra en una discrepancia entre la experiencia real del organismo y el cuadro del *self* del individuo en tanto representa a esa experiencia, (Lafarga y Gómez del Campo, 1990).

Autenticidad del terapeuta en la relación: En esta tercera condición el terapeuta debe ser, dentro de los confines de la relación, una persona congruente, genuina e integrada. Es decir, que él es libre y profundamente él mismo con su experiencia real exactamente representada por su conciencia de sí mismo, (Lafarga y Gómez del Campo, 1990).

Aprecio positivo incondicional: Significa que no existen condiciones de aceptación; significa una “apreciación” de la persona, sin ningún sentimiento condicionante. Implica un interés por el paciente pero no de forma posesiva, sino un interés como persona aparte con permiso de tener sus propios sentimientos, sus propias experiencias, (Lafarga y Gómez del Campo, 1990).

Empatía: Esta quinta condición es que el terapeuta experimenta una comprensión empática y precisa del conocimiento que el paciente tiene de su propia experiencia; es decir, sentir el mundo privado del paciente como si fuera el propio, pero, sin nunca perder la cualidad de “como si”. (Lafarga y Gómez del Campo, 1990).

Percepción que el paciente tiene del terapeuta: Esta última condición se refiere a que el paciente percibe, en un grado mínimo, la aceptación y empatía que el terapeuta experimenta hacia él. (Lafarga y Gómez del Campo, 1990).

3.1.3 Aplicaciones del ECP a la educación

En su texto “Poder o personas: dos tendencias en educación” Rogers (1980) expresa en relación a la educación, que en el sistema educativo no hay lugar para la persona completa, sólo para lo intelectual, en ninguno de sus niveles, ni siquiera en la universidad, pues “sólo la mente es bienvenida”.

La meta de la educación como lo plantea Rogers (1975) es “el aprendizaje máximo de cada estudiante en función de su desarrollo integral, como persona humana distinta de todas las demás” (en Lafarga, 2013, p.213). Ante ello, Rogers (1980), establece que un aprendizaje centrado en la persona se desarrolla a partir de las siguientes condiciones:

-Precondición: Un líder o una persona que es percibida como una figura de autoridad en una situación está lo suficientemente segura de sí misma y en relación con los demás que experimenta una confianza básica en la capacidad de los demás para pensar por sí mismos, para aprender por sí mismos. Si esta precondición existe, entonces se hace posible lo siguiente: “La persona facilitadora comparte con los demás, con los estudiantes y posiblemente también con los padres o con los miembros de la comunidad, la responsabilidad del proceso de aprendizaje” (Rogers, 1980, p.50).

-El facilitador también, provee de recursos de aprendizajes, provenientes del propio interior y de la propia experiencia, así como de materiales libros, o experiencias de la comunidad.

-El estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, solo o en colaboración con otros.

-Se provee de un clima facilitador del aprendizaje, en una atmósfera de autenticidad, estimación y escucha comprensiva.

-La disciplina necesaria para lograr las metas del estudiante es una autodisciplina y es reconocida y aceptada por el estudiante como algo que es de su propia responsabilidad.

-La evaluación de la cantidad y la significatividad del aprendizaje es hecha principalmente por el estudiante, aunque ésta puede ser enriquecida por la retroalimentación afectuosa de los demás miembros del grupo y el facilitador.

“En este clima promotor del crecimiento, el aprendizaje es más profundo, avanza más rápido y penetra más en la vida y en la conducta del estudiante en comparación con el aprendizaje adquirido en el salón de clases tradicional” (Rogers, 1980, p.50). En este sentido, como lo plantea González (2008) podemos concebir que una educación humanista centrada en la persona tiene la misión de:

- Promover el germinar de lo mejor de las potencialidades y de los dinamismos humanos fundamentales.
- Educar para la vida y para la libertad.
- Respetar y celebrar las diferencias.
- Favorecer la interdisciplina y la interdependencia.
- Promover el desarrollo integral de la conciencia.
- Valorar más el ser que el tener.
- Facilitar la apertura a la experiencia y el diálogo, al encuentro y al cambio
- Reconocer, aceptar y favorecer el desarrollo de los diversos modos que el ser humano posee para acceder al conocimiento de sí mismo y de su realidad.

A partir de ello plantea González Garza (2008), lo que constituye la esencia de una educación humanista se basa en un principio unificador e integral que:

- Se centra en la persona del educando y en una relación interpersonal comprometida, aceptante y empática, congruente y auténtica, encaminada hacia el aprendizaje significativo, el desarrollo integral, la autorrealización y la trascendencia.
- Parte de un respeto absoluto hacia el educando y de su propio ritmo, de tal forma que permita ir realizando, sin presiones y sin violentar su natural cadencia, el potencial latente en cada una de sus dimensiones humanas.
- Reconoce y acepta los alcances y las limitaciones de los distintos niveles de desarrollo de la conciencia de ser, estar y actuar en el mundo.
- Afirma que educar no es un oficio, sino un arte que permite que el educando vaya incorporando y asimilando a su ser el conocimiento, integrándolo a sus propias estructuras y trascendiéndolas.

- Impulsa y favorece el aprendizaje significativo.
- Concibe la educación como un proceso continuo, secuencial, integrador , envolvente y trascendente que favorece una praxis educativa, en la que se incluye una participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje y desarrollo, así como la apertura al encuentro consigo mismo, con los demás y con el mundo que lo rodea.
- Incluye en su misión formativa tanto contenidos teórico-conceptuales como habilidades, destrezas y técnicas, siempre conjugadas con la experiencia, las inquietudes, los intereses y los valores de la comunidad de aprendizaje.
- Promueve y facilita el autodescubrimiento la autoaceptación, la libertad responsable, la creatividad, la expresión de sí mismo, la comunicación abierta, la apertura al diálogo, a la experiencia y al cambio, así como al reconocimiento de nuevas alternativas y caminos que conduzcan a la realización integral del potencial humano, al compromiso social y a la trascendencia.
- Considera que el educador, al tener como finalidad principal el desarrollo integral armónico y pleno de significados de sus educandos, deja de ser un instructor para convertirse en un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, plantea Freidberg (1989, en Lafarga y Gómez del Campo, 1990) que una de las hipótesis del trabajo sobre la facilitación propuesta por Rogers (1970), es que la función primordial del facilitador consiste en ser un miembro del grupo con la característica específica de estar atenta a evaluar los significados, así como ser empático a cualquier manifestación de necesidad por parte de los miembros del grupo para permitir su expresión y continuación hasta conjugar las necesidades de los demás con las del facilitador, éstas se conviertan en necesidades del grupo.

Es así, que bajo este marco referencial se llevó a cabo la intervención, dicho referente permitió ser la guía y sustento de la implementación de las estrategias grupales diseñadas, así mismo, permitió la facilitadora, orientar su práctica y sus herramientas personales hacia el desarrollo del grupo. Es a partir del desarrollo del proyecto que se fomentaron en las participantes, procesos de concientización y aceptación positiva de la totalidad de su persona, y el reconocimiento de sus potencialidades y posibilidades de transformación de su realidad. Todo ello encaminado a favorecer la autonomía y la tendencia actualizante.

4. Método

El desarrollo del estudio de caso se dividió en tres fases, la fase 1 denominada “*Detección de necesidades*”, la fase 2 correspondiente al “*Diseño y aplicación del taller de Género y Sexualidad*” y la fase 3 “*Diseño, aplicación y evaluación de la Jornada de Prevención de la Violencia de Género en la ENMJN*”.

4.1 Objetivos y metas del estudio de caso

Objetivo General: Diseñar implementar y evaluar estrategias psicoeducativas para fomentar la prevención de la violencia de género en las estudiantes de la ENMJN a través de un taller teórico -vivencial con Enfoque de género Centrado en la Persona.

Objetivos Específicos:

- Reconocer las principales problemáticas en relación a la violencia de género en la institución con el fin de construir propuestas de acción en torno al tema.
- Identificar los factores psicosociales para la prevención de la violencia de género en las relaciones interpersonales de las participantes.
- Reconocer e implementar las estrategias para la prevención de la violencia de género en la escuela.

Metas:

- Impartir un taller de “Género y Sexualidad” durante el ciclo escolar 2012-2013.
- Realizar una jornada de Prevención de la Violencia de Género, dirigida a la comunidad educativa durante el ciclo escolar 2012-2013.

A continuación se describen los objetivos, procedimiento, características de los participantes, técnicas e instrumentos utilizados en cada una de las fases.

4.2 Fase 1. Detección de necesidades

La primera fase corresponde a la “*Detección de necesidades*” de la población estudiantil de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Se llevó a cabo a partir de un estudio descriptivo que exploró las ideas y prácticas alrededor del género y la sexualidad, así como el rol que juega la escuela en la transformación de estos constructos en las estudiantes de la ENMJN.

Objetivo General: Identificar si las nociones sobre el género y la sexualidad son modificadas a los largo de la trayectoria escolar de las estudiantes de al ENMJN, con el fin de reconocer su posible impacto en la vida académica y personal de éstas.

Objetivos Específicos:

- Conocer las nociones de género y sexualidad en las estudiantes de la ENMJN
- Reconocer si las estudiantes perciben la existencia de problemáticas en relación a las nociones de género y sexualidad.
- Identificar los factores que influyen en la modificación de las nociones de género y sexualidad de las estudiantes.
- Reconocer los posibles aspectos a modificar sobre las nociones de género y sexualidad de la población (muestra), con el fin de flexibilizar dichas nociones para incidir en el empoderamiento y mayor autonomía de la población.

Procedimiento:

Se llevaron a cabo tres grupos focales a través de una entrevista semi-estructurada, éstos fueron seleccionados de forma no probabilística, con una muestra de la población de estudiantes de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños con beca PRONABES. La ENMJN es una escuela normalista perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, que imparte la licenciatura en Educación Preescolar, se encuentra ubicada en la Ciudad de México, en la Colonia Guadalupe Inn, delegación Álvaro Obregón. Cuenta con una población estudiantil 100% femenina siendo el total de 841 estudiantes.

A partir de la base de datos que contiene la información sobre las estudiantes con beca PRONABES de primero, segundo y tercer grado (241 en total) se realizó una selección accidental de dos a tres estudiantes por cada grupo de tutoría en donde se encontraban concentradas dichas estudiantes, siendo un total de 10 grupos entre los 3 grados, de tal manera que en cada grupo focal participaron 8 estudiantes, haciendo un total de 24 participantes. Las sesiones con el grupo focal se llevaron a cabo en las instalaciones de la institución en los horarios asignados para la tutoría grupal. En el caso de los dos primeros grupos focales correspondientes al primer y segundo grado, se llevaron a cabo en la oficina del Programa de Tutoría, donde pudieron ubicarse cómodamente bajo condiciones de confidencialidad e intimidad. El tercer grupo focal se llevó a cabo en un salón amplio en donde el clima de intimidad no se percibió de la misma forma que en los dos grupos anteriores.

Posteriormente se llevó a cabo el análisis de los datos a partir de la transcripción de las sesiones, con ello se realizó la formulación de 15 unidades de análisis derivadas de las respuestas del grupo focal, así como de los datos observados durante el desarrollo éste. Así

mismo se llevó a cabo un análisis comparativo de los tres grupos a partir de los hallazgos encontrados en éstos, de los cuales se extrajeron las principales conclusiones.

Participantes:

Se realizaron tres grupos de 8 mujeres cada uno (24 participantes), seleccionadas no probabilísticamente (sujetos tipo) de los 3 primeros grados de la población estudiantil cuyas características generales fueron las siguientes: la población es de 241 mujeres entre los 17 y 25 años, estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, beneficiarias del Programa Nacional de Becas (PRONABE), que acuden al servicio de tutoría grupal que les ofrece la institución y que es requisito para tener la beca. El 92.5 % son solteras, el 4.2% son casadas, el 2.5 % viven en unión libre y el 0.8 % se encuentran separadas de sus parejas. El 72.2 % viven en el Distrito Federal y el 27.8 % en el Estado de México.

Medidas:

La unidad de análisis fue la noción de género y sexualidad de las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Técnica: Cualitativa, grupo focal.

Instrumento: Entrevista semi-estructurada (Ver Anexo 1. Guión de entrevista de grupo focal)

4.3 Fase 2 Diseño y aplicación del taller de género y sexualidad

La fase 2 corresponde al “*Diseño, aplicación y evaluación del Taller de Género y Sexualidad*”, dirigido a la población estudiantil de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Objetivo General: Generar un espacio para el autoconocimiento y el intercambio de ideas en torno a la construcción de los estereotipos de género y su impacto en las formas de reproducir la violencia de género de las participantes.

Objetivos Específicos:

1. Reconocer las principales problemáticas en relación a la violencia de género en la institución con el fin de construir propuestas de acción en torno al tema.
2. Identificar los factores psicosociales para la prevención de la violencia de género en las relaciones interpersonales de las participantes.
3. Reconocer e implementar estrategias para la prevención de la violencia de género en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Procedimiento:

A partir de la detección de necesidades, se llevó a cabo el diseño de un taller con una duración de 16 sesiones, basado en la metodología del Enfoque Centrado en la Persona, utilizando técnicas grupales vivenciales, psicocorporales y de sensibilización, cuyos contenidos transversales se basaron en el Enfoque de Género. El taller fue dirigido a las estudiantes de diversos grados, se enmarcó dentro del Programa Integral de Salud en su Proyecto de Educación para la Salud y formó parte de la oferta de actividades extracurriculares del ciclo escolar 2012-2013, la difusión fue abierta a todas las estudiantes y

la inscripción se llevó a cabo mediante dicho programa. (Ver Anexo 2. Planeación del taller).

Los ejes temáticos fueron los siguientes:

1. Autoconocimiento, auto-concepto y autoestima
2. Roles de género, construcción y prácticas
3. Formas de ejercer la sexualidad: ¿Amor vs relación sexual? y ¿Genitalidad vs sexualidad?
4. Prácticas de riesgo y violencia de género
5. Prevención en salud sexual y reproductiva
6. Estrategias de prevención de la violencia de género

Participantes:

Se formó un grupo con 16 participantes (diferentes a las estudiantes que participaron en los grupos focales) de las cuales concluyeron 12. Las edades de éstas oscilaban entre los 17 y 21 años, 9 de ellas pertenecientes al primer semestre, 4 al tercer semestre y 2 al quinto semestre de la licenciatura. Se llevó cabo del 26 de agosto de 2012 al 25 de junio de 2013, en el salón de educación musical II, de la ENMJN.

Técnica:

El diseño y desarrollo de las sesiones se basó en la metodología del Enfoque Centrado en la Persona, utilizando técnicas grupales vivenciales, de sensibilización y psicocorporales, así como la realización de plenarias, sociodramas, y la utilización de recursos didácticos como: videos, cortometrajes y materiales gráficos y de apoyo conceptual.

Instrumentos:

1. Instrumento “SQA”: Es un instrumento que detecta los conocimientos previos de las participantes respecto a los temas a abordar, las expectativas que tienen de cada concepto y lo que aprendieron al finalizar el taller. Por sus siglas “SQA” corresponde a tres aspectos a evaluar, “Sé” (refiere lo que las participantes conocen del concepto, “Quiero aprender” (lo que esperan saber de cada concepto) y “Aprendí” (lo que al finalizar la intervención lograron concretar). Este ejercicio se aplicó en la primera sesión del taller, se exploraron las nociones de las participantes respecto a los principales conceptos que se abordarían en el mismo, respondiendo únicamente las columnas “Sé” y “Quiero saber”; al finalizar el taller se retomó el instrumento para completar el rubro “aprendí”. (Ver Anexo 3. Cuadro de resultados “SQA”)
2. Cuestionario final: Al finalizar el taller se aplicó un cuestionario semi-estructurado que evaluó cinco aspectos: la pertinencia de los contenidos, la modalidad y estrategias utilizadas, las experiencias significativas de las participante, el desempeño de la facilitadora y las sugerencias generales. (Ver Anexo 4. Evaluación final)

4.4 Fase 3. Diseño, aplicación y evaluación de la Jornada de Prevención de la Violencia de Género en la ENMJN

A partir del desarrollo del taller se generó la propuesta de llevar a cabo la primera Jornada de Prevención de la Violencia de Género, cuya organización estuvo a cargo de las participantes y la facilitadora del taller (Ver Anexo 5. Diseño de la Jornada).

Objetivo General: Generar un espacio para el intercambio de experiencias en torno a la violencia de género, sus características y alternativas para una vida libre de violencia.

Objetivos Específicos:

1. Reflexionar sobre los mitos de la violencia de género, así como informar sobre los datos más relevantes al respecto para brindar un panorama integral de la problemática.
2. Propiciar la sensibilización sobre las manifestaciones de la violencia de género en las relaciones interpersonales y al interior de la institución.
3. Reflexionar sobre las alternativas para prevenir la violencia de género en la ENMJN.

Procedimiento:

A partir del desarrollo del taller y de las reflexiones de las primeras 9 sesiones, se abordó en la sesión 10 la temática: Prácticas de riesgo y Violencia de género, que tuvo como objetivo identificar conceptos sobre la violencia de género y sus principales manifestaciones. A partir de las inquietudes y problemáticas detectadas en las siguientes sesiones se pretendió reconocer las principales prácticas de riesgo que producen la violencia de género y sus posibles estrategias de prevención en diversos ámbitos, principalmente en la escuela. De ahí surgió el interés de las participantes del taller para diseñar una propuesta de intervención para la prevención de la violencia de género en la escuela.

Es así que durante las últimas sesiones de taller, se realizaron las actividades planeadas y de forma paralela se diseñó y organizó la logística para llevar a cabo la jornada. Así mismo, se realizaron las gestiones pertinentes con las autoridades de la institución, para su adecuado desarrollo.

La jornada consistió en la realización de un Panel de Discusión en torno al tema de la “*Violencia de Género en la Escuela*”, y se contó con la participación de dos especialistas externos, uno en materia de género y el segundo un psicoterapeuta de pareja, así como dos

estudiantes (que no participaron en el taller) un docente de la institución y un docente moderador, quienes expresaron sus posturas y percepciones sobre la problemática de la violencia de género en la escuela.

La siguiente actividad de la jornada fue la presentación del libro “*Amar a Madrazos*” de los autores Alejandra del Castillo y Moisés Castillo, publicación que describe las problemáticas generadas alrededor de la violencia en el noviazgo de los jóvenes en México. Los autores realizaron una presentación de los casos más significativos de su libro, y posteriormente se llevó a cabo una sesión de preguntas y diálogo con el público.

Durante el desarrollo del evento se recuperó la asistencia de las participantes a través de un “*Mural*” abierto a la expresión y la recuperación de comentarios y reflexiones sobre la actividad. Esta experiencia permitió dimensionar la posibilidad de formar con las participantes del taller un grupo autogestivo para la prevención de la violencia de género al interior de la institución.

La evaluación de la jornada se llevó a cabo mediante la recuperación de reflexiones escritas del público, las expresiones del mural y los comentarios de las organizadoras de la actividad.

Instrumentos:

1. Hoja de comentarios y reflexiones: Durante el desarrollo de la mesa de debate y la presentación del libro, las organizadoras distribuyeron a las asistentes hojas para describir sus dudas, comentarios y reflexiones, las cuales se recuperaron en las evaluaciones de la Jornada.

2. Mural colectivo: Fue un producto gráfico el cual consistió en colocar un muro forrado de papel Kraft con algunas fotografías sobre la violencia de género. Al inicio de las actividades se invitó a las y los asistentes a escribir de manera libre en los espacios vacíos cualquier pensamiento, reflexión o duda que quisieran expresar. Las frases se recuperaron en los resultados de la jornada.

5. Resultados

5.1 Resultados de la Fase 1. Detección de necesidades

En relación a los datos arrojados por el estudio exploratorio sobre las ideas y prácticas de género y sexualidad, y el rol de la escuela en la transformación de éstas, a partir del desarrollo de los tres grupos focales, se encontraron datos significativos expresados en 15 categorías de análisis.

En la tabla 1. Nociones de género y sexualidad de estudiantes de Primer Grado de la Licenciatura en Educación Preescolar, se observa en el grupo inquietud por abordar las temáticas en torno a la sexualidad y sus principales dificultades para hacerlo al interior de la institución. Expresaron ideas sobre las nociones de género y sexualidad aunque con poca precisión. Identificaron la diversidad en la manifestación de los roles femeninos que no coinciden con las características socialmente aceptadas. No identificaron que la institución influya en sus nociones sobre ambos conceptos, más bien consideraron que éstas han sido construidas desde sus familias, la escuela ha contribuido en menor medida. Así mismo, expresaron su preocupación porque la escuela implemente estrategias para abordar sus problemáticas en torno al género y la sexualidad, pues consideraron que es importante para su formación como educadoras.

Tabla 1

Nociones de género y sexualidad de estudiantes de Primer Grado de la Licenciatura en Educación Preescolar.

UNIDADES DE ANÁLISIS	INDICADORES
Noción de género	Refiere a lo masculino y femenino. Refiere pertenecer a una especie.
Concepto de femenino y masculino.	Características físicas del hombre y de la mujer no tanto por sus pensamientos Características emocionales, cómo se comportan tanto el hombre

con la mujer.

Complementación de las características físicas, las emociones tomadas de la sociedad.

Construcción de la feminidad y la masculinidad

Dimensionan que es la sociedad la que dicta lo que es propio para la mujer y el hombre, más allá de su cuerpo.

La sociedad da la tipificación sexual.

Desigualdad de género

Refieren que existe una postura más liberal de la mujer, sin embargo se perciben obstáculos para la equidad.

Existe la doble jornada del trabajo de la mujer, aún no se logra el trabajo del hombre en el hogar.

Existencia de tareas que no se permiten a la mujer pero tampoco al hombre.

Identifican que hombres o mujeres se denigran y limitan en lo que pueden hacer.

La desigualdad empieza por uno mismo, las mujeres nos limitamos.

Roles femeninos

Expresan que las mujeres son también responsables de cortar sus expectativas en la realización de tareas o roles.

Perciben que aunque no es una generalización, persiste la conducta en las mujeres de no involucrar a la pareja, (hombres) en algunas tareas.

Crean que depende de hombres y mujeres que no se marque un rol, que sea compartido y que sea igualitario.

Se percibe la necesidad de que no se distinga el rol del trabajo para el hombre y el de la casa para la mujer, que cada uno lo escoja y sea para ambos.

Estereotipo y carrera profesional

Identifican que la carrera de educadora tradicionalmente se asigna a las mujeres.

Noción de Sexualidad	<p>Refieren que es aquello que define a la persona y lo diferencia de los demás, aún entre las mujeres.</p> <p>Caracterización de hombres y mujeres, la diferencia se basa en las características, hormonales, genéticas.</p>
Diferencias entre sexo y sexualidad	<p>Sexualidad son las características físicas que poseemos, (genitales) y nuestros gustos. El sexo es el coito.</p> <p>Expresan que se confunde sexualidad y sexo, el sexo es el coito y nuestra fisonomía, características hormonales.</p>
Sexualidad femenina	<p>Cambios que les suceden a las mujeres, relacionados con el ciclo menstrual.</p> <p>Se asocia que las emociones también tienen que ver con la sexualidad. Asignan características de sentimentalismo.</p>
Prevención	<p>Existe necesidad de hablar de lo que es la sexualidad, en la casa y en la escuela.</p> <p>Crean que es necesario trabajar con los tabúes de los padres, es en la familia donde se originan.</p> <p>Perciben la existencia de información pero hay un mal manejo de ésta.</p> <p>Expresan que no se habla de las emociones y del cuerpo, sólo se proporciona información simple y recta, tanto en la familia como en la escuela.</p> <p>Actualmente ya no se puede decir que no hay información: Si tu te preocupas por ti, te cuidas, ya no se puede decir "yo no sabía".</p>
Problemáticas asociadas a la sexualidad	<p>Enfermedades de transmisión sexual</p> <p>Presión social para tener relaciones sexuales en una determinada edad.</p> <p>Los embarazos tempranos y los abortos que causan daños</p>

psicológicos en algunos casos.

La autoestima baja y la depresión.

Problemáticas asociadas al género	<p>Discriminación de género, en el empleo y en la familia.</p> <p>Actitudes machistas en la familia, en cuanto a la capacidad para realizar labores o tareas.</p> <p>El abuso y la violencia verbal con los “piropos”.</p> <p>Abuso y acoso sexual.</p> <p>Violencia por la vestimenta de las mujeres, y la responsabilidad de éstas ante una agresión debido a su arreglo.</p>
-----------------------------------	---

Género y sexualidad en la escuela	<p>Se mantiene la misma idea de género con la que ingresaron a la escuela.</p> <p>Sienten que la percepción sobre la educadora, es ser una mujer muy pasiva, piensan que es lo contrario.</p> <p>El magisterio implica abrir el criterio desde sus dimensiones políticas y sociales.</p> <p>No se han modificado las nociones porque cada persona tiene criterio de cómo es la sexualidad, en la escuela sólo podría abrirse o reforzarse.</p> <p>Existe una dinámica distinta en torno a cómo se aborda el tema de la sexualidad en relación a los grupos donde hay hombres. Existe mayor crítica y prejuicio.</p> <p>Ha cambiado la visión de la dinámica en la relación entre mujeres, percibían que sería más fácil.</p> <p>Expresan que se habla de sexualidad entre compañeras, con cierto grado de prejuicio y crítica.</p> <p>Perciben que en algunos grupos hay represión en torno a la sexualidad, así como dificultad para hablar del tema por pena o por</p>
-----------------------------------	--

reservarse cuestiones íntimas y personales.

Acciones y estrategias escolares

Perciben que a los maestros les da pena hablar de sexualidad.

Algunos docentes intentan hablar de sexualidad de forma poco asertiva, no hablan claro o de forma libre, ello causa incomodidad.

Ven la necesidad de abordar el tema de sexualidad, presentan inquietudes y dudas, pero manifiestan no atreverse, recurriendo a las amigas que están en la misma situación.

La escuela sólo da pláticas de promoción de algunos anticonceptivos, dando información que ellas expresan tener, y que esta información es incompleta, o poco profunda.

Requieren de pláticas previas para abordar los temas asociados a su sexualidad. Creen que hay mucha información en la calle pero no la toman y la escuela es un buen lugar para hacerlo.

Creen que no se debería de invitar abiertamente a toda la comunidad a estas charlas, sino hacerlo en pequeños grupos, más específico. Observan poca participación de las estudiantes en estos eventos.

Ven la necesidad de aprender que nuestra cultura debe de ser más amplia, preguntar sin pena, como adultas.

Expresan que es necesario tener la cultura de acudir al ginecólogo.

La escuela debe provocar que las alumnas se informen en otras instancias también.

Impacto en la formación

Es muy importante para ellas y para su trabajo con los niños abordar los temas de género y sexualidad. Manifiestan que hay que saber cómo hacerlo pero primero tienen que hacerlo con nosotras mismas.

En la tabla 2. Nociones de género y sexualidad de estudiantes de Segundo Grado de la Licenciatura en Educación Preescolar, correspondiente al segundo grupo focal se encontró mayor claridad en los conceptos y en los atributos propios para cada género y el papel de la sociedad en dicha construcción, así como mayor información al respecto. Asocian algunas nociones o temas relacionados con la sexualidad pero expresan no tener claridad en el concepto. Identifican las acciones que debe realizar la escuela para atender sus necesidades en relación a ambas nociones así como las problemáticas que presentan como población estudiantil. La participación fue homogénea y existió cierto consenso en las respuestas. Mostraron apertura para abordar la temática. Perciben que es una problemática la falta de espacios para hablar del sexualidad y género. Consideran que la escuela ha influido en sus ideas de género y sexualidad a partir de entender la dinámica entre mujeres, así como el ampliar la perspectiva sobre la profesión que van a desempeñar. Se mostraron propositivas en torno a lo que requieren por parte de la escuela para mejorar sus problemáticas en este tema.

Tabla 2

Nociones de género y sexualidad de estudiantes de Segundo Grado de la Licenciatura en Educación Preescolar.

UNIDADES DE ANÁLISIS	INDICADORES
Noción de género	<ul style="list-style-type: none"> • Lo relacionan con lo que comúnmente llamamos sexo femenino o masculino y todas las características que los describen. • Lo que distingue a hombres y mujeres y lo que implica ser uno u otro. • Lo dimensionan como rol de identidad, cumpliendo con ciertas características dependiendo el rol que elijas. • Expresan que es lo mismo que sexo, masculino o femenino. • Son las características que nos definen como hombre y

mujer, lo que nos identifica en algunos de estos dos polos.

- Son las características no sólo físicas sino que también involucra formas de pensar y los roles que tiene que desempeñar cada sexo.

Concepto de femenino y masculino.

- Entienden que son acciones como los roles que son dados por la sociedad al hombre y la mujer, basado en su físico.
- Expresan que es algo confuso porque todo tiene que ver con cuestiones físicas e ideológicas.
- Son tanto las características físicas, como la forma de comportarse y lo que eliges por gusto también.
- Involucra las actitudes de las y roles que desempeñamos.
- Características de lo femenino: sutil, bonito, delicado, sensual, sensible, sexy.
- Características de lo masculino: fuerte, rudo.
- Piensan que un hombre puede tener características femeninas y una mujer puede tener características masculinas. Lo cual implica un equilibrio.
- Las características femeninas o masculinas dependen de la sociedad en la que nos encontramos, cada sociedad marca sus estereotipos.
- Creen que la sociedad determina cómo se debe actuar, pero la persona es la que decide qué rol quiere manejar.

Construcción de la feminidad y la masculinidad

- Expresan que la influencia de la sociedad marca los estereotipos, y salir de ellos implica ser criticado. La sociedad impone ciertas conductas.
- Identifican que la sociedad marca el comportamiento y las

actitudes de acuerdo al género, desde pequeños se define el comportar de niñas y niños; creen que muy pocas personas se atreven a romper esas ideas.

Desigualdad de género

- Prevalecen ideas machistas que refuerzan la creencia de que la función de la mujer es tener hijos y ser ama casa.
- Identifican que en algunos contextos todavía piensan que la mujer no se puede desarrollar profesionalmente.
- Consideran que aún se piensa que la mujer puede manipular al hombre por “debajo de la mesa”.
- Expresan que en el ámbito laboral hay desigualdad, en el ámbito educativo también existe. En la licenciatura en educación preescolar especialmente no se da la oportunidad hombres para estudiarla. La sociedad no ve correcto que un hombre esté al frente de la clase o a cargo de los niños pequeños.
- Identifican que hay creencias sobre el instinto maternal o instinto materno, que afirman que sólo es propio de las mujeres, y sólo ellas pueden dedicarse a la crianza de los niños pequeños.
- Piensan que un hombre puede dedicarse a la actividad de educar a niños preescolares, pueden también tener un instinto de protección no es exclusivo de las mujeres y puede darse o no de acuerdo a la situación.
- Creen que no es bueno que la sociedad dirija hacia las mujeres la actividad de educar, por asumirla como sensible.

Roles femeninos

- Identifican que los roles femeninos están orientados solamente en labores domésticas. Aunque la sociedad está abriendo un poco ese panorama.
- Expresan que todas las mujeres tienen la capacidad de hacer diversas actividades y es satisfactorio romper con ideas estereotipadas.
- Creen que no debería haber roles definidos para hombres y para mujeres, debería ser equitativo, no deberían ser estereotipados.

Estereotipo y carrera profesional

- Hay profesiones asignadas socialmente a los hombres. Podría ser distinto, hay hombres que podrían trabajar con niños pequeños de forma excelente.
- Identifican que existen maestros de Educación Física que son muy buenos en preescolar y tienen toda la capacidad de trabajar con niños pequeños.

Noción de Sexualidad

- Son las características específicas del hombre y la mujer como el aparato reproductor masculino y el aparato reproductor femenino. La diferencia entre sus genitales.
- La sexualidad no sólo es la diferencia entre aparatos reproductores.
- Manifiestan que no tienen un concepto claro de sexualidad.
- Lo asocian a temas como: Métodos anticonceptivos, y características y todos los comportamientos que tienen que ver con tu género.

Diferencias entre sexo género

- En general se cree que son lo mismo.

- Son sinónimos , la sociedad los establece.
- El sexo implican los órganos, características más específicas de la conformación del ser humano, entre hombre y mujer, tiene que ver con cosas más íntimas.
- El género nada más es la diferencia de las características de cada persona, hombre o mujer.

Sexualidad femenina

- Tiene que ver con la prevención de enfermedades de transmisión sexual.
- Prevención de embarazos
- Conocimiento del cuerpo.

Prevención

- Creen que su generación aunque liberal no lo expresan en sus acciones, como el cuidado y el uso del condón. Aunque lo sepan, se lo dejan a su pareja y no le exigen que lo use.
- Consideran que hay que concientizarse sobre métodos anticonceptivos y sobre la responsabilidad que tienen.
- Es necesario conocerte a ti, saber más sobre ti. Como mujer qué puedo hacer, como mujer qué riesgos tengo, tenemos que conocernos más.
- Piensan que hay muchas mujeres que sí saben los riesgos, pero aun así, algunas no son responsables, no se atreven o no quieren cuidar su cuerpo.
- Piensan que un embarazo es el menor de los riesgos, hay otros más graves.
- Creen que las conductas de poco autocuidado son producto del machismo y no son respnsabilidad únicamente de los hombres.

Problemáticas asociadas a la sexualidad

- La confusión conceptual entre sexualidad y sexo es una primera problemática.
- Lo relativo a los términos de sexualidad, sexo y género, es lo que los diferencia.
- Perciben una problemática central, la rivalidad que se puede presentar entre mujeres en la escuela.
- La falta de conocimiento sobre el cuerpo femenino.
- No saben si es una problemática en sí, pero perciben que hay muchos embarazos últimamente en la escuela, creen que es un tema de prevención y planificación.
- Falta abrir más espacios para poder hablar de sexualidad.

Problemáticas asociadas al género

- Relaciones conflictivas entre mujeres al interior de la institución.
- Perciben que es un problema la forma en que se establecen relaciones entre alumnas y profesores hombres, en relación a utilizar sus atributos femeninos para obtener alguna calificación.
- Hay una modificación de la relación hombre mujer en la escuela, principalmente cuando es una autoridad.
- Existe competencia entre compañeras de clase, falta de comunicación, rivalidad.
- Creen que existe una lógica prejuiciosa y poco abierta a la convivencia.
- Expresan que es muy difícil la convivencia con su género.
- Perciben que difícilmente llegan a los golpes, pero si se violentan mediante la discriminación u otras formas de

violencia verbal.

Género y sexualidad en la escuela

- Expresan que existe discriminación por parte de los maestros, en relación al aspecto físico y la forma de vestir.
- La mayoría de los maestros tiene una imagen de las estudiantes dependiendo de la generación. Consideran que mientras sean más grandes tienen una imagen muy específica de lo que tiene que ser una educadora y los más jóvenes son más flexibles.
- Perciben que se espera que estén siempre arregladas, cubriendo un estereotipo incongruente con el tipo de actividades que realizan.
- Identifican que la mayoría de las estudiantes optan por un estilo o forma de vestir muy diferente al que los docentes esperan.
- Piensan que siguen conservando sus ideas sobre el género y sexualidad, aunque en cierta medida se han modificado sus formas de ser, se han visto en la necesidad de aprender a relacionarse entre mujeres.
- Creen que tienen que cuidar su forma de vestir, pues esto impacta en sus calificaciones; expresan que la imagen cuenta mucho para algunas maestras.
- Dimensionan la importancia de lo que modelarán a los niños con sus actitudes y el papel que tienen para promover el cambio en las nuevas generaciones.
- Creen que la escuela ayuda a combatir el machismo y demostrar que pueden desarrollarse de forma autónoma y no a la sombra de un hombre.

- Manifiestan que pueden demostrar independencia y desarrollarse más allá de una licenciatura.

Acciones y estrategias escolares

- Expresan que la escuela no les ha brindado la suficiente información respecto a las temáticas relacionadas con género y sexualidad.
- Identifican el taller de género y sexualidad pero consideran que su cupo es limitado.
- Consideran que las pláticas que se han llevado a cabo en fechas especiales como el día internacional de la mujer han sido repetitivas y enfocadas a los métodos anticonceptivos; creen que se puede hablar de otras temáticas más allá de lo informativo sobre dichos métodos.
- Manifiestan que les interesa tener más apertura en los talleres, que es una buena estrategia para conocerse y reconocerse a sí mismas.

Impacto en la formación

- Creen que deben tener claro que hombres y mujeres son diferentes y los aspectos que definen a cada uno, sin que ésto influya en un trato distinto hacia los niños y niñas en el jardín donde realizan sus prácticas.
- Reconocen la necesidad de manejar esta información con los niños no tan drásticamente, de forma clara para no estereotiparlos, sino propiciar que se conozcan a sí mismos.
- Piensan que la problemática escolar en relación al género y la sexualidad, no es la falta de información sino la falta de oportunidades que se les brindan a las personas de

conocer ese tipo de temáticas.

- En su desempeño docente, creen que para poder enseñarle algo a una persona deben de vivenciarlo primero. Creen que no se puede hablar del cuerpo si no conocen el suyo primero.
- Creen que es muy importante conocerse para poder promover el autoconocimiento en los niños.

En la tabla 3. Nociones sobre género y sexualidad de estudiantes de Tercer Grado de la Licenciatura en Educación Preescolar, se expresa que en el tercer grupo focal se encontró mayor precisión en algunas nociones, fueron breves y concisas en sus respuestas. A pesar de ser de tercer grado de la licenciatura, no existió la precisión conceptual esperada en las nociones de género y sexualidad, pues no presentan un grado de profundidad conceptual alto. La participación no fue homogénea, se centró en pocas participantes. Identificaron con mayor claridad el papel de la institución en los cambios de perspectivas y expectativas de su profesión y por tanto de sus posibilidades como mujeres, así mismo fueron más enfáticas en las problemáticas al interior de la escuela en relación a género y la sexualidad, así como las necesidades que tienen al respecto y las estrategias que puede seguir la institución para lograr atenderlas. Identifican que su estancia en la institución las ha hecho pensar en los roles o actitudes que quieren cambiar. Así mismo se muestran mucho más críticas a las actitudes de los maestros y las estrategias institucionales en torno a las temáticas tratadas.

Tabla 3

Nociones sobre género y sexualidad de estudiantes de Tercer Grado de la licenciatura en Educación Preescolar.

UNIDADES DE ANÁLISIS	INDICADORES
Noción de género	<ul style="list-style-type: none">• Es lo que te define como hombre o mujer• Los roles que le son asignados tanto a hombres como

mujeres, puede ser que la misma sociedad los está imponiendo o estableciendo.

Concepto de femenino y masculino.	<ul style="list-style-type: none">• Es la distinción entre hombre y mujer a partir de los rasgos físicos y actitudes.• Definen feminidad a partir de atributos como: coquetería, la manera cómo se viste una mujer.• Atributos relacionados a la feminidad: Sensible, delicada, también fortaleza, ternura.• Masculino: rudeza, agresividad.
Construcción de la feminidad y la masculinidad	<ul style="list-style-type: none">• Identifican que la sociedad establece lo que le es propio a un sexo o al otro.• Creen que puede expresarse de manera distinta si cada quien lo decide.
Desigualdad de género	<ul style="list-style-type: none">• Identifican creencias relacionadas a que los hombres no se les permite ser sensibles o desempeñar labores asignadas a las amas de casa. Creen que la mayoría de los hombres juegan un papel “rudo”, pero no tienen por que serlo.• Expresan que todavía a la mujeres se les limita en algunas funciones.• La desigualdad se expresa también en la elección de las carreras.• Piensan que la desigualdad se manifiesta en las labores del hogar; ubican que existe la creencia de que las mujeres no podemos hacer lo que hacen los hombres.
Roles femeninos	<ul style="list-style-type: none">• Ubican como roles femeninos: ser independiente, valerse por sí misma, tener coraje, fortaleza, seguridad, capacidad, ganas de superarse.

- Creen que paralelamente deben ser amas de casa, cuidar a sus hijos, hacer de comer, y tener cualidades como: coquetería, ternura, sensibilidad.
- Piensan que las mujeres tienen que jugar los dos roles, el laboral y el del hogar; principalmente por las necesidades no sólo tienen que quedarse en el hogar sino que tienen que salir a trabajar.
- Expresan que la autonomía de la mujer está empezando a suceder.
- Manifiestan que está mal que una mujer tenga que elegir entre los roles, dimensionan que juegan muchos roles al ser madres, trabajadoras y estudiantes.

Estereotipo y carrera profesional

- Aspiran a una profesión y eso no significa renunciar a otros roles como el de ser madre.
- Se percibe que por las características de la carrera no se les considera como mujeres reflexivas. Piensan que esto repercute en la identidad de género, porque creen que se les tipifica a partir de lo que se piensa de su profesión.
- Piensan que no sólo las mujeres pueden ser docentes de preescolar, pero se ve mal que un hombre se dedique a dicha profesión, e incluso se cuestionan sus preferencias sexuales.
- Identifican que la carrera está estereotipada, creen que también un hombre puede tener la misma capacidad para ser educador de preescolar.
- Creen que la sociedad mantiene una idea anticuada de lo que es ser educadora, piensan que se les encasilla en una

imagen “bonita y arreglada”. Eso repercute en que algunas alumnas mantienen la idea de la educadora “ñoña con moñitos”. Perciben que es necesario que empiecen a cambiar dicha imagen.

Noción de Sexualidad	<ul style="list-style-type: none"> • La dimensionan como la diferencia física entre hombre y mujer. • Mencionan que refiere el respeto al cuerpo y a la diversidad que existe entre hombres y mujeres. • Asocian a la sexualidad: la prevención de embarazos, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual.
Diferencias entre sexo y sexualidad	<ul style="list-style-type: none"> • Expresan que “sexo” es un concepto más cerrado, hace referencia a ser hombre-mujer, o en sí la relación sexual. • Piensan que la sexualidad abarca muchas más dimensiones.
Sexualidad femenina	<ul style="list-style-type: none"> • Lo relacionan con temas de salud sexual principalmente.
Prevención	<ul style="list-style-type: none"> • Refieren que la prevención se enfoca a la relación sexual, donde es importante el uso del condón; creen que esta práctica es parte de la identidad o del género de las mujeres, y que al permitir que el hombre no lo use, no se protegen ni se respetan. • Identifican claramente que ellas son las responsables de cuidarse. • Expresan que la responsabilidad del cuidado es de la pareja, pero sobre todo radica en la persona. Creen que las mujeres que no se hacen responsables de su control natal pueden tener muchos riesgos de salud.

- Piensan que las pláticas informativas y promoción de algunos anticonceptivos deben realizarse antes de la educación superior.

Problemáticas asociadas a la sexualidad

- Identifican como una problemática la existencia de alumnas embarazadas, consideran que son demasiadas. Creen que en cualquier escuela abordan ese tema, pero en su caso se centran más en ello, porque son una población totalmente femenina.
- Creen que todas las problemáticas son abordadas sólo desde la perspectiva de las mujeres, les gustaría abordar temas relacionados con la sexualidad masculina.

Problemáticas asociadas al género

- Dimensionan que existe rivalidad entre mujeres, competencia y crítica.
- Creen que el nombre de la escuela, indica discriminación, indica que sólo es para mujeres: maestras de jardines de niños o educadoras, eso pone un límite a los hombres que desean la carrera de educación preescolar.
- Expresan que hay mucha dificultad para tomar acuerdos en la dinámica que establecen entre mujeres.
- Piensan que es necesario incorporar hombres a la carrera, consideran que serían intermediarios en las situaciones de convivencia y ayudarían a construir un equilibrio en los grupos.
- Consideran que algunos maestros hacen comentarios inadecuados sobre el género femenino, invadiendo la intimidad, con temas que no tienen que ver con la formación profesional.

- Manifiestan que en la relación alumna-docente-mujer hay diferencia que con un docente hombre, perciben que hay maestros que son más sensibles ante las problemáticas de las alumnas y hay maestras que son muy cerradas y poco empáticas, pese a ser del mismo género.

Género y sexualidad en la escuela

- Creen que la formación como educadoras no les permite tener más expectativas a futuro tanto personales como profesionales.
- Piensan que la escuela obstaculiza desempeñar diversos roles como mujeres, ante la inflexibilidad de algunos profesores.
- Perciben que sólo toman en cuenta las problemáticas de los maestros y las de ellas son ignoradas por ser alumnas.
- Identifican que hay un ligero cambio de perspectivas al entrar a la escuela, pues algunas alumnas se limitaban a terminar la licenciatura y no buscar otras opciones posteriores. En cierta medida la escuela les permite ver que pueden superarse y seguir creciendo.
- Creen que algunos docentes les ayudan a abrir su panorama profesional. Influyen en que sigan estudiando, impulsan a superarse y actualizarse argumentando que los niños cambian todo el tiempo y que por ello no deben quedarse estancadas; consideran que es un compromiso personal y hacia los niños.
- Consideran que existen casos de alumnas que desde el inicio de la licenciatura, se plantean la idea de superarse profesionalmente.

- Expresan que la escuela no ha influido o hecho mucho por abordar cuestiones de sexualidad con una finalidad clara.
- Consideran que hay un prejuicio sobre la convivencia entre mujeres, y no es tan difícil, piensan que pueden aprender a trabajar juntas.
- Afirman que la escuela no está sensibilizada ante sus problemáticas; sí tienen conciencia de que existen pero perciben que como son estudiantes no importa. Sólo toman en cuenta las problemáticas de las maestras.
- Identifican que es un problema el hecho de que no haya flexibilidad hacia las alumnas con hijos, y en general ante las condiciones de vida de las alumnas.

Acciones y estrategias escolares

- Expresan que la escuela sólo aborda los temas asociados al género y sexualidad el día de la mujer. Se limitan a una fecha en específico y a la modalidad de exposiciones.
- Lo que hace falta es hacer énfasis en los derechos de la mujer, laborales, sexuales, etc., de manera integral, requieren de abordajes más profundos sobre todo lo que implica ser mujer, no sólo en lo superficial.
- Creen que es necesario hablar de temas de sexualidad y género. Ubican que se hacen carteles y pláticas, pero la participación es poca y no hay la suficiente promoción.
- Identifican que hay chicas que no tienen tan claros los conceptos de sexualidad.
- No hay una cultura de asistencia a los eventos
- Afirman que requieren sensibilizar a los maestros, ya que son los que no dejan asistir a las pláticas por considerar su

clase más importante.

- Sugieren que los eventos sean en distintos sitios de la escuela, no sólo en el auditorio, para que sea más interactivo y organizado.

Impacto en la formación

- Consideran que tiene una función saber de sexualidad y de género para aclarar dudas o tabúes, pero se requiere generar debate al respecto.
- Expresan que necesitan información clave y precisa, para acercarse a los niños y hablar del tema, así como con los padres.
- Creen que es necesario durante la carrera tener talleres o la formación en sexualidad.
- Afirman que si no se conocen, no serán capaces de expresar sus problemas e inquietudes para estar en un proceso de conocer su sexualidad y cuidarla. Piensan que no pueden hablarle al niño de algo de lo que no tienen ni idea.
- Creen que hay que partir de lo que a los niños le interesa y saben sobre sexualidad, saber del tema pero también cómo enseñárselo a los niños.
- Piensan que si identifican sus problemas como mujeres, también podrán como profesionales, comprender a las madres de familia, ser empáticas y lograr una mejor intervención educativa.
- Afirman que si no comprenden a las madres, caen en una contradicción, pues ahora las madres de los niños que asisten al preescolar también trabajan, tiene otros roles.

Creen que necesitan ser coherentes, tanto en lo personal como en lo profesional.

En tabla 4 se encuentran algunos datos sobre las diferencias encontradas en cada grupo focal; la realización de tres grupos (uno de cada grado escolar), se llevó a cabo con la intención de identificar la existencia de las diferencias conceptuales y actitudinales en relación a las nociones de género y sexualidad en cada uno de los grados, con el supuesto inicial de que existiría mayor precisión y claridad, así como nivel de análisis en las alumnas del tercer grado; sin embargo se encontró que a pesar de que sí existió claridad en el tema, fue el grupo de segundo grado donde se encontró mayor precisión conceptual, así como disposición actitudinal e inquietud por abordar las temáticas del grupo focal. En el grupo de primer grado se percibió dificultades conceptuales, pero una gran necesidad de abordar las temáticas. Ninguno de los grupos mostró desinterés o resistencia a la realización del grupo focal, sin embargo, algunas de las integrantes se mostraron poco activas en la participación y atentas a las respuestas de sus compañeras, el grupo más silencioso fue el de tercer grado, en éste se percibió que las respuestas fueron más pensadas, pero tampoco existió mucha inquietud por abordar los temas, esto porque se enfocaron más en abordar el papel de la institución alrededor de la temática de género y sexualidad. El grupo donde la participación fue homogénea fue el de segundo, incluso la duración en este grupo se extendió debido a la necesidad de seguir explorando las temáticas.

Tabla 4

Análisis comparativo de los tres grupos focales sobre las nociones sobre género y sexualidad de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

GRUPO FOCAL	1	2	3
Claridad conceptual	No hay claridad y precisión en la terminología, sobre todo existe confusión entre el concepto de género y sexo, y el de sexualidad y sexo	Se percibió mayor claridad en las nociones de género y sexualidad en tanto que relacionan algunos características conceptuales e ideas asociadas a dichas nociones.	Existió claridad pero no exploraron mucho las respuestas, fueron breves en sus comentarios.
Nivel de profundidad conceptual	Existe una vaga noción sobre los conceptos, el nivel de profundidad es básico.	Mayor manejo de conceptos técnicos al rededor de las temáticas. No hay una definición estrictamente técnica de la noción de género.	Existió reflexión antes de que estructurarán las respuestas, algunas nociones fueron abordadas con términos más técnicos que los grupos anteriores.
Participación	La participación fue activa y fluida, se mostraron interesadas en	La participación fue muy dinámica y fluida, así como homogénea. Se	La participación fue pausada, y no homogénea.

<p>el tema. Se observó gran necesidad de hablar de la temática.</p>	<p>extendió la duración de la entrevista debido a la inquietud por abordar los temas con mayor profundidad, logrando compartir experiencias personales en el grupo.</p>	<p>Se percibió un tono de reflexión pero no se mostró gran inquietud por profundizar en el tema.</p>
---	---	--

<p>Reacciones ante la temática</p>	<p>Se percibió cierta “pena” al referirse a los conceptos, omitían el término técnico, pero al mismo tiempo manifestaron gran necesidad de abordar el tema.</p>	<p>Desde el inicio de la entrevista se percibió apertura al tema, sólo se mostraban apenadas al usar la terminología técnica relacionada con la sexualidad.</p>	<p>Se les percibió reflexivas, no se mostraron apenadas, sin embargo hablaron poco de sus experiencias personales, abordaron más temas generales.</p>
------------------------------------	---	---	---

5.1.1 Análisis general del estudio exploratorio

A partir del desarrollo de la fase 1 a través del estudio exploratorio y participación de los tres grupos se concluye que: existió confusión en el término de género y que se relaciona principalmente con las características físicas y biológicas de hombres y mujeres. En cuanto a las nociones de sexualidad, relacionaron el término a la salud reproductiva principalmente y enfermedades de transmisión sexual, así mismo, no hay un concepto integral sobre esta

noción y la relacionan principalmente con las relaciones sexuales. Las participantes creen necesario hablar del tema tanto del género como la sexualidad. En este sentido se esperaba que existiera poca confusión y falta de conceptos integrales en relación a ambas categorías.

Las participantes manifestaron que la institución no lleva a cabo las acciones necesarias para discutir en torno a la temática, las acciones son sólo informativas o de promoción del día de la mujer, por lo que no se generan espacios para escuchar sus inquietudes. Este es un gran hallazgo ya que justifica la existencia de espacios formativos para abordar las problemáticas de género.

Identificaron como principales problemáticas de género y sexualidad en la escuela, los embarazos de las alumnas y los juicios hacia su forma de vestir principalmente, la falta de actividades formativas para abordar sus necesidades y los conflictos en las relaciones grupales.

Expresaron que su ingreso a la institución ha influido en su noción de género no de forma conceptual, sino que les ha permitido ver las opciones laborales que tienen y no sólo pensar dedicarse al hogar, expresan que les ha abierto el panorama profesional y personal, lo que las lleva a posicionarse de forma más independiente, en algunos casos les permite salir de los roles que en sus familias les han marcado de forma limitada para su desarrollo.

Así mismo, mencionan que su carrera está estereotipada y que las características que se le atribuyen no les son significativas ni se identifican con ellas, en relación a esto perciben que algunos profesores y profesoras aún mantienen ideas estereotipadas sobre la educadora. Consideraron que es necesario no sólo informarse sino formarse en materia de género y sexualidad para trabajar con los niños en su práctica profesional en torno a la educación sexual y la equidad de género. Para ello piensan que es importante primero tomar conciencia sobre su propia realidad ante estos temas, lo que implicaría iniciar un proceso de

autoconocimiento que las lleve a tomar conductas de prevención ante las problemáticas observadas en la institución.

5.2 Resultados de la fase 2 Diseño y aplicación del taller de género y sexualidad

A partir del diseño y aplicación del Taller, se presentan los resultados arrojados por el instrumento Diagnóstico “SQA”, y el cuestionario final del taller.

En cuanto al instrumento diagnóstico conceptual denominado “SQA” (Sé, Quiero Saber, Aprendí), se exploraron las nociones que tenían las participantes sobre los principales conceptos a abordar en el taller, así como lo que querían conocer de cada uno; dicho instrumento se aplicó al inicio del taller y al finalizar éste (en el apartado “Aprendí”) para identificar el nivel de logro conceptual sobre cada uno de los constructos abordados. A continuación se presentan las tablas de cada concepto:

En la tabla 5 se encontró que la noción de sexualidad de las participantes se inclinó a una visión biológica, así mismo, la delimitaron como la relación sexual. Les inquietó abordar los principales mitos al respecto, así como las expresiones de ésta. En la concreción de aprendizajes sobre dicha noción lograron concebirla de manera integral, aceptando las expresiones diversas que implica la sexualidad humana.

Tabla 5.

Nociones sobre el concepto de sexualidad de las participantes del taller.

SÉ	QUIERO SABER	APRENDÍ
En su mayoría expresaron que se relaciona con la expresión corporal de amor, la intimidad y vida sexual.	Precisiones y profundización del concepto y sus características.	Se logró la comprensión de un concepto más integral

La minoría de las participantes entendía el concepto de forma integral	Evitar tabúes en el tema. Explorar formas de vivirla.	A nivel personal lograron visualizar de forma más aceptante sus expresiones.
--	--	--

En la tabla 6 referente al concepto de género se encontró que existe confusión en el término, pues lo relacionan con las características biológicas, por ello expresaron la necesidad de profundizar en el concepto, pero sobre todo, mostraron inquietud por definir las características de su género y de su orientación sexual. Consideran que identificaron la construcción de estereotipos de género y la posibilidad de modificarlos.

Tabla 6.

Nociones sobre el concepto de género de las participantes del taller.

SÉ	QUIERO SABER	APRENDÍ
Existió confusión en la mayoría de las participantes, vincularon la noción a las características biológicas del hombre y la mujer.	Conocimiento de la definición y sus características. Conocimiento de las características de los géneros	Desarrollaron el concepto de gorma integral Identificaron la construcción de estereotipos alrededor del género y la posibilidad de resignificar sus roles.
La minoría de las participante expresó una concepción integral.	Existieron inquietudes sobre la definición de su propio género y orientaciones sexuales.	Identificaron también que pueden combatir la inequidad de género

La tabla 7 refiere que las participantes entienden el concepto de sexo, como la distinción de atributos biológicos entre hombres y mujeres. En función de ello se lograron precisar algunas características.

Tabla 7

Nociones del concepto de sexo de las participantes del taller.

SÉ	QUIERO SABER	APRENDÍ
Ubicaron el concepto como la diferencia sexual basada en atributos biológicos	Definición del concepto y sus características.	Claridad conceptual en relación a las bases biológicas y la diferenciación sexual.
La minoría de las participantes ubico el concepto haciendo referencia al acto sexual.	Cómo explicarlo y algunos cambios físicos en relación a su desarrollo.	

En la tabla 8 se describen las ideas respecto al concepto de genitalidad, lo delimitaron al aspecto fisiológico y anatómico de los órganos sexuales. Mostraron expectativas sobre el acercamiento a estrategias de prevención en relación a enfermedades de transmisión sexual. El aprendizaje significativo se centró en la concientización del cuidado y la necesidad de hablar de ello.

Tabla 8

Nociones sobre el concepto de genitalidad de las alumnas del taller.

SÉ	QUIERO SABER	APRENDÍ
Vincularon el concepto a los órganos sexuales femeninos y	Entender su anatomía y funcionamiento y las estrategias de cuidado y	Su anatomía y funcionamiento, así como las estrategias de prevención y cuidado.

masculinos. Así como prevención de enfermedades.

al cuidado de los

genitales.

Respetarlos, cuidarlos y

llamarlos por su nombre sin

pena.

La tabla 9 expresa que las participantes relacionan la salud sexual con los cuidados ginecológicos. Su expectativa fue conocer los aspectos preventivos en relación a enfermedades de transmisión sexual. Consideran que reflexionaron sobre la responsabilidad que tienen en el cuidado de su salud sexual.

Tabla 9

Nociones sobre el concepto de salud sexual de las participantes del taller.

SÉ	QUIERO SABER	APRENDÍ
Lo vincularon al bienestar de la vida sexual y a la prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual.	Sobre las enfermedades y su prevención. Conocer las condiciones para tener una vida sexual	La importancia de cuidarse y protegerse mediante estrategias de atención médica. El cuidado y prevención
Lo relacionaron con los cuidados del cuerpo y de las relaciones sexuales, para conservar su integridad física, y con los cuidados ginecológicos.	“correcta.”	depende de ellas en primer lugar. Promover un cuidado con la pareja.

En la tabla 10 se aborda el concepto de violencia de género, las participantes dimensionaron las características de la violencia física, mostraron interés para conocer las formas de prevención. Al finalizar el taller lograron un mayor nivel conceptual e identificaron la necesidad de promover estrategias de sensibilización y prevención.

Tabla 10

Nociones sobre el concepto de violencia de género de las participantes del taller.

SÉ	QUIERO SABER	APRENDÍ
Lo relacionaron con ataques o acciones hacia la mujer.	Interés por saber por qué se produce y cómo prevenirla.	Lograron una concepción más integral y diversa, así como sus manifestaciones y tipos.
La minoría lo ubico como discriminación o la falta de respeto basada en el género, hombre o mujer.	Conocer los diferentes tipos de violencia	La ubicaron como aquella basada en las características de género de las personas.
		Decir lo que no nos gusta y poner límites.
		Ubicaron que es necesario sensibilizarse ante la problemática y ser agentes de cambio.

En la tabla 11 referente al concepto de autoestima se encuentra que, hay una idea clara y concreta del término, así mismo, les inquieto generar procesos para mejorarla. Al finalizar lograron identificar la necesidad de promover procesos de auto aceptación.

Tabla 11

Nociones sobre el concepto de autoestima de las participantes del taller.

SÉ	QUIERO SABER	APRENDÍ
La visualizan como el aprecio por uno mismo.	Cómo conocerse y valorarse. Cómo mejorarla y mantenerla	Identificaron que es importante conocerse y percibirse como personas valiosas.
La relacionaron con la aceptación y valoración personal, así como con la seguridad emocional	en equilibrio	Es importante generar un proceso de aceptación y no ser como los demás quieren.

5.2.1 Análisis general del instrumento “SQA”

Los datos obtenidos del conjunto de tablas del instrumento “SQA” reflejan que al inicio del taller las participantes contaban con algunas nociones generales de los conceptos planteados, en algunos términos existió confusión e imprecisión. Así mismo se identificaron diversas inquietudes por profundizar en ellos de manera conceptual pero también a nivel de sensibilización y concientización. En relación al nivel de logro, se observa en la última columna que al finalizar el taller se llegó a un nivel conceptual más claro, así como algunas reflexiones significativas no sólo conceptuales sino actitudinales en relación a las temáticas abordadas.

El instrumento fue de gran utilidad para partir de las nociones de las participantes respecto a los contenidos del taller, y sobre todo, para identificar sus inquietudes y avances. Al culminar el taller se aplicó un cuestionario abierto, en donde evaluaron cinco aspectos:

1. Pertinencia de los contenidos

2. Modalidades y estrategias utilizadas
3. Experiencia significativa
4. Desempeño de la facilitadora
5. Sugerencias

La siguiente tabla expresa las percepciones de las participantes en relación a los cinco rubros mencionados:

La tabla 12 describe que los conceptos abordados en el taller fueron adecuados, pertinentes y claros. Las estrategias para su desarrollo fueron diversas y las participantes las consideraron significativas. En cuanto a los aprendizajes significativos se centran principalmente en la generación de procesos de autoconocimiento y autoaceptación. En relación al desempeño de la facilitadora se describe la disposición a la escucha y comprensión, así como el logro de un espacio para el acompañamiento y un ambiente de confianza. El último aspecto referente a las sugerencias hace mención de la necesidad de no sobre utilizar las estrategias gráficas. Estos datos reflejan que se alcanzaron los objetivos del taller de forma satisfactoria.

Tabla 12.

Percepciones de las participantes al finalizar el taller.

Categoría evaluada	Resultados
PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Consideran que fueron adecuados y abordados de forma completa. • Creen que son parte de la vida cotidiana pero no se habla de ellos tan fácilmente, nos da pena hablar de ellos. • Identificaron que provocaron la reflexión. • Manifiestan que permitieron afrontar cosas que tengo dentro y conocer cosas que no sabía.

- Expresan que los contenidos quedaron claros.

MODALIDADES ESTRATEGIAS	Y	<ul style="list-style-type: none"> • Perciben que fueron adecuadas; los juegos y técnicas de grupo fueron agradables. • Manifiestan que fue algo diferente a lo que estábamos acostumbradas, fue muy dinámico. • Identifican que lograron un aprendizaje significativo. • Expresan que se generó un ambiente de confianza y compañerismo. • Piensan que el abordaje no fue sólo conceptual (el típico “chorazo”), sino que permitió retroalimentar las experiencias personales. • Creen que los materiales fueron interesantes y las estrategias diversas. • Identificaron que el recurso gráfico fue muy utilizado.
EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA		<ul style="list-style-type: none"> • Aprendieron a reconocerse. • Expresaron que fue muy significativa la realización de la jornada de prevención y la presencia de los autores del libro. • Identifican que fortalecieron su autoestima y que eliminaron algunos tabúes. • Percibieron que un momento significativo fue cuando se habló de las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo.

- Impactó en su proceso de aceptación.
- Expresaron que fue “genial” ver la participación activa de las estudiantes en la jornada de prevención.
- Consideran que abordar del tema de los tipos de violencia fue relevante para identificarlos en su vida cotidiana.
- Expresan que fue significativo que construyeron un espacio para mostrarse sinceras, respetuosas y cuidadosas consigo mismas y con sus compañeras.
- Afirman que se dieron cuenta de la importancia de ponerse más atención y aceptarse sin dejarse llevar por los estereotipos establecidos socialmente.

DESEMPEÑO DE LA
FACILITADORA

- Consideran que fue bueno, se sintieron comprendidas.
 - Les agradó el trato y el ambiente, creen que la facilitadora supo cómo mantenerlas de lleno en el taller.
 - Consideran que es “un gran ser humano”, pues percibieron que en su actuar involucra sensibilidad y cariño.
 - Expresan que es gratificante sentirse acompañadas.
 - Piensan que tiene un buen manejo de los contenidos.
-

- Creen que el manejo del taller fue muy bueno, pues hubo bastante confianza y muy buen ambiente.
 - Consideran que la facilitadora fue un miembro más del grupo.
 - Identificaron que tuvo disposición y siempre estaba para ellas.
-

5.3 Resultados de la Fase 3 Diseño, aplicación y evaluación de la Jornada de Prevención de la Violencia de Género en la ENMJN

Los resultados de esta fase del proyecto hacen referencia a la realización de la Jornada de Prevención de la Violencia de Género; para ello se aplicaron dos instrumentos con el fin de conocer la percepción de los asistentes y las participantes del taller, siendo estas últimas quienes organizaron la propuesta y desarrollo de la jornada. A continuación se describen las principales reflexiones sobre dicha actividad, como las expresaron las asistentes y organizadoras.

Los datos descritos en la tabla 13 permiten identificar que las participantes reconocieron la relevancia e impacto de la problemática, así como la necesidad de atenderla de forma individual y colectiva. Por su parte, las organizadoras de la jornada, reconocen un nivel de participación satisfactorio de la comunidad estudiantil, consideraron adecuada la organización y se sintieron involucradas en el evento.

Tabla 13

Reflexiones de las organizadoras y participantes de la Jornada de Prevención de la Violencia de Género.

Reflexiones de las participantes.	Experiencias de las organizadoras.
“Si nos violentamos con alguien , quitarnos el miedo de hablar o buscar ayuda con especialistas”	“La organización fue buena, estaban bien administrados los tiempos, sin embargo el registro fue un tanto complejo porque eran muchas”
“Como seres humanos, como mujeres, debemos aprender a valorarnos, aprender a defendernos y exigir nuestros derechos”	“La respuesta a mi parecer fue buena, pues hubo gran asistencia de la población escolar”
“La violencia de género no se debe abordar, me parece solo desde el punto de vista de la mujer”	“La logística estuvo bien estructurada ya que hubo una planeación previa desde difusión cultural” ...”Gracias a la participación de los autores del libro “Amar a madrazos” hubo también buena difusión”
“La violencia en la actualidad ya no sólo es para la mujer, es importante que pongamos atención ante signos de alarma, tanto para mujeres como para hombres...no dejemos que la violencia siga siendo parte de nuestra cotidianeidad, hagamos algo”	“Estuvo muy padre que nosotras nos involucramos en toda la organización, me sentí nerviosa y parte del evento”.
“Todos hemos sufrido en algún momento algún tipo de violencia, se ha practicado de	“Sin duda un hecho importante durante la ponencia fue la participación de una alumna del

generación en generación, por ello ahora está en nosotros cambiar estos prototipos, para que exista respeto principalmente hacia nosotros y así lo podamos llevar a la sociedad”

público, quien comentó emotivamente su caso como testimonio de violencia”

“Es de suma importancia ya que a diario se vive violencia ya sea moral o física...debemos ponernos en el lugar de las personas que son afectadas...es importante que la persona afectada pida ayuda...no te dejes golpear”

“Fue una gran experiencia pues logró reunir a la mayoría de las alumnas del plantel, partiendo de un tema importante y sumamente preocupante a nivel social”...”Contó con un excelente uso de recursos humanos y materiales”

“En estos tiempos es muy difícil afrontar la violencia de género, y muy pocas de las personas que la viven se atreven a hablarlo”...”Es muy importante que se dejen claras las soluciones que se pueden ejercer ante estos problemas...Esto me agradó, me sentí identificada y ayudó a pensar más a fondo lo que vivo hoy en día...”La vida hoy te enfrenta a muchas problemáticas de este tipo, es precisamente algo que se debe resolver a la brevedad”.

“El arranque fue muy cautivador, interesante el modo de intervención de los especialistas”...”La participación de lo autores del libro fue sumamente reflexiva debido a la narración que hicieron, pues proyectaban diversos sentimientos que estremecían a los presentes”

“Es un tema de suma importancia, invita a la reflexión y a la difusión, sin embargo lamento mucho la ligereza por parte de algunas alumnas con respecto a esta temática, pues refleja la falta de conciencia. Me gustaría que se tocara posteriormente de forma más específica, la violencia en la escuela”.

“En cuanto a la organización considero que todo fue adecuado... el tiempo fue suficiente, la participación estuvo un poco baja debido al tema, pues aunque lo vivía muchas chicas no lo expresan”,

“Estando en una situación se debe alzar la voz...estar alerta cuando la violencia se presenta en tu vida y en las personas que te rodean”

“La participación de las personas del escenario me agradó ya que fue de acuerdo a su vivencia”

5.4 Resultados generales del proyecto

A partir de los objetivos del proyecto en general y de los objetivos del taller y la jornada de prevención, a continuación se presenta un balance sobre el grado en que éstos se lograron.

En la tabla 12 “Impacto del Proyecto en relación a los objetivos”, se encontró que en relación los objetivos del proyecto, se logró llevar a cabo actividades diseñadas en los tiempos establecidos. En cuanto al taller se observó un nivel de avance conceptual en las participantes, abordando las principales temáticas en torno el género y la sexualidad, así como la identificación de las problemáticas de la violencia de género, para con ello promover un proceso autogestivo en el diseño y aplicación la jornada de prevención de ésta.

Tabla 14

Impacto del Proyecto en relación a los objetivos.

Objetivos	Impacto
Diseñar implementar y evaluar estrategias para fomentar la prevención de la violencia de género en las estudiantes de la ENMJN a través de un taller teórico - vivencial basado en el Enfoque Centrado en la Persona.	Se logró la realización del taller teórico-vivencial de forma adecuada y en los tiempos establecidos. Así mismo se logró la gestión, diseño e implementación de la primera Jornada de Prevención de la Violencia de Género en la ENMJN.
Reconocer las principales problemáticas en relación a la violencia de género en la institución.	Las participantes lograron identificar las principales problemáticas de violencia de género en su vida cotidiana y en la escuela.

Identificar los factores psicosociales para la prevención de la violencia de género en sus relaciones interpersonales.	Se observó en las participantes del taller, un nivel de logro conceptual claro en relación a las categorías de género y sexualidad que les permitió reconocer los factores psicosociales de la violencia de género en sus relaciones interpersonales.
Reconocer e implementen las estrategias para la prevención de la violencia de género en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.	El grupo de participantes generó procesos colaborativos y autogestivos para la Jornada de Prevención de la Violencia de Género
Reflexionar sobre los mitos de la violencia de género, así como informar sobre los datos más relevantes al respecto para brindar un panorama integral de la problemática.	Se lograron abordar algunos mitos alrededor de la violencia de género, las participantes de la jornada identificaron datos relevantes y expresaron sus inquietudes y dudas al respecto.

5.5 Alcances y limitaciones

A partir del diseño, aplicación y desarrollo del presente proyecto logré construir diversos aprendizajes significativos que me permitieron identificar sus alcances, limitaciones y áreas de oportunidad. Es importante mencionar que el estudio de caso es producto de más de dos años de trabajo, y fue posible a partir de los esfuerzos de las alumnas que participaron en él, y de los maestros, maestras y directivos que confiaron en el proyecto desde sus antecedentes y origen.

Dentro de los principales alcances encuentro que: Fue de gran relevancia para la población estudiantil de la institución, promover el desarrollo de acciones para la prevención de la violencia de género, pues tuvieron un impacto positivo en la identificación de las problemáticas en torno a ésta en diversas esferas de la vida cotidiana, principalmente en el ámbito escolar. Al respecto, cabe mencionar que no se habían realizado actividades de ésta índole al interior de la escuela y con el grado de participación logrado, lo que sin duda es muestra de la necesidad de generar procesos de concientización y sensibilización en torno a las temáticas de género y la prevención de la violencia en todas sus formas.

Así mismo, se logró la visualización de las problemáticas de género de las estudiantes para el reconocimiento de su impacto en el desarrollo académico y personal, dicho logro es de gran relevancia pues permitió a la población estudiantil posicionarse frente a la mirada de otros actores educativos de la institución, como docentes y directivos, más allá del rol tradicional establecido en la relación pedagógica con éstos.

Un alcance sumamente importante fue que se logró la apertura de un espacio para el diálogo e intercambio en la institución, como un primer paso para la construcción de estrategias para la prevención de la violencia de género y el seguimiento de las mismas. En términos de gestión escolar, esto fue un proceso largo pues desde los primeros talleres que se impartieron se buscó el espacio para llevar a cabo otras acciones como la Jornada de Prevención, lo cual resultó a partir de diversos intentos con las autoridades correspondientes, así mismo se logró la realización de los contactos con los especialistas y participantes externos en la jornada de prevención, para enriquecer la experiencia del proyecto.

Otro alcance importante fue la promoción de un proceso de concientización y empoderamiento de las participantes del proyecto, como un acercamiento a la construcción de procesos autogestivos para la promoción de la vida libre de violencia al interior de la institución, pues durante el desarrollo del taller lograron identificarse como grupo, reconocer sus inquietudes e ideas en común para el logro de una actividad generada desde sus necesidades y realidades cotidianas.

Por otra parte, entre las limitaciones del proyecto se identificaron: La dificultad en la gestión institucional para llevar a cabo las acciones del proyecto de forma eficaz, debido a la resistencia de algunos actores educativos (principalmente los docentes) a involucrarse en las actividades diseñadas, y los obstáculos para conseguir el espacio físico y las fechas para realizar la jornada de prevención. Así mismo se observó la falta de sensibilización en la planta docente de la institución, para la participación e inclusión en las acciones del proyecto. La asistencia a la jornada fue baja y en algunos casos la actitud hacia su realización fue de indiferencia o rechazo.

La realización del proyecto se llevó a cabo con recursos financieros y materiales limitados, los cuales se generaron con la aportación de las participantes, no por ello, la experiencia dejó de ser enriquecedora.

5.6 Integración de conocimientos y habilidades

A partir del diseño, aplicación y evaluación del proyecto, así como de la experiencia construida a lo largo del la Maestría en Desarrollo Humano, dimensionada como un proceso de desarrollo personal y profesional, pude integrar los conocimientos adquiridos durante dos años, logrando incorporarlos a mis experiencias laborales en la institución donde se llevó a

cabo el proyecto. De manera mucho más significativa experiencia me permitió desarrollar y mejorar habilidades en el trabajo con grupos lo cual fue posible a través del contacto y retroalimentación constante con las participantes del proyecto, quienes fueron ante todo, las personas más importantes y mis mejores maestras y compañeras en esta maravillosa experiencia.

Así mismo, pude construir un proceso de concientización sobre mis habilidades y actitudes frente al grupo, desarrollando herramientas a nivel personal que me permitieron generar procesos de cambio y los deseos de seguir en el camino de la promoción del Desarrollo Humano, el propio y el de las personas con quienes tengo el privilegio y oportunidad de interactuar, para generar juntos cambios significativos a nivel personal y colectivo. De manera especial y desde la mirada de género, pude darme la oportunidad de reflexionar y sensibilizarme ante mi propio “ser mujer”, a través de las mujeres valiosas con las que pude compartir el tiempo y espacio durante más de un año, y con las que afortunadamente me sigo acompañando, sigo re-significando mi mirada y mi lucha por la promoción de una vida libre de violencia en la que creo firmemente.

Los aprendizajes más significativos a partir de esta experiencias fueron: el desarrollo de actitudes de facilitación grupal basadas en el Enfoque Centrado en la Persona; la posibilidad de reconocer mi ser mujer y la re-significación de mis roles a partir del contacto con las mujeres que participaron en el proyecto, así como los temas trabajados en éste.

Así mismo, logré generar un ambiente propicio para el contacto psicológico, la empatía, la escucha activa y la aceptación positiva incondicional, lo cual me permitió contactar conmigo y con las participantes del grupo a partir de los aprendizajes significativos

de cada sesión, lo cual a su vez me permitió construir en mi desempeño como facilitadora, la congruencia, el compromiso y la posibilidad del cambio individual y colectivo.

6. Conclusiones

El desarrollo del Estudio de Caso “Proyecto para la Prevención de la Violencia de Género en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños”, permitió identificar las principales problemáticas en torno al género, la sexualidad y la violencia de género específicamente, en la población estudiantil de la ENMJN.

Partiendo del análisis de los datos arrojados por el estudio exploratorio sobre las ideas y prácticas de género y sexualidad, y el rol de la escuela en la transformación de éstas, se encontró información significativa que permitió el diseño, aplicación y evaluación del proyecto, con la participación de las estudiantes que se involucraron en el taller de Género y Sexualidad y la Jornada de Prevención para la Violencia de Género.

A partir de la aplicación de los instrumentos de evaluación, así como la observación participante durante el desarrollo del taller y el análisis de los objetivos de éste, se concluye que se logró generar un espacio para el autoconocimiento y el intercambio de ideas en torno a la construcción de los estereotipos de género y su impacto en las formas de reproducir la violencia de género de las participantes, principalmente en el ámbito escolar.

Así mismo, las participantes lograron reconocer las principales problemáticas en relación a la violencia de género en la institución con el fin de construir propuestas de acción en torno al tema, logrando implementar estrategias para la prevención de la violencia de género en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

En cuanto a la identificación de los factores psicosociales para la prevención de la violencia de género en las relaciones interpersonales de las participantes, se observó un

proceso de concientización y sensibilización respecto a algunos factores detonantes o problemáticas presentes en cada una de ellas. El desarrollo del taller permitió la promoción de un proceso participativo y autogestivo de las participantes, así como la integración y organización de éstas para el desarrollo de la fase 3 del estudio de caso.

Así mismo, la realización de la jornada de prevención permitió generar un primer espacio de encuentro entre la comunidad estudiantil para abordar las inquietudes, temáticas y problemáticas en torno a la violencia de género. Sin duda este es un paso para dimensionar el papel de la institución educativa, con el fin de potenciar el desarrollo integral de las personas, encaminado a la búsqueda de la equidad de género y la vida libre de violencia.

Sumando a los cambios significativos a nivel conceptual que se generaron en las participantes, se percibieron cambios sustanciales en relación a sus ideas y actitudes respecto a su proceso personal, sus roles de género y las alternativas que tienen ante ellos. Al finalizar el proyecto lograron una visión mucho más integral sobre su desarrollo y las implicaciones de género en este proceso.

De ahí que el género sea un componente para la educación ciudadana; por ello es sumamente pertinente visualizarlo como una estrategia de cambio social potencial que ha de permitir a través del encuentro de cosmovisiones, que el individuo y el grupo construyan su identidad simbólica y material, permitiendo expresar su potencial humano, lo que a su vez fungirá como un herramienta para problematizar y transformar su cultura. Pero para ello se requiere de un intercambio flexible y abierto de procesos y discursos de los sujetos, para poner en común un mismo fin: el desarrollo del potencial humano.

Con base en la experiencia del presente proyecto, desde la detección de necesidades, hasta la aplicación y evaluación de éste, se sugieren las siguientes recomendaciones para la mejorar de intervenciones posteriores a la presente:

- Realizar una actualización de detección de necesidades con la población estudiantil.
- Con base en dicha detección, replicar la experiencia del taller” en los siguientes ciclos escolares, como parte de una estrategia de acción institucional.
- Dar seguimiento al proceso formativo y de concientización de las participantes a partir de la experiencia del taller, con el fin de identificar las estrategias para conformarse como promotoras de la prevención de la violencia de género en la escuela.
- Promover la formación de un grupo autogestivo con las participantes del proyecto y las estudiantes interesadas en la temática de género.
- Promover la sensibilización de la comunidad educativa mediante diversas acciones de difusión y extensión educativa.

6.1 Reflexiones finales: Experiencias, construcciones y retos

Finalmente considero importante expresar algunas reflexiones que se generaron durante el proceso del estudio de caso presentado en este documento; es pertinente manifestar los motivos e inclinaciones que tuve para desarrollar una intervención enfocada a la categoría de género. Cabe mencionar que desde mi desarrollo académico y profesional, ha sido un tema de gran interés, pues lo considero trascendental para los procesos de desarrollo de las personas en sus grupos, porque creo en la necesidad de reconstruir nuevas formas de ser y

estar, en nuestra significación como mujeres y hombres para la búsqueda y construcción de relaciones equitativas.

De ahí que el haberme insertado en un ambiente laboral constituido en su mayoría por mujeres me llevó a replantarme mis constructos, imaginarios y expectativas sobre el “ser mujer”. Ello me llevó a grandes conflictos y confrontaciones internas y externas, así como a la posibilidad de resignificarme en el contacto con otras mujeres. En el mismo sentido, antes de mi ingreso a esta institución mi perspectiva sobre la vida libre de violencia ha sido una búsqueda y una reivindicación. Sin duda la inquietud, el compromiso y la necesidad en muchos momentos por abordar temáticas y generar procesos de sensibilización sobre la violencia de género en el escenario que describí en este estudio de caso, expresa mis propias búsquedas, miedos, expectativas, encuentros y desencuentros.

Desde mi ingreso a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en el año 2008, llamó mi atención, que a pesar de ser una escuela con una población 100% femenina, formadora de docentes en educación preescolar, ésta careciera de un programa, proyecto, o espacios formativos (curriculares o extracurriculares) para abordar temáticas relacionadas con la categoría de género, la educación sexual, y el desarrollo humano en general. Tal situación me pareció muy reveladora, pues al ser una institución pública dedicada a la formación de maestras de nivel preescolar, me pareció incongruente la falta de espacios y de sensibilidad para promover procesos formativos para el desarrollo del potencial humano, en dos niveles de impacto, en primer lugar el de quienes se están formando en la profesión docente, dimensionando su desarrollo de forma integral y en segundo de las personas a quienes impactará dicha formación: los niños y niñas.

En este sentido, a lo largo de mi desarrollo laboral en este espacio escolar, he tenido la oportunidad de desempeñar diversas funciones propias de la labor docente, lo que me ha permitido hasta el día de hoy, identificar algunas de las problemáticas desarrolladas en el estudio de caso, pero sobre todo en mi contacto con las estudiantes, en los diversos espacios de convivencia, me permitió darme cuenta de la gran relevancia y necesidad de diseñar estrategias de intervención encaminadas a la temática de género, en específico a la prevención de la violencia de género. Y de la urgencia de trabajar por la construcción de comunidades más incluyentes, y de ser partícipe en la formación de seres humanos más conscientes y sensibles ante su entorno.

Dichas inquietudes me permitieron diseñar el estudio de caso presentado, sin vislumbrar en un principio el nivel de alcance que podría tener; en este sentido no refiero cambios estructurales en la institución en donde se llevó a cabo, pero identifiqué cambios sumamente significativos en mi forma de entender el ser mujer, reconocí en las manifestaciones de las mujeres con las que tuve el privilegio de compartir el proceso de este proyecto, las diversas formas de pensarse y ser en sus interacciones cotidianas con hombres y mujeres. Así mismo, pude confirmar que promover el contacto, la empatía y la escucha es creer en el potencial humano y la posibilidad de cambio.

Lo anterior me llevó a reafirmar mis creencias y esfuerzos para la promoción de la vida libre de violencia en los diversos espacios de la vida cotidiana, como parte de mi propio desarrollo personal, así como la importancia de reforzar los esfuerzos para la promoción y de procesos de concientización y empoderamiento, que sin duda son parte del camino al desarrollo integral.

Creo con firmeza que hoy más que nunca necesitamos generar posturas solidarias, empáticas y compromisos comunes para un lugar mejor para todos y todas; creo que el espacio educativo puede dimensionarse como un abanico de oportunidades para reconocernos y aceptarnos en la diversidad, y generar grupos e instituciones más incluyentes, sanas y equitativas. Por ello, la realización de este proyecto me provocó gran satisfacción ya que el grupo de participantes manifestó su inquietud por seguir organizándose y reuniéndose para continuar con acciones encaminadas a su desarrollo, ello es muestra de que este tipo de intervenciones tienen impacto y son necesarias.

Me quedo con muchas inquietudes, retos y planteamientos sobre las acciones y procesos que es necesario impulsar y el carácter cotidiano y permanente de ello. Me surgen preguntas y compromisos en relación a la problemática abordada, pero sobre todo identifico que este proyecto le dio sentido a mi trabajo en esta institución, me doy cuenta de que a pesar de las limitantes y obstáculos el mayor regalo fue haber conocido a estas mujeres valiosas, y que juntas podamos seguir caminando a la construcción de una mejor forma de relacionarnos para ser agentes de cambio en estos y otros espacios educativos que tanto lo requieren, en aras de una sociedad más humanizada, equitativa, sana e incluyente.

Referencias

- Álvarez-Gayou. J. L. (2007) *Educación de la sexualidad: ¿en la casa o en la escuela? Los géneros, la escuela y la educación profesional de la sexualidad*. México: Paidós Educador.
- Antolí, L. (1999) *Género y educación para el desarrollo: hacia la construcción de un nuevo paradigma*, en López, I. Alcalde, A.R, (coords), (1999). *Relaciones de género y desarrollo, Hacia la equidad de la cooperación*. (pp. 167-180), Madrid: Los libros de la Catarata.
- Araya, S. (2003). Relaciones sexistas en la educación. *Educación*, 27, (1), 41-52.
- Arcos, G. Figueroa, E. (2007) Estado del arte y fundamentos para la construcción de indicadores de género en educación. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, (2), 121-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org>
- Azaola, E. (2009). Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México, *Revista de Estudio de Género La ventana*, 4,(30). 7-45. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx>
- Barragán, F. (1991) Educación sexual y reforma. *Cuadernos de Pedagogía*. ISSN 0210-0630
- Barragán, F. (1996) *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. Passeron, J.C (1997) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Libro 1. (pp. 39-109). Barcelona: Laia
- Butler, J. (1990), *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York, Routledge.

- Blázquez, M. (2009) Entrevista a Marcela Lagarde. *Revista de Antropología Iberoamericana*. 4(1), (4-10), Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. ISSN: 1695-9752
- Carrillo, R. (2009) Educación, género y violencia. *El Cotidiano* 158. 81-86.
- Del Castillo, A, Castillo, M. (2010) *Amar a madrazos. El doloroso rostro de la violencia entre jóvenes*. México: Grijalbo.
- Cardaci, D. (2005) ¿Ausentes o invisibles? Contenidos sobre las mujeres y los géneros en el currículo de licenciatura de universidades mexicanas. En *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 21, p107-142.
- Caoatay N. (2001). El comercio, el género y la pobreza. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Connell, R.W. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México. Primera edición en español. México. pp. 255.
- Díaz, G. (2007). Control percibido por mujeres de edad mediana como educadoras para la sexualidad del niño preescolar. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33, (1), 1-8. Recuperado <http://www.bvs.sld.cu/>
- Elizalde, S. (2009). Políticas del deseo y chicas con voz propia. Experiencias juveniles en torno al género y la sexualidad, *Revista de Estudio de Género La Ventana*, 4, (30), 121-147, Recuperado de <http://www.scielo.org.mx>
- Freidberg, A. (1989). *Características del facilitador de grupo*, en Lafarga, J. Gómez del Campo, J. (1989) *Desarrollo del Potencial Humano. Aportaciones de una psicología humanista*. (pp.99-114). Volumen 3. México: Trillas.

- Giddens A. (2001). Género y sexualidad. En: Sociología. 4° Edición, Alianza editorial.
- González, A. (2008). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.
- Kaufman M. (1989). La construcción de la masculinidad y la triada de la violencia masculina. En: Hombres, placer, poder y cambio. CIPAF. República Dominicana.
- Lafarga, J. (2013). *Una educación revolucionaria, en Desarrollo humano. El crecimiento personal*. México: Trillas.
- Lafarga, J. Gómez del Campo, J. (1990). Desarrollo del Potencial Humano Vol.1. México: Trillas.
- Lagarde, M. (1990). Cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: Horas y Horas.
- Lamas, M. (1997) La antropología feminista y la categoría de “género”. En Lamas, M. (1997) (coord.) El género: la construcción social de la diferencia sexual. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Equidad de Género.
- Lamas, M. (1999) Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género, (021), Papeles de Población, Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://www.redalyc.uaemex.mxj>
- Lamas, M. (2000) Diferencias de género, sexo y diferencia sexual. *Revista Cuicuilco*, 7(18)
- Lamas, M. (2002) Cuerpo: diferencia sexual y género. México: Taurus.
- Lamas, M. (2004) Mujeres en transición. La perspectiva de género. *Revista transición*. 53(6).

Recuperado de <http://www.cetrade.org/v2/revista-transicion/2004/53-candidatos/mujeres-transicion-perspectiva-genero-marta-lamas>

Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres (2007).

López, I. (1999). *La dimensión de género de los derechos humanos y la cooperación internacional*, en López, I. Alcalde, A.R, (coords), (1999). *Relaciones de género y desarrollo, Hacia la equidad de la cooperación*. (pp. 135-145), Madrid: Los libros de la Catarata.

López. M (2000). Lenguaje y género del pasado al presente, en *Feminismo del pasado al presente*. Madrid: Editorial Universidad de Salamanca.

Meñaca, A. (2006). Presentación: género, cuerpo y sexualidad. cultura y ¿naturaleza? , *Revista de Antropología Iberoamericana*,1(1),1-5, Recuperado de <http://www.redalyc.org/>

Montesinos, R. Romero, R. (2010). Democracia, educación y género. Un reto social para el siglo XXI. *El Cotidiano, Revista de la Realidad Mexicana*. 161(8), 55-62, Recuperado de <http://www.redalyc.org/>

OCDE, (2010). Igualdad de género, autonomía de la mujer y la declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo: resumen temático 6. Red sobre igualdad de género del CAD.

Olivares, E. Incháustegui, T. (2011). Fundamentos conceptuales de la intervención pública para erradicar la violencia basada en el género, en *Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género*. (pp. 14-31) México: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.

- Osca, A. (2003). Desarrollo de carrera y género. Factores que influyen en las diferencias entre hombres y mujeres. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 10 (28), 73-86 Recuperado de: <http://www.cop.es/publicaciones/trabajo>.
- Pérez, A. (2008). *Origen y transmisión de la violencia de género*, en San Segundo, T. (2008). *Violencia de género. Una visión multidisciplinar*. (pp.19-47). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- PNUD (2000), *Informe sobre desarrollo humano*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, México: Ediciones Mundi-Prensa.
- PNUD, (1990), *Desarrollo humano*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- PNUD, (1995), *Informe sobre desarrollo humano*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, México: Harla.
- PREVIOLEM. SEP, (2011), *Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia contra las Mujeres* PREVIOLEM, México: Asociación Mexicana para la Salud Sexual, A.C, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, SEP.
- Rogers, C. (1975). *Condiciones necesarias y suficientes del cambio terapéutico de personalidad*, en Lafarga, J. Gómez del Campo, J. (1990) *Desarrollo del Potencial Humano. Aportaciones de una psicología humanista*. (pp.77-92). Volumen 1. México: Trillas.
- Rogers, C. (1980). *Poder o personas: dos tendencias en educación*, en *El poder de la persona*. México: El Manual Moderno.
- Rosales, A. Soriano, A. (2009). Género y sexualidad en las universidades públicas mexicanas.

Íconos, Revista de Ciencias Sociales, 35(5), 67-75.

Schickendantz, C. (2007). Feminismo, género e instituciones: cuerpos que importan, discursos que (de) construyen. Argentina: Editorial EDUCC.

Scott, J. (1996), El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México. 265-302p.

SEP, (2013), Programa Sectorial de Educación, (pp. 35-75) México: SEP

NU, CEPAL (1979).Unidad Mujer y Desarrollo. Hacia la igualdad de la mujer: avances legales desde la aprobación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org>

Velázquez, S. (2003). Sobre las violencias cotidianas: entre mitos, experiencias y conocimientos, en Violencias cotidianas, violencia de género. *Escuchar, aprender, ayudar*. Buenos Aires: Paidós

Anexos

Anexo 1. Guión de grupo focal

Preguntas:

1. ¿Cómo definirías la noción de género?
2. ¿Cómo defines los conceptos de feminidad y masculinidad?
3. ¿Qué ideas relacionas con los conceptos de femenino y masculino?
4. ¿Cuáles crees que son los roles que desempeña una mujer en nuestra sociedad?
5. ¿Cómo definirías la noción de sexualidad?
6. ¿Cuáles son los factores o temas que asocias a la temática de sexualidad?
7. ¿Cuáles son los factores o temas que asocias a la temática de género?
8. ¿Consideras que existen problemáticas en torno al género y la sexualidad en la escuela?
¿Cuáles?
9. ¿Qué estrategias consideras que la institución puede implementar para abordar dichas problemáticas?
10. ¿Consideras que existen problemáticas en torno al género y la sexualidad en tu vida personal? ¿Cuáles?
11. ¿Cómo te gustaría abordarlas?
12. ¿Crees que tu ingreso a la educación superior influye en tu percepción sobre el género y la sexualidad?
13. ¿Qué impacto tienen tus nociones de género y sexualidad en tu formación docente?

		<ul style="list-style-type: none"> • Cierre 	<p>la silueta escribirán las características que les han dicho los demás sobre ellas.</p> <p>Pegar las siluetas para que las compañeras las observen.</p> <p>Procesamiento de la experiencia: Después de observar su silueta y la de sus compañeras, ¿de qué se dan cuenta?</p> <p>Compartir en el grupo con la retroalimentación de la facilitadora.</p>	
<p>Autoconocimiento, autoconcepto y autoestima</p> <p>sesión 3</p>	<p>Promover la concientización corporal y el reconocimiento de la autovaloración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Desarrollo • Cierre 	<p>“Ejercicio de respiración”</p> <p>“Danzando con las siluetas”: Recortar el contorno de la silueta. Se realizará un baile con la silueta.</p> <p>Retomar ¿cómo se sintieron? ¿qué implica cuidar y aceptar a su silueta?: retroalimentar sobre la construcción de la autoestima.</p> <p>“Carta”: A partir de la experiencia, hacer en su casa una carta dirigida a ellas mismas. Retomar en la siguiente sesión.</p>	<p>-Siluetas</p> <p>-Grabadora</p> <p>-Hojas</p> <p>-Plumones</p>

<p>Roles de género- construcción y prácticas</p> <p>sesión 4</p>	<p>Identificar las los factores personales y sociales que influyen en la construcción de los roles de género.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Desarrollo • Retroalimentación • Cierre 	<p>“Carta”: A partir de la lectura de la carta que se escribieron, compartirán ¿cómo se sintieron y qué le generó?</p> <p>“Espejos”: se observarán en un espejo pequeño y luego en el espejo del salón.</p> <p>Retomar a partir de la carta y los espejos ¿cómo me veo, cómo me ven los demás en mi “rol de mujer”.</p> <p>Realizar en grupo una “Figura humana: colocar etiquetas con cualidades de lo que consideran masculino y lo femenino”</p>	<p>-Espejos</p> <p>-Etiquetas</p> <p>-Papel Kraft</p>
<p>Relaciones de género en la escuela y en la familia</p> <p>sesión 5</p>	<p>Identificar los factores psicosociales en la construcción de los roles de género y sus prácticas en los diversos espacios de la vida cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Desarrollo • Procesamiento 	<p>“Video”: Roles de género.</p> <p>Comparar con la “Figura humana que hicieron la sesión anterior.</p> <p>“Discusión sobre las desigualdades de género” y las características de lo femenino y lo masculino en nuestra cultura.</p>	<p>-Lap top</p> <p>-Bocinas</p> <p>-Video</p> <p>-Figura humana</p>
<p>Formas de ejercer la sexualidad</p>	<p>Reconocer las prácticas desiguales de género y</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura 	<p>“Entre refranes”: realizar refranes cotidianos en donde se exprese</p>	<p>-Hojas de colores</p>

<p>¿Amor vs relación sexual? Y ¿Genitalidad vs sexualidad?</p> <p>sesión 8</p>	<p>Analizar las diversas formas de expresión de su sexualidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Desarrollo • Cierre 	<p>“Sociodrama”: Representar situaciones en donde exprese las formas de ejercer su sexualidad.</p> <p>“Juego Hablemos de Sexualidad”: en grupo jugarán con el material, generando la discusión sobre las preguntas planteadas en el material didáctico.</p> <p>Reflexión: aprendizajes significativos de la sesión.</p>	<p>-Hojas</p> <p>-Juego didáctico</p>
<p>Evaluación</p> <p>sesión 9</p>	<p>Analizar la pertinencia y significación de las actividades realizadas en las sesiones anteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Desarrollo • Cierre 	<p>“Juego de la cuchara”: pasar una cuchara amarrada a un hilo por debajo de la ropa de las participantes hasta formar una cadena.</p> <p>Lluvia de ideas sobre sus propuestas.</p> <p>Retroalimentación del proceso del taller (participantes).</p>	<p>-Bitácora de observación</p> <p>-Cuchara</p> <p>-Hilo</p>
<p>Prácticas de riesgo</p> <p>-Violencia de género</p> <p>sesión 10</p>	<p>Identificar conceptos sobre la violencia de género y sus principales manifestaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Desarrollo 	<p>Lluvia de ideas sobre las prácticas que considera como violencia de género.</p> <p>Fichas: fragmentos del libro “Amar a madrazos”: lectura de casos del libro. Revisión de</p>	<p>-Hojas</p> <p>-Fotocopias</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Cierre 	<p>conceptos.</p> <p>Reflexión sobre las principales manifestaciones de la violencia de género.</p>	
<p>Prácticas de riesgo</p> <p>-Violencia sexual</p> <p>sesión 11</p>	<p>Reconocer las principales prácticas de riesgo que producen la violencia de género y sus posibles estrategias de prevención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Desarrollo • Cierre 	<p>Elaboración de lista de manifestaciones de la violencia de género, violencia sexual, física, entre otras.</p> <p>Lluvia de ideas para la propuesta de intervención de prevención de la violencia de género.</p>	<p>-Pizarrón</p> <p>-Plumones</p>
<p>Propuestas de prevención para la violencia de género</p> <p>sesión 12</p>	<p>Diseñar una propuesta de intervención para la prevención de la violencia de género en la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Desarrollo • Cierre 	<p>Revisión de la lluvia de ideas para la propuesta de intervención de prevención de la violencia de género.</p> <p>Retomar la lluvia de ideas: elaboración de guión de la propuesta.</p>	<p>-Pizarrón</p> <p>-Plumones</p>
<p>Prevención en salud sexual y reproductiva</p> <p>sesión 13</p>	<p>Identificar factores psicosociales para la prevención en salud sexual y reproductiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Desarrollo 	<p>“Revisión de folletería” sobre salud sexual y reproductiva</p> <p>“Juego didáctico-sexualicasos”: Lectura y discusión de los casos (violencia sexual, desigualdad de género, entre otros).</p> <p>Reflexión sobre las estrategias de</p>	<p>-Folletería</p> <p>-Juego de Sexualicasos</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Cierre 	prevención.	
Prevencción de la violencia de género sesión 14	Reconocer la expresión de la violencia de género en diversos escenarios de la vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Desarrollo • Cierre 	<p>“Sociodramas”: Escenificar situaciones de violencia e inequidad de género en la casa, en la calle y en la escuela.</p> <p>Reflexiones sobre las estrategias para la prevención de la violencia de género.</p> <p>Afinar detalles para la realización de la jornada de prevención.</p>	-Mobiliario del salón
Prevencción de la violencia de género sesión 15	Evaluar la Jornada de prevención de la violencia de género	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Desarrollo • Cierre 	<p>Lluvia de ideas: ¿cómo se sintieron en la jornada?</p> <p>Evaluación de la Jornada de Prevencción dela Violencia de Género.</p> <p>“Observaciones”.</p> <p>Reflexionar sobre los aprendizajes significativos.</p>	-Formato de observaciones
Evaluación del taller sesión 16	Evaluar las estrategias del taller así como las experiencias más significativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura • Desarrollo 	<p>“Cuestionario final ”</p> <p>“SQA”</p> <p>“Fragmentos de mujer”: canciones, dibujos o poemas. Compartir (cada participante).</p>	<p>Formato SQA</p> <p>Cuestionario final</p> <p>-Laptop</p> <p>-Bocinas</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento • Retroalimentación • Cierre 	<p>“Espejos-Miradas”</p> <p>Reflexiones sobre el proceso del taller y la vivencia de cada participante y la facilitadora.</p> <p>Expresión de aprendizajes significativos.</p> <p>“Canción gracias a la vida”-convivencia grupal.</p>	
--	--	--	---	--

Anexo 3. Diagnóstico instrumento “SQA”

CONDENSADO

Sé	Quiero saber	Aprendí
Sexualidad		
1. Expresión corporal entre dos personas por amor o placer	-Cómo elegir a alguien “correcto” o cómo evitar tabúes	-Va más allá de las relaciones sexuales, abarca a todo lo que es el ser humano
2. Característica de cada sexo	No contestó	-Se manifiesta en distintas maneras
3. No lo recuerdo	-Qué es y cómo mejorar	-Es como tu te expresas en lo que haces, vistes, dices, etc. Pero tú lo expresas a tu modo
4. Abarca todo sobre el cuerpo e intimidad	-Saber más cosas, aprender más para estar bien informada	-Es querer tu cuerpo y aceptarlo, sobre todo conocerlo
5. Cómo se identifica de manera íntima	-Todas las ramas que tiene	-Sólo hay personas con diversos gustos, y está bien probar para saber qué te gusta
6. La integra el conocer los órganos y funciones de nuestro cuerpo	-Cómo hablar de ella	-La sexualidad también la practicas cuando demuestras tu afecto hacia las demás personas

<p>7. Es propia de toda persona e involucra todos los aspectos de tu vida</p>	<p>-Profundizar en ella</p>	<p>-Figura en las áreas de un ser humano y lo hace integral y se manifiesta de distintas formas. Cómo me relaciono con los demás</p>
<p>8. Lo que respecta a la vida sexual</p>	<p>-La mejor manera de vivir plenamente y sin mayor temor</p>	<p>-La importancia que ésta requiere y todo lo que lleva</p>
<p>9. No contestó</p>	<p>-Conceptos y características</p>	<p>-Que hay que tener una sexualidad cuidadosa y responsable para no arruinar nuestra vida</p>
<p>10. No estoy segura de lo que sé</p>	<p>- Mis gustos, cómo soy como mujer</p>	<p>-Todas la tenemos, nos caracteriza como hombres y mujeres</p>
<p>Género</p>		
<p>1. No contestó</p>	<p>-Cómo definirlo</p>	<p>-Es lo que la sociedad ha heredado como características que debe tener el hombre y la mujer</p>
<p>2. Identidad</p>	<p>-Cómo lo puedo aprender</p>	<p>-Está estereotipado dentro de esta sociedad</p>

<p>3. Un poco, no lo tengo muy claro</p>	<p>-Qué es y cómo aplicar</p>	<p>-Que es la etiqueta que pone la sociedad para “distinguir “</p>
<p>4. Femenino, masculino</p>	<p>-Conocer el significado de género</p>	<p>-Se una persona (hombre, mujer) con diferencia de los órganos sexuales y aspecto físico</p>
<p>5. Lo que nos identifica de la gran variedad del ser humano (hombre-mujer)</p>	<p>-Lo que ocurre cuando uno ya no quiere ser como nació</p>	<p>-Todos tenemos derecho a elegir qué es lo que nos gusta, con lo que nos sentimos a gusto</p>
<p>6. No contestó</p>	<p>-Características</p>	<p>-Es lo que nos diferencia entre hombres y mujeres, pero esto no quiere decir que no tengamos las mismas oportunidades</p>
<p>7. Masculino femenino</p>	<p>-Aspectos singulares de cada uno</p>	<p>-No se define por características definidas por la sociedad</p>
<p>8. La división entre hombre y mujer</p>	<p>-Cómo explicar a qué género pertenece alguien más</p>	<p>-Aprendí que no debemos permitirnos ni abusar ni ser abusadas</p>

9. Papel que desempeñan los hombres y mujeres ante la sociedad	-Conceptos y características	-Que caracteriza al género femenino y masculino según los estereotipos y estos se deben combatir
10. Masculino, femenino	-Cómo tener buenas relaciones con ambos géneros	-Masculino, femenino
Sexo		
1. Femenino Masculino Diversidad	-Cómo definirlo y expresarlo correctamente	-Genitales, es decir aparatos reproductivos
2. Condiciones biológicas	-Qué es y cómo lo puedo explicar	-Femenino y masculino
3. Dependiendo	-Qué es y cómo explicarlo	-Que es todo lo que diferencia físicamente
4. Entiendo que es lo mismo que género masculino y femenino	-Qué es conocer todo acerca	-Puede ser tener relaciones sexuales, como puede ser masculino y femenino
5. Tener esa identidad. Los actos íntimos entre dos personas	-Todo	-Nunca hagamos algo que no queremos
6. Corresponde a si eres	-Tipos	-Que todos tenemos

<p>hombre o mujer, aunque muchos lo relacionan más con el acto sexual</p> <p>7. Acto sexual</p> <p>8. Puedo distinguirlo como femenino y masculino, es parte del género</p> <p>9. Hombre y mujeres</p> <p>10. Relación sexual con otra persona</p>	<p>-Características</p> <p>-Su distribución total y cómo relacionarnos</p> <p>-Conceptos y características</p> <p>-Cambios que habrá en mi cuerpo</p>	<p>características diferentes a pesar de tener el mismo sexo</p> <p>-Hombre o mujer</p> <p>-De que manera podemos diferenciarnos y respetar lo que los demás requieren</p> <p>-Es lo que nos caracteriza físicamente entre hombres y mujeres</p> <p>-Cuando hay contacto íntimo con otra persona, no necesariamente hay coito</p>
Genitalidad		
<p>1. Hablar sobre genitales (biología)</p> <p>2. órganos reproductores</p> <p>3. Las partes pero no</p>	<p>-Entender esto</p> <p>-Partes que los componen</p> <p>-Todo lo posible</p>	<p>-Como es definido el sexo de cada persona por la sociedad</p> <p>-Aparatos reproductivos</p> <p>-Las infecciones o</p>

recuerdo todo		enfermedades que se transmite
4. Órganos sexuales	-Saber manejarlo y conocer a profundidad	-Genitalidad, órganos sexuales llamados como es su nombre y respetarlos cuidarlos
5. No sé	-Todo	-Cuidado íntimo
6. No sé pero me suena a algo de genes	-Qué es	-Sobre las infecciones que existen
7. Particular de cada género	-Características	-Determinar el sexo de cada persona
8. Cuidados con los genitales	-De qué manera me cuido para no adquirir alguna infección	-Cómo cuidarnos y buscar la atención pertinente
9. No contestó	-Conceptos y características	-Deben de cuidarse y revisarse continuamente para detectar cualquier problema que se presente
10. Genitales	-Por qué tenemos más sensibilidad en los genitales	-Los genitales que tiene cada género sea masculino o femenino
Salud sexual		
1. Bienestar de la vida	-Enfermedades	-Cuidar de uno en cualquier

sexual		momento
2. Enfermedades sexuales	-Condiciones para tenerla	-Prevención y cuidado
3. Cómo cuidarnos	-Cómo se trabaja	-Que yo soy la que debe cuidarse primero, así es también como podré cuidar a los demás
4. Los cuidados del cuerpo, cómo se desarrolla e intimidad	-Aprender todo lo posible	-Cuidarme y protegerme asistiendo al doctor periódicamente
5. Tener información de una sexualidad y aplicar/ corregir de cómo se es	-Cómo aplicarlo de manera correcta	-Conocer mi cuerpo
6. Cuidar la integridad de tu cuerpo	-Cómo llevarla a cabo	-La salud sexual no es solo algo personal sino que con tu pareja si es el caso, se deben cuidar
7. Integridad física y mental (sexual)	-Cómo promoverla y alcanzar grado óptimo	-Cuidarte a ti mismo para cuidar a otro

8. Si se lleva un control en la vida sexual activa	-Vivirla si, ¿pero cómo? para qué y de qué forma	-Importancia de visitar a las personas indicadas y llevar un control de salud pertinente
9. Medidas para mantener una buena salud sexual	-Cómo mantener una buena salud sexual	-Conocer diferentes métodos anticonceptivos
10. Preservativos. Ginecólogo	-Cómo cuidarme sin que haya efectos secundarios	-Es el cuidado que se tiene desde que nos informamos y cómo nos cuidamos físicamente
Violencia de Género		
1. Ataques por parte de alguna persona a alguien de otro sexo	- No contestó	-Molestar, provocar, agredir o lastimar a cualquier persona con cualquier tipo de expresión
2. Violencia para las personas del género femenino	-Cómo evitarlo	-Se da en todo tipo de personas y va mucho más allá de golpes
3. Sé poco	-Por qué se da, en dónde	-A decir realmente lo que no me gusta, poner límites y poder ayudar a los demás
4. Discriminación, maltrato por ser hombre o mujer	-Qué es y si no los han aplicado	-Que la violencia de género es impartida en cualquier lugar y que a lo mejor nos damos

		cuenta de que nosotras la impartimos y debemos evitar esto
5. La discriminación entre hombres y mujeres. Falta de respeto entre géneros	-Aprender los diferentes tipos de violencia -Cómo prevenirla	-Ver más allá de las personas violentas -Que no solo se da de hombre mujer sino que también entre
6. Cuando dañamos los derechos de otros		mujer y hombre, y entre iguales
7. Discriminación dependiendo género	-Cómo identificarla	-Ejercer poder sobre otra persona por sus características de género
8. La que sufren tanto hombres como mujeres	-Cómo prevenirlo -Cómo detenerla sin que me afecte	-No debemos abusar ni permitir que abusen de nosotras
9. Maltrato por el papel que desempeña en la sociedad hombres y mujeres	-Conceptos y formas de evitarla	-Que ocurre tanto en hombres como mujeres con la misma frecuencia
10. Agresión hacia otra	-Por qué hay gente que la	

<p>persona ya sea masculino o femenino</p>	<p>acepta, cómo evitarla, por qué agreden?</p>	<p>-Que hay varios tipos de violencia: física, sexual, psicológica, económica, y la discriminación que hay entre personas ya sea del mismo género o no</p>
<p>Autoestima</p>		
<p>1. Aprecio por uno mismo</p>	<p>-Obtener un poco más o mucha</p>	<p>-Cada quien tiene características que lo hacen ser valioso, sin embargo eso no significa que los demás no valgan</p>
<p>2. Cuanto estimas tu persona</p>	<p>-Cómo mejorar mi autoestima</p>	<p>-Es importante porque te hace sentir bien contigo mismo</p>
<p>3. Sé un poco sobre cómo se puede trabajar</p>	<p>-Todo lo que se pueda</p>	<p>-Cómo estaba mi autoestima y cómo poder ayudarme</p>
<p>4. Cómo me siento conmigo misma</p>	<p>-Más acerca de la autoestima</p>	<p>-Que la vamos formando cada una y debemos aceptarnos a nosotras mismas aceptando cualidades y defectos</p>
<p>5. Es la manera en que te aceptas como eres</p>	<p>-Cómo mantenerme en equilibrio y no bajarla</p>	<p>-Aceptarme primero como soy antes de juzgar a los demás</p>

<p>6. La estima o aprecio que te tienes a ti misma</p>	<p>-Cómo mejorarla</p>	<p>-Que es lo más importante ya que estando bien contigo misma podrás estar bien con los demás</p>
<p>7. Valor dado así mismo dentro de la realidad</p>	<p>-Cómo mejorarla</p>	<p>-El reconocerse con características diversas me permite sentirme mejor y relacionarme de una forma más saludable con los demás</p>
<p>8. Lo que respecta a mi seguridad y la parte emocional</p>	<p>-Controlar mis emociones y llevar u equilibrio, cómo elevarla y no caer</p>	<p>-Que valoro lo que hago y me gusta ser como soy y que no tengo que cambiar</p>
<p>9. Cómo nos sentimos con nosotros mismos</p>	<p>-Conceptos</p>	<p>Que depende de mi: aceptación</p>
<p>10. Cómo te sientes (personal)-Aceptarte</p>	<p>-Cómo valorarme, conocerme</p>	<p>-Valorarme y aceptarme como soy</p>

Anexo 4. Formato de cuestionario final del taller

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Actividades Extracurriculares

“Taller de Género y Sexualidad”

EVALUACIÓN FINAL

1.- ¿Consideras que los contenidos abordados fueron pertinentes y adecuados? ¿Por qué?

2.- ¿Consideras que la modalidad y estrategia didáctica del taller fueron adecuados? ¿Por qué?

3.-¿Cuál fue el aprendizaje más significativo de la experiencia del taller?

4.-¿Cómo evalúas el desempeño del facilitador?

5.- Sugerencias

Anexo 5. Diseño de la Jornada de Prevención de la Violencia de Género

MOMENTO DIDÁCTICO	ACTIVIDAD	OBJETIVO
PRESENTACIÓN	<p>Bienvenida</p> <p>Palabras sobre la celebración de Día de la Educadora</p> <p>Mtra. Aurora Ruíz Haro</p> <p>Contextualización educativa sobre la violencia de género.</p> <p>Mónica Villafuerte Alcántara</p>	<p>Enmarcar la jornada en la celebración del día de la educadora y panorama educativo ante la violencia de género.</p>
APERTURA	<p>Presentación de la actividad y de participantes del panel:</p> <p>Mtra. Diohema Anlleu Mora (psicoanalista)</p> <p>Mtra. Consuelo Alcántara (psicoterapeuta de pareja)</p> <p>Mtro. Rafael Ramos Sánchez (profesor de la escuela)</p> <p>Alumnas:</p> <p>Montzerrat Escalona Hernández</p>	<p>Propiciar la reflexión sobre la problemática de la violencia de género, específicamente en las relaciones de pareja.</p>

	<p>María Fernanda Rebolledo Morales</p> <p>Moderadora:</p> <p>Profa. Jacqueline Ibarrola Romero</p>	
DESARROLLO	<p>Foro- presentación del Libro “Amar a Madrazos”: Recuperación de experiencias en torno a la violencia de género (en el noviazgo)</p> <p>Mtra. Alejandra del Castillo (periodista)</p> <p>Moisés Castillo (periodista)</p> <p>Diálogo con el público.</p> <p>Moderadora: Mónica Villafuerte Alcántara</p>	<p>Compartir experiencias sobre la violencia de pareja entre jóvenes.</p> <p>Propiciar un espacio de reflexión sobre las alternativas para una vida libre de violencia.</p>
CIERRE	<p>Recital de Piano</p>	<p>Promover un espacio para el intercambio cultural.</p>