



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“CURSO-TALLER PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA CON HIJOS E
HIJAS EN EDAD PREESCOLAR: SENSIBILIZACIÓN A LA PERSPECTIVA
DE GÉNERO”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
PRESENTAN:

NELLY ITZEL JUÁREZ PILLADO

ITZEN MARIANA SANTOS AVILÉS

JURADO:

DIRECTORA: LIC. MA. CONCEPCIÓN CONDE ÁLVAREZ.

REVISORA: LIC. LETICIA BUSTOS DE LA TIJERA.

LIC. PATRICIA J. BEDOLLA MIRANDA.

MTRA. MIRIAM CAMACHO VALLADARES.

LIC. ENA ERÉNDIRA NIÑO CALIXTO.



® Facultad
de Psicología

MÉXICO, D. F., Noviembre 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I. EDUCACIÓN PARA PADRES Y MADRES.....	10
1.1 <i>Educación de adultos.....</i>	10
1.2 <i>Aprendizaje significativo.....</i>	13
1.2.1 <i>Condiciones y facilitación del aprendizaje significativo.....</i>	13
1.3 <i>Escuelas para padres.....</i>	15
1.3.1 <i>Metodología y temáticas de las escuelas para padres.....</i>	16
1.4 <i>Curso.....</i>	17
1.5 <i>Taller.....</i>	17
1.6 <i>Sensibilización.....</i>	18
1.7 <i>Panorama actual.....</i>	19
CAPÍTULO II. PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	21
2.1 <i>Feminismo premoderno.....</i>	21
2.2 <i>Feminismo moderno.....</i>	22
2.3 <i>Feminismo contemporáneo o Neofeminismo.....</i>	22
2.4 <i>Acciones en pro de las mujeres: México.....</i>	23
2.5 <i>Perspectiva de género.....</i>	26
CAPÍTULO III. VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES.....	31
3.1 <i>Génesis de la violencia hacia las mujeres.....</i>	32
3.2 <i>Violencia hacia las mujeres: panorama actual.....</i>	34
3.3 <i>Ciclo de la violencia.....</i>	35
3.4 <i>Fenómenos psicológicos en la violencia.....</i>	39
3.5 <i>Tipos y modalidades de la violencia.....</i>	42
CAPÍTULO IV. FAMILIA.....	49

4.1 Historia de la familia.....	50
4.2 Funciones de la familia.....	51
4.3 La familia: diferentes enfoques.....	52
4.4 Ciclo vital de la familia.....	54
4.5 Estilos de crianza.....	55
4.6 Roles en la familia.....	57
4.7 Tipos de familia.....	61
4.8 Comunicación.....	62
4.9 Las familias mexicanas.....	65
CAPÍTULO V. DESARROLLO DEL PREESCOLAR.....	68
5.1 Desarrollo físico.....	69
5.1.1 Motricidad.....	70
5.2 Desarrollo cognoscitivo.....	73
5.2.1 Lenguaje.....	75
5.2.2 Memoria.....	76
5.3 Desarrollo psicosocial.....	78
5.3.1 Emociones.....	78
5.3.2 Personalidad.....	79
CAPÍTULO VI. PROPUESTA. CURSO-TALLER PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA CON HIJOS E HIJAS EN EDAD PREESCOLAR: SENSIBILIZACIÓN A LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	83
6.1 Metodología.....	84
6.1.1 Población.....	84
6.1.2 Materiales generales.....	84
6.1.3 Objetivos.....	84
6.1.4 Estructura del curso-taller.....	84
6.1.4.1 Temario.....	84
6.1.5 Estructura de las sesiones.....	85
6.1.5.1 Desarrollo de las sesiones.....	86
REFERENCIAS.....	90
ANEXOS.....	96

DEDICATORIAS

Nelly Itzel Juárez Pillado

A mi mamá.

Por darme la vida, una y otra vez.

A las mujeres de mi vida: porque con ellas
he compartido, aprendido y asumido mi
sentido de vida.

A las mujeres que ayudé en algún
momento porque me permitieron
aprender con ellas.

A mi tío, porque aún en las estrellas eres
universitario.

DEDICATORIAS

Itzen Mariana Santos Avilés

A mi madre Graciela Avilés Catarino porque eres una persona extraordinaria con una infinidad de cualidades y valores, te amo por existir y darme tanta educación, te admiro por ser tan congruente e íntegra, por ser la mujer más tolerante que conozco, por tener la capacidad y habilidad de empatizar con los demás, por ser tan sabia y asertiva, por inculcarme tantas cosas como el respeto, la tolerancia, la cortesía, por enseñarme a analizar, reflexionar, aceptar mis errores y cambiar; porque me incitas a ser cada vez mejor, porque me invitas a tener iniciativa y responsabilidades, por tu dignidad y honradez; pero sobre todo por la paz y alegría que me causa el tenerte conmigo.

A mi padre Alfonso Santos Basurto por darme la mejor herramienta (mis estudios) para enfrentarme a la vida y por enseñarme valores como la generosidad y la solidaridad.

A mis hermanas Aline Santos Avilés y Diana Santos Avilés por ser parte fundamental en mi vida.

A mis abuelas Felipa Avilés Catarino y Audelia Basurto Huerta y a mi abuelo Erasto Santos con todo mi respeto y admiración y porque siempre los he visto como el pilar más fuerte y grande, especialmente para ti abuelita linda por cuidarme y criarme con tanto cariño, por haber sido tan importante en mis primeros estudios.

A mi familia: primas, primos, sobrinas y sobrinos por que el ejemplo a seguir siempre ha sido una de mis motivaciones. Especialmente para ti Abril Garfias Santos por todo el amor y la paz que me das y a ti Marianita Garfias Santos por ser tan soñadora recuerda que con perseverancia esos sueños se alcanzan.

AGRADECIMIENTOS

Nelly Itzel Juárez Pillado

A la Universidad Nacional Autónoma de México por abrir sus puertas a mi curiosidad y proporcionarme las herramientas para encontrar respuestas.

A mi madre por transmitirme valores y libertad; desafiar lo tradicional y brindarme su apoyo incondicional. A mi abuelita que a diario me enseña tanto y ambas con su amor, son oídos a mis sueños, locuras, proyectos, enojos y experiencias.

A mis tías, tíos y Margarita. Porque me dieron guía, disciplina, sed de conocimiento y el orgullo de ser UNAM.

A Dan, vida cotidiana, nado contracorriente, yin-yang: Aishiteru.

A mi hermana, porque en la diferencia hemos encontrado paz.

A Mariana por ser mi amiga y compartir toda una carrera. Literalmente, desde la primer clase hasta el último examen. A tu familia por el apoyo para cristalizar este sueño.

A Chris y a Luz, por ser y en cada encuentro, hacerme mejor persona. ¡Los quiero!

A Fab, Nan, Alex, Patty, San, Laus, Sofi, Vian, por ser oídos en espacios cruciales. ¡Los quiero!

A mis súper jefas Rocío y Lupita, porque me dejaron aprender de su persona y trabajo de tal forma, que no olvidaré jamás que podemos y debemos ejercer esta profesión de manera humana, cooperativa y justa.

A las personas que ya no están pues aprendí lo necesario de cada una de ellas.

A la Lic. Concepción Conde, por acompañarme y ser guía en esta “travesía exótica”. A las Lic. Lety Bustos, Paty Bedolla, Ena Niño y la Mtra. Miriam Camacho por leernos y realizar sus observaciones para mejorar nuestro trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Itzen Mariana Santos Avilés

El recorrido ha sido difícil, sin embargo hoy me encuentro aquí realizando uno de mis más grandes y anhelados sueños.

En primer lugar le agradezco a Dios y a la vida por llegar a este punto tan importante para mí y mi familia.

A mi madre Graciela Avilés Catarino y a mi padre Alfonso Santos Basurto por todo su amor, por enseñarme a tener la convicción de que el tener una profesión lo es todo, por motivarme a dar el paso más grande, por su apoyo, paciencia, por sus esfuerzos mil gracias.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Psicología por darme la oportunidad y formarme en sus aulas, por todos esos conocimientos obtenidos.

A nuestra directora de Tesis la Lic. Concepción Conde por su entusiasmo, motivación y conocimientos aportados. A nuestra revisora la Lic. Leticia Bustos y a nuestros sinodales la Lic. Ena Niño, Lic. Patricia Bedolla y la Mtra. Miriam Camacho por sus contribuciones.

Un agradecimiento muy especial a ti Nelly por todo tu apoyo desde el inicio de la carrera, por compartir en todo momento tus conocimientos pero sobre todo por tu amistad. A tu familia por habernos refugiado y apoyado para que este proyecto sea una realidad.

A mi familia: tías, tíos, primas, primos, sobrinas y sobrinos por su educación, cuidados y apoyos brindados, porque siempre han estado como espectadores de mi vida deseándome todo el éxito del mundo.

A mis amigas Silvia Vargas, Fabiola Santa Cruz, Elena Martínez, Emilia Buendía amigos Juan Ugalde, Ramiro Santiago y a esos compañeros de vida que siempre me dieron palabras de aliento para seguir adelante, siempre adelante.

RESUMEN.

"El conocimiento es poder".

Francis Bacon.

Este curso-taller está diseñado para padres, madres de familia y cuidadores/as de niños y niñas en edad preescolar que estén interesados en el tema de la equidad de género. El objetivo principal es sensibilizar a las personas adultas respecto a cómo se construye y constituye la violencia hacia las mujeres a partir de la teoría que conlleva el análisis de nuestras relaciones como seres humanos insertados en relaciones asimétricas, es decir, la perspectiva de género.

El abordaje con la familia en este trabajo es fundamental ya que por una parte, es la instancia socializadora principal desde el nacimiento y aún siendo adultos/as conserva influencia en las personas y por otra, los padres y madres transmiten una serie de valores, pensamientos, costumbres y comportamientos que se repetirán en sus hijos/as. En la medida en que las familias reflexionen y lleven a cabo prácticas equitativas entre géneros, es más probable que sus hijos e hijas encuentren formas no violentas de ser y estar.

Por la estructura propuesta del curso-taller, las personas experimentarán un momento informativo, otros reflexivos, de juego, análisis, y relajación que promueven un aprendizaje significativo; no sólo en cuanto al género sino de ellos/as mismas.

INTRODUCCIÓN.

“A los hombres se les enseña disculparse por sus debilidades, a las mujeres por sus capacidades”.

Lois Wyse.

La perspectiva de género se considera un conjunto de teoría y práctica que tiene por objetivo la equidad entre sexos. Esto es, igualdad de oportunidades considerando las diferencias entre hombres y mujeres.

Una de las acciones para promover actitudes equitativas entre niñas y niños, son los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el nivel preescolar ya que promueven la equidad de género en las aulas (Secretaría de Educación Pública, 2004). El Instituto de las Mujeres del Distrito Federal (INMUJERES-DF) promueve el empoderamiento a través de sus programas sociales. A pesar de esto, no llega a todos los sectores de la población.

El aumento en los índices de acoso escolar (bullying) (Brito, 2010) y de violencia hacia las mujeres y niñas (Lorite, 2011); especialmente en el Estado de México, (Gutiérrez, Estrada, Pérez, & Rivera, 2010) son también un motivo para dar conocimientos y generar interés en estas problemáticas.

Siguiendo esa línea, se han realizado esfuerzos para educar a niños y niñas en materia de la equidad de género (Álvarez & Figueroa, 2001) sin embargo, no encontramos trabajos enfocados a los padres de familia teniendo como finalidad la educación en perspectiva de género y sí abarcan temáticas generales en cuanto la mejora de las relaciones entre padres, madres, hijos e hijas (Rodríguez, 1995; Montes, 2005)

Es por esto que consideramos importante involucrar a la familia en la educación que reciben sus hijos/as por parte de las escuelas; no únicamente respecto a los contenidos temáticos o por la importancia de que ellos y ellas sepan lo que aprenden sus hijos e hijas sino también la propuesta de equidad y porque es más efectivo (en cuanto a género) afectar a todo el sistema

que sólo a los y las infantes. De esta manera, se vuelve congruente la interacción entre escuela-familia-persona.

De ahí la organización de los capítulos. En el primero, nos enfocamos en los antecedentes de la educación para padres y los métodos educativos usados en adultos para el aprendizaje significativo.

El segundo y tercer capítulo son parte medular de este trabajo ya que exponemos conceptos de la perspectiva de género y sus antecedentes históricos así como de la violencia hacia las mujeres.

En el cuarto capítulo presentamos una panorámica de la estructura de las familias, los estilos de crianza que adoptan, las consecuencias de éstos y la relación entre familia y los patrones de conducta que niños y niñas aprenden.

Consideramos importante explicar el desarrollo en preescolares y su adquisición de los roles de género; lo cual hacemos en el quinto capítulo.

Finalmente e integrando los conceptos, realizamos en el capítulo sexto, una propuesta de curso-taller para padres y madres de familia con hijas/os en edad preescolar con el objetivo de sensibilizar a estas personas en la perspectiva de género. Reconocemos que una de las limitantes del trabajo es no conocer su efectividad pues no lo hemos aplicado. Por otro lado, nos cuestionamos el interés y la participación de la población masculina en este tipo de talleres y lo que esto significaría para el trabajo planeado. Otra, es que su duración parecería corta y debería llevar un seguimiento. Sin embargo, al ser pocas sesiones procuramos la dinamia y las actividades nos permiten especular que llevarán a las/os participantes a reflexionar sobre sus conductas y un “darse cuenta”; que implica un primer paso hacia el cambio.

CAPÍTULO I. EDUCACIÓN PARA PADRES Y MADRES.

“Si lo oigo, lo olvido, si lo veo, lo entiendo. Si lo hago, lo aprendo”.

Proverbio chino.

Retomando el conocimiento popular, la frase “nadie nos enseña a ser padres” reconocemos que como dice Hernández (2003), no es suficiente tener un instinto educativo, sentido común o seguir las tradiciones para desarrollarse exitosamente como padres y madres. Márquez (2004 en Muñoz, 2007) refiere que ellos son educadores que no se forman específicamente para mejorar sus habilidades y recursos. Como adultos, la educación que se necesita debe ser diferente a la de los niños/as ya que los objetivos que se persiguen son disímiles así como la forma en que aprenden.

1.1 Educación de adultos.

Durante mucho tiempo, se pensó que la educación terminaba cuando la escolarización oficial se completaba. En nuestro país, sucede alrededor de los 15 años (educación secundaria). En otros casos, al terminar la licenciatura. Es decir, que no había más por aprender.

Sin embargo, problemáticas como la analfabetización centraron la atención en la educación de los adultos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura UNESCO en 1976, define la educación para adultos (Sarrate, 1997):

La expresión educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o informales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional gracias a los cuales, las personas consideradas como adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una orientación y hacen evolucionar sus aptitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un

enriquecimiento humano integral y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (p. 30).

Se pueden entender al menos 4 diferentes conceptos de adulto dependiendo de la rama que lo define: desde la biología, uno es adulto cuando alcanza la edad de reproducción. La legal lo concibe cuando se tiene la edad para votar u obtener una licencia de manejo o se puede casar sin consentimiento de los padres. En lo social, cuando se desempeñan papeles de adultos como trabajar tiempo completo, cuando se es cónyuge o padre/madre. Y desde la psicología, se entenderá que un adulto lo es cuando se forma una autoconcepto de ser responsable de su propia vida y gobierno (Knowles, Holton, & Swanson, 2001).

Retomando la definición de la UNESCO, observamos que abarca los temas, ámbitos y propósitos posibles de la educación para adultos. Una forma de organizarla es dividiéndola en **educación formal** y **no formal**. La formal, es aquella que es estructurada, cronológica, graduada y se imparte exclusivamente en instituciones reconocidas oficialmente. La no formal si bien implica una organización, se diferencia de la anterior por los objetivos (mejorar ciertos aspectos personales, familiares, del medio, sociales o culturales) y por los ámbitos en los que se desarrollan. (Sarrate, 1997).

Independiente del tipo de educación que los adultos/as reciban, tienden a mostrar la misma forma de aprender. Gagne (1965 citado en Knowles, Holton & Swanson, 2001) organiza el aprendizaje adulto en 8 tipos que se jerarquizan de tal forma que uno no puede darse sin la asimilación del anterior:

Tabla 1. Tipos de aprendizaje basado en Knowles, Holton & Swanson (2001).

Tipo de aprendizaje	Descripción
1. Aprendizaje de señales.	La persona aprende a dar una respuesta general ante una señal.
2. Aprendizaje estímulo-respuesta.	El/la aprendiz adquiere una respuesta precisa a un estímulo discriminado.
3. Encadenamiento.	Cadena de dos o más conexiones de estímulo-respuesta.
4. Asociación verbal.	Aprendizaje de cadenas lingüísticas.

5. Discriminación múltiple.	La persona aprende a dar diferentes respuestas a estímulos diferentes que tienen un aspecto semejante.
6. Aprendizaje de conceptos.	Se adquiere la capacidad de dar una respuesta a un estímulo que difiere de otros.
7. Aprendizaje de principios.	Una cadena de dos o más conceptos.
8. Solución de problemas.	Requiere del pensamiento ya que se obtiene al procesar dos o más principios ya adquiridos.

Knowles (1984; Merriam & Caffarella, 1991) describe las características de los estudiantes adultos:

- Ψ Conforme las personas maduran, se mueven de la dependencia hacia una personalidad más autónoma.
- Ψ Una fuente de aprendizaje es la experiencia que los adultos llevan acumulada.
- Ψ La disposición para aprender en los adultos está relacionada con las tareas de su desarrollo y sus roles sociales.
- Ψ Conforme las personas maduran, la percepción del tiempo cambia; de una aplicación a futuro del conocimiento a una más inmediata. Además, los adultos están más centrados en el problema que en la materia. Por ejemplo, les interesa más cómo es que ciertos acontecimientos de la historia tienen repercusiones en la actualidad que aprender fechas y personajes de toda la historia.
- Ψ La motivación de los adultos es más interna que externa. Es decir, no suelen ser “obligados” a ir a la escuela o a un curso como cuando eran pequeños. La motivación adulta resulta de la suma de 4 factores: éxito, los adultos quieren ser estudiantes exitosos; voluntad, quieren sentir que eligen sus aprendizajes; valor, quieren aprender cosas que les sean valiosas y gusto, quieren que el aprender sea agradable (Knowles, Holton, & Swanson, 1998).

Mezirow (1985 en Knowles, Holton & Swanson, 2001) propone que se debe ayudar a las/los adultos a transformar su forma de pensar respecto a su vida y ellos mismos; lo llama perspectiva transformacional.

1.2 Aprendizaje significativo.

Una forma de desarrollar la perspectiva transformacional nos la da el aprendizaje significativo que según Moreira (2000) es un “proceso en el que una información se relaciona no arbitraria y no literal e interacciona con una estructura de conocimiento (subsumidor) de quien aprende” (p. 11). Novak y Gowin (1988) lo definen como aquel en el que la persona procura relacionar el conocimiento nuevo con conceptos conocidos. El subsumidor es un “concepto, una idea existente en la estructura cognitiva que funciona como *anclaje* para la nueva información” (Moreira, 2000, p. 11).

Se dice que el aprendizaje significativo se consigue cuando la información nueva se “ancla” en el conocimiento previo. Moreira (2000) describe que aquel puede darse por **recepción** o por **descubrimiento**. En el primero, lo que se debe aprender se presenta al alumno en su forma final y en el segundo, el contenido a aprender debe ser descubierto por el aprendiz.

Brookfield (1986 citado en Knowles, Holton & Swanson, 2001) menciona que el aprendizaje significativo personal es en el que adultos reflexionan y cambian su autoconcepto, cuestionan sus normas morales y de conducta e interpretan desde una nueva perspectiva sus comportamientos actuales y pasados; redefinen su mundo personal, social y ocupacional.

1.2.1 Condiciones y facilitación del aprendizaje significativo.

Las condiciones para el aprendizaje significativo son (Moreira, 2000):

- Ψ El material a aprender debe ofrecer la posibilidad de relacionarse con conocimientos previos; es decir, que resulte potencialmente significativo.
- Ψ El alumno/a debe tener los subsumidores específicos para relacionar el nuevo concepto o idea.

Ψ El aprendiz debe manifestar disposición para relacionar. Novak (1998) toma en cuenta que las personas piensan, sienten y actúan; es decir, ve en la motivación un componente del aprendizaje.

Por otro lado, la facilitación de este aprendizaje se divide en facilitación **sustantiva** y **programática**. La sustantiva consiste en prestar atención al contenido y a la estructura cognitiva procurando “manipular” las dos y en caso de no existir los subministradores o que estén obliterados, recomienda presentar material de introducción para que sirva de anclajes “provisionales”. La facilitación programática tiene diferentes principios: la **diferenciación progresiva**, se enseña que debe ir de lo simple a lo complejo. **La reconciliación integrativa**, donde se debe explorar relaciones entre ideas, similitudes y diferencias importantes. En la **organización secuencial** se tiene que mantener un orden coherente en los contenidos. Finalmente en la **consolidación** se evalúa el dominio de lo que se aprende. Camacho (2006) menciona además, que se deben observar las condiciones limitantes de las aptitudes propias del nivel de desarrollo de la persona y que se debe solicitar a los/as participantes que elaboren sus propios enunciados de acuerdo a sus palabras y que esto puede ayudar a la evaluación.

Para Knowles, Holton & Swanson (2001) la facilitación eficaz para el aprendizaje significativo personal, implica que las/los individuos serán estimulados y confrontados acerca de sus conductas y valores. La persona encargada de guiar el proceso, alcanzará éxito si logra la discusión de aspectos no considerados sin que los aprendices se sientan amenazados o halagados.

Tradicionalmente, no ha habido una educación precisa para que padres y madres aprendan a educar a los y las niñas. Y esto puede deberse a que la educación para adultos estuvo centrada en erradicar la analfabetización o sumar contenidos para desarrollarse en algún puesto laboral. Sin embargo empíricamente, se fueron abriendo diferentes cursos, asociaciones, talleres y escuelas para padres. Estas estrategias se desarrollaron principalmente en Europa aproximadamente a partir de 1815 (Hernández, 2003) siendo Francia el país pionero en la calidad de la educación de padres. Actualmente, la enseñanza para padres está sustentado no sólo en la información que se les da sino también en cómo se

les enseña; ejemplo de ello son los cursos y talleres que buscan el aprendizaje significativo de algún tema específico.

1.3 Escuelas para padres.

El nombre “escuela para padres” surge hasta 1928 cuando en una conferencia sobre educación sexual, la señora Vérine usó éste término para hacer énfasis en la necesidad de tener mayores conocimientos y comprensión de los niños y niñas. A partir de estas influencias, otros países de Europa como Alemania, Austria, Holanda, Finlandia, Inglaterra, Italia, Portugal y España realizaron sus propios esfuerzos en la educación de padres.

En América, los países que han desarrollado escuelas para padres han sido: Estados Unidos, Brasil, Venezuela, Argentina, Canadá y México con base en la experiencia Francesa.

En cuanto a México, la maestra Margarita Garza Tijerina introdujo el término en 1959; realizaba reuniones para explicar temas de interés de los padres y madres. Posteriormente, instituciones como el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la SEP, guarderías institucionales y algunos hospitales se dieron a la tarea de informar y formar a madres y padres de familia para un mejor desarrollo de sus hijos e hijas.

Vega (2000) menciona que el DIF nacional define actualmente a la escuela para padres como

Una serie de actividades que lleva a cabo una institución conjuntamente con los integrantes de la comunidad, y que consiste en desarrollar diversas estrategias para brindar a los integrantes de la familia, la información necesaria para promover y fortalecer relaciones más sanas y positivas (p. 7).

En general, las escuelas para padres tienen los siguientes objetivos (Jiménez s. f. en Bedolla, 2008):

- Ψ Informar; asesorar y orientar sobre las principales características de la niña/o.
- Ψ Prevenir problemas en las relaciones familiares y en el desarrollo de las hijas/os.
- Ψ Reflexionar sobre la relación entre los distintos miembros de la familia.
- Ψ Concienciar a las madres y padres de su función de educadores naturales y permanentes.

- Ψ Promover y fortalecer relaciones sanas y positivas tanto en el interior de la familia como en su entorno social.

1.3.1 Metodología y temáticas de las escuelas para padres.

Para llevar a cabo una escuela para padres se debe hacer un diagnóstico, planificación de las actividades, realizar aquello que se ha planificado y evaluar gradualmente los resultados obtenidos. Dentro de la planificación, se deben equilibrar de acuerdo a los objetivos y contenidos a enseñar (En la comunidad encuentro ENLACE, 2005).

Para Hernández (2003) las técnicas para realizar adecuadamente una escuela para padres dependen del objetivo que tengan siendo en general las más usadas: técnicas audiovisuales, bibliográficas, conferencias, documentos, mesas redondas, casos, diálogos simultáneos, discusión dirigida, entrevista, lluvia de ideas y role playing.

En cuanto los temas a abordar en las escuelas para padres, el IPYMA Instituto padres y maestros (en Hernández 2003) recomienda los siguientes grupos temáticos:

- Ψ Temas evolutivos. Se refieren a tópicos del desarrollo evolutivo de los niños/as tanto en su aspecto físico como mental.
- Ψ Temas personales. Atañen al modo de ser y actuar de cada persona.
- Ψ Temas sociales. Se relacionan con la sociabilidad de los niños/as y a las problemáticas que pueden surgir.
- Ψ Temas pedagógicos. Conciernen a los sistemas pedagógicos y metodologías.
- Ψ Temas didácticos. Aluden a las asignaturas y a los sistemas de aprendizaje.
- Ψ Temas familiares. Se abordan aspectos como la relación de pareja, interacción familiar, la convivencia, comunicación, la relación familia-escuela.
- Ψ Temas ambientales. Describen situaciones, instituciones o problemas sociales externos a la familia.
- Ψ Temas públicos. Corresponden a leyes, normas, políticas de educación o que influyen en los padres de familia.

1.4 Curso.

En educación, se define como el tiempo señalado para asistir a oír las lecciones. Estudio sobre una materia, desarrollada con unidad. Tratado sobre una materia explicada o destinada a ser explicada durante cierto tiempo (Real Academia Española, 2001). Para Estrada (2004) el curso es la presentación oral que el profesor o profesora realiza ante un grupo de un tema específico; dice que es una técnica que se complementa con la interacción de las/os alumnos mediante preguntas y respuestas así como materiales didácticos y su objetivo radica en llegar a un objetivo de aprendizaje a través de la teoría. Podemos observar que estas descripciones se pueden englobar en la educación formal. Reconocen una o varias asignaturas como el objeto de estudio; además de que sólo se ocupan de la información reproducida por alguna persona que tiene el conocimiento a otras que no lo tienen. No tocan el tema de la práctica de lo que se estudia.

1.5 Taller.

Siguiendo la línea de la Real Academia Española (2001); taller se define como: lugar en que se trabaja una obra de manos. Otros autores amplían esta descripción y la extienden a otros ámbitos y ciencias.

En pedagogía, María Teresa González (1987; Maya, 2007) señala que “Me refiero al taller como un tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. [...] me gusta la expresión que explica el taller como lugar de manufactura y mentefactura” (pp. 14-15).

Melba Reyes Gómez (s. f.; Maya, 2007) define el taller como “una realidad integradora, compleja, reflexiva en que se une teoría y práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico” (p. 12).

Para Estrada (2004) consiste en realizar actividades prácticas relacionadas con diversas disciplinas y temas. Los materiales que se utilizan son diversos y se seleccionan de acuerdo al tema y los objetivos. La ventaja, el aprendizaje se une a la práctica y ayuda a que el/la participante desarrolle habilidades y destrezas relacionadas con temas concretos.

Visualizamos que los talleres implican no sólo la recepción de mensajes sino además, la aplicación del conocimiento y por tanto un producto final que no necesariamente es material. Se basa en instrumentos para el aprendizaje significativo como técnicas vivenciales, sensibilización, técnicas participativas, reflexivas y analíticas.

El formato taller permite la participación activa y la responsabilidad del propio aprendizaje. Mientras que el curso sólo brinda información; es decir, no involucra a la persona dinámicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al combinarlos, se obtiene una herramienta más eficaz que utilizándolas individualmente Silva (2010) clasifica a los cursos-taller como actividades de educación continua en los que se usan tanto estrategias de aprendizaje como técnicas de enseñanza y su objetivo es que las personas produzcan competencias, mejoren sus habilidades de reflexión y discusión.

1.6 Sensibilización.

Desde las teorías del aprendizaje clásico, la sensibilización es (López, López, & Ortíz, 1999):

Una forma de aprendizaje ligeramente más compleja que la habituación: supone la mejora en la respuesta refleja de un animal ante la presentación de un estímulo fuerte o nocivo. La sensibilización necesita que el animal atienda a un estímulo porque está potencialmente acompañado de dolor o consecuencias peligrosas. Puede durar desde minutos a días o semanas dependiendo del patrón de estimulación (p. 283).

Visto como medio, INMUJERES (2008) lo considera:

Una excelente herramienta para crear conciencia, por medio de la reflexión, y abordar aspectos ocultos o naturalizados en las relaciones de poder entre las personas y grupos sociales. Como estrategia de aprendizaje, es una actividad concientizadora que remueve las actitudes indiferentes a un problema social, propicia la acción y busca cuestionar prejuicios a través de la reflexión y el conocimiento (p. 15).

Sensibilizar en género significa abrir los ojos, escuchar, oler, saborear y tocar la realidad y la problemática de las desigualdades e inequidades de género (Instituto de las Mujeres del Distrito Federal, s. f.).

Retomando la descripción del aprendizaje clásico, implica la presentación de un estímulo; que se equipara al tema género. Además, menciona que se debe poner atención por el daño potencial del estímulo; lo cual tiene su símil en problemas como la violencia o la desigualdad. Por tanto, lo que se busca al poner de manifiesto los conceptos básicos de conflictos sociales como la violencia, la desigualdad y la disfuncionalidad familiar, es abrir una puerta a la transformación, conciencia y crecimiento personal.

1.7 Panorama actual.

En cuanto a los padres y madres de familia, actualmente, existen diferentes capacitaciones para ellos; especialmente en el ámbito de las escuelas privadas. Algunos de los contenidos que se brindan son el desarrollo humano, técnicas de corrección de conductas, sexualidad, comunicación, salud y detección oportuna de algunos problemas.

Estudios han mostrado que una educación temprana en temas de sexualidad, resulta en un ejercicio de la misma más responsable y más tardía (Family Health International, 1997). Shumow (1995; Smith & Pourchot, 1998) realizó una investigación en la que mandaba periódicos con información de desarrollo cognitivo y tareas para mejorar habilidades matemáticas a padres/madres de familia con hijos/as en edad escolar. Encontró que los adultos/as mejoraron sus conocimientos respecto a los pequeños; cambiaron sus actitudes y mejoraron su efectividad al instruir. Creemos que esto puede aplicarse a la educación en género para, a largo plazo, prevenir la violencia y la desigualdad de género.

Pacheco (2003) aplicó un taller para padres respecto a la formación moral del preescolar y encontró que las madres y padres entendieron lo importante que son sus conductas educadoras a través de relaciones sanas y respetuosas, además de experiencias integradoras que les permitieron ser modelos positivos a sus hijos e hijas y que ellos/as desarrollen una moral autónoma.

En cuanto a género, se han otorgado diferentes capacitaciones a la sociedad; a través de instituciones como el Instituto de la Juventud (INJUVE), el DIF y el INMUJERES-DF. Aún así, se requieren de mayores esfuerzos para hacer llegar este tipo de cursos y talleres a otros sectores de la población.

El DIF (1997) por ejemplo, realiza dos tipos de talleres sobre género de acuerdo con su objetivo: el de **sensibilización** que actúa para comprender la dimensión del género y el de **capacitación** en donde se obtienen conocimientos, habilidades y herramientas para su aplicación, asesoramiento y capacitación desde la perspectiva de género.

A través de la preparación de las personas con perspectiva de género, se fomenta la equidad y el respeto, a la vez que se previene la violencia y la discriminación. Los modelos como la masculinidad tradicional, pueden ser modificados de tal forma que las nuevas generaciones de hombres y mujeres elijan vivir sus roles de una manera diferente a la predominante.

CAPÍTULO II. PERSPECTIVA DE GÉNERO.

“No hace falta ser anti-hombre para ser pro-mujer”.

Jane Galvin Lewis.

A través de la historia, las mujeres han vislumbrado las brechas entre géneros (especialmente la inequidad en el poder). Las feministas argüían desde la filosofía pero les faltaban explicaciones que pudieran ser entendidas desde la ciencia androcéntrica, por ello, los estudios de género de los años 60 aportaron herramientas para sustentar sus teorías y su lucha por la igualdad.

El feminismo como movimiento social surgió a finales del siglo XVIII cuando las mujeres tomaron conciencia de la dominación y explotación de que habían sido objeto (INMUJERES-DF, 2007). Se inició como un movimiento intelectual y social de lucha por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Actualmente, busca la equidad de género (Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México, s. f.).

La historia del movimiento feminista se divide en 3 bloques (INMUJERES-DF, 2007):

- Ψ Feminismo premoderno. A partir de la ilustración y surgen las primeras “polémicas feministas”.
- Ψ Feminismo moderno. Comienza con la obra de Poulain de la Barre, los movimientos feministas durante la revolución francesa y los movimientos sociales del siglo XIX.
- Ψ Feminismo contemporáneo. Se refiere a los años 60's, 70's, la “tercer ola” y las tendencias actuales.

2.1 Feminismo premoderno.

El discurso griego y la práctica del mismo, afirmaban la inferioridad de la mujer respecto al hombre. Ya en el renacimiento surgen algunos documentos que debaten la supuesta inferioridad de las mujeres. Después en el oscurantismo, se acusó de brujas a mujeres individualistas; se les quemaba y esto fue el “contrapeso divino” a aquellas que retaban el

poder masculino. Posteriormente en el siglo XVII, las francesas hacían salones de mujeres que tuvieron presencia en el movimiento literario y social conocido como preciosismo.

2.2 Feminismo moderno.

Durante el auge del movimiento de “las preciosas” Poulain de la Barre escribió “La igualdad de los sexos” en 1673 texto en el que universaliza la lógica de la razón. Después, en la revolución francesa, las mujeres realizaron mayores esfuerzos para ser escuchadas e introducirse en espacios reservados para hombres como el ejército; sin embargo, se desestimaron otras peticiones como la educación igualitaria y la admisión de las mujeres como ciudadanas. Algunos documentos importantes fueron: la Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana, 1791 de Olympe de Gouges. Y en 1792, Mary Wollstonecraft redactó la vindicación de los derechos de la mujer. Es a través de estos documentos y la acumulación de eventos y marchas que, por primera vez, la causa se convierte en movimiento colectivo y un asunto político.

Para el final de la revolución francesa, los clubes de mujeres fueron cerrados y aquellas que participaron políticamente, fueron decapitadas o exiliadas. El argumento fue que habían faltado a las leyes de la naturaleza lo cual se tradujo en el código civil napoleónico.

La negación de los derechos de las mujeres y el no goce de las riquezas de la industria, son parte de la gestación de los movimientos sociales del siglo XIX. Uno de ellos, era encabezado por las sufragistas que luchaban por su derecho al voto pues pensaban era la puerta a la modificación de las leyes para así obtener otros derechos.

2.3 Feminismo contemporáneo o Neofeminismo.

“El segundo sexo” en 1949 de Simone de Beauvoir es el referente por excelencia de esta época ya que parecía que las mujeres ya tenían lo que deseaban; el voto y otros derechos. Sin embargo, no eran felices; al identificarse sólo como madres y esposas durante la segunda guerra mundial, las mujeres no tenían probabilidades de superarse personalmente. Lo que traía como consecuencia diversos problemas psicológicos.

El feminismo ha sufrido transformaciones: las mujeres luchaban por causas diferentes a las de la ilustración (la desigualdad no legal, la sexualidad, condiciones de trabajo más justas y los derechos reproductivos) El feminismo de los 80's ha sido llamado la "tercer ola", criticaba el uso monolítico de la categoría mujer y se centraba en las implicaciones prácticas y teóricas de la diversidad de situaciones de las mujeres. Actualmente, ha apostado por situarse fuera del sistema y por sólo aceptar cambios radicales. Esto, ha permitido que feministas lleguen a puestos de poder.

2.4 Acciones en pro de las mujeres: México.

México no se quedó atrás en esta lucha por los derechos para todas las personas; a pesar de las tradiciones y los rezagos educativo-económicos.

Macías (2002; Castillo, s. f.) identifica a Juana de Asbaje como la primer feminista de México (siglo XVII). Y hace notar que desde el virreinato la disparidad entre sexos era grande: las mujeres no tenían derecho a la educación, a la opinión, a la libre elección de pareja y ni hablar de sus derechos reproductivos.

Para el siglo XIX junto con el movimiento insurgente, se destacaron Josefa Ortiz y Leona Vicario al apoyar la causa independiente, lo que sienta bases para visibilizar las acciones de las mujeres. Después de la consumación de la independencia, se debatió si se debía o no, educar a las mujeres; se les terminó educando pero sólo en lo que se consideraba "adecuado" y que permitiera perpetuar sus roles en la sociedad. Prueba de ello es el código civil de 1884, que estipulaba que las mujeres casadas eran "imbéciles por razones de su sexo" (Castillo, s. f.); luego entonces, no podían realizar operaciones en sus propiedades sin permiso del marido.

Ya en 1901, Juana Belén Gutiérrez y Elisa Acuña Rosete fundaron en Guanajuato un periódico de oposición a Porfirio Díaz llamado Vésper. Acción que ya marcaba diferencias en la visión de las mujeres.

En 1908, Dolores Correa Zapata y la doctora Columba Rivera fundaron la revista Mujer Mexicana; buscaban que las mujeres tuvieran educación, mejores oportunidades de trabajo y salarios. Además, pedían cambios al código civil de 1884.

Durante la revolución, las mujeres tuvieron presencia como las “adelitas” y una que otra generala que apoyaban a los revolucionarios. Tras el movimiento, la fundadora de Vésper continuó con Madero la petición del voto a las mujeres y en cuanto al código civil, sólo se reformó hasta 1927.

En 1916, se llevó a cabo el primer congreso feminista en México en Mérida; se discutieron los temas que ya Mujer Mexicana había pedido y analizado. Para 1923 se creó el Consejo Feminista Mexicano.

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se forman varios grupos feministas como el Frente Único Pro-Derechos de la Mujer (FUPDM) en 1935. Dicho presidente propuso al congreso el derecho de las mujeres al voto; derecho que se logró hasta 1953 y que en 1958 participan en la elección de representantes.

En 1974 se reforma la Constitución Mexicana en su artículo 4° en el que se da igualdad jurídica entre hombres y mujeres. Esto da pie a que las causas de las mujeres tengan mayor atención en nuestro país; de tal forma que en adelante, se crearán instituciones, leyes y se ratificarán instrumentos internacionales para mejorar la vida de las mujeres (Instituto Nacional de las Mujeres).

Las 4 conferencias mundiales sobre la mujer (México 1975, Copenhague 1980, Nairobi 1985, Beijing 1995) reconocen que la violencia contra las mujeres es una violación a los derechos humanos.

En 1980, se creó el Programa Nacional de Integración de la Mujer al desarrollo.

El 23 de marzo de 1981, México ratificó la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

Publicación de la Ley de Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar para el Distrito Federal (09 de julio de 1996) y creación de las Unidades de Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar (UAVIF's)

El 2 de febrero de 1998 se aprobaron las medidas de prevención del delito y de justicia penal para la eliminación de la violencia contra la mujer y que admite la necesidad de que los estados incorporen la perspectiva de género en las actividades y los programas orientados a la atención de este tipo de violencia.

El 12 de noviembre de 1998, México ratificó la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará).

En 2001, se publicó la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y se crea esta instancia que tiene por objetivos garantizar igualdad jurídica a las mujeres, una vida libre de violencia, fortalecer las capacidades de las mujeres, ampliar sus oportunidades e impulsar el empoderamiento de las mujeres y su participación en diversos ámbitos de la sociedad.

La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (11 de junio de 2003) establece disposiciones jurídicas que buscan eliminar cualquier acto de distinción, exclusión o restricción que tengan por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.

La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (02 de agosto de 2006) tiene por objeto regular y garantizar la igualdad entre mujeres y hombres mediante la eliminación de toda forma de discriminación en cualquiera de los ámbitos de la vida, con lo que se promueve el empoderamiento de las mujeres.

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (01 febrero 2007) y su Reglamento, contienen los lineamientos jurídicos, administrativos para garantizar y proteger el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia.

Ley de Igualdad Sustantiva entre Mujeres y Hombres en el Distrito Federal (15 de mayo de 2007) tiene por objetivo disminuir las brechas de desigualdad entre mujeres y hombres.

La Ley de Acceso de la Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Distrito Federal (08 marzo 2008) establece los fundamentos de las políticas públicas en tres niveles: prevención, atención y acceso a la justicia.

A pesar de instituciones y tratados ratificados, el estado no es capaz de garantizar el pleno goce de derechos a las mujeres; tal es el caso de los feminicidios en todo el país o la persecución de mujeres que eligieron sobre sus cuerpos o la trata de personas en la Merced (Distrito Federal).

2.5 Perspectiva de género.

El concepto de género surgió en los años 60's con los estudios sobre trastornos de la identidad sexual. Entre ellos, Robert Stoller (Gomariz, 1992; INMUJERES, 2008) fue quien concluyó que “la identidad sexual de hombres y mujeres no era resultado directo del sexo biológico sino de pautas de socialización y representación cultural de lo que significa ser hombre o mujer en un contexto social” (p. 14).

A partir de ello, se realizaron otros estudios para develar las implicaciones socioculturales entre sexos. Esto se conoce como **estudios de género**. Junto con el feminismo, se enfocan en expresiones políticas y de ideales de justicia e igualdad. Para comprender de qué va la perspectiva de género, debemos entender algunos conceptos básicos y diferenciarlos entre sí.

Sexo se refiere a las diferencias anatómico-biológicas entre hombres y mujeres. (macho-hembra, mujer-hombre). Así, los hombres tendrán pene y testículos por ejemplo y las mujeres, vulva y mamas. Mientras que **género** describe una categoría construida social y culturalmente que determina qué características debe tener lo masculino y lo femenino. Se aprende y por tanto, se puede cambiar. (INMUJERES-DF, s. f.).

Entonces, los **estereotipos de género**, son ideas preconcebidas que definen las características de cada sexo. En general, reflejan las creencias populares de las actividades, los roles, rasgos y atributos que caracterizan y distinguen a las mujeres de los hombres. Se refiere a lo que las personas deben ser. Por otro lado, el **rol de género** es el conjunto de comportamientos, funciones, tareas y responsabilidades aprendidas en grupos, comunidades o sociedades y que a la vez generan expectativas y exigencias; sociales y subjetivas. Se refiere a lo que las personas deben hacer.

Así, el rol de las mujeres puede dividirse en tres categorías: **productivo** (bienes de consumo y trabajo dentro y fuera del hogar), **reproductivo** (procreación y sustento de los hijos y familia) y **gestión** de la comunidad (tareas y responsabilidades en beneficio de la sociedad). Por ello se habla de que la mujer desempeña un rol triple; sin embargo, las contribuciones que hacen al respecto no son suficientemente reconocidas. El rol reproductivo y el de gestión son percibidos como “naturales” (Membrillo, Fernández, Quiroz, & Rodríguez, 2008).

La **identidad de género**, es la autopercepción de pertenecer a un sexo o a otro. Se establece alrededor de los dos años de edad y es anterior del conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Generalmente las personas comienzan a estructurar su experiencia con relación al género asignado socialmente. Una vez adquirida la identidad de género, es decir, que el niño se sepa y asuma como perteneciente al grupo de los hombres y la niña al grupo de las mujeres, su identidad se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias (INMUJERES-DF, 2007).

El conocimiento de que el género es estable y que permanece inalterado pese a cambios de aspecto superficiales es la **constancia de género**. Se establece entre los 5 y 6 años de edad (Kohlberg, 1960; Shaffer, 1988 en Craig, 2009).

Las diferencias que exhiben los sexos en cuanto a oportunidades, acceso, control y uso de los recursos que les permiten garantizar su bienestar y desarrollo humano; son **brechas de género**. Éstas son construidas sobre las diferencias biológicas y son producto histórico de actitudes y prácticas discriminatorias que obstaculizan el ejercicio equitativo de los derechos de hombres y mujeres.

Si las brechas son amplias, se presentará un fenómeno denominado **desigualdad en género** que implica una situación desfavorecida de un género frente al otro un cuanto acceso, control sobre recursos, servicios y beneficios. La biología ha sido usada para fundamentar la inferioridad de la mujer respecto del hombre.

La maternidad por ejemplo, los periodos pre y postnatales que requieren las mujeres, son considerados como limitaciones. El hecho de que las empresas no contraten a mujeres embarazadas involucra el concepto de **discriminación de género** que es toda distinción, exclusión o preferencia que se hace de las personas por cuestión de género. En el que se viola la igualdad de derechos hacia los/as individuos a través de un trato desigual (Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México, s. f.).

El camino para reducir las brechas y las disparidades es el de **igualdad y equidad**. La primera, es dar las mismas condiciones, trato y oportunidades a mujeres y hombres. La segunda, alude a generar las condiciones necesarias para que hombres y mujeres cuenten con las mismas oportunidades para su desarrollo integral como personas y en todos los ámbitos del desarrollo pero, ajustados a las especiales características o situaciones de los

diferentes grupos (género, sexo, clase, etnia, edad, religión), de tal manera que se pueda garantizar el acceso.

La **perspectiva de género** es una alternativa que implica abordar el análisis de las relaciones de género para basar en él la toma de decisiones y acciones para el desarrollo. Es una forma de observar la realidad con base en las variables sexo y género y sus manifestaciones en un contexto geográfico, cultural, étnico e histórico determinado. Reconoce que el género es una construcción social y cultural susceptible de ser transformada. Toma en cuenta además, las diferencias por clase, etnia, raza, edad y religión. Es una forma de interpretar la realidad y de intervenir en ella entendiendo que el sexismo y el poder patriarcal no son un problema de la biología sino un problema social (INMUJERES-DF, s. f.). Hablar de género significa dejar de creer que los roles sociales y culturales asignados a hombres y mujeres son naturales. Dicha perspectiva retoma también del feminismo la necesidad de cambiar la condición de subordinación de las mujeres como requisito para el desarrollo de sus potencialidades; dicho cambio en las relaciones de poder genera **empoderamiento** que según Romano (2002 en ASOCAM, 2007) es un término orientado a identificar mecanismos y condiciones para cambiar las relaciones en favor de aquellos que tenían poca autoridad sobre sus propias vidas. En el caso de las mujeres, para equilibrar su poder frente a los hombres.

Por otro lado, el **machismo** es considerado como un conjunto de normas, actitudes y rasgos socioculturales, no necesariamente conscientes, cuya finalidad última es la de perpetuar el dominio y el control del poder de los varones y la sumisión de las mujeres. Una expresión extrema del machismo, es la **misoginia** en donde se nota un odio y desprecio hacia las mujeres por el hecho de ser mujeres, niega sus cualidades para no considerarlas de igual valor a los hombres. Mantiene la creencia de que el rol de las mujeres es dedicarse exclusiva o fundamentalmente al hogar y a la reproducción, negándoles los derechos y oportunidades en todas las esferas de la vida pública y privada.

La interiorización de las concepciones de lo que deben ser y hacer hombres y mujeres resulta en **prejuicios** que son opiniones que a la ligera externamos sin tener un conocimiento previo de la persona, grupo de personas o sucesos a los cuales juzgamos sin darnos la oportunidad de conocerlos. Constituyen una actitud apresurada y muchas veces malintencionada que

deforma la realidad ante nosotros mismos y ante los demás (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2004).

A través de la **socialización de género** (forma en que la sociedad ha determinado y perpetuado sus propios “modelos” de feminidad y de masculinidad) y las **instituciones** que promueven la visión tradicional de dichos modelos, se reproducen los prejuicios y la discriminación entre otros patrones de conducta.

El INMUJERES (2008) ha descrito esas instancias: **La familia**. Desde antes del nacimiento, las expectativas familiares son diferentes según el sexo del futuro ser. La ropa, la habitación y los juguetes comienzan a ser distintos y, con esto, los papeles y lugares que se les asignan en la dinámica y estructura familiar, que juegan un papel fundamental en la determinación de las capacidades de niños y niñas para desarrollar sus talentos e insertarse en la vida productiva, política y cultural de la sociedad.

La escuela. Las instituciones del sistema educativo todavía son una fuente de reproducción de la desigualdad de género, ya que la información y valores transmitidos desde la educación preescolar hasta la universitaria, así como los contenidos del aprendizaje, están impregnados de sexismo. Uno de los resultados de una educación sexista es la llamada segregación ocupacional, es decir, el fomento en las escuelas de ciertas ocupaciones “para hombres” y “para mujeres”, que han generado la concentración de estas últimas en trabajos relacionados con el cuidado de las personas y el hogar, como la enfermería, el secretariado, el trabajo doméstico, etc., mientras que a ellos se les motiva a ocupar puestos de mayor prestigio y remuneración.

El mercado laboral. Mientras que en 1970 únicamente 1 de cada 10 personas económicamente activas eran mujeres, hoy en día representan casi la mitad. Sin embargo, en el mercado de trabajo aún se reproducen los esquemas y modelos de masculinidad y feminidad, a través de:

- Ψ La feminización de ciertas ocupaciones (enfermeras, maestras, psicólogas, cocineras y servicios domésticos), que refuerzan el desempeño de las mujeres en labores consideradas tradicionales del sexo femenino.

- Ψ Las diferencias salariales, es decir, otorgar a las mujeres un menor salario por realizar el mismo trabajo que los hombres.
- Ψ Los obstáculos para acceder a puestos con poder de decisión y
- Ψ La doble jornada de trabajo que recae sobre las mujeres, quienes además de su trabajo remunerado fuera del hogar, son las principales encargadas del trabajo doméstico.

Los medios de comunicación y lenguaje. La información y los discursos en la televisión, radio, periódico etc., son una fuente constante y masiva que reproduce modelos. Los comerciales continuamente refuerzan lo que las sociedades esperan que hagan mujeres y hombres. Para ello, emplean el lenguaje común el cual es sexista desde su estructura. Por otro lado, están otros elementos culturales como las canciones populares y frases que reflejan la supremacía de lo masculino contra lo femenino por ejemplo: “vieja el último, no llores como niña, la mujer como la escopeta: siempre cargada y detrás de la puerta”.

Tradiciones culturales. Muy ligado al lenguaje, los patrones de conducta que se pasan entre generaciones, representan una forma de perpetuar los estereotipos ya que al estar en contacto todo el tiempo con ellos, lo vemos como natural, lo que dificulta la posibilidad de cambio en las sociedades.

El estado. Es el conjunto de instituciones de orden político que integran el régimen de gobierno que organizan los canales de participación de las y los ciudadanos en los procesos de toma de decisión. Desde sus orígenes excluyó del estatus de ciudadanía a las mujeres, quienes obtuvieron su derecho a elegir y ser electas con un siglo de retraso y aún no gozan de plena incorporación en los procesos de toma de decisión pública.

Dada la naturalización de los roles, es difícil que aceptemos otras formas de desarrollo de la identidad de género. Una de estas alternativas son las **nuevas masculinidades**, que implica la construcción personal de una estructura de poder nueva, equitativa y compartida, que permita a cada hombre y a cada mujer ser copartícipes de todas las maneras de estar y de ser en lo privado y en lo público (Romo & Papadimitriu, 2004). Otra opción es la **personalidad andrógina** en la cual se combinan rasgos masculinos y femeninos. Se forma con prácticas de crianza que estimulan las conductas transgénicas adecuadas (Bem, 1985 en Craig, 2009).

CAPÍTULO III. VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES.

“El primer NO de las mujeres es el primer SI a sí mismas”.

Marcela Lagarde.

Uno de los temas más importantes derivados del feminismo y la perspectiva de género es la **violencia hacia las mujeres**; la Declaración de Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (CEDAW) en su artículo primero, la define como (INMUJERES, 2008):

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada (p. 13).

Por otra parte, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) conceptualiza (INMUJERES-DF, s. f.):

Todo acto de fuerza física o verbal, coerción o privación amenazadora para la vida, dirigida a la mujer o la niña, que cause daño físico o psicológico, humillación o privación arbitraria de la libertad y que perpetúe la subordinación femenina, tanto si se produce en la vida pública como privada (p. 12).

En la Ley de Acceso de la Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Distrito Federal ó LAMVLVDF (2010) se concibe como:

Toda acción u omisión que, basada en su género y derivada del uso y/o abuso del poder, tenga por objeto o resultado un daño o sufrimiento físico, psicológico, patrimonial, económico, sexual o la muerte a las mujeres, tanto en el ámbito público como privado, que limite su acceso a una vida libre de violencia. (Artículo 3, apartado XX, p. 8)

Cabe resaltar que estas definiciones se refieren a un comportamiento u omisión intencional para dañar a otra persona. Y que no distingue grupos socioeconómicos, edades, o niveles educativos y se puede presentar en diversos espacios.

3.1 Génesis de la violencia hacia las mujeres.

Las prácticas violentas pueden ser aprendidas desde la niñez, en los principales espacios de socialización como: la familia, la escuela, la religión, los medios de comunicación, la calle y los juegos. El ejercicio cotidiano de la violencia “naturaliza” y “justifica” prácticas como la discriminación, ridiculización, golpes, violaciones, abusos, amenazas e insultos.

Históricamente, desde las sociedades prehispánicas evolucionó el trato hacia las mujeres; antes de crearse las ciudades-estado, eran asociadas a la fertilidad y a cultivos prósperos. Hay autores (Heyden, Gonzalez, Uchmany, en Rodríguez 1991) que sugieren que las sociedades eran matrilineales, lo que implicaba que las mujeres tenían peso en decisiones para su sociedad así como la repartición de bienes pero no ocupaban cargos políticos o de poder.

Al migrar, asentarse en un solo lugar y aparecer los estados, se fue dando un proceso de subordinación de las mujeres. Cabe resaltar que los autores no expresan cómo o por qué surgió el cambio; lo que sí afirman es que no fue una decisión repentina. Quizá tiene que ver con que al establecerse ya no necesitaban alabar a las mujeres para encontrar alimento y entonces, podían concentrarse en el desarrollo respecto a un orden social jerarquizado y las tácticas de guerra para proteger su territorio. Por otra parte, la superioridad masculina comienza a perpetuarse a través de mitos como el de Huitzilopochtli y Coyolxauhqui; en el que ella ya no quiere tener más hermanos y conspira para que Huitzilopochtli no nazca, sin embargo, él nace en forma adulta y enfrenta a sus hermanos ganando la batalla y decapitando a Coyolxauhqui a quien después tira cerro abajo y queda como la escultura encontrada en 1978 (Rodríguez, 1991).

Para la llegada de los españoles, las costumbres implicaban que las mujeres sólo se dedicaran a la familia y al hogar; podían realizar artesanías o tejidos que comercializaban sólo a nivel local. Por otro lado, los hombres españoles favorecían el concubinato con mujeres de

razas diferentes a la suya debido a que las españolas se encontraban en su país natal. Por otra parte, estos hombres adoptaron una doble moral con las mujeres de su propia ascendencia (Gonzalbo & Rabell, 1996).

Podemos ver que aunque la conquista significó un choque de culturas, había elementos comunes como el trato a las mujeres al no hacerlas partícipes de decisiones y cargos políticos y relegarlas a los espacios privados. Así, era autorizado para los hombres tener dos mujeres; una que tenía todos los derechos de esposa mientras que con la otra, al final del día no tenía compromiso alguno. En cambio a las mujeres –de renombre o no- no era tolerado ni siquiera imaginado el estar con dos hombres tal como hoy ocurre.

Estas formas de comportamiento que están en nuestra cultura desde antes de la colonia, ahora se pueden englobar y definir en el llamado **sistema patriarcal o machismo**, que es un orden de poder, cuyo modo de dominación tiene como paradigma al hombre, se basa en la supremacía de los hombres y la subordinación de las mujeres (INMUJERES-DF, 2007).

Una de las manifestaciones del sistema mencionado ocurre a lo largo del ciclo vital de las mujeres ya que discriminación y violencia forman parte de sus vidas incluso antes de nacer. A lo largo y ancho del país han existido y prevalecen algunas costumbres que implican formas de violencia hacia las mujeres; no hace mucho se esperaba que fuera un niño el primogénito pues sería quien propagara el apellido y heredara los bienes. En algunas regiones de México, la última hija en nacer era educada para que cuidara a sus padres cuando fueran mayores. En muchas poblaciones la celebración de las bodas terminaba públicamente al exhibir la sábana del lecho nupcial que debía probar la virginidad de la novia. Y las parteras solían cobrar más cuando nacía un varón que una niña ya que él por ser hombre, tendría bienes en el futuro.

Esas costumbres son producto de las **relaciones de poder inequitativas** en las que los hombres son privilegiados; ya que pueden y deben dominar a las mujeres. Esta forma de interacción es tan cotidiana que escapa de la conciencia. El sistema y las relaciones que se dan en él son congruentes, lo que justifica el comportamiento violento de los hombres. Como primer paso para erradicarlo, las feministas proponen la visibilización del problema; al desincrustarla de las prácticas culturales y al nombrar todas y cada una de las violencias que se ejercen a diario contra las mujeres.

3.2 Violencia hacia las mujeres: panorama actual.

Las convenciones internacionales que México se ha comprometido a cumplir, implican no sólo el hecho de que las mujeres no vivan violencia sino que este problema se prevenga y sancione. El estudio estadístico permite analizar la realidad de la violencia; por ello, se comenzaron a realizar investigaciones que arrojaran una vista general de la situación. Sin embargo, no siempre se lleva a cabo. Un ejemplo lo encontramos en los casos de Ciudad Juárez (Chihuahua).

Juárez, ha sido por 17 años la fuente de feminicidios más grande del país; una de las razones por las cuales es tan 'famosa' la ciudad es porque los crímenes permanecen impunes. Monárrez (Cruz, 2010) mencionó que "de 1993 a 2007 se registraron alrededor de 500 asesinatos en Ciudad Juárez, cifra similar a la registrada en los últimos dos años, ya que de 2008 a 2010 hubo 567 homicidios dolosos de mujeres con lo que suman 1067" (¶ 7).

El panorama en el resto del país no es muy alentador ya que según el informe de 2007 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2007) en el marco del día internacional contra la violencia hacia las mujeres, existen 10 entidades que presentan mayor violencia hacia las mujeres que el promedio nacional: "En orden descendente, el primer lugar lo ocupa Jalisco (78.5%), le sigue el estado de México (78.2%), el Distrito Federal (76.8%), Colima (71.3%), Aguascalientes (70.6%), Durango (70.1%), Puebla (69.8%), Morelos (69.3%), Sonora (68.5%) y Chihuahua (67.7 por ciento)" (p. 4).

Las condiciones de muchas regiones de la república como las de Juárez hacen a la población sensible y aunque la violencia no distingue entre razas o estratos económicos, las variables culturales hacen aún más vulnerables a algunas mujeres. El Gobierno Federal (s. f.) reporta:

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2006, 7 de cada 10 mujeres de 15 años y más han experimentado al menos 1 acto de violencia en su vida. Los actos de violencia en contra de las mujeres se manifiestan en todos los ámbitos y son ejercidos por diversos sujetos: esposos, parejas, desconocidos, compañeros de trabajo, maestros, compañeros de escuela y familiares (p. 10).

El principal agresor de las mujeres es la pareja. 4 de cada 10 mujeres que tienen o tuvieron una pareja han sido agredidas en algún momento de su vida compartida.

Los espacios comunitarios o públicos conforman el segundo ámbito de mayor violencia contra las mujeres, 42% de las mujeres ha experimentado violencia sexual, principalmente por parte de desconocidos.

En tercer lugar, está el ámbito laboral donde 3 de cada 10 asalariadas, que trabajaron durante 2005, experimentaron actos de violencia en su espacio de trabajo. 5 millones de mujeres (15.6%) reportaron violencia por parte de algún directivo, docente, empleado o compañero de la escuela, durante su vida estudiantil mientras que 5.5 millones de mujeres padecieron violencia por algún familiar diferente a su pareja, en el año anterior a la encuesta (Gobierno Federal, s. f.).

La violencia emocional y sexual son los tipos de violencia más frecuentes en el país. En la primera, el esposo o pareja es el principal agresor (37.5%); mientras que en la violencia sexual, los agresores son en su mayoría personas desconocidas y tiene más incidencia en los espacios públicos (39.7%). La violencia económica es ejercida en igual medida por el esposo (23.4%) y en los centros de trabajo (23.6%).

Como observamos en las cifras, la violencia hacia las mujeres se ejerce en espacios y por personas cercanas con las que se supone existen vínculos afectivos y acuerdos de convivencia. Sin embargo, desde etapas tempranas de las relaciones de pareja se vislumbran acciones u omisiones que generan violencia; con el paso del tiempo se incrementan en intensidad y frecuencia de tal forma que generalmente desembocan en un patrón al que llamamos **ciclo de la violencia**.

3.3 Ciclo de la violencia.

Es un patrón de conductas observado principalmente en la violencia física en casa; se alternan golpes y maltratos con periodos de calma y afecto. El ciclo no se rompe dada la codependencia entre víctima y victimario. Con el tiempo, se incrementan el nivel de agresión y la frecuencia de los episodios lo que lleva a situaciones que ponen en peligro la vida de las

mujeres. Las etapas desde la perspectiva de la persona agredida se presentan en el diagrama 1, las etapas son (INMUJERES DF, s. f.):

1. **Acumulación de tensión.** Sucesión de pequeños episodios que lleva a roces y fricciones entre la pareja, con un incremento constante de inhibición, represión, ansiedad y hostilidad. Por ejemplo, un día, la pareja se queja porque la comida no está caliente, después por cómo se viste ella, y al día siguiente porque no lo despertó a tiempo.
2. **Episodio agudo o de agresión.** Toda la tensión acumulada da lugar a una explosión violenta, que puede variar desde un empujón hasta el feminicidio.
3. **Distancia.** La persona violentada suele salir de casa y buscar ayuda; si lo logra, rompe el ciclo. Si no, regresa a él y continúan las fases.
4. **Luna de miel.** Se produce el arrepentimiento, a veces instantáneo, sobreviniendo las disculpas y la promesa de que nunca más volverá a ocurrir. Al tiempo vuelven a comenzar el ciclo. Las mismas etapas pero desde el agresor se ilustran en el diagrama 2.

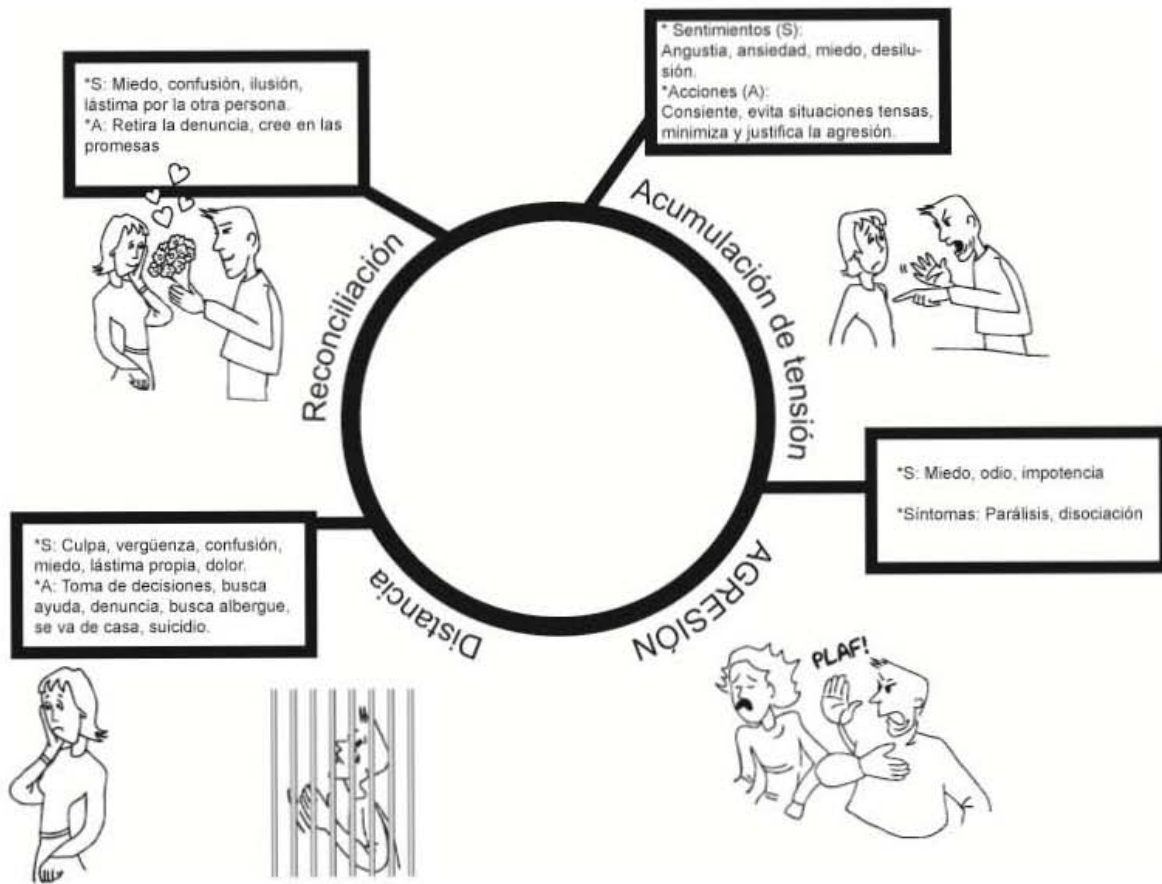


Diagrama 1. Ciclo de la violencia desde la víctima. Basado en INMUJERES y CEDEAL.

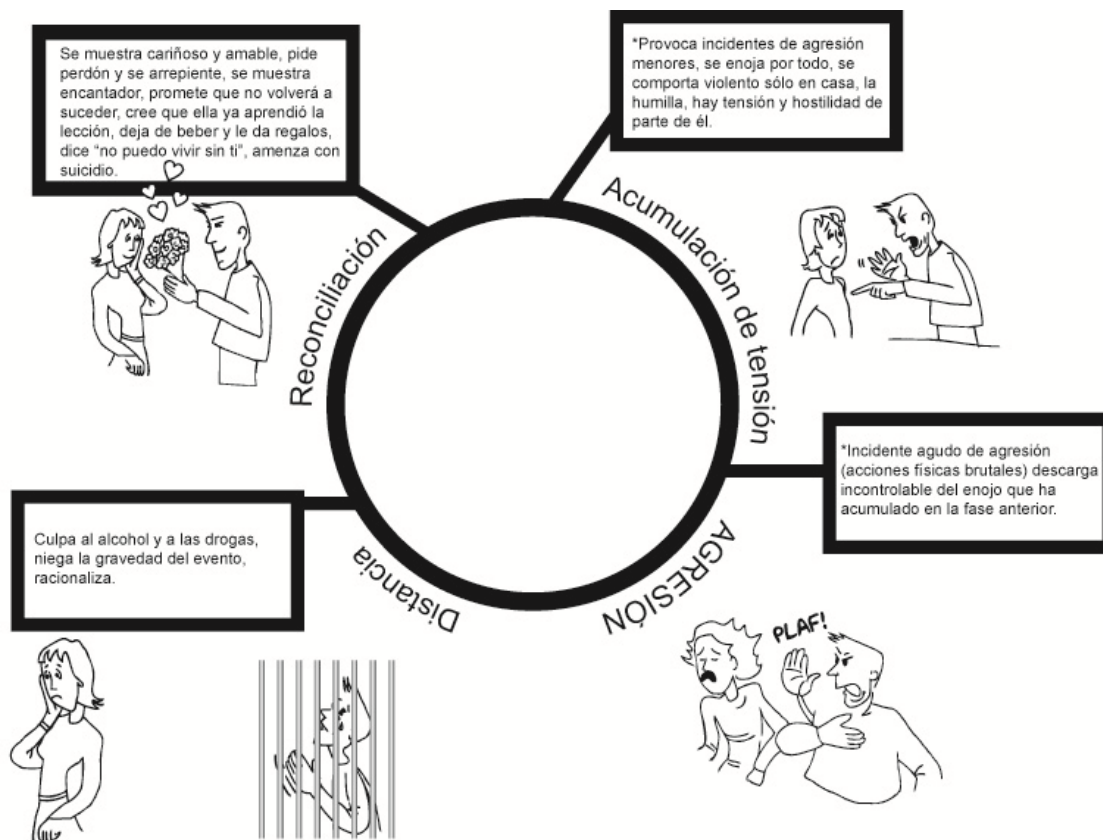


Diagrama 2. Ciclo de la violencia desde el agresor. Basado en INMUJERES y CEDEAL.

Hirigoyen (2006) hace la diferenciación entre la violencia cíclica y la violencia perversa. La primera se refiere a aquella que investigó Walker en la que el maltrato físico es lo común. En la segunda, la autora nos comenta que se trata de una violencia más insidiosa, tenue e imborrable a estas formas intermedias decide llamarlas "cíclicamente perversas".

La característica de esta violencia es que hay una hostilidad constante e intrigosa. Desde el exterior, parece que todo es normal. "Al principio, la mujer está deslumbrada por un hombre seductor y brillante. Piensa que, acercándose a alguien de tanta altura, ella también crecerá. Está dispuesta a darlo todo, ya que se siente fascinada" (p. 54). La tranquilidad se ve perturbada después, primero, en su estado de ánimo y luego se transforma en angustia. La pareja, comienza con ataques verbales, miradas de desprecio y distancia, parece que le reprocha algo, pero ella no sabe qué es. Sólo se muestra agradable cuando necesita algo de

ella. Como en la violencia doméstica cíclica, los ataques se intensifican y pasa de ataques leves, a sarcasmo en cada frase dicha.

3.4 Fenómenos psicológicos en la violencia.

Podemos hablar de diferentes fenómenos que ocurren en las personas violentas y violentadas. Desde por qué una persona es más vulnerable a ser violentada hasta por qué socialmente fue permitida. Lo interesante de analizar dichos fenómenos, es darse cuenta que no hay causas ni consecuencias únicas sino que la violencia hacia las mujeres es una intrincada red de fenómenos internos y externos. En cierto sentido, es también una construcción ya que la visibilizamos al nombrarla.

El fenómeno básico que intenta explicar los patrones contradictorios del ciclo de la violencia es el **reforzamiento intermitente** (INMUJERES, 2007) en el que el golpeador es impredecible y variable de tal forma que las mujeres no saben, si la pareja estará de “buen humor” o no. O si sus encuentros sexuales serán amorosos o violentos. De no resultar positivo, las mujeres esperan que la “próxima vez sea mejor”. Cabe resaltar que este tipo de reforzamiento se presenta en las conductas adictivas y que es uno de los más resistentes a la extinción.

Sin embargo, no lo explica todo; por ejemplo ¿por qué los hombres son agresores?, ¿por qué unas sí se enganchan en el ciclo? O ¿por qué las mujeres no hacen algo para cambiar su situación?

En un intento para explicar estas y otras interrogantes, se han descrito otros procesos como el trastorno de **estrés postraumático** (INMUJERES, 2007) donde ocurre un evento traumático que la persona no sabe manejar y que genera consecuencias en su conducta en sus sentimientos y pensamientos de tal forma que se percibe indefensa y le es difícil ver soluciones como viables.

Si los eventos traumáticos son constantes, es probable que se desarrolle un patrón de conducta llamado **indefensión aprendida**. Esto es, la persona agredida piensa que no puede tener control en las situaciones violentas (percepción que no necesariamente es real) por lo que desarrolla conductas para afrontar la situación sin escapar. Lo que aprenden con el paso del tiempo es que no pueden predecir el efecto de su comportamiento en situaciones

desconocidas (INMUJERES, 2007). Los fenómenos más importantes que afectan la indefensión son la facilitación y la generalización; en la primera, cuando hay un grado moderado de exposición a la violencia, habrá facilitación de la indefensión. La generalización ocurre cuando las personas se perciben indefensas en más de una situación. La indefensión produce tres tipos de déficits (López, López, & Ortíz, 1999): motivacional, cognitivo y emocional que merman la salud de la persona.

Por otra parte, el **Síndrome de Estocolmo Doméstico** (SIES-d) explica cómo es que las mujeres violentadas se sienten unidas y enamoradas del agresor. El proceso inicia cuando una persona amenaza con hacer daño a la otra y ésta cree que es capaz de hacerlo; la víctima está aislada (las parejas agresoras suelen ser celosas) y no puede escapar. En ocasiones, ambos perciben un acuerdo de “bondad” en el que el agresor no es tan “malo como puede llegar a ser” y en el caso de las mujeres, siempre existe el miedo adicional a ser violadas (INMUJERES, 2007).

En el SIES-d pasan por 4 etapas de victimización (Symonds, 1982 en INMUJERES, 2007):

- Ψ Incredulidad y negación.
- Ψ Infantilismo traumático y psicológico, transferencia patológica.
- Ψ Trastorno de estrés postraumático.
- Ψ El trauma se resuelve y es integrado al comportamiento futuro de la persona y a su estilo de vida.

El infantilismo causa que las víctimas se aferren a la persona que pone en peligro su vida. La víctima reconoce que el abusador tiene el poder para matarla o dejarla vivir y toda la energía está enfocada a la sobrevivencia. Dutton y Painter (1981 en INMUJERES 2007) hablan de la formación de un “lazo traumático” en el que la violencia es alternada con comportamientos cálidos y amables por lo que las víctimas se enganchan en ese lado y minimizan el que les daña. Por otra parte, Walter (1979 en INMUJERES 2007) dice que las relaciones de maltrato son una versión extrema de la tradicional relación marital caracterizada por un varón dominante y la subordinación de la mujer.

El **síndrome de adaptación paradójica a la violencia doméstica** (Montero, 2001) se puede entender como una combinación de los fundamentos del SIES-d y de la indefensión

aprendida; se refiere a un proceso generado por el miedo, potenciado por el aislamiento y la carencia de apoyo externo perceptible. Es mantenido por ciertos estilos de personalidad en la víctima y consta de 4 etapas (Bosch & Ferrer, 2002):

- Ψ Fase desencadenante. Primeras palizas rompen el espacio seguro que la pareja construyó en su etapa inicial.
- Ψ Fase de reorientación. La víctima busca nuevos referentes de futuro y reordena sus esquemas cognitivos para explicar la violencia (se culpa, se encuentra en estado de indefensión).
- Ψ Fase de afrontamiento. La víctima asume el modelo mental de su cónyuge y busca formas de proteger su integridad psicológica; trata de manejar la situación externamente.
- Ψ Fase de adaptación. La víctima culpa al exterior por su situación; tal como lo hace el agresor.

En situaciones de maltrato, los **mecanismos de defensa** más usados por las víctimas son:

Tabla 2. Mecanismos de defensa en las víctimas de maltrato basada en Craig (2005).

Mecanismo de defensa	Descripción	Ejemplo
Racionalización	Se convence a sí misma con argumentos que justifican la situación.	“Seguro estaba cansado, no tiene trabajo, tomó de más, está estresado por el trabajo, fue mi culpa, lo hace porque me quiere, sé que me quiere porque está celoso”.
Negación	No admite una situación o hecho.	“Él no es violento, no abusa de mí, no pasó nada”
Aislamiento	Se retrae de su vida social.	Deja de ver a familiares o temen salir a la calle.
Disociación	No recuerda el evento violento o lo describe como algo que no le	

	ocurrió a ella.	
Desplazamiento	Sustituye a alguien o algo por la causa real del enojo o temor.	Algunas mujeres golpean a sus hijos/as al desplazar el rencor que sienten por el agresor.
Regresión	Vuelve a una forma más infantil de comportamiento y poder afrontar las situaciones estresantes.	Se puede reflejar en la incapacidad de tomar decisiones por sí solas o en algunos casos, chuparse el dedo.

En cuanto a los **agresores**, se les suele considerar como personas enfermas y aunque en su mayoría tienen rasgos patológicos, eso no les exime de su responsabilidad. Según Dohmeim (1995 citado en Mora s. f.):

- Ψ Suelen ser testigos o víctimas de maltrato (aprendizaje vicario).
- Ψ Llevan una doble vida: en público son “intachables”, agradables y encantadores.
- Ψ La responsabilidad de sus actos la colocan en factores externos (trabajo, familia, delincuencia, situación económica).
- Ψ Racionalizan para justificar y minimizar su comportamiento violento.
- Ψ Se apoyan en los roles tradicionales de masculinidad y feminidad para justificar y naturalizar su violencia.
- Ψ Tienen temperamento inseguro y son emocionalmente dependientes de la víctima que temen perder.
- Ψ Tienen dificultades para expresar sus sentimientos.
- Ψ Presentan celos infundados y son posesivos.

3.5 Tipos y modalidades de la violencia.

La Ley de Acceso de la Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Distrito Federal/LAMVLVDF (2010) define tipos y modalidades de la violencia. Las **modalidades** se refieren a “los ámbitos donde ocurre, públicos o privados, y se ejerce la violencia contra las mujeres” (artículo 3, apartado X, p. 8). Mientras que los **tipos** son “los distintos daños que puede ocasionar la

violencia contra las mujeres” (artículo 3, apartado XV, p. 8). A continuación describimos los tipos de violencia especificados en la LAMVLVDF.

Violencia psicoemocional. Toda acción u omisión dirigida a desvalorar, intimidar o controlar acciones, comportamientos y decisiones, consistente en prohibiciones, coacciones, condicionamientos, intimidaciones, insultos, amenazas, celotipia, desdén, indiferencia, descuido reiterado, chantaje, humillaciones, comparaciones destructivas, abandono o actitudes devaluatorias, o cualquier otra, que provoque en quién la recibe alteración auto cognitiva y auto valorativa que integran su autoestima o alteraciones en alguna esfera o área de su estructura psíquica (artículo 6, apartado I, p. 9).

Retomando a Hirigoyen (2006) los comportamientos descritos corresponden a la violencia perversa que describió; al ser más sutil, es menos visible. Ejemplo de ello lo encontramos cotidianamente en las relaciones de pareja: “a ver tu celular”, “¿por qué no te vistes como X actriz?”, “como que estás comiendo mucho”, “a ver si le bajas el dobladillo a tu falda”, “si tu vas con tus amigas no saldremos el próximo fin de semana”, etc. Este tipo de expresiones merman la salud mental de las mujeres y preparan el terreno para el ciclo de la violencia.

Violencia física. “Toda acción u omisión intencional que causa un daño en su integridad física” (artículo 6, apartado II, p. 10). Los golpes, privación de alimentos o sueño, cachetadas, rasguños, mordidas no consensuadas, patadas, quemaduras, daño con otros objetos son los ejemplos más notables de la violencia; es decir, dejan una marca en el cuerpo que para las mujeres violentadas y para otras personas son evidencia del maltrato. Debido a ello inició la investigación respecto al tema y posteriormente se describieron y organizaron las violencias.

Violencia patrimonial. Toda acción u omisión que ocasiona daño o menoscabo en los bienes o inmuebles de la mujer y su patrimonio; también puede consistir en la sustracción, destrucción, desaparición, ocultamiento o retención de objetos, documentos personales, bienes o valores o recursos económicos (artículo 6, apartado III, p. 10).

Una muestra de ello es cuando la pareja vende un terreno de la mujer sin su consentimiento. En otras ocasiones, después de un episodio violento la mujer huye del hogar con sus hijos e hijas y al regresar a casa por sus documentos personales encuentra que el marido ocultó los

papeles. Cabe aclarar que no sólo los bienes materiales con valor económico se contemplan en esta definición sino también aquellos que poseen valor sentimental; por ejemplo, alguna prenda de vestir o una fotografía.

Violencia económica. Toda acción u omisión que afecta la economía de la mujer, a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, en la restricción, limitación y/o negación injustificada para obtener recursos económicos, percepción de un salario menor por igual trabajo, explotación laboral, exigencia de exámenes de no gravidez, así como la discriminación para la promoción laboral (artículo 6, apartado IV, p. 10).

Un caso común ocurre cuando los hombres no permiten que sus parejas laboren fuera de casa con el argumento “para eso estoy yo”. Otro caso se da en las empresas que piden una prueba de embarazo a las candidatas a un puesto. Uno más cuando los hombres piden cuentas de cómo se administró el dinero. Las diferencias de salarios entre hombres y mujeres que realizan el mismo trabajo o el hecho de que las mujeres no pueden ser candidatas a un puesto superior.

Violencia sexual. Toda acción u omisión que amenaza, pone en riesgo o lesiona la libertad, seguridad, integridad y desarrollo psicosexual de la mujer, como miradas o palabras lascivas, hostigamiento, prácticas sexuales no voluntarias, acoso, violación, explotación sexual comercial, trata de personas para la explotación sexual o el uso denigrante de la imagen de la mujer (artículo 6, apartado V, p. 10).

Desde el frotamiento de genitales en espacios públicos hasta la explotación sexual, hay un rango de conductas que implican agresiones sexuales. Esta definición no distingue si la persona que inflige el acto es cercana o extraña a la mujer lo que es importante para dejar de naturalizar la violencia sexual en las relaciones de pareja.

Violencia contra los Derechos Reproductivos. Toda acción u omisión que limite o vulnere el derecho de las mujeres a decidir libre y voluntariamente sobre su función reproductiva, en relación con el número y espaciamiento de los hijos, acceso a métodos anticonceptivos de su elección, acceso a una maternidad elegida y segura, así como el acceso a servicios de aborto seguro en el marco

previsto por la ley para la interrupción legal del embarazo, a servicios de atención prenatal, así como a servicios obstétricos de emergencia (artículo 6, apartado VI, p. 10).

Tomar decisiones por las mujeres sin consultarlas respecto a su salud sexual y reproductiva deteriora su bienestar, ya sea porque la pareja quiere o no tener descendencia o porque por una golpiza ocurre un aborto; este tipo de violencia suele impregnarse de otras.

Violencia feminicida. “Toda acción u omisión que constituye la forma extrema de violencia contra las mujeres producto de la violación de sus derechos humanos y que puede culminar en homicidio u otras formas de muerte violenta de mujeres” (artículo 6, apartado VII, p. 10).

Ciudad Juárez cabe en esta descripción; sin embargo, también están en riesgo aquellas mujeres que viven varios tipos de violencia al mismo tiempo y ven en el suicidio u homicidio la única salida a su situación. Se le considera también la expresión máxima de la misoginia al dañar los derechos y cuerpos de las mujeres por el hecho de serlo.

Ya mencionamos y ejemplificamos los tipos de violencia que pueden darse en diferentes espacios. La LAMVLVDF contempla 5 modalidades de la violencia:

Violencia familiar. Es aquella que puede ocurrir dentro o fuera del domicilio de la víctima, cometido por parte de la persona agresora con la que tenga o haya tenido parentesco por consanguinidad o por afinidad, derivada de concubinato, matrimonio o sociedad de convivencia (artículo 7, apartado I, p. 10).

Violencia laboral. Es aquella que ocurre cuando se presenta la negativa a contratar a la víctima o a respetar su permanencia o condiciones generales de trabajo; la descalificación del trabajo realizado, las amenazas, la intimidación, las humillaciones, la explotación y todo tipo de discriminación por condición de género (artículo 7, apartado II, pp. 10-11).

Violencia docente. “Es aquella que puede ocurrir cuando se daña la autoestima de las alumnas y las maestras con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les inflingen [sic] maestras o maestros” (artículo 7, apartado III, p. 11).

Violencia en la comunidad. Es aquella cometida de forma individual o colectiva, que atenta contra su seguridad e integridad personal y que puede ocurrir en el barrio, en los espacios públicos o de uso común, de libre tránsito o en inmuebles públicos propiciando su discriminación, marginación o exclusión social (artículo 7, apartado IV, p. 11).

Violencia Institucional. Son los actos u omisiones de las personas con calidad de servidores públicos que discriminen o tengan como fin dilatar, obstaculizar o impedir el goce y ejercicio de los derechos humanos, así como su acceso al disfrute de políticas públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los diferentes tipos de violencia (artículo 7, apartado V, p. 11).

Tanto tipos como modalidades pueden combinarse esto es, darse más de un tipo de violencia en uno o más espacios. Como cuando una mujer es acosada sexualmente en el trabajo y al no acceder, le impiden crecer profesionalmente en la empresa. O a otra que en casa la humillan, golpean y ocultan sus pertenencias y decide denunciar a su agresor y en la procuraduría, un servidor público le dice que no es importante pues es su marido y que tenga cuidado porque aquel se puede enojar y pegarle más fuerte o dejar de mantenerla. A este fenómeno se le conoce como **revictimización**.

Hasta este momento, hemos enfocado la información en mujeres jóvenes y adultas sin embargo, la violencia está presente en todas las etapas de la vida de las mujeres (Helse, 1994 en INMUJERES, 2007):

- Ψ Prenatal: Aborto selectivo por sexo. En China, aún se desprecia a las hijas sobre los hijos así, si es primogénita, suelen abortarla para concebir un varón.
- Ψ Infancia: Infanticidio femenino, abuso físico y emocional, acceso diferencial a la alimentación y al tratamiento médico para niñas menores de un año. Hay casos en que los padres o madres abusan físicamente hasta matar a sus hijas por el hecho de ser niñas y no haber tenido un niño.
- Ψ Niñez: Casamiento de niñas, mutilación genital, abuso sexual por familiares y extraños, acceso diferencial a la alimentación y al tratamiento médico, prostitución infantil. Desde

esta edad las comienzan a educar para servir a los hombres y cuidar a sus hermanos/as pequeños; aún hoy en muchas regiones de México, intercambian a las niñas prepúberes por bienes o las venden y terminan ejerciendo la prostitución en otras ciudades o en el extranjero.

- Ψ Adolescencia: Violencia de compañeros del sexo opuesto o parejas, relaciones sexuales forzadas, abuso sexual, violación, hostigamiento sexual, prostitución forzada y tráfico de mujeres. Los hombres, los medios de comunicación y su sociedad en general les hacen creer que deben seguir un modelo que les dicta cómo deben vestir, actuar, sentir y pensar.
- Ψ Edad reproductiva: Violación conyugal, abuso psicológico, abuso sexual, hostigamiento sexual, embarazo forzado por violación, golpizas durante el embarazo. Amenazas acerca de que el que primogénito sea hombre, dependencia económica por falta de trabajo o preparación.
- Ψ Vejez: Abuso psicológico, físico, sexual, económico. En ocasiones los hijos olvidan a sus madres y las abandonan en instituciones o asilos. Otras veces, ellas se quedan al cuidado total de los nietos.
- Ψ Muerte. Incluso cuando las mujeres mueren, pueden sufrir actos violentos como violación, mutilación, abuso económico o tráfico de órganos.

Observamos que la vida de las mujeres no es fácil pues en todo ámbito –particularmente en la familia- y en cualquier etapa de vida, son vulnerables a la violencia. Todos esos actos u omisiones por parte de otras personas (especialmente hombres) tienen repercusiones. Las **consecuencias** de la violencia en la salud de las mujeres y niñas están organizadas en la tabla 3 y van desde marcas físicas que se quitan en unos días hasta la muerte (INMUJERES DF, 2008):

Tabla 3. Consecuencias de la violencia basada en INMUJERES (2008).

Físico	Cognitivo	Emocional
<p>Adicciones.</p> <p>Lesiones de leves a graves.</p> <p>Infecciones de transmisión sexual.</p> <p>Pérdida del apetito.</p> <p>Embarazo no deseado.</p> <p>Aborto.</p> <p>Suicidio.</p> <p>Homicidio del agresor.</p>	<p>Disminución en el rendimiento escolar o laboral.</p> <p>Alteraciones del sueño.</p> <p>Intentos de suicidio.</p> <p>Alteración de la percepción de tiempo.</p> <p>Dificultades de concentración.</p> <p>Alteración de la capacidad de síntesis y análisis.</p> <p>Problemas de memoria.</p>	<p>Baja en la autoestima.</p> <p>Depresión.</p> <p>Estado permanente de temor y ansiedad.</p> <p>Culpa.</p> <p>Sentimiento de vulnerabilidad.</p> <p>Desconfianza.</p> <p>Aislamiento.</p>

CAPÍTULO IV. FAMILIA.

“The value of marriage is not that adults produce children, but that children produce adults”.

De Vries.

Los seres humanos nos hemos caracterizado por tener un largo periodo de desarrollo antes de alcanzar la madurez. Por ello, necesitamos de otras personas para sobrevivir. De ahí que nuestros antepasados se organizaran en grupos donde las mujeres se quedaban al cuidado de los infantes mientras que los hombres salían en busca de alimentos. Esto sentó las bases de las familias.

En su más simple definición, se considera la “unidad básica al servicio del orden y de la estructura social” (Ortega, 1977 en Martínez, 1996, p. 13). Minuchin & Fishman (1990) la conciben como un grupo social natural, que determina las respuestas de sus miembros a través de estímulos desde el interior y el exterior, que en el curso del tiempo ha elaborado pautas de interacción, las cuales constituyen la estructura familiar que rige el funcionamiento de los miembros que la conforman, define la gama de sus conductas y facilita su interacción recíproca.

La familia según Eguiluz (2007) es la forma de organización social entre los seres humanos. Esta autora, considera que la familia es también una “unidad interactiva” en la que sus miembros ejercen fuerzas recíprocas (lo que le pasa a uno, afecta a todos/as); por tanto, es susceptible de transformaciones. Además, se autogobierna, es abierto (sus miembros pueden cambiar) e interactúa con otros sistemas (medios de comunicación, cultura, otras familias).

Arranz (2004) piensa que es un ámbito de intervención psicoeducativa desde la perspectiva terapéutica, a través de las terapias sistémicas, desde la perspectiva preventiva con la aplicación de programas preventivos de diversos trastornos de la conducta, como drogadicción, comportamiento antisocial, etc. y desde la perspectiva optimizadora apoyando institucional y educativamente a la familia para que se convierta en un contexto potenciador del desarrollo psicológico y de la salud mental.

4.1 Historia de la familia.

Sánchez (1993 en Membrillo et al., 2008) refiere que dentro de lo escrito de la evolución histórica que ha tenido la familia, ha habido un común denominador con el que los autores tienden a describir las siguientes etapas: a) promiscuidad inicial, b) cenogamia, c) poligamia (poliandria y poliginia) d) familia patriarcal monógama y e) familia conyugal moderna.

Engels (s. f.) inicia el estudio de la familia dividiendo a la historia en tres épocas principales, que representan la evolución del género humano, desde su aparición en la faz de la tierra hasta el momento actual y son (tabla 4):

Tabla 4. Evolución de la familia basada en Membrillo et al. (2008).

Época	Estadio	Descripción
Salvajismo.	Estadio inferior.	Surge el género humano, habitaba principalmente en los árboles de las zonas tropicales y subtropicales; subsistía con frutas y raíces; nace el lenguaje articulado.
	Estadio medio.	Se inicia con la cocción de los alimentos mediante el fuego; el pescado forma parte de la dieta; florece la edad de piedra; el género humano se extiende; se inicia la caza con el mazo y la lanza; nace la antropofagia.
	Estado superior.	Principia con la invención del arco y la flecha que son los instrumentos de caza más importantes; las facultades mentales se desarrollan más. Florecen otros inventos, comienza el tránsito del salvajismo hacia la barbarie, aparecen la alfarería y el tejido a mano, así como las residencias fijas; la piedra empieza a ser pulida (hachas); se construyen las primeras viviendas de madera.
Barbarie.	Estadio inferior.	Se inicia con la alfarería; un rasgo característico de este estadio es la domesticación y la cría de los animales, así como el cultivo de las plantas. El mundo oriental no poseía el maíz el cual se encontraba en América por lo que había un desarrollo desigual entre América y oriente.
	Estadio medio.	Comienza con la domesticación de los animales y el cultivo de hortalizas por medio del riego; se inicia el uso de adobes para la

		construcción de viviendas, principalmente el labrado de los metales, excepto el hierro; hacen la leche y la carne como alimentos; se empieza con el pastoreo; desaparece la antropofagia; florecen la agricultura y la ganadería.
	Estado superior.	Fundición de minerales y el hierro.
Civilización		Da inicio con la escritura alfabética (la Grecia de la época heroica). Se da por primera vez, el arado de hierro y se incrementa la agricultura; principia la tala de bosques para tierra de labor. El hombre se hace más sedentario; los instrumentos de hierro son perfeccionados; aparecen los primeros fuelles de fragua, el molino de brazo, la rueda de alfarero, la preparación del aceite y el vino, la carreta y el carro de guerra, la construcción de barcos con tablones y vigas. Inicia la arquitectura como arte.

La historia de la familia tuvo un estadio primitivo en la tribu, el comercio sexual promiscuo era el modelo de interacción, de modo que cada mujer pertenecía igualmente a todos los hombres y cada hombre a todas las mujeres. De esta entidad primitiva surgieron las siguientes formas de familia: consanguínea, punalúa (excluía a los hermanos del comercio carnal recíproco), sindiásmica (los matrimonios no eran monógamos pero tampoco había poligamia de tal forma que un hombre tenía una esposa principal y los hijos sólo pertenecían a la madre), familia monógama.

4.2 Funciones de la familia.

Es probable que la forma de organización de las personas en esas etapas (salvajismo, barbarie, civilización) haya sido un proceso un tanto darwinista en el que las condiciones de vida los llevaba a ser, hacer y evolucionar de cierto modo sus actividades. Actualmente, seguimos viendo ese proceso: en los 40s la peor deshonra para los padres era que alguna de las hijas tuviera un bebé fuera del matrimonio y hoy, es quizá un evento que mueve a las

familias pero ya no actúan como en aquella época. Es decir que la familia evoluciona junto con la sociedad y su momento histórico-cultural.

Ahora bien, si se ha de conservar esta estructura de vida en las personas es quizá porque cumple funciones que no se consuman de otra forma. Macías (1981 en Salazar, 2000) propone 7 metas específicas:

1. Asegurar la supervivencia de los niños/as.
2. Promover lazos de afecto y de unión social.
3. Facilitar el desarrollo de la identidad personal.
4. Satisfacer las necesidades recíprocas y complementarias de cada miembro.
5. Dar la oportunidad para que las personas se adiestren en las tareas de participación social y la integración de roles.
6. Promocionar el desarrollo, aprendizaje y creatividad de sus integrantes.
7. Mantener la unión y la solidaridad pero con un sentido de libertad para cada persona.

Podemos observar entonces, que ciertas funciones han estado por siempre en este tipo de organización social. La biología de las personas hace que necesitemos de otros para sobrevivir durante la infancia y posteriormente, los lazos psicológicos entre los integrantes de la familia ayudan al desarrollo de los mismos. Así, Estrada (1995 en Salazar, 2007) divide los objetivos en 4 áreas: a) identidad, b) sexualidad, c) economía y d) fortalecimiento del yo.

4.3 La familia: diferentes enfoques.

Retomando el capítulo de perspectiva de género, recordemos que la familia puede ser concebida también como una **institución**. Se llama así a “cada una de las organizaciones fundamentales de un estado, nación o sociedad. Se define como una estructura permanente de conductas y relaciones que las personas realizan sujetándose a formas establecidas con el objeto de satisfacer necesidades sociales básicas” (Membrillo et al. 2008, p. 28).

Las características principales de las instituciones aplicadas a la familia son:

- Ψ Tiene como fin la satisfacción de una necesidad social. El alimento y protección de los hijos/as, el aprendizaje de relaciones y roles.
- Ψ Su existencia es permanente y su modificación suele ser lenta.

- Ψ Posee una estructura. Los miembros de una familia tienden a mantenerse unidos y ayudarse mutuamente.
- Ψ Cuenta con identidad propia, pues posee cierta independencia y características únicas.
- Ψ Posee normas de conducta.

Estos autores atribuyen esas características a familias consideradas como tradicionales, sin embargo, con perspectiva de género podemos observar que es en la familia donde se gestan las relaciones violentas entre sus miembros. Por ejemplo, el maltrato hacia mujeres y niños/as, la disposición de los integrantes ayudar a una hija no casada embarazada o el apoyo en el discurso al desarrollo de las mujeres sin dejar de exigirles, el cumplimiento de sus “deberes domésticos”.

Como un agente **socializador**, involucra procesos de desarrollo y cambio en un individuo como resultado de interacción y aprendizaje de roles sociales (Grecas, 1979 en Martínez, 1996).

La familia socializa a través de:

- Ψ Relaciones afectivas.
- Ψ Procesos de identificación, refuerzos y modelos.
- Ψ Estilos de crianza.
- Ψ Estructura familiar.

La familia vista como **sistema**, se considera uno abierto, que se autorregula, retroalimenta y equilibra dinámicamente de tal forma que pasa por diversos cambios que posibilita ajustes para la búsqueda de un nuevo equilibrio. Esta definición, pone el concepto en otro ángulo; le brinda dinamismo, no lo relega a una institución cuasi-estática y permite entender muchos fenómenos psicológicos que ocurren en ella.

Retomando a Miuchin & Fishman (1999) y Eguiluz (2007), cada miembro de la familia se considera un sistema que en conjunto, pueden integrar subsistemas. Hay algunos que se forman debido a la jerarquía (ej. subsistema parental, conyugal, fraterno) mientras otros se constituyen dependiendo de las conveniencias y síntomas de las personas: conductas cíclicas, triangulaciones que básicamente son uniones entre miembros del sistema para “estar

contra” otros; o las alianzas, parecidas a las triangulaciones sólo que son menos duraderas y no suelen causar conflictos.

De la interacción de sus miembros, su calidad y cantidad es que se definirán en su mayoría, las conductas de ellos en otros ámbitos; se dice que los individuos internalizan o representan las relaciones que a su vez, usan para seleccionar experiencias (Arranz, 2004).

4.4 Ciclo vital de la familia.

Algunos autores (Eguiluz, 2007; Membrillo et al., 2008) al reconocer a las familias como sistemas dinámicos, ponen a la par su desarrollo con el de las personas. Básicamente comprenden las siguientes etapas:

- Ψ Formación de la pareja / noviazgo.
- Ψ Matrimonio / unión.
- Ψ Aparición / crianza de hijos(as).
- Ψ Partida de los hijos e hijas (nido vacío)
- Ψ Muerte de uno o ambos cónyuges.

El cambio de fase suele darse por las crisis (entendidas como cambios) y se pueden clasificar en tres categorías que pueden superponerse (Eguiluz, 2007):

- Ψ **Crisis estructurales.** Ocurre cuando se incrementa la tensión de manera recurrente por alguna causa interna o externa y la familia reacciona siempre con las mismas pautas de comportamiento. La crisis impedirá el cambio en lugar de constituir un esfuerzo por promoverlo. Es el caso de familias violentas o con un miembro alcohólico.
- Ψ **Crisis de Desarrollo.** Es universal y por ende previsible, por ejemplo: nacimiento de un hijo, independencia de los hijos y abandono del hogar. En cada estadio evolutivo son inevitables crisis de algún tipo, dependiendo de la capacidad funcional de la familia para acompañar a la persona en esa etapa. No se debe acelerar ni demorar el cambio.
- Ψ **Crisis por Situación Penosa Inesperada.** Es provocada por un acontecimiento que no se podía haber previsto.

Aunque las etapas y las crisis son muy comunes en las familias, no son rígidas en su aparición ni en su secuencia. Cabe resaltar que no todas las familias entran en estas categorías.

4.5 Estilos de crianza.

Otro de los aspectos que la familia tiene como agente socializador, son los estilos de crianza; pautas de conducta usadas para disciplinar y dar afecto a los/as infantes, que pueden ser determinantes en la forma en que los hijos e hijas se adaptan y forman su personalidad. En la tabla 5 se explican las características y consecuencias de cada estilo.

Tabla 5. Estilos de crianza y consecuencias. Basada en Craig (2009); Papalia (2005).

Estilo	Control y calidez	Características principales	Consecuencias en A y AE
Autoritativo (con autoridad)	+/- control (moderado) + calidez	Los progenitores aceptan y estimulan la creciente autonomía de los hijos. Tienen comunicación abierta con los ellos; reglas flexibles y suelen adaptarse mejor.	A positiva AE positiva
Autoritario	+ control - calidez	Los padres ordenan y exigen que los obedezcan. Tienen poca comunicación con los hijos; reglas inflexibles; no permiten a los hijos independizarse de ellos.	A pobre AE pobre
Permisivo	- control + calidez	Los padres imponen pocas o nulas restricciones a los hijos; los aman de manera incondicional. Existe comunicación entre progenitor e hijo, mucha libertad y poca orientación de los hijos; los padres no fijan límites.	A positiva AE pobre

Indiferente	<ul style="list-style-type: none"> - control - calidez 	Los padres no establecen límites a sus hijos; falta de afecto por ellos. Se concentran en el estrés de su vida personal; no les queda energía para atender a sus hijos.	<p>A negativa</p> <p>AE negativa</p>
-------------	--	---	--------------------------------------

Cabe resaltar que los efectos del estilo de crianza se manifiestan en la autoestima y autorregulación emocional y varían entre contextos culturales. Por lo que hablamos de tendencias no de predicciones:

- Ψ **Autoritativo.** Si los padres mantienen este estilo, los hijos suelen mostrar autocontrol y competencia social. Construyen una buena autoestima y logran mejor desempeño escolar.
- Ψ **Autoritario.** Los hijos suelen ser retraídos, temerosos, dependientes, poco asertivos, irritables. las hijas suelen permanecer pasivas y dependientes durante la adolescencia; los varones pueden volverse rebeldes y agresivos. Presentan autorregulación y autoestima pobres. En la adolescencia tienden a reaccionar exageradamente al ambiente.
- Ψ **Permisivo.** Aunque también pueden ser agresivos y rebeldes, los hijos de padres permisivos también son percibidos como autocomplacientes e impulsivos. en algunos casos, pueden ser dinámicos, extrovertidos y creativos. Su autorregulación es poca y su autoestima puede ser alta.
- Ψ **Indiferente.** Es quizá, el peor escenario ya que la falta de afecto, el poco control y si los padres muestran hostilidad, lleva a muchos niños a desatar sus impulsos destructivos. Así, tenemos chicos rebeldes o de conducta delictiva. La autorregulación es nula y la autoestima es baja.

4.6 Roles en la familia

Un rol es la conducta esperada de un individuo al interactuar con otros miembros de la sociedad; esto tiene mucho que ver con el género asignado y con la identidad de género. Detectar cuáles son los roles que juegan los integrantes de la familia ayuda a comprender cómo es la dinámica familiar.

Hoffman (1992 en Membrillo et al., 2008) puntualiza que estos comportamientos esperados se dan en dos tipos de relación: una igualitaria y otra complementaria, que deben ser flexibles e intercambiables, porque cuando son rígidos se vuelven patológicos, y crean rupturas, resentimientos y angustia en los implicados en estas relaciones. Para Satir (1983 en Membrillo et al., 2008) son formas de actuar con otros en diferentes situaciones sociales y considera que éstos son enseñados por la familia como una parte de sus funciones. Friedman (1986 citado en Membrillo et al., 2008) señala que los sociólogos definen la familia como un grupo de roles interactuantes e interdependientes, que se hallan en un estado de equilibrio dinámico.

Como describimos en capítulos anteriores, los roles se definen como las actividades adscritas a las personas. Se usa el constructo de **división sexual del trabajo** para significar los roles de género y las tareas asignadas a mujeres y hombres según sus características y atributos percibidos; no con base en su capacidad y competencias.

Los **roles en grupo** se definen como la

Posición que ocupa determinado individuo en un sistema social definido, [...]
Lindaren define los roles de un grupo como las pautas de acción que indican el rango que ocupa y el área de acción; para Linton, están en función de las acciones que se realizan; Millar refiere que éstos tienen cierto efecto normativo que son esenciales para la conducta social, ya que sirven para fijar límites en el comportamiento de los miembros de la sociedad. (Membrillo et al., 2008, p. 195)

Cada rol a su vez es un sistema social que incluye derechos y obligaciones. Los roles pueden ser múltiples, simultáneos, funcionales y disfuncionales; adquieren un significado propio dentro de una estructura familiar y una cultura específica.

Membrillo et al. (2008) indican que algunos teóricos clasifican los roles como: para la tarea de un grupo, de constitución y conservación del grupo, y los individuales. Tienen como propósito facilitar y coordinar los esfuerzos del grupo para resolver problemas.

Según Nye (s. f. en Membrillo et al., 2008), hay ocho roles básicos de las posiciones esposos-padres y de las esposas-madres: de proveedor, de ama de casa, de cuidador de los niños, de socializador de los hijos, de recreador, de relaciones públicas, de terapeuta y sexual. Éstos se ven modificados o definidos según sea la relación de pareja (complementaria, simétrica o paralela).

La familia moldea la personalidad de sus integrantes en relación con las funciones que tienen que cumplir en el seno de la misma; la manera en que asigna dentro de ella los diferentes roles está estrechamente relacionada con su estilo de vida. Se requiere que los roles sean complementarios para que el sistema funcione bien.

Desde el nacimiento, al ser humano se le asignan roles; los cuales se aprenden a través de las interacciones de sus padres, familiares, maestros, grupos de pares, etc., aquellos que desempeña el individuo están seleccionados específicamente para una ocasión determinada pero la forma en que se ejerce depende –entre otras cosas- de cómo se vea a sí mismo dentro de esa situación. Membrillo et al. (2008) clasifican los roles en la familia:

- Ψ **Roles constructivos.** Es una persona franca, amistosa, expansiva, con intensidad de sentimientos y firmeza de propósitos. Disocia sus propios intereses de los del grupo, colabora con otros; como ejemplos tenemos al orientador/a (guía al grupo para solucionar problemas satisfactoriamente), facilitador/a (provee recursos, su función es mantener los canales de comunicación) y el estimulador/a armonizador/a (amistosos y espontáneos, dan respuestas estimulantes a las necesidades individuales).
- Ψ **Roles destructivos.** Se refieren a una persona inmadura y agresiva que siente y actúa en función de sus intereses y son: agresor/a-dominador/a (manda provocando miedo, ataca, amenaza, manipula), censor/a-entorpecedor/a (se resiste al cambio, obstruye, desanima o entorpece cualquier acción) y reprochador/a-soslayador/a (falta de interés por el grupo con cinismo).

Ψ **Roles dependientes.** Lo adoptan aquellos quienes se perciben débiles para dominar a otros; éstos son: dependiente (persona indefensa, que necesita constante reafirmación), aislado/a (se muestra indiferente y lejano/a), sumiso/a (permite que otras personas abusen de su persona).

Los posibles roles que las personas toman en un grupo y que pueden darse en la dinámica familiar son:

Ψ **Portavoz.** Es el miembro que en un momento determinado denuncia el acontecer, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades de la totalidad de un grupo. En él se conjugan lo que se llama verticalidad (historia personal del grupo y el sujeto) y horizontalidad grupal (aquí y ahora de los miembros del grupo).

Ψ **Chivo expiatorio.** Adjudicación de roles, deposito de aspectos negativos atemorizantes.

Ψ **Líder.** Depositario de aspectos positivos del grupo.

Ψ **Saboteador.** Resistente al cambio.

Los roles familiares también se organizan en maritales tradicionales y modernos; pareja femenina y pareja masculina partiendo de relaciones heterosexuales.

Roles de pareja masculina:

Ψ **Proveedor.** Tradicionalmente, se dedica exclusivamente a trabajar.

Ψ **Compañero.** Ambos esposos interactúan para poder reafirmarse como pareja, tanto en el trabajo como en el hogar; en cierta forma, tienen de fondo aspectos tradicionales.

Ψ **Colaborador.** Hay igualdad en la pareja, ambos trabajan y colaboran en actividades domésticas.

Roles de pareja femenina:

Ψ **Madre tradicional.** Dependiente económica de la pareja, con autoridad afectiva, debe fidelidad en la relación y procrear hijos como principal obligación.

- Ψ **Compañera.** Fortalece el papel social de su pareja, y debe compartir diversiones con él. Tiene que conservarse atractiva, y mantener relaciones sociales ventajosas para el hombre.
- Ψ **Colaboradora.** Gran parte de la vida la pasan trabajando fuera del hogar y constituye parte de la familia igualitaria.
- Ψ **Provedora.** Al ser provedora exclusiva, pasan la mayor parte del tiempo fuera de casa, y es derivada de las condiciones sociales de la mujer actual. Por ejemplo: madres solteras, divorciadas, viudas.

Roles maritales tradicionales:

- Ψ Marido dominante, mujer sumisa.
- Ψ Rol exclusivo del hombre a actividades fuera de casa y de la mujer en el hogar.
- Ψ Mayor remuneración económica a los hombres y escasez de mujeres en puestos de poder.
- Ψ Apego a actividades típicas del rol sexual tradicional.
- Ψ Mujeres educadas para casarse y hombres educados para hacer carrera.
- Ψ Por cultura, no usar métodos anticonceptivos en la pareja casada.
- Ψ Cuidado casi exclusivo de los hijos/as por parte de las mujeres.
- Ψ Divorcio visto como fracaso.
- Ψ Sumisión de las mujeres y hombres de imagen fuerte y poco sentimentales.

Roles modernos:

- Ψ Compañerismo marital.
- Ψ La mujer labora fuera del hogar y el hombre se involucra más en las tareas del hogar.
- Ψ Se empieza a equilibrar la remuneración económica entre mujeres y hombres.
- Ψ Mayor flexibilidad en los gustos personales; ya no definidos por su sexo.
- Ψ Ambos géneros educados para el desarrollo personal y profesional.
- Ψ Mayor planificación familiar.
- Ψ Incremento en el cuidado de los hombres hacia los hijos e hijas.
- Ψ Divorcio visto sin culpabilidad.

Ψ Mayor apertura en la expresión de sentimientos por parte de los hombres.

Vemos en relación a estas clasificaciones que el rol de género en la familia ha sufrido transformaciones a lo largo del tiempo debido al feminismo, la economía, y otras variables. Si antes un divorcio era inaceptable, ahora se le ve como una solución a los conflictos. Por otra parte, no era imaginable la unión homosexual; que un padre hablara de sexualidad a su hija o que la consolara tras un evento triste. Con estos cambios podemos notar una ligera disminución en la gran brecha entre géneros.

4.7 Tipos de familia.

Las combinaciones posibles de conductas, jerarquía y estructura, resultan en diferentes tipos de familias en las que se desarrollan los roles que describimos anteriormente (Eguiluz, 2007; Giberti, 2005):

- Ψ **Familia original o biológica.** Este tipo de estructura define a los miembros de la familia según la genealogía, es decir, la consanguinidad.
- Ψ **Familia sin hijos.** La vinculación de una persona a otra de distinto sexo constituye una necesidad humana universal. Puede establecerse por decisión de ambas partes o por imposibilidad de engendrar, sin que la adopción de una criatura forme parte de su proyecto de vida.
- Ψ **Familia nuclear.** Es el estereotipo de familia tradicional y está formada por subsistemas: pareja, relación entre padres/madres e hijos/hijas y hermanos. Este tipo de familia, suele reproducir patrones de género también tradicionales.
- Ψ **Familia extensa.** Red de parentesco compuesta por padres, madres, hijos/as y otros familiares que en ocasiones viven juntos como los abuelos, tíos, primas (Papalia, 2005). Es común en Latinoamérica que la familia extensa conviva en la misma casa con la nuclear; esto genera diversas opiniones respecto a la educación de los hijos/as.
- Ψ **Familia multigeneracional.** Esta modalidad familiar se presenta cuando los más jóvenes de la familia incorporan a ella a sus propios cónyuges e hijos, en vez de formar un núcleo familiar independiente, conviviendo simultáneamente varias generaciones en

el mismo espacio vital. También la familia multigeneración tiende a ser influenciada por los juicios de otras personas, principalmente de las personas adultas mayores.

- Ψ **Familia desintegrada.** Sus miembros no se hayan suficientemente unidos y su identidad ha sufrido un severo deterioro.
- Ψ **Familia de padres divorciados/as.** Cuando la pareja se separa legalmente.
- Ψ **Familias reconstituidas.** Constitución de una familia como resultado de posteriores nupcias.
- Ψ **Monoparentales.** Sólo un miembro de la pareja tiene la custodia de los hijos o hijas. (Por separación, abandono o muerte). Al asumir un doble rol, hombres realizan labores del hogar como mujeres trabajan para sustentar la familia por lo que es posible que estas personas generen en las niñas y niños conductas no tan estereotipadas respecto a su género.
- Ψ **Adoptivas.** Se constituye cuando una pareja decide adoptar niños o niñas.
- Ψ **Familias acogedoras y familias sustitutas.** Se trata de una categoría creada para hacerse cargo de niños y niñas cuyos padres no están en condiciones de ocuparse de ellos, lo que no determina la pérdida de la patria potestad por su parte, ni ellos han decidido entregar sus hijos en adopción.
- Ψ **Homosexuales.** La pareja que la compone son personas del mismo sexo.

Familias en equidad de género. Es una propuesta en la que las familias, independientemente de otras variables, se encuentran en vías de equidad; por ejemplo, padres y madres que cuidan por igual a sus hijos y tienen actividades equivalentes dentro de su hogar o parejas que conviven pacíficamente reconociendo sus diferencias, reflexionando y construyendo nuevas formas de subjetividad masculina y femenina (Burin & Meler, 1998).

4.8 Comunicación.

Es un medio de integración social a través del cual se conocen e intercambian experiencias, ideas, sentimientos, creencias, etc., modifica la conducta y la voluntad de las personas. Es básicamente un hecho social. Toda comunicación tiene objetivos y metas; es decir, producir una respuesta, afectar o influir en alguien (Membrillo et al., 2008) Se puede decir que la comunicación tiene dos funciones principales: una **social**, para satisfacer las carencias de la

sociedad. Y funciones **psicosociales** para satisfacer las necesidades de la personalidad individual.

Según el modelo Shannon-Weaver la comunicación incluye ciertos elementos:

- Ψ Fuente de la información. Con un objetivo y una razón para generarse.
- Ψ Emisor codificador. Toma las ideas de la fuente.
- Ψ Mensaje. El propósito de la fuente.
- Ψ Canal. Medio por el que se transmite el mensaje.
- Ψ Receptor-decodificador. Traduce y da forma al mensaje recibido.
- Ψ Destino de la comunicación. Blanco del mensaje.

El **mensaje** tiene tres factores:

- Ψ Código. Es un grupo de símbolos estructurados de manera que tengan algún significado para alguien por ejemplo, el código Morse o el de los sordomudos.
- Ψ Contenido. Son los elementos del mensaje con orden y estructura.
- Ψ Tratamiento del mensaje. Deben ser preparados y adecuados antes de ser transmitidos.

La comunicación puede ser perturbada en función de: habilidades comunicativas, actitudes, nivel de conocimientos, cultura y ubicación dentro de determinado sistema sociocultural.

Barrera o ruido es la interferencia que se mezcla o se suma a las señales emitidas y pueden enmascarar, deteriorar o destruir la información. Las principales barreras son:

- Ψ Semánticas. No se entiende el significado del mensaje.
- Ψ De pronunciación.
- Ψ Físicas. Por ejemplo, el medio o la distancia.
- Ψ Biológicas. Hipoacusia, sueño.
- Ψ Psicológicas. Estado de ánimo, tema, ponente.
- Ψ Administrativas. De tipo burocrático
- Ψ Sobrecarga.
- Ψ Omisión.
- Ψ Distracción.

La comunicación da lugar a que el receptor cambie de conducta pero también que el emisor modifique la suya, autorregulándose. A esto se le llama **retroalimentación** (feedback); de no darse este fenómeno, el proceso es mera información.

Según el grupo de terapia de Palo Alto, un elemento importante de la comunicación es la pragmática (significados de la comunicación). Los **axiomas de la comunicación** que describieron son:

- Ψ Toda conducta es comunicación. No existe la no conducta, no existe la no comunicación.
- Ψ Niveles de contenido y relación de la comunicación. Toda comunicación implica un compromiso de aspectos referenciales (de contenido) y conativos (de relación entre las personas).

La comunicación humana puede clasificarse en comunicación verbal/digital y comunicación no verbal/analógica. Dentro del desarrollo humano, se usa primero la forma analógica; que muestra una conducta “similar a las cosas”; incluye la postura corporal, gestos, expresión facial, inflexión de la voz, cadencia de las palabras, etc. conforme la niña/o aprende a hablar, se inicia la comunicación verbal o digital.

En ocasiones, la incongruencia entre ambos tipos de comunicación, lleva a un doble mensaje, típico del fenómeno de doble vínculo. Por ejemplo, cuando un padre se concibe como no machista pero golpea a su hija.

Los mensajes verbales pueden dividirse en:

- Ψ Mensajes claros. Cuando el contenido no deja dudas.
- Ψ Mensajes enmascarados. El significado está escondido.
- Ψ Mensajes desplazados. En apariencia van dirigidos a una persona pero en realidad están destinados a otra. “Te lo digo tu mi esposa para que lo entiendas tu mi hija”.
- Ψ Mensajes directos. Cuando se dirigen claramente a uno de los participantes.
- Ψ Mensajes indirectos. Cuando no están dirigidos directamente al receptor del mensaje, a la vez, puede ser un mensaje desplazado.

Todos estos tipos de mensajes, interacción verbal y no verbal influyen en la comunicación de las familias. Membrillo et al. (2008) mencionan que el síntoma puede ser también, un

elemento comunicacional en la familia; la conducta sintomática indica la forma en que se relacionan los subsistemas lo que puede desembocar en ciertos tipos de comunicación con características disfuncionales y manifestarse por alteraciones en su dinámica.

4.9 Las familias mexicanas.

Leñero (1982 en Salazar, 2000) cree que la sociedad mexicana es producto de hechos violentos. Si recordamos lo descrito en la génesis de la violencia, podemos aceptar el argumento pues la conquista de esta tierra y la forma en que nace el mestizaje es también, agresiva. Una interpretación de la evolución psicológica del proceso nos la proporciona Salazar (2000) basándose en Ramírez (1977): la mujer aceptó de forma pasiva-agresiva y abnegada la conducta de rechazo de su pareja española por lo que depositó el afecto en el hijo mestizo y procuró repararse a través de una maternidad intensificada. El hijo, trató después a su esposa como percibió la conducta de su padre. La hija por otro lado, se identificó con su madre; aprendió que su futuro dependería de un hombre y por ello debía servirle, entendió que su satisfacción está en los otros y no en buscar su desarrollo personal (Heredia, 2003). Con ello, comenzaron la perpetuación de roles.

Esto, conduce a características básicas de las familias mexicanas (Ramírez, 1977 en Salazar, 2000):

- Ψ Intensa relación madre-hijo/a.
- Ψ Escasa relación padre-hijo/a.
- Ψ Ruptura traumática de la relación madre-hijo/a por un evento en la familia (nacimiento de hermanos o hermanas o la elección de pareja del hijo/a).

Ya observamos en capítulos anteriores que las mexicanas/os tenemos las condiciones históricas, culturales y sociales que favorecen la violencia. De tal forma que las estructuras familiares son -en apariencia- patriarcales; ponen de manifiesto la supremacía de lo masculino, la virginidad se maneja como único símbolo del valor de las mujeres y pondera el honor familiar a toda costa.

Los tipos de familia antes mencionados, también aplican a la sociedad mexicana; sin embargo, Leñero (1994 en Membrillo et al., 2008) apunta que existen muchas formas atípicas en México. Ofrece también, una clasificación según la división de funciones y tareas:

- Ψ Familias con función económica masculina.
- Ψ Familias con función económica femenina.
- Ψ Familias con función económica compartida.
- Ψ Familias que realizan la tarea según edad, género, estatus familiar.
- Ψ Familias con disgregación múltiple compartida.

Las estadísticas poblacionales son un buen indicador de todo lo anterior. Nos ayudan a entender la dinámica de las familias y también a saber si ha habido cambios a través del tiempo. La Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica/ ENADID 2009 (INEGI, 2011), nos indica que:

- Ψ De cada 100 mujeres entre 15 y 49 años de edad, 57 se encuentran unidas, 35 son solteras y 8 están separadas, divorciadas o viudas. La proporción de adolescentes unidas en el país es de 14.6%.
- Ψ En 98% de las viviendas se concentra un solo hogar (familia).
- Ψ Predominan los hogares encabezados por un hombre: por cada 3 hogares con jefatura masculina, hay 1 con jefa de hogar; principalmente por separación conyugal.
- Ψ Prevalen los hogares de tipo familiar; los hogares nucleares conforman el 65.4% de los hogares en el país con jefes entre 30 y 44 años de edad.
- Ψ 23.9% de los hogares son ampliados (hogar nuclear más personas emparentadas con el jefe/a) y 4 de cada 10 de ellos son dirigidos por mujeres.

A lo largo de los capítulos, podemos vislumbrar que la violencia como problemática social, no es producida por una causa única sino que es producto de varios factores entrelazados, que hacen complejo su panorama y estudio. Por otra parte, es importante resaltar que la familia sigue siendo una entidad fundamental no sólo en la sociedad mexicana sino en toda cultura; dada su influencia en el desarrollo de cada persona, como profesionales, resulta un campo

fértil para incidir en ella y realizar cambios sutiles a gran escala pero sustanciales en las actitudes, conductas y desarrollo psicológico de las personas.

CAPÍTULO V. DESARROLLO DEL PREESCOLAR.

“Cada tic-tac es un segundo de la vida
que pasa, huye y no se repite [...]”.

Frida Kahlo.

Retomando la estructura de las escuelas para padres, el curso-taller tiene un módulo destinado a que las madres y padres conozcan el desarrollo por el que pasan sus hijos/as. Es importante porque así, ellos y ellas pueden notar cómo es su evolución, estar alertas si ven algo fuera de lo común y entender que no pueden exigirles más allá de sus capacidades. Por otra parte, tener información acerca de la familia y el desarrollo, ayuda al cambio pues hace flexibles los conceptos previos y prepara para los nuevos.

Según Craig (2009); el desarrollo “son cambios producidos a lo largo del tiempo en el cuerpo, en el pensamiento o en la conducta de una persona debidos a la biología y a la experiencia” (p. 6). Papalia (2005) lo define como “El estudio científico de los procesos de cambio y estabilidad a lo largo del ciclo vital” (p. 7). Además, lo organiza en dominios y periodos.

Los **dominios** del desarrollo son:

- Ψ Desarrollo **físico**. Se refiere al crecimiento del cuerpo y cambio o estabilidad en las capacidades sensoriales, motoras y la salud.
- Ψ Desarrollo **cognoscitivo**. Nos indica cambios en las habilidades mentales (aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad).
- Ψ Desarrollo **psicosocial**. Aborda cambio o estabilidad en las emociones, personalidad y relaciones sociales.

Por otra parte, en los **periodos** de desarrollo hablamos de tiempo (tabla 6).

Tabla 6. Periodos del desarrollo basada en Papalia (2005).

Periodo	Tiempo que comprende
Prenatal (antes del nacimiento).	De la concepción al nacimiento.
Perinatal (alrededor del nacimiento).	Durante el nacimiento.

Infancia.	Del nacimiento a los tres años.
Niñez temprana.	3 a 6 años.
Niñez intermedia.	6 a 11 años.
Adolescencia.	11 a 20 años aprox.
Edad adulta temprana.	20 a 40 años.
Edad adulta intermedia.	40 a 65 años.
Edad adulta tardía.	65 años en adelante.

El desarrollo tiene influencia de ciertos factores como (Papalia, 2005):

- Ψ **Herencia.** Características que se transmiten de padres a hijos a través de los genes.
- Ψ **Ambiente o entorno.** Familia, contexto socio-cultural, posición económica, cuidadores, escuela.
- Ψ **Crecimiento.** Cambios medibles en los organismos (talla y peso) resultado de la genética, la alimentación y la actividad física.
- Ψ **Maduración.** Secuencia de cambios físicos y conductuales que incluyen la preparación para dominar nuevas habilidades en el desarrollo.

5.1 Desarrollo físico.

“La cantidad y ritmo de crecimiento en los niños/as entre los 3 y 5 años varía. Algunos, crecen hasta 15 cm. durante un periodo de tres años mientras que otros sólo crecen unas cuantas pulgadas, pero la forma del cuerpo cambia en todos y la distribución del peso se concentra menos en el tronco” (SEP, 2004, p. 211).

Hacia los tres años, los y las niñas empiezan a perder la redondez de la niñez y adoptan el aspecto de la infancia; presentan mayor capacidad los sistemas respiratorio, circulatorio e inmunológico; todos los dientes de leche se han acomodado y los permanentes aparecerán alrededor de los seis años (Papalia, 2005).

Los niños/as de preescolar, duermen muy profundo pero pueden presentar algunas perturbaciones en el sueño como sonambulismo, pesadillas (sueños aterradoros) o los

terrores nocturnos (despertar abrupto en estado de pánico. El niño/a puede gritar y sentarse pero no está realmente despierto). Estos desórdenes, son causados por la activación accidental del sistema de control motor cerebral; suelen ser ocasionales y usualmente se dejan atrás. De persistir, es importante descartar condiciones emocionales, fisiológicas o neurológicas.

La mayoría de los niños/as permanecen secos durante el día y la noche a partir de los 3 y hasta los 5 años; pero la enuresis (micción repetida en la ropa o la cama) es común, en especial por la noche.

Los sentidos (vista, tacto, gusto, olfato, oído) están bien desarrollados en el periodo preescolar; siguen aprendiendo a utilizarlos.

5.1.1 Motricidad.

Se refiere a los movimientos que las y los infantes pueden realizar; se clasifican en habilidades motoras gruesas y finas.

Habilidades Motoras Gruesas. Incluyen el uso funcional de los brazos y las piernas (músculos grandes) para actividades como brincar, correr, lanzar objetos y trepar. De manera general, se espera que los niños/as realicen las actividades descritas en la tabla 7 (Secretaría de Educación Pública, 2004):

Tabla 7. Habilidades motoras gruesas (SEP, 2004, pp. 214-116).

3 Años	4 Años	5 Años
<p>Caminan sin verse los pies; caminan hacia atrás; corren a un paso constante; giran y se detienen bien.</p> <p>Suben las escaleras alternando los pies y sosteniéndose con una mano del barandal.</p>	<p>Caminan de “gallo-gallina” (punta- talón); avanzan brincando de manera poco uniforme; corren bien.</p> <p>Se paran sobre un pie durante cinco segundos o más; dominan la viga de equilibrio baja (10 cm. de</p>	<p>Caminan hacia atrás rápidamente; avanzan saltando y corren con agilidad y rapidez; pueden incorporar habilidades motoras en un juego.</p> <p>Caminan bien sobre una viga de equilibrio de 5 cm.</p>

<p>Brincan desde escalones u objetos bajos; no juzgan bien al brincar sobre objetos.</p> <p>Muestran mejor coordinación; empiezan a mover las piernas y los brazos para mover un columpio o subirse a un triciclo, aunque a veces olvidan fijarse en la dirección y chocan contra los objetos.</p> <p>Perciben la altura y velocidad de los objetos (como una pelota lanzada), pero pueden ser demasiado aventurados o miedosos, ya que les falta una sensación realista de su propia habilidad.</p> <p>Se paran sobre un pie con mal equilibrio; se equilibran con dificultad en vigas de equilibrio bajas (de 10 cm. de ancho) y observan sus pies.</p>	<p>ancho), pero tienen dificultades para caminar sobre una viga de 5 cm. sin verse los pies.</p> <p>Bajan escalones alternando los pies; tienen buen juicio al colocar los pies en estructuras para trepar.</p> <p>Desarrollan la habilidad de calcular el tiempo para brincar la cuerda o participar en juegos que requieren reacciones rápidas.</p> <p>Empiezan a coordinar movimientos para trepar en los juegos infantiles o brincar en un trampolín pequeño.</p>	<p>de ancho; brincan sobre objetos.</p> <p>Saltan bien sobre un pie; conservan un paso constante al andar.</p> <p>Brincan desde mayores alturas; saltan la cuerda.</p> <p>Trepan bien; coordinan movimientos para nadar o andar en bicicleta.</p>
---	---	---

Habilidades motoras finas (tabla 8). Incluyen el uso coordinado y hábil de manos, ojos, dedos y el pulgar (músculos pequeños), su progreso es lento en los preescolares (SEP, 2004)

Tabla 8. Habilidades motoras finas (SEP, 2004, pp. 219-220).

3 Años	4 Años	5 Años
<p>La preferencia manual está en entrenamiento.</p> <p>Coloca letras y figuras en un pizarrón especial; ensarta cuentas grandes; sirve líquidos con pocos derrames.</p> <p>Construye torres de bloques; resuelve rompecabezas fácilmente con objetos enteros representados como una pieza.</p> <p>Se fatiga fácilmente si requiere demasiada coordinación manual.</p> <p>Dibuja formas, como un círculo; empieza a diseñar objetos, como una casa o figura; dibuja objetos con alguna relación entre ellos.</p> <p>Sostiene las crayolas o marcadores con los dedos en lugar de con el puño.</p> <p>Se desviste sin ayuda,</p>	<p>Utiliza figuras pequeñas para colocarlas en un pizarrón; ensarta cuentas pequeñas (y puede hacerlo siguiendo un patrón); vierte arena o líquido en contenedores pequeños.</p> <p>Construye estructuras complejas de bloques, que se extienden verticalmente; muestra un juicio espacial limitado y tiende a tirar las cosas.</p> <p>Disfruta de manipular juguetes que tengan partes pequeñas; le gusta utilizar tijeras; practica una actividad muchas veces para aprender a dominarla.</p> <p>Dibuja combinaciones de formas simples; dibuja personas al menos con cuatro partes, así como objetos que son</p>	<p>Puede atinar a un clavo con un martillo; utiliza tijeras y desarmadores sin ayuda.</p> <p>Utiliza el teclado de la computadora.</p> <p>Construye estructuras de bloques tridimensionales; puede resolver rompecabezas con facilidad.</p> <p>Le gusta desarmar y rearmar objetos; vestir y desvestir muñecas.</p> <p>Tiene una comprensión básica de la derecha y la izquierda, pero todavía las confunde.</p> <p>Copia formas; combina más de dos formas geométricas en dibujos y construcción.</p> <p>Dibuja personas; escribe letras rudimentarias, pero la mayoría son</p>

pero necesita algo de ayuda para vestirse; se sabe desabrochar botones con habilidad; pero se desabrocha con lentitud.	reconocibles por los adultos. Se viste y desviste sin ayuda; se cepilla los dientes y se peina; rara vez derrama el contenido de una taza o una cuchara; puede ponerse los zapatos o la ropa, pero todavía no es capaz de hacer los nudos.	reconocibles por un adulto; incluye un contexto o escena en los dibujos; escribe su nombre. Puede cerrar la cremallera de su ropa; sabe abotonar; sabe atar los zapatos con un poco de ayuda de un adulto; se viste rápidamente.
--	---	---

Los niños/as experimentan diferentes grados de dificultad al realizar tareas motoras finas. Algunas/os son mucho más capaces que otros en este tipo de actividades y también pueden observarse diferencias de género. Las niñas tienden a ser más avanzadas que los niños en las habilidades motoras finas y en las motoras gruesas que requieren de precisión como saltar y saltar avanzando, mientras que los niños en general tienen una ventaja en las habilidades físicas que requieren de fuerza como correr y trepar (Berk, 1996 en Craig, 2009).

5.2 Desarrollo cognoscitivo.

Piaget (1950, 1951 citado en Papalia, 2005) consideraba que durante la edad preescolar, los niños/as se ubican en la etapa preoperacional ya que usan el pensamiento simbólico pero no la lógica formal. En la tabla 9 se resumen los avances en esta etapa.

Tabla 9. Avances en la etapa preoperacional (Papalia, 2005 p. 262).

Avance	Descripción
Uso de símbolos.	Los niño/as pueden pensar en objetos sin tener contacto con ellos. Pueden imaginar que los objetos tienen diferentes características a las que realmente tienen.

Comprensión de las identidades.	Se percatan que las alteraciones superficiales no cambian la naturaleza de las cosas.
Comprensión causa y efecto.	Se dan cuenta de que los eventos tienen causas.
Habilidad para clasificar.	Organizan objetos, personas y eventos en categorías significativas.
Comprensión del número.	Empiezan a contar y manejar cantidades.
Empatía.	Se tornan más capaces de imaginar cómo se sienten los demás.
Noción del intelecto.	Se percatan de su actividad mental.

Este pensamiento, según Piaget, tiene ciertas limitaciones (tabla 10).

Tabla 10. Limitaciones del pensamiento preoperacional. Basada en Craig (2009); Papalia (2005).

Limitación	Descripción
Centración.	Se concentran en un aspecto de las situaciones y descuidan los demás.
Irreversibilidad.	No entienden que algunas operaciones o acciones pueden ser revertidas.
Énfasis en los estados más que en las transformaciones.	Los niños/as no entienden el significado de la transformación entre estados.
Razonamiento transductivo.	No usan el razonamiento lógico, sino que saltan de un aspecto a otro y ven causas donde no existen.
Egocentrismo.	Asumen que todos/as piensan, perciben y sienten igual que ellos.
Animismo.	Atribuyen vida a objetos que no la tienen.

Incapacidad para distinguir la apariencia de la realidad.	Confunden lo que es real con la apariencia exterior.
---	--

5.2.1 Lenguaje.

En el periodo preescolar el niño/a amplía con rapidez su vocabulario, el uso de las formas gramaticales y su comprensión del lenguaje como actividad social.

“A los 3 años el niño/a promedio puede usar de 900 a 1000 palabras diferentes y usa cerca de 12 000 cada día. Para los 6 años, un niño/a tiene un vocabulario hablado de 2600 palabras y entiende más de 20 000” (Owens, 1996 en Papalia, 2005, p. 274).

En cuanto a la gramática, a los 3 años comienzan a usar los plurales, posesivos y el tiempo pasado, y conocen la diferencia entre *yo*, *tú* y *nosotros*. Sus oraciones son cortas y simples, a menudo omiten palabras pequeñas como “tu” o “la”, pero incluyen algunos pronombres, adjetivos y preposiciones.

Ya entre los 5 y 7 años las niñas/os comienzan a hablar como adultos. Además, desde los 3 años le prestan atención al efecto de su habla en las demás personas. Por otra parte, tienden a hablar en voz alta con ellos mismos/as. Según Vygotsky (citado en Papalia, 2005) es una comunicación que ayuda a los pequeños/as a transitar a un control interno de su conducta.

Los/as progenitores hablan diferente a sus hijos que a sus hijas, el lenguaje y las conductas asociadas a ciertos juguetes intervienen influyéndose mutuamente.

Roger Brown (1973 citado en Craig, 2009) divide la adquisición del lenguaje (tabla 11) en 5 etapas de creciente complejidad.

Tabla 11. Adquisición del lenguaje. Basada en Craig (2009).

Etapa	Características	Ejemplo
I	Frases de dos y tres palabras; habla “telegráfica”.	“Nene-leche”. “Toma un zapatito”.
II	Unidades del habla de poco más de dos palabras.	“Perro quiere leche”. “Jugar-jugué”.

	<p>Forma el pasado regular de muchos verbos.</p> <p>Forma plurales regulares de muchos sustantivos.</p> <p>Usa regularmente artículos.</p> <p>Comienza el uso del sujeto tácito.</p> <p>Generalización de las reglas gramaticales aprendidas.</p>	<p>“Pez-peces”.</p> <p>“El perro ladra”.</p> <p>“Se ha rotpido”.</p>
III	<p>Utiliza verbos auxiliares.</p> <p>Modifica las oraciones simples.</p> <p>Crea formas negativas e imperativas.</p> <p>Hace preguntas que exigen respuesta “sí o no”.</p>	<p>“He hecho cosas de jugar”.</p> <p>“Pablo no deja ir”.</p> <p>“deja mi juguete”.</p> <p>“¿Vamos al parque?”</p>
IV	<p>Oraciones compuestas.</p> <p>Oraciones completivas.</p> <p>Oraciones coordinadas.</p> <p>Sintaxis correcta.</p>	<p>“Tengo un tigre que, está en mi silla de bebé”.</p> <p>“Es que tengo muchos”.</p> <p>“Tengo una pala verde y una roja”.</p>
V	<p>Oraciones compuestas temporales.</p> <p>Oraciones condicionales.</p>	<p>“Cuando eras pequeño, tenías un babero pequeño”.</p> <p>“Si lo muerdo, le haré daño”.</p>

5.2.2 Memoria.

Si nos piden que recordemos nuestros primeros años de vida, pocas veces recordaremos sucesos antes de los 3 años. Los/as preescolares mejoran su memoria; sin embargo, al vivir el aquí y el ahora, no organizan la información de forma espontánea ni la repasan con la mente (repitiéndola para sí mismos como lo hacen los niños mayores y adultos); por tanto, les es difícil tener recuerdos a largo plazo.

Los niños y niñas menores, no usan estrategias para recordar –incluso las que ya conocen- a menos que se les recuerde cómo usarlas. Con la mejora en el uso del lenguaje, de los 4 a los 6 años aparecen recuerdos codificados en forma verbal que pueden describir.

Por otro lado, tienen mayor habilidad para el reconocimiento; que implica identificar objetos o situaciones que se han visto o experimentado antes. En cambio, no son tan eficaces para reproducir información de memoria a largo plazo (recuerdo).

Suelen recordar eventos que les hayan causado una fuerte impresión. Según Nelson (1993; citado en Papalia, 2005) los/as preescolares presentan tres tipos de memoria que cumplen diferentes funciones; están ejemplificadas en la tabla 12.

Tabla 12. Tipos de memoria de los/as preescolares. Basada en Papalia (2005).

Tipo de memoria	Características	Ejemplo
Genérica.	Produce “guiones” de rutinas familiares para dirigir la conducta.	Ir a la escuela, ir de visita con los abuelos.
Episódica.	Memoria a largo plazo de eventos específicos, asociados con un tiempo y un lugar.	Ir al zoológico, ir a un parque de diversiones.
Autobiográfica.	Memoria de eventos específicos en la vida propia; comienza alrededor de los 4 años y aumenta paulatinamente.	Fiesta de cumpleaños, una caída dolorosa.

5.3 Desarrollo psicosocial.

El periodo preescolar es una época en que se acelera el ritmo de aprendizaje del niño/a respecto de su mundo social. En teoría aprende lo que constituye una conducta buena o mala; a controlar sus sentimientos, sus necesidades y deseos en las formas socialmente aceptadas; y lo que la familia, la comunidad y la sociedad esperan de él. Asimila normas, reglas y costumbres de su cultura.

5.3.1 Emociones.

Las personas presentamos un proceso que resulta en la autorregulación y va desde la expresión de las emociones, autoconsciencia de las mismas y su entendimiento en otras personas. (Del Barrio, 2002). Las edades de aparición y el nivel de las emociones se organizan en la tabla 13.

Tabla 13. Emociones de los/as preescolares. Basada en Del Barrio (2002).

Nivel	Emoción	Edad	Nivel	Emoción	Edad
Expresión.	Desconfianza. Vergüenza. Alegría. Orgullo.	2 años.			
Autoconsciencia.	Causas de sus emociones básicas.	3-4 años.	Reconocimiento en otros.	Alegría. Tristeza. Miedo. Ira. Sorpresa. Disgusto.	3-5 años.

Se puede notar que la autoconsciencia de las emociones y su reconocimiento en otras personas, se traslapa en las edades; esto es, porque van entrenando ambas habilidades al mismo tiempo.

Como integración de estos hitos en el desarrollo, los y las preescolares pueden llegar a la autorregulación que implica la capacidad de controlar la conducta (medios para atenuar y expresar emociones en formas aceptables por su sociedad).

5.3.2 Personalidad.

Según Craig (2009) son “creencias, actitudes y formas características de interactuar con la gente” (p. 632). Existen diferentes teorías que explican el desarrollo de la personalidad; siendo las más sobresalientes las de Freud, Erikson, Vygotsky y Brofenbrenner. En la tabla 14 se explican brevemente.

Tabla 14. Teorías del desarrollo de la personalidad. Basada en Papalia (2005).

Perspectiva	Teoría	Supuesto básico	En la edad preescolar
Psicoanalítica	Psicosexual de Freud	Conducta controlada por impulsos inconscientes.	Usan mecanismos de defensa para lidiar con su angustia. Despiertan su sexualidad pero no de la forma adulta (autoerotismo). Conflicto de Edipo o Electra.
	Psicosocial de Erikson	La personalidad es influida por la sociedad y se desarrolla a través de una serie de crisis o alternativas críticas.	Deben superar la crisis entre iniciativa <i>versus</i> culpa. Al hacerlo, los niños pueden mostrar su intención de hacer cosas nuevas siempre y cuando los padres no controlen demasiado pues puede llevar al niño/a a un sentimiento de culpa por no lograr aquello que habían intentado.

Del aprendizaje	Teoría del aprendizaje social de Bandura	La gente aprende en un contexto social al observar e imitar modelos. La persona contribuye de manera activa al aprendizaje.	Los niños/as tienden a hacer lo que ven en sus contextos sociales.
Contextual	Teoría bioecológica de Brofenbrenner	El desarrollo ocurre a través de la interacción entre una persona en desarrollo y cinco sistemas contextuales entrelazados de influencias, del microsistema al cronosistema.	Están influenciados por los sucesos en casa, la escuela, otros parientes, su cultura y medios de comunicación.
	Teoría sociocultural de Vygotsky	El contexto sociocultural es central para el desarrollo.	Van aprendiendo a comportarse con la ayuda de las personas con las que convive.

Una parte de la personalidad, la conforma el autoconcepto; que se refiere a la imagen mental descriptiva y evaluativa de las capacidades y características propias. Por otro lado la autoestima, es la parte autoevaluativa del autoconcepto donde las personas hacen juicios acerca de su propio valor.

Una parte del autoconcepto es la identidad de género, algunos factores que están relacionados con su adquisición son: la edad, el sexo, la familia, el nivel de desarrollo cognitivo (lenguaje) cultura y sociedad.

Huston (1983) y López (1984 en Álvarez & Figueroa, 2001) concluyeron que el desarrollo de la identidad sexual se manifiesta así:

- Ψ Del año y medio a los 2 años. Las y los niños presentan juegos e intereses tipificados sexualmente. Reconociendo que existen dos tipos de géneros: femenino, masculino, sin embargo no lo definen verbalmente.
- Ψ A los 2 años. A hay una clasificación “niña” y “niño” a ésta edad, comienzan a manifestar sus preferencias de acuerdo a lo que se espera de cada sexo.
- Ψ A los 3 años. Etiquetan su identidad de género para aceptar o rechazar juegos, actividades, vestimentas, gestos, etc. del otro rol.
- Ψ De 5 a 8 años. Resisten la presión de las propias inquietudes, manteniéndose firmes en su afirmación de que serán hombres o mujeres durante su desarrollo personal. Adquiriendo así la permanencia de su identidad de género.

Respecto a la maduración de dicha identidad, algunas de las teorías antes mencionadas pueden explicar cómo es que se lleva a cabo el proceso. Así, la teoría psicosexual de Freud aborda el concepto de identificación con el progenitor/a; la del aprendizaje social enfatiza que los y las infantes aprenden al interactuar y repetir las conductas de madres y padres.

La tarea de los y las preescolares es continuar con la construcción de su personalidad. No sólo a través de lo que interiorizan sino también con la interacción con su sociedad. Una de las formas que utilizan mayoritariamente, es **el juego**. Los tipos que se pueden presentar están organizados en la tabla 15 (Parten, 1932 citado en Craig, 2009).

Tabla 15. Tipos de juego basada en Craig (2009).

Tipo de juego	Descripción	Ejemplo
Solitario.		Construcción de un rompecabezas.
Espectador.	Se limita a observar a otros.	Observar un partido de futbol.
Paralelo.	Juegan con otros sin interactuar en forma directa.	Actividades en la escuela.
Asociativo.	Comparten materiales e interactúan pero no coordinan sus actividades dentro de un	Cuando un par de niños tienen un juego de cocina, uno simula ser mesero y el otro que está en un

	solo tema.	campamento.
Cooperativo.	Realizan juntos una actividad.	Jugar a las escondidas.

En la tabla 16, se puede observar otra forma de clasificar el juego según el nivel de complejidad (Papalia, 2005).

Tabla 16. Niveles del juego basada en Papalia (2005).

Nivel	Descripción	Ejemplo
Juego funcional.	Implica movimientos musculares repetitivos.	Rebotar una pelota.
Juego constructivo.	Involucra el uso de objetos o materiales para hacer algo.	Hacer una casa de cubos.
Juego de simulación.	Comprende personas o situaciones imaginarias.	Jugar al médico.
Juegos formales con reglas.	Juego organizado con reglas y castigos.	Jugar a la rayuela.

Como podemos percatarnos, la edad preescolar es, una ventana al mundo. Ya que comienzan a aprender aspectos sociales que tal vez no ocurren en casa. El juego y el lenguaje suelen ser influenciados por la condición de género ya que antes de jugar en solitario, los padres, madres y cuidadores atribuyen juegos y conductas estereotipadas para niños y niñas. Por ello, es una etapa determinante en los seres humanos pues se aprenden pautas de comportamiento que pueden durar toda la vida.

CAPÍTULO VI. PROPUESTA. CURSO-TALLER PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA CON HIJOS E HIJAS EN EDAD PREESCOLAR: SENSIBILIZACIÓN A LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

“El propósito de la educación es convertir una mente vacía en una mente abierta”.

M. Forbes.

A través de la investigación concluimos que al conocer las diversas estrategias de enseñanza, las alternativas de educación, los paradigmas no androcéntricos las y los psicólogos adquirimos y creamos diversas herramientas para intervenir en la realidad social y mejorar la calidad de vida de las poblaciones. En este caso, encontramos como mejor estrategia el acercamiento al género por medio de la sensibilización ya que no resulta tan invasivo o intimidante como una terapia pero sí busca un aprendizaje para la vida. Por otro lado, la practicidad y efectividad de los cursos-taller ayuda a que el tema se sienta como introductorio, no formal ya que no obtienen un grado y no se califica su progreso; con una duración específica y una estructura que las y los participantes conozcan de antemano.

Como mencionamos en capítulos anteriores, consideramos importante y efectiva la educación de padres y madres de familia pues al compartir la perspectiva educativa con la escuela, forman sistemas congruentes que brindan estructura, valores, ética y seguridad a las y los niños. La edad preescolar resulta una edad idónea para gestar dicha congruencia debido a los procesos biológicos, cognitivos y sociales que ocurren de los 3 a los 5 años.

Así, creamos este curso-taller de sensibilización; los objetivos y la estructura del mismo son parecidos a los de las escuelas para padres pero difieren en la duración, la extensión de los temas, las necesidades de las que surgen y en el caso de esta propuesta, se espera que las actividades lleven a reflexiones individuales considerando a la familia no al revés.

6.1 Metodología.

A través de un curso-taller en el que se expondrán temas relacionados al desarrollo de los/as preescolares; además de una introducción a la perspectiva de género. Un curso-taller implica que habrá una parte informativa y una vivencial. La duración del curso-taller será de 2 hrs. por sesión, total 10 sesiones. En cada sesión puede haber de 10 a 20 personas.

6.1.1 Población.

Madres y padres de familia cuyos hijos e hijas cursen preescolar (3-5 años de edad) interesados en el tema. Puede haber cuidadores de preescolares.

6.1.2 Materiales generales.

Aula grande; bien iluminada, sillas suficientes, 1 escritorio, pizarrón, marcadores o gises, hojas de rotafolio, computadora, proyector, hojas de reciclaje.

6.1.3 Objetivos.

Que los padres y madres de familia:

- Ψ Conozcan las características del desarrollo en la etapa preescolar.
- Ψ Reflexionen y enriquezcan sus prácticas de crianza.
- Ψ Entiendan los conceptos básicos de la perspectiva de género.
- Ψ Analicen la influencia de los estereotipos, prejuicios y códigos sociales en su vida cotidiana.
- Ψ Reflexionen sobre la importancia de la perspectiva de género.
- Ψ Comprendan algunas de las manifestaciones y consecuencias de la violencia.

6.1.4 Estructura del curso-taller.

- Ψ Módulos. Son secciones que engloban una serie de temas relacionados.
- Ψ Temas. Es un contenido específico del taller. Puede albergar subtemas para una mejor organización de la información.

6.1.4.1 Temario.

1. Desarrollo en la etapa preescolar.
 1. Conceptos básicos.

2. Desarrollo físico.
 3. Desarrollo cognoscitivo.
 4. Desarrollo psicosocial.
2. La familia y la perspectiva de género.
 1. La familia.
 2. Estilos de crianza.
 3. Perspectiva de género.
 1. Conceptos básicos I.
 2. Conceptos básicos II.
 4. Violencia contra las mujeres y la perspectiva de género.
 1. Concepto.
 2. Ciclo de la violencia.
 3. Tipos y modalidades de la violencia.

6.1.5 Estructura de las sesiones.

Los temas y actividades están ordenados de tal forma que cognitivamente; van de conocimientos generales a particulares y emocionalmente profundizan, es decir que involucra a las personas gradualmente por ejemplo, no se les pide que en las primeras sesiones empaten entre ellos o con situaciones violentas. De forma específica, cada sesión se compone de:

- Ψ **Introducción.** Consta de alguna actividad que permita integrar al grupo y conocerse un poco más (técnicas “rompehielo”); algunas veces, también tendrá el objetivo de explorar las creencias previas de los y las participantes respecto al tema de la sesión.
- Ψ **Sección informativa.** Será llevada a cabo por los/as facilitadoras en la mayoría de las sesiones. En ella, se proporcionará el marco teórico de la sesión de manera didáctica y dinámica con el apoyo de técnicas participativas y de exposición.
- Ψ **Sección vivencial.** Pretende aplicar, darse cuenta, analizar, reflexionar o interiorizar los conceptos presentados previamente; Esta parte es únicamente guiada por las/los facilitadores de acuerdo a técnicas que detonen los procesos personales de las y los participantes. Como lluvias de ideas, análisis de videos o lecturas, role playing, vivencias personales, reflexión guiada.

Ψ **Evaluación.** En algunas sesiones el grupo evaluará el trabajo de las/os facilitadores, las técnicas y materiales usados; mientras que en otras, aquellas/os evaluarán los conocimientos adquiridos/reforzados.

Ψ **Cierre.** Consta de alguna actividad que permita sacar conclusiones respecto al tema, proponer, sintetizar, dar alternativas de solución o relajar al grupo.

6.1.5.1 Desarrollo de las sesiones.

Sesión 1. Introducción al taller.

El objetivo general es presentar el curso-taller, conocer las expectativas del grupo y establecer el encuadre de las sesiones. Se propone a través de formato escrito evaluar la sesión, las actividades abarcan la resolución de dudas e inducen el trabajo reflexivo por parte del grupo.

Sesión 2. Desarrollo físico del preescolar.

La bienvenida al grupo se hará amena a través de juegos; esto se repite en todas las sesiones. Las técnicas usadas tienen el objetivo de explorar conocimientos previos del grupo, exponer y confirmar o refutar esa información. La reflexión en esta sesión se realizará a través de la lluvia de ideas que se utiliza con frecuencia en este tipo de cursos. La evaluación y el cierre se harán por medio de un examen falso-verdadero.

Sesión 3. Desarrollo cognoscitivo del preescolar.

Los padres y madres conocerán cómo es el desarrollo de sus hijos/as en cuanto lo cognoscitivo. Las actividades implican que compartan vivencias cotidianas de su interacción con los niños/as, observen videos y a partir de ello aprendan, identifiquen y reflexionen respecto a la forma en que piensan sus hijos/as. La evaluación es a través de una relación de columnas y finaliza con ejercicios de tensión y distensión que ayudan a relajar.

Sesión 4. Desarrollo psicosocial del preescolar.

Las lanchas es un juego que permite integrar al grupo y prepararlo en equipos para la siguiente actividad; una exploración previa de conocimientos. Posteriormente, se retomará ese ejercicio para exponer el tema central de la sesión. El rompecabezas tiene la función no sólo de recrear sino también es una herramienta de evaluación del conocimiento adquirido.

Por ser la última parte del módulo de desarrollo, el grupo valorará el trabajo realizado por las/los facilitadores.

La estructura y las actividades de estas 4 sesiones, muestran a las/os participantes la forma de trabajo de los/as facilitadoras y da un panorama general del desarrollo, lo que en conjunto, prepara el terreno para la sensibilización en género y la reflexión de su conducta ante las diferencias biológicas entre sexos.

Sesión 5. Las familias y la perspectiva de género.

Se abordarán conceptos como los tipos de familia a través del role playing y por medio del mapa mental se corregirán o incrementarán los conocimientos de este tema; se aportará información respecto a los estilos de crianza. El análisis de videos ayudará a ejemplificar las características teóricas expuestas y permitirá que estén abiertos a escuchar la canción con que cerrará la sesión.

Sesión 6. Conceptos básicos sobre la teoría de género I.

Se explorarán previamente creencias respecto a las actividades que corresponden a hombres y mujeres para reflexionar después sobre las expectativas que depositamos en los niños y niñas. En la exposición, a través de una lotería, se explicarán conceptos de la teoría de género. Para la evaluación, la técnica de collage permite que el grupo exprese su aprendizaje y conclusiones. El cierre correrá a cargo de una técnica vivencial que promueve la escucha activa.

Sesión 7. Conceptos básicos sobre la teoría de género II.

La introducción y la integración del grupo serán a través de mímica y para la evaluación de conocimiento previo se jugará al ahorcado. En la exposición las/los facilitadores darán un ejemplo y el grupo procurará decir el concepto al que se refiere y aquellos/as corregirán en caso de ser necesario. La técnica “lo que me gusta de ser mujer y de ser hombre” implica no sólo la conciencia de lo que gusta del propio sexo sino la reflexión que se genera de ponerse en “los zapatos del otro”. Se resolverá un crucigrama para reforzar los conocimientos adquiridos y el grupo evaluará la sesión. Para finalizar se usará una lectura que pone de

manifiesto las dificultades de la comunicación y una forma de resolverlo y donde se cuestionan los roles asignados a hombres y mujeres.

Sesión 8. Definición de la violencia, ciclo de la violencia y la perspectiva de género.

En esta sesión se pone de manifiesto la definición de la violencia y del ciclo de la misma. La indagación de conceptos previos se hará a través del juego “la papa caliente”. La presentación teórica se realizará por medio de diapositivas y una variante de “lluvia de ideas” para las conclusiones y discusión de lo que genere el tema en las/os participantes. La evaluación consistirá en la proyección de videos y la identificación de la etapa del ciclo por parte de las/os integrantes. El cierre consistirá en la relajación del cuerpo y la mente mediante posturas de yoga.

Sesión 9. Tipos y modalidades de la violencia con perspectiva de género.

La comunicación no verbal iniciará el contacto en la sesión al reconocer en silencio las violencias que el grupo ha experimentado. Para la exposición se otorgará un cuadernillo con imágenes que junto con la presentación pondrán de manifiesto los tipos y modalidades de la violencia; los/as integrantes deberán anotar las ideas principales para cada ejemplo de su cuadernillo. La práctica de los conocimientos consistirá en analizar una serie de casos de violencia identificando así lo expuesto anteriormente. Para finalizar se realizará una técnica de relajación mediante la respiración diafragmática y masaje; debido al impacto que pudiera generar la temática.

Sesión 10. Evaluación final y cierre del taller.

“La persona más...” es una técnica que permite integrar y poner de manifiesto las cualidades de las personas; se usa como introducción a esta sesión. Para realizar conclusiones se utilizará la técnica “PNI” en la que los/as usuarias expresarán lo positivo, lo negativo y lo interesante del curso-taller. Otra forma de expresión será con el formato de evaluación global. La técnica de cierre ayuda a que los/as integrantes se lleven la visión más positiva de ellos mismos y de los demás. Proponemos un convivio para compartir algo más que la información proporcionada en las sesiones y cerrar agradablemente el curso-taller.

Una desventaja del curso-taller es que sólo está enfocado a las madres y padres; por lo que proponemos realizar una serie de talleres que toquen los mismos temas pero adaptado para las niñas, niños y profesores/as. Por otra parte, antes de realizar ese paso, queremos llevar a cabo este taller y realizar la respectiva evaluación y seguimiento. Otro punto limitante es el hecho de que no abarcamos todas las dimensiones de la perspectiva de género sin embargo, consideramos las más útiles para el objetivo del curso.

En cuanto los alcances, la duración del taller no implica gran inversión de tiempo ni de recursos porque es flexible en cuanto a la mayoría de los materiales. Por otra parte, recordemos que aunque el principio pedagógico de promoción de la igualdad entre géneros ya se encuentra establecido en los actuales programas educativos de México, consideramos que el personal no está capacitado en la materia por lo que este curso-taller puede ser replicado en casi cualquier condición. Si a esto le sumamos la propuesta de los cursos complementarios, haríamos una intervención integral y congruente que como mencionamos al principio de este trabajo, es una de las claves para lograr cambios positivos y significativos en la vida de las personas.

REFERENCIAS

- Álvarez, L., & Figueroa, W. (2001). *Taller vivencial para la difusión de la equidad en la perspectiva de género femenino y masculino dirigido a niños y niñas de educación primaria*. México: Tesis de Licenciatura no publicada, Facultad de Psicología, UNAM.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Educación.
- ASOCAM. (2007). *Empoderamiento: conceptos y orientaciones*. Quito: ASOCAM.
- Bedolla, M. (2008). *Escuela para padres de educación preescolar una propuesta constructivista*. México: Tesis de Licenciatura no publicada, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Bosch, E., & Ferrer, V. (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Madrid: Cátedra.
- Brito, O. (8 de septiembre de 2010). En el 2009, 190 suicidios en el DF por bullying. *El Economista* .
- Burin, M., & Meler, I. (1998). *Género y familia: poder, amor y sexualidad en la construcción de subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M., & Orue, I. (2010). El inventario de Dimensiones de Disciplina (DDI), Versión niños y adolescentes: estudio de las prácticas de disciplina parental desde una perspectiva de género. *Anales de Psicología* , 26 (2), 410-418.
- Camacho, P. (2006). *Taller de sensibilización para padres de niños con discapacidad: una propuesta*. México: Tesis de Licenciatura no publicada, Psicología, FES Zaragoza.
- Castillo, L. (s.f.). *Historia feminista mexicana: Síntesis de Contra viento y marea*. Recuperado el 21 de marzo de 2011, de <http://www.colsan.edu.mx/investigacion/historia/educacion/seminario/resumenes/archivos/Historiafeministamexicana-LizbethCastilloFarjat.pdf>
- Cazés, D. (2000). *La perspectiva de género: Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. México: Consejo Nacional de la Población, Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- CEDEAL. (s.f.). *Publicaciones: Centro Ecuatoriano de Desarrollo y Estudios Alternativos*. Recuperado el 30 de abril de 2011, de <http://www.cedeal.org/content/publicaciones.php>
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2004). *Manual de sensibilización para la no discriminación, respeto a la diversidad y ejercicio de la tolerancia*. México: Autor.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (s.f.). *Programa sobre los asuntos de la mujer, la niñez y la familia*. Recuperado el 19 de febrero de 2011, de CNDH:
http://www.cndh.org.mx/viofam/archivos/contenido/ni%C3%B1as_ni%C3%B1os_adolescentes/ProgDefensaProteccionDHNN.html

Craig, G., & Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson.

Cruz, G. (9 de noviembre de 2010). *Levantará CNDH informe de feminicidio en el país*. Recuperado el 25 de abril de 2011, de CIMAC noticias:
<http://www.cimacnoticias.com/site/10110906-Levantara-CNDH-info.44946.0.html>

De Sola, A., Martínez, I., & Meliá, J. (2003). El Cuestionario de Actitudes hacia la Igualdad de Géneros (CAIG): elaboración y estudio psicométrico. *Anuario de Psicología*, 34 (1), 101-123.

Del Barrio, M. (2002). *Emociones Infantiles: Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.

Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. (2007). *Guía de Carreras UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Eguiluz, L. d. (2007). *Dinámica de la familia: un enfoque psicológico sistémico*. México: Pax.

En la comunidad encuentro ENLACE. (2005). *Manual de orientaciones para la formación de escuela para padres*. México: Trillas.

Estrada, J. (2004). *Análisis de los efectos de un taller de sensibilización y cuidados para padres de niños con síndrome de Down*. México.

Family Health International. (1997). *Salud reproductiva. La educación retrasa el inicio de la vida sexual*. Recuperado el 24 de febrero de 2011, de FHI:
http://www.fhi.org/sp/rh/pubs/network/v17_3/nt1734.htm

Giberti, E. (2005). *La familia, a pesar de todo*. Buenos Aires: Noveduc.

Gobierno Federal. (s. f.). *Programa integral para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres 2009-2012*. México: Autor.

Gonzalbo, P., & Rabell, C. (1996). *Familia y vida privada en la historia de Iberoamérica*. México: El Colegio de México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Gutiérrez, J., Estrada, M., Pérez, A., & Rivera, G. (8 de diciembre de 2010). *Temas de interés. declaratoria de alerta de violencia de género*. Recuperado el 24 de febrero de 2011, de INMUJERES DF:
http://www.inmujer.df.gob.mx/wb/inmujeres/declaratoria_de_alerta_de_violencia_de_genero

Heredia, A. (2003). *Factores que influyen en que una mujer permanezca en una relación de maltrato conyugal: una visión interrelacional*. Tesina de licenciatura no publicada, Facultad de Psicología, UNAM.

Hernández, A. (2003). *Estudio descriptivo sobre la práctica educativa con padres de familia, a través de la modalidad escuela para padres en once instituciones ubicadas en el Distrito Federal*. México: Tesis de Licenciatura no publicada, Facultad de Psicología, UNAM.

Hirigoyen, M. (2006). *Mujeres maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja*. Barcelona: Paidós.

Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México. (s. f.). *Manual de capacitación para la formación de grupos de mujeres y hombres jóvenes por una ciudad con equidad y libre de violencia*. México: Autor.

Instituto de las Mujeres del Distrito Federal. (s. f.). *Género, violencia basada en género, salud sexual y reproductiva y adicciones: Estrategia educativa de capacitación dirigido a docentes multiplicadoras y multiplicadores*. (Vol. I). México: Autor.

Instituto de las Mujeres del Distrito Federal. (2007). *La equidad de género en la administración pública, capacitación para el personal del Gobierno del Distrito Federal*. (Vol. Fundamentos teóricos). México: Autor.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2011). *Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica 2009: panorama sociodemográfico de México: principales resultados*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (25 de noviembre de 2007). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer*. Recuperado el 25 de abril de 2011, de INEGI:
<http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2007/violencia07.pdf>

Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública* (Vol. IV: La Violencia Contra las Mujeres). México: Autor.

Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública* (Vol. II: La Perspectiva de Género). México: Autor.

Instituto Nacional de las Mujeres. (s.f.). *Historia: INMUJERES*. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de <http://www.inmujeres.gob.mx/ique-es-el-inmujeres/historia.html?showall=1>

Instituto Nacional de las Mujeres. (2001). *Palabras de mujer* (Vol. 5. Violencia). México: Autor.

- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (1998). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. Huston: Gulf Publishing Company.
- Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*. (2010). México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- López, J., López, M., & Ortiz, T. (1999). *Lecciones de Psicología médica*. Barcelona: Masson.
- Lorite, A. (18 de febrero de 2011). *El País. Una pandemia de violencia machista desgarró Latinoamérica*. Recuperado el 24 de febrero de 2011, de El País: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/pandemia/violencia/machista/desgarra/Latinoamerica/elpepusoc/20110218elpepusoc_3/Tes
- Martínez, R. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Massolo, A., Barrera, D., & Aguirre, I. (2006). *Taller de equidad de género en los gobiernos municipales*. México: Secretaría de Desarrollo Social, Instituto de Desarrollo Social, Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza.
- Maya, A. (2007). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo, cómo dirigirlo, cómo evaluarlo* (2a ed.). Bogotá: Magisterio.
- Membrillo, A., Fernández, M., Quiroz, J., & Rodríguez, J. (2008). *Familia. Introducción al estudio de sus elementos*. México: Editores de Textos Mexicanos.
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1991). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Minuchin, S., & Fishman, C. (1990). *Técnicas de terapia familiar*. México: Paidós.
- Montero, A. (8 de marzo de 2001). *Mujeres en red*. Recuperado el 18 de abril de 2011, de Síndrome de adaptación paradójica a la violencia doméstica: <http://www.nodo50.org/mujeresred/violencia-am-sindrome.html>
- Montes, L. (2005). *Propuesta del curso-taller para padres: comunicación asertiva y establecimiento de límites*. Tesis de Licenciatura no publicada, Facultad de Psicología, UNAM.
- Mora, H. (s. f.). *Manual de protección a víctimas de violencia de género*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.

- Muñoz, M. (2007). *Implementación de un taller para cambiar las actitudes de los padres hacia la crianza en una muestra de padres de niños en edad preescolar*. México: Tesis de Licenciatura no publicada, Psicología, FES Zaragoza.
- Nieto, J. (2010). *Facultad de Psicología 1er informe de Actividades 2010*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pacheco, E. (2003). *Taller para padres sobre la formación moral del preescolar*. México: Tesis de Licenciatura no publicada, Pedagogía, ENEP Acatlán.
- Papalia, D. (2005). *Desarrollo Humano*. Mexico: McGraw-Hill.
- Partido de la Revolución Democrática. (2003). *Contra la impunidad y la violencia hacia las mujeres. Femicidio en Ciudad Juárez*. México: Autor.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua Española 22a edición*. Recuperado el 21 de marzo de 2011, de <http://buscon.rae.es/drae>
- Rocha, T., & Díaz, R. (2011). *Identidades de género. Más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- Rodríguez, A. (1995). *Escuela para padres: una alternativa para mejorar la integración familiar y el desarrollo óptimo de sus integrantes*. Tesis de Licenciatura no publicada, Facultad de Psicología, UNAM.
- Rodríguez, M. (1991). *La mujer azteca*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Romo, S., & Papadimitriu, G. (2004). *Sistema sexo-género. Guía metodológica*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Salazar, R. (2000). *El cáncer de mama y su efecto en la dinámica familiar, una propuesta de intervención psicoterapéutica*. Tesis de Licenciatura no publicada, Facultad de Psicología, UNAM.
- Sarrate, M. (1997). *Educación de adultos. Evaluación de centros y de experiencias*. Madrid: Narcea.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar (Vol. II)*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: Autor.
- Silva, A. (2010). *Propuesta de un curso-taller para lograr sensibilización en los padres con hijos con discapacidad auditiva*. México: Tesis de Licenciatura no publicada, Escuela de Psicología, Universidad Insurgentes, plantel Xola.

Sistema para el Desarrollo Integral para la Familia. (1997). *La perspectiva de género: una herramienta para construir equidad entre mujeres y hombres*. México: DIF.

Smith, M., & Pourchot, T. (Edits.). (1998). *Adult learning and development. Perspectives from educational Psychology*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers.

Taborga, C., & Krenn, D. (1997). *Perspectiva de género, glosario de términos*. Roma: Inter Press Service.

Universidad de los Llanos. (noviembre de 2010). *Acreditación: Unillanos*. Recuperado el 21 de marzo de 2011, de http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria1/concepto_taller.pdf

Vega, J. (16 de octubre de 2000). Escuela para padres. *Gaceta Universitaria* , págs. 7. Recuperado el 30 de marzo de 2011. <http://www.gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/179/7-179.pdf>.

ANEXOS

ANEXO A. CARTAS DESCRIPTIVAS

MÓDULO: TEMA (S) DE LA SESIÓN: Introducción al taller.	N° DE SESIÓN: 1 FECHA:
OBJETIVO: Integrar al grupo, presentar el taller y conocer las expectativas del grupo.	

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO
Gustos.	Integrar y generar confianza en el grupo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. A cada miembro del grupo se le dará media hoja de papel y se les pedirá que anoten las respuestas a las siguientes preguntas (incluyendo a los/as facilitadoras): <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Color favorito? b. ¿Comida favorita? c. ¿Una cualidad? d. ¿Un defecto? 2. Se doblarán las hojas y se meterán en una bolsa. 3. Cada miembro del grupo tomará un papel (en caso de sacar el propio, deberá elegir otro), lo leerá en voz alta y decidirá a quién pertenecen dichas características. 4. Las personas no podrán hacer comentario alguno. 5. Cuando las y los integrantes tengan su papel, dirán si es correcto; de no ser así, buscarán el adecuado. 6. Se comentarán las características reales de las y los participantes. 	Hojas de papel t. carta partidas en mitades. Bolsa plástica o de papel. Lápices y/o bolígrafos.	5 min para contestar. Total, 30 min máx.
Presentación.	Presentación de las/os facilitadores y el grupo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las facilitadoras/es se presentarán; dirán su nombre, ocupación, razón por la cual ofrecen el taller, y las experiencias profesionales que han tenido. 2. Se preguntará al grupo si tiene alguna duda. 3. Se repartirán etiquetas y marcadores a las y los participantes para que anoten su nombre y lo peguen sobre su ropa. 4. Las personas se presentarán respondiendo las siguientes preguntas: 	Etiquetas. Marcadores.	20 min.

		<ul style="list-style-type: none"> a. Nombre. b. Ocupación. c. Lo que más le gusta de ser madre o padre. <p>5. Se alentará al grupo a realizarse preguntas entre ellos/as</p>		
Encuadre.	Establecer las reglas de convivencia durante el taller.	<ol style="list-style-type: none"> 1. En el pizarrón u hoja de rotafolio se anotarán las reglas básicas del taller: <ul style="list-style-type: none"> a. Respeto al derecho ajeno. b. Hablar en 1ª persona. c. Confidencialidad. d. Puntualidad/Tolerancia. 2. Se pedirá al grupo completar estas reglas. 	Pizarrón u hojas de rotafolio. Marcadores.	10 min.
Expectativas.	Conocer las expectativas del grupo hacia el taller.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dividirá al grupo en dos. 2. A cada subgrupo se le otorgará una hoja de rotafolio y un par de marcadores. 3. Se les pedirá que en la hoja respondan a la pregunta: ¿Para qué estoy aquí? 4. Se discutirán los resultados en plenaria y se anotarán los puntos más frecuentes. 5. Las facilitadoras/es aclararán aquellas expectativas que no se podrán cubrir con el taller. 	Hojas de rotafolio. Marcadores.	20 min.
Temario.	Que los y las integrantes conozcan los temas a tratar en el taller.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se hará la presentación de los temas. 2. Se resolverá cualquier inquietud que surja en el grupo. 	Presentación en acetatos o power point.	10 min.
Reflexión.	Incitar al análisis respecto a los prejuicios.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se le recordará al grupo la primera actividad realizada y se guiará la reflexión respecto a las etiquetas que nos creamos con sólo ver a las personas. 2. Se enlazará la reflexión con algunos temas que se verán en el taller. 		10 min.
Evaluación.	Concluir la sesión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dará un formato de evaluación (ver anexo B) a cada participante. 2. Al terminar, se harán ejercicios de respiración y estiramiento. 	Formatos de evaluación.	10 min.

MÓDULO: Desarrollo del preescolar.
TEMA (S) DE LA SESIÓN: Desarrollo físico.

N° DE SESIÓN: 2
FECHA:

OBJETIVO: Que los padres y madres de familia conozcan las características del desarrollo físico por el que pasan sus hijos/as.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO
Saludo.	Integrar al grupo en un ambiente de confianza.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dará la bienvenida al grupo. 2. Se indicará a las personas que se saluden de manera diferente a la cotidiana; es decir, que inventen saludos. 		5 min.
Línea de tiempo.	Que los padres y madres de familia expongan su conocimiento respecto al crecimiento de sus hijos/as.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se anotará en el pizarrón tres columnas donde se abarquen las edades: 3, 4 y 5 años. 2. Se dividirá el grupo en tres equipos; discutirán qué es lo que pueden hacer físicamente los niños y niñas de la edad que las/os facilitadores les hayan asignado. 3. Una persona de cada equipo escribirá en el pizarrón las conclusiones a las que llegaron. 4. Se discutirán los resultados en plenaria. 	Pizarrón. Marcadores .	30 min.
Presentación.	Exponer los cambios físicos que se van presentando en la etapa preescolar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los/as facilitadoras expondrán a través de una presentación el desarrollo físico de las y los preescolares. 2. Cualquier duda, se resolverá en el momento. 	Presentación.	30 min.
Lluvia de ideas.	Aportar ideas para la reflexión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las/os facilitadores lanzarán al grupo la pregunta: ¿Por qué es importante saber esto? 2. En el pizarrón, las y los participantes escribirán sus ideas de manera resumida. 3. Se guiará el proceso de reflexión con base en las ideas plasmadas. 	Pizarrón. Marcadores.	20 min.

Falso-verdadero.	Cerrar la sesión y evaluar los conceptos expuestos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dará a los y las participantes hojas en las que deberán responder si las oraciones son falsas o verdaderas: <ol style="list-style-type: none"> a. El desarrollo físico implica el crecimiento del cuerpo y cambio o estabilidad en las capacidades sensoriales, motoras y la salud. b. El crecimiento implica las características transmitidas de padres a hijos. c. Las habilidades motoras gruesas implican el uso de piernas y brazos. d. Los dientes permanentes aparecen a los 4 años. e. Las habilidades motoras finas implican el uso de los dedos y la coordinación ojo-mano. f. Los niños tienden a ser más avanzados que las niñas en las habilidades motoras finas. 2. Se autoevaluarán y regresarán los cuestionarios. 3. Se les pedirá que se den un aplauso por su desempeño. 	Cuestionario impreso.	15 min.
------------------	---	--	-----------------------	---------

MÓDULO: Desarrollo del preescolar.
TEMA (S) DE LA SESIÓN: Desarrollo cognoscitivo.

N° DE SESIÓN: 3
FECHA:

OBJETIVO: Que los padres y madres de familia conozcan las características del desarrollo cognoscitivo por el que pasan sus hijos/as.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO
Dibujos.	Integrar el grupo; prepararlo para la sesión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dará la bienvenida a los y las integrantes. 2. Se dividirá al grupo en dos equipos. 3. Por turnos, una persona de cada equipo pasará al frente y comunicará con dibujos en el pizarrón la acción que los facilitadores asignen. Su equipo, tratará de adivinar la actividad en 1 min. 4. Se llevará el marcador en una esquina del pizarrón. 	Tarjetas con acciones (tomadas de un juego de mesa).	25 min.
Experiencias.	Que el grupo comparta sus experiencias respecto a las ideas novedosas de sus hijos/hijas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las/os guías expondrán alguna experiencia respecto al pensamiento de infantes en etapa preescolar. 2. Se pedirá a los y las participantes que recuerden y compartan situaciones similares (voluntario). 		20 min.
Presentación.	Exponer la evolución cognoscitiva que se presenta en la etapa preescolar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las facilitadoras/es expondrán a través de video y cuadros sinópticos el desarrollo cognoscitivo de las y los preescolares. 2. Se aclararán dudas conforme se presenten. 	Presentación. Video. http://youtu.be/vdXwqBjEbdk http://youtu.be/NiYbORxc36Q	40 min.
Columnas.	Reafirmar los conocimientos adquiridos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se repartirán hojas de evaluación (ver anexo C) y se pedirá a las y los integrantes contestarlas. 2. Los/as facilitadoras darán las respuestas correctas y el grupo se autocalificará para posteriormente entregar el formato. 3. Se despejarán dudas. 	Hojas de evaluación.	10 min.
Tensar y destensar.	Cerrar la sesión. Relajar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se pedirá al grupo que, sentados cómodamente, comiencen a tensar partes del cuerpo. 		5 min.

		<ol style="list-style-type: none">2. Se pedirá que tensen los pies, junten los talones, las pantorrillas, las rodillas, las piernas. Después, tensar los glúteos, el estómago, el pecho, los hombros, apretar puños, tensar manos y cruzar brazos. Apretar los músculos del cuello, la mandíbula, cerrar los ojos, fruncir el ceño.3. Una vez tensos por completo, se les pedirá tomar aire, retenerlo por unos segundos y exhalar el aire aflojando totalmente el cuerpo.4. Se realizará el ejercicio una o dos veces más.5. Se despedirá al grupo.		
--	--	---	--	--

MÓDULO: Desarrollo del preescolar.
TEMA (S) DE LA SESIÓN: Desarrollo psicosocial.

N° DE SESIÓN: 4
FECHA:

OBJETIVO: Que los padres y madres de familia conozcan las características del desarrollo psicosocial por el que pasan sus hijos/as.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO
Lanchas.	Integrar y generar un ambiente de confianza en el grupo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las personas se pondrán de pie formando un círculo. 2. Se explicará al grupo que imaginen que van a bordo de un barco, de pronto empieza una tormenta y deberán abordar lanchas para salvarse. Para ello hay un límite de ocupantes por cada lancha; si exceden el número ésta se hundirá. 3. Las/os facilitadores indicarán cuántos ocupantes pueden abordar. 4. Caminarán en el espacio de manera natural hasta que escuchen la frase: “El barco se hunde, se hunde y abordarán lanchas de...” 5. Después de algunas repeticiones se dará la indicación final de manera que se formen 4 grupos equitativos. 	Sonidos de tormenta.	10 min.
Historieta.	Que los padres/madres identifiquen las características de patrones de interacción social.	<ol style="list-style-type: none"> 1. A cada equipo (formado en las lanchas) se le asignará uno de los siguientes patrones: <ol style="list-style-type: none"> a. Timidez. b. Agresividad. c. Extroversión. d. Hiperactividad . 2. En hojas de rotafolio, cada equipo deberá plasmar una historieta donde los/las protagonistas sean preescolares y se exhiba el patrón asignado. 	Hojas de rotafolio. Marcadores. Diurex.	30 min.

Presentación.	Exponer la evolución cognoscitiva que se presenta en la etapa preescolar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se introducirá al tema proyectando una serie de rostros que expresen diferentes estados emocionales. 2. Se le pedirá al grupo que identifiquen las emociones. 3. Se continuará con la exposición del tema. 	Presentación Imágenes con rostros.	40 min.
Rompecabezas.	Evaluar y reafirmar los conocimientos adquiridos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se le dará a cada equipo una o dos piezas de un rompecabezas. 2. Cada pieza tendrá una palabra diferente: <ol style="list-style-type: none"> a. Autorregulación. b. Personalidad. c. Juego de simulación. d. Autoestima. e. Erikson. f. Juego cooperativo. 3. Las/os guías mencionarán los conceptos y las y los participantes colocarán la ficha correspondiente. 4. Se aclararán dudas en caso de surgir. 	Rompecabezas de figura humana.	15 min.
Cuestionario.	Cerrar la sesión y que el grupo evalúe a los/as facilitadoras.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dará un formato de evaluación (ver anexo D) a cada participante. 2. Al terminar, se aplicará una técnica de imaginación. 	Formatos de evaluación.	10 min.

MÓDULO: Las Familias y la perspectiva de género.
TEMA (S) DE LA SESIÓN: Tipos de Familia. Estilos de Crianza.

N° DE SESIÓN: 5
FECHA:

OBJETIVO: Que las y los participantes distingan los tipos de familia y los estilos de crianza que adoptan.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO
Toco azul.	Motivar al grupo y tener contacto entre las y los integrantes.	<ol style="list-style-type: none"> Las y los participantes se colocarán de pie y se le dará la indicación “toco azul” y cada una de las personas tocarán algo azul que pertenezca a otra persona. No se puede tocar a sí mismo/a ni tocar cosas fuera del grupo de personas. Las/os facilitadores continuarán la actividad con otras frases como: “toco orejas, toco amarillo, toco anillo”. 		10 min.
Role Playing.	Evaluar la clasificación que el grupo da a las familias.	<ol style="list-style-type: none"> Se dividirá el grupo en 4 equipos. A cada equipo se le asignará alguna de estas clasificaciones: <ol style="list-style-type: none"> Familia monoparental. Familia disfuncional. Familia extensa. Familia reconstituida. Cada equipo, deberá hacer un guión y actuarlo de manera que expongan las características que piensan posee ese tipo de familia. 	Accesorios como portafolios, mandil, muñecas, coches de juguete, pelota, juego de té, periódico, etc.	30 min.
Mapa mental.	Exponer conceptos sobre la familia, diferentes tipos y estilos de crianza.	<ol style="list-style-type: none"> A través de una serie de imágenes, se expondrán oralmente las características de las familias, los tipos y los estilos de crianza que adoptan. 	Presentación.	40 min.
Análisis.	Evaluar y analizar videos para reforzar los conocimientos.	<ol style="list-style-type: none"> Se proyectará una serie de videos y los y las participantes deberán hacer un análisis que incluya: <ol style="list-style-type: none"> Tipo de familia. Estilo de crianza. Reglas familiares. Centración emocional. Consecuencias. 	Videos (ver anexo E). Hojas blancas.	15 min.

Evaluación y Reflexión.	Cerrar la sesión y evaluar a los/as guías.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se aplicará el cuestionario de evaluación (anexo D). 2. Se hará la proyección del video "No Basta" (http://youtu.be/s_xJvy_zz18). 	Cuestionario. Video "No Basta".	20 min.
-------------------------	--	---	------------------------------------	---------

MÓDULO: Género.

TEMA (S) DE LA SESIÓN: Conceptos básicos de la teoría de género I.

N° DE SESIÓN: 6

FECHA:

OBJETIVO: Que las y los participantes conozcan los diferentes conceptos de la teoría de género.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO
Cuestionario sobre creencias.	Explorar las tendencias del grupo e integrarlo.	<ol style="list-style-type: none">1. Se colocarán letreros de “sí para mí”, “no para mí” y “no se” en diferentes puntos del aula.2. Se les pedirá a los/las participantes que escuchen y opinen si están de acuerdo o no con las frases que las/os facilitadores irán enunciando (anexo F).3. Se colocarán del lado que esté ubicado el letrero que exponga mejor su opinión.4. Se dará un ejemplo sencillo para resolver dudas antes de leer las afirmaciones.	Letreros.	10 min.
Bebés.	Explorar y reflexionar sobre los roles de género.	<ol style="list-style-type: none">1. Se forman cuatro equipos y se les reparte un bebé.2. Se les explica que tienen 15 minutos para inventar la biografía del bebe que les tocó, desde el nombre, carácter, personalidad, gustos, juegos, amigos, estudios, carrera, vida personal, etc.3. Después del tiempo establecido, se les pedirá que lean la biografía del bebé, pero antes de empezar a escucharlos, los/as facilitadoras pedirán que, para mayor comodidad de los bebés, les retiren el pañal.4. Esperar y observar unos segundos la reacción de los equipos. No podrán reelaborar la historia y la leerán en voz alta.5. Al terminar las lecturas, se hará la reflexión con las siguientes preguntas:<ol style="list-style-type: none">a. ¿Por qué su reacción al ver los órganos sexuales de los bebés?b. ¿Qué hubiera cambiado después de verlos y por qué?c. ¿Pasará esto en la vida real cuando los padres o la sociedad saben el sexo de los	4 bebés; dos con pene y pañal rosa y los otros dos con vulva y pañal azul.	30 min.

		recién nacidos? d. ¿Cómo influyen las expectativas de la sociedad en la vida e identidad de los seres humanos?		
Lotería.	Exponer conceptos básicos de género.	1. Se jugará de manera tradicional la lotería.	Lotería de conceptos básicos en género (anexo G). Fichas.	30 min.
Collage.	Evaluación.	1. Se dividirá el grupo en triadas y se les dará la indicación de realizar un collage plasmando los conceptos básicos de género. 2. En plenaria, explicarán su trabajo.	Revistas. Pegamento. Cartulinas.	20 min.
Conejos y canarios.	Cierre.	1. Los/as facilitadores pedirán al grupo que formen pares. 2. Cada pareja decidirá qué personaje adoptará: canario o conejo. 3. Ya que hayan elegido, se les indicará que los canarios son los que expresarán si han emitido frases sexistas hacia sus hijos/as. 4. Los conejos, son escucha y evitarán hacer comentarios, juicios de valor, expresiones faciales o corporales que limiten la narración de los canarios y se hará énfasis en la confidencialidad de cada pareja. 5. Posteriormente, invertirán papeles y los conejos relatarán su experiencia. 6. En plenaria, se preguntará al azar cómo se sintieron al ser escuchados/as sin que la otra persona emitiera juicios.		10 min.

MÓDULO: Género.

TEMA (S) DE LA SESIÓN: Conceptos básicos de la teoría de género II.

N° DE SESIÓN: 7

FECHA:

OBJETIVO: Que las y los participantes conozcan los diferentes conceptos de la teoría de género.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO
Mímica.	Integrar el grupo; prepararlo para la sesión.	<ol style="list-style-type: none">1. Se dará la bienvenida a los y las integrantes.2. Se dividirá al grupo en dos equipos.3. Por turnos, una persona de cada equipo pasará al frente y comunicará con mímica la acción que los/as facilitadoras asignen. Su equipo, tratará de adivinar la actividad en 1 min.4. Se llevará el marcador en una esquina del pizarrón.	Tarjetas con acciones (conceptos de género de la sesión anterior).	15 min.
Ahorcado.	Explorar los conocimientos previos del grupo.	<ol style="list-style-type: none">1. En cada esquina superior del pizarrón, se dibujará una base de "ahorcado" y se colocarán las líneas que representarán las letras faltantes de un concepto de género el cual los/as participantes deberán adivinar.2. Los dos equipos, tomarán turnos, para decir las letras que creen corresponden a los espacios.3. Si aciertan a alguna letra, ésta se escribirá en el espacio(s) correspondiente(s).4. Si no aciertan, se comenzará a dibujar una parte del ahorcado.5. Las palabras que se usarán son:<ol style="list-style-type: none">a. Feminismo.b. Machismo.c. Socialización de género.d. Personalidad andrógina.		15 min.
Situaciones.	Exponer los conceptos a través de ejemplos prácticos.	<ol style="list-style-type: none">1. Los/as facilitadoras se turnarán para leer los ejemplos de los conceptos a tratar esta sesión (anexo H).2. Los y las participantes dirán de qué concepto creen se está exponiendo.	Ejemplos (anexo H).	35 min.

		<ol style="list-style-type: none"> 3. Los/as facilitadoras dirán si su respuesta es correcta y leerán la definición formal. 4. De surgir dudas, se resolverán en el momento. 		
<p>Lo que me gusta de ser mujer y de ser hombre.</p>	<p>Que las/os participantes se den cuenta de los estereotipos de hombres y mujeres.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dividirá al grupo por sexos; a cada uno se le entregan hojas de rotafolio y plumones. 2. Deberán elegir a una persona que concentrará la información que le den a su equipo a través de lluvia de ideas. 3. Las mujeres deberán completar la frase: “Lo que más me gusta de ser mujer es...” y los hombres, completarán la frase: “Lo que más me gusta de ser hombre es...” 4. Se pide a los/as participantes que no discutan sobre sus ideas, sino que sólo plasmen todas las palabras o frases que vayan asociando con el enunciado inicial, no importa si son repetidas, hasta que crean que han finalizado su lista. 5. Cuando los grupos hayan terminado, el equipo capacitador les dirá: “Acaba de haber un accidente biológico y los seres humanos han cambiado de sexo: los hombres se han convertido en mujeres y las mujeres en hombres; así que les pedimos que repitan el ejercicio, pero ahora las mujeres deberán elaborar un listado que complete la frase: “lo que más me gusta de ser hombre es...” y los hombres deben elaborar un listado que complete la frase “lo que más me gusta de ser hombre es...”. Se les indica que deben seguir el mismo procedimiento. 6. Cuando terminen los grupos, se realizará una plenaria, en la que se colocan las hojas de tal manera que se puedan ver cuáles son las características que se valoran de ser mujeres y cuáles las de ser hombres. A partir de lo que hayan enlistado, se identificarán las características asociadas tradicionalmente a la feminidad y masculinidad. 	<p>Hojas de rotafolio. Cinta adhesiva. Marcadores.</p>	<p>30 min.</p>

Crucigrama.	Evaluación de conocimientos adquiridos y de la sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se entregará una hoja con un crucigrama impreso que las/os participantes deberán resolver. 2. Una vez terminado, los/as facilitadoras resolverán dudas y las/os integrantes devolverán el formato. 3. Se aplicará el cuestionario de evaluación (anexo D). 	Crucigrama (anexo I)	10 min.
Cierre.	Cerrar la sesión y evaluar a las/os facilitadores.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se hará la lectura de “Mercedes y Juan Pedro” (anexo J). 	Lectura.	5 min.

MÓDULO: Violencia y la perspectiva de género.

TEMA (S) DE LA SESIÓN: Definición de violencia, ciclo de la violencia.

N° DE SESIÓN: 8

FECHA:

OBJETIVO: Que las y los participantes aprendan las etapas del ciclo de violencia.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO
La papa caliente.	Integración e indagación de conceptos previos.	<ol style="list-style-type: none">1. Se dará la bienvenida al grupo y se le pedirá que permanezcan en círculo.2. Lanzando una pelota hacia los y las integrantes, uno de los facilitadores iniciará diciendo: "la papa caliente tiene mucho aceite ¿quién se quemó? 1, 2, 3".3. Quien se haya quedado con la pelota al final de la frase, deberá responder la pregunta de la facilitadora.4. Se continúa con otra ronda hasta terminar las preguntas.5. Ya sin la pelota, se continuará la indagación de conceptos.	1 pelota. Anexo K.	10 min.
Presentación.	Exposición de los conceptos del ciclo de la violencia.	<ol style="list-style-type: none">1. Con ayuda de una presentación de power point, se expondrá el tema de la sesión.2. Se aclararán dudas en cuanto surjan.	Presentación.	30 min.
Los avioncitos.	Discusión.	<ol style="list-style-type: none">1. Los participantes sintetizarán sus conclusiones respecto al tema, por escrito, en las alas de un avión de papel que ellos mismos confeccionarán.2. Después de escribirlas, harán volar los avioncitos por toda la sala arrojándolas hacia otros miembros del grupo.3. Cada persona que reciba un avioncito lo leerá y lo volverá a arrojar.4. Así, todos los miembros del grupo tendrán la oportunidad de leer la opinión de los demás.	Hojas de colores tamaño carta.	20 min.

Video.	Identificar la etapa del ciclo de la violencia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se proyectarán diferentes secuencias de video. 2. Los/as participantes deberán mencionar la etapa del ciclo de la violencia representadas en los videos. 	Videos alusivos a violencia (Anexo L).	20 min.
Yoga.	Relajar al grupo para cerrar la sesión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se pedirá a las/os participantes que realicen las posturas de yoga que las/os facilitadores les enseñen. 2. Se despedirá el grupo. 		10 min.

MÓDULO: Violencia y la perspectiva de género.

TEMA (S) DE LA SESIÓN: Tipos y Modalidades de la violencia con perspectiva de género.

N° DE SESIÓN: 9

FECHA:

OBJETIVO: Que las y los participantes identifiquen las modalidades y tipos de violencia.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO
Violencia.	Integrar e indagar situaciones de violencia que haya vivido el grupo.	<ol style="list-style-type: none">1. Las y los participantes formarán un círculo y guardarán silencio.2. Las personas que facilitan leerán una lista de situaciones de violencia (anexo M).3. Al escuchar las situaciones, las personas que en algún momento de sus vidas se hayan identificado con aquellas, caminarán hacia el centro del círculo.4. Una vez en el centro, se mirarán entre sí y también a quienes se hayan quedado en el círculo. Regresarán a él.5. Al terminar de leer el listado, dejarán que las y los participantes propongan y comenten otros momentos de violencia que hayan experimentado en cualquier momento de su vida.	Lista de situaciones.	15 min.
Presentación.	Exponer tipos y modalidades de la violencia.	<ol style="list-style-type: none">1. Se dará a cada participante un juego de un cuadernillo de trabajo para la sesión (Anexo N).2. Con apoyo de una presentación, los/as facilitadoras expondrán los tipos y modalidades de la violencia.3. Los/as integrantes deberán anotar los puntos que crean importantes en su cuadernillo.	Cuadernillo con imágenes.	30 min.
Historias de mujeres.	Analizar e identificar los tipos y modalidades de la violencia así como las etapas del ciclo de violencia en	<ol style="list-style-type: none">1. Se dividirá el grupo en 5 equipos y se les repartirá un caso por escrito (Anexo Ñ).2. Se dará la instrucción: "Analicen los casos y escriban sus respuestas en la misma hoja".3. Las preguntas serán:<ol style="list-style-type: none">a. Contexto familiar en donde ocurrió la agresión, ocupación y edad de la mujer y del hombre.b. Tipos de violencia ejercidos contra la mujer.	Casos y cuestionarios impresos.	25 min.

	diferentes casos.	<ul style="list-style-type: none"> c. Etapas del ciclo de la violencia manifestadas. d. ¿Cómo intenta la mujer detener la agresión? e. ¿Cree usted que a las mujeres les gusta o provocan la agresión? 		
Relajación.	Cierre de sesión y evaluación del módulo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se aplicará el Anexo D para evaluar a las/os facilitadores. 2. Una vez entregada la evaluación, el grupo formará un círculo en medio del salón. 3. Se expondrá la técnica para respirar con el diafragma. Los y las participantes la replicarán un par de veces. 4. Se les pedirá que giren a la derecha de tal forma que vean la espalda de su compañero/a. 5. Practicarán un par de veces más la respiración diafragmática. 6. Las/os guías mostrarán técnicas de masaje que los/as integrantes deberán realizar en la espalda que tengan enfrente. 7. Las técnicas serán: <ul style="list-style-type: none"> a. Pellizcos. Movimientos de presión y circulares con pulgares. b. Surcos. Movimientos con las yemas de todos los dedos con presión. c. Plumas. Movimientos con las yemas de todos los dedos sin presión. d. Percusiones cubitales. Movimientos con manos en posición vertical (cuchillo), alternando manos y con variación de ritmo. e. Percusiones. Movimiento con los puños (piedras), dando pequeños y suaves golpes. Alternando manos y con variación de ritmo. f. Vibraciones. Movimiento en zigzag con el dedo índice y medio. 		25 min.

MÓDULO:

TEMA (S) DE LA SESIÓN: Evaluación final y cierre del taller.

N° DE SESIÓN: 10

FECHA:

OBJETIVO: Evaluar los conocimientos adquiridos, el desempeño de los/as facilitadoras y cerrar el taller.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO
La persona más...	Integrar el grupo, propiciar la confianza.	<ol style="list-style-type: none">1. Los/as guías repartirán los formatos para la actividad.2. Explicarán que en las hojas deberán recabar firmas de las personas que cumplan con las condiciones marcadas en cada sección.3. Empezarán por conseguir las firmas en el siguiente orden:<ol style="list-style-type: none">a. La persona que está más cerca.b. La firma de la persona con la más bella sonrisa.c. La persona con los ojos más bellos.d. La persona con el cabello más corto.e. La firma de la persona que pese más.f. Una persona que tenga alguna prenda azul.g. La persona que a tu juicio sea la más simpática.h. La persona que pese menos.i. Tú firma y grita: ¡Ya terminé!4. En plenaria y con ayuda del pizarrón, se verá el ganador/a de cada consigna.	Hojas de color.	30 min.
PNI.	Que en grupo, realicen las conclusiones del curso-taller.	<ol style="list-style-type: none">1. Se dividirá el pizarrón en tres columnas; en la primera se escribirá positivo, en la siguiente negativo y en la última interesante.2. Se pedirá a cada participante que pase a escribir lo correspondiente en las columnas respecto al curso-taller.3. Se discutirá en plenaria las conclusiones.		20 min.

	Evaluación.	1. Se repartirán formatos de evaluación (anexo O).		10 min.
Comentarios positivos.	Cierre de sesión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se repartirán pedazos de hojas de colores a cada participante (tantas como participantes haya). 2. En un lado de cada hoja, colocarán el nombre de cada integrante del grupo. 3. En el anverso de las hojas, escribirán tres características positivas que vean en cada persona. 4. Se entregarán las hojas a quien corresponda. 5. Cada persona leerá lo que recibió. 	Pedazos de hojas de color.	10 min.
Convivio.	Cierre de taller.		Refrescos. Frituras. Grabadora.	40 min.

ANEXO B. EVALUACIÓN

INSTRUCCIONES: Marque con una "X" la opción que refleje mejor su opinión.

1. Las dinámicas realizadas fueron:

Muy buenas  Buenas  Regulares  Malas 

2. El desempeño de las/os facilitadores fue:

Muy bueno  Bueno  Regular  Malo 

3. Los materiales usados fueron:

Muy buenos  Buenos  Regulares  Malos 

INSTRUCCIONES: Responda las preguntas:

4. ¿Qué te llevas de ésta sesión?

5. ¿El tiempo fue adecuado para la sesión?

6. ¿El temario cubre sus expectativas respecto al taller?

7. ¿Alguna sugerencia o comentario?

ANEXO C. DESARROLLO COGNOSCITIVO

INSTRUCCIONES: Relaciona las columnas.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Preoperacional. | a) Ejemplo de generalización de las reglas gramaticales. |
| <input type="checkbox"/> Comprensión del número. | b) Tipo de memoria que produce guiones de rutinas. |
| <input type="checkbox"/> Animismo. | c) Reproducir información de memoria. |
| <input type="checkbox"/> "Se ha rotpido". | d) Los niños/as usan el pensamiento simbólico pero no la lógica formal. |
| <input type="checkbox"/> Recuerdo. | e) Empiezan a contar y manejar cantidades. |
| <input type="checkbox"/> Genérica. | f) Atribuyen vida a objetos que no la tienen. |

ANEXO D. EVALUACIÓN MÓDULOS

INSTRUCCIONES: Marque con una "X" la opción que refleje mejor su opinión.

1. Las dinámicas realizadas durante la(s) última(s) sesión(es) fueron:

Muy buenas  Buenas  Regulares  Malas 

2. El desempeño de los/as facilitadoras fue:

Muy bueno  Bueno  Regular  Malo 

3. Los materiales usados fueron:

Muy buenos  Buenos  Regulares  Malos 

INSTRUCCIONES: Responda las preguntas:

4. ¿Qué te llevas de éste módulo? _____

5. ¿El tiempo fue adecuado para la(s) sesión(es)? _____

6. ¿Se cubrieron sus expectativas respecto a este módulo? _____

7. ¿Alguna sugerencia o comentario? _____

ANEXO E. VIDEOS TIPOS DE FAMILIA

Programas	Características
<p>Los padrinos mágicos.</p> <p>Marmel, S. (guionista); Hartman, B y Fountain, J. (directores). (2002). Los padrinos mágicos [episodio de una serie de televisión]. En Hartman, B (productor), <i>Maximamá y superpapá</i>. E.U.: Nickelodeon productions y Frederator studios.</p>	<p>Tipo de familia: nuclear.</p> <p>Estilo de crianza: indiferente.</p> <p>Reglas: sin reglas.</p> <p>Centración emocional: estrés de los padres.</p> <p>Consecuencias: rebeldía, hostilidad, conducta delictiva, autoestima baja.</p>
<p>Papá soltero.</p> <p>Aguilar, E. (guionista). García, M. (director). (1990). Papá soltero [episodio de una serie de televisión]. En Cruz, M. y Llano, L. (productor), <i>Tema prohibido</i>. México: Televisa.</p>	<p>Tipo de familia: monoparental.</p> <p>Estilo de crianza: autoritativo.</p> <p>Reglas: acuerdos.</p> <p>Centración emocional: ambas partes.</p> <p>Consecuencias: asertividad, independencia, autocontrol, autoestima alta.</p>
<p>El castillo de la pureza.</p> <p>Guajardo, A. (productor) Ripstein, A. (director-guionista). Pacheco, J. (guionista). (1972). <i>El castillo de la pureza</i> [cinta cinematográfica]. México: Estudios Churubusco.</p>	<p>Tipo de familia: nuclear.</p> <p>Estilo de crianza: autoritario.</p> <p>Reglas: rígidas.</p> <p>Centración emocional: hijos.</p> <p>Consecuencias: timidez, dependencia, autoestima baja.</p>
<p>Los Simpson.</p> <p>Groening, M. (guionista). Butterworth, K. y Vanzo, G. (directores). (1990). Los Simpson [episodio de una serie de televisión]. En Sakai, R. (productor), <i>Una familia modelo</i>. E.U.: 20th Century Fox television.</p>	<p>Tipo de familia: nuclear.</p> <p>Estilo de crianza: permisivo.</p> <p>Reglas: sin límites.</p> <p>Centración emocional: los hijos.</p> <p>Consecuencias: extroversión, poca autorregulación, impulsividad, autoestima alta.</p>

ANEXO F. FRASES “SÍ PARA MÍ, NO PARA MÍ Y NO SE”

1. Los bebés necesitan más cercanía de la madre que del padre.
2. Las mujeres son mejores para la crianza de los hijos, debido a su instinto maternal.
3. Los hombres son más racionales que las mujeres, y las mujeres más afectivas que los hombres.
4. Los hombres tienen mayores necesidades sexuales que las mujeres.
5. La mayor responsabilidad económica del hogar debe recaer en el hombre.
6. Un hombre no puede cuidar de manera adecuada a un bebé.
7. La mayor responsabilidad para evitar los embarazos debe recaer en las mujeres.
8. Una pareja puede funcionar adecuadamente, aun si el hombre permanece en casa y la mujer trabaja fuera del hogar.
9. Una mujer puede realizarse plenamente sin tener hijos.
10. El hombre debe ser el jefe del hogar.
11. Las mujeres son más resistentes a las enfermedades.
12. El trabajo doméstico debe tener un reconocimiento económico.
13. Existen unos trabajos más apropiados para mujeres y otros más apropiados para hombres.
14. Los hombres son mejores que las mujeres a la hora de tomar decisiones.
15. Las mujeres son más pacíficas que los hombres.
16. Los hombres son mejores que las mujeres para desempeñar labores técnicas.
17. Las mujeres faltan al trabajo más que los hombres, debido a enfermedades y malestares propios de su sexo.
18. Las mujeres son más confiables que los hombres para manejar los dineros de la comunidad.
19. Los hombres son más capaces y tienen mayor credibilidad que las mujeres en los momentos de negociación.

20. Los hombres son mejores que las mujeres en el desempeño de funciones que impliquen responsabilidad y toma de decisiones.
21. Las mujeres son más honradas que los hombres.
22. Las mujeres son más eficientes que los hombres en las tareas comunitarias.
23. Los hombres deben representar a la familia a la hora de tomar decisiones sobre el hogar.
24. Las mujeres con hijos pequeños no deben participar fuera del hogar en actividades de la comunidad.
25. Los hombres representan adecuadamente los intereses de toda la comunidad.
26. Las mujeres no resisten de manera adecuada las presiones de la vida política.
27. Las mujeres son apropiadas para las labores de relaciones públicas.
28. Las mujeres no saben manejar en forma adecuada el poder.
29. Las mujeres deben apoyar afectivamente a sus compañeros, cuando éstos ocupan posiciones de poder.
30. Los hombres están más capacitados que las mujeres para realizar estudios científicos.

ANEXO G. LOTERÍA DE CONCEPTOS DE GÉNERO

GENERO	SEXO	BRECHAS
ROLES	IGUALDAD	CONSTANCIA
IDENTIDAD	DESIGUALDAD	ESTEREOTIPOS

GENERO	SEXO	ESTEREOTIPOS
IDENTIDAD	ROLES	EQUIDAD
PERSPECTIVA DE GENERO	EMPODERAMIENTO	IGUALDAD

ANEXO H. EJEMPLOS PARA LA EXPOSICIÓN DE CONCEPTOS BÁSICOS DE GÉNERO II

Feminismo. La persona que escribió la siguiente redondilla, se ha considerado como pionera de un movimiento por las situaciones que denuncia.

Hombres necios que acusáis
a la mujer sin razón,
sin ver que sois la ocasión
de lo mismo que culpáis:
si con ansia sin igual
solicitáis su desdén,
¿por qué queréis que obren bien
si las incitáis al mal?

Combatís su resistencia
y luego, con gravedad,
decís que fue liviandad
lo que hizo la diligencia.
Parecer quiere el denuedo
de vuestro parecer loco,
al niño que pone el coco
y luego le tiene miedo.

Queréis, con presunción necia,
hallar a la que buscáis,
para pretendida, Thais,
y en la posesión, Lucrecia.
¿Qué humor puede ser más raro
que el que, falto de consejo,
él mismo empaña el espejo,
y siente que no esté claro?

Con el favor y el desdén
tenéis condición igual,
quejándoos, si os tratan mal,
burlándoos, si os quieren bien.
Opinión, ninguna gana;
pues la que más se recata,
si no os admite, es ingrata,
y si os admite, es liviana.

Siempre tan necios andáis
que, con desigual nivel,
a una culpáis por cruel
y a otra por fácil culpáis.

¿pues cómo ha de estar templada
la que vuestro amor pretende,
si la que es ingrata, ofende,
y la que es fácil, enfada?

Mas, entre el enfado y pena
que vuestro gusto refiere,
bien haya la que no os quiere
y quejaos en hora buena.
Dan vuestras amantes penas
a sus libertades alas,
y después de hacerlas malas
las queréis hallar muy buenas.

¿Cuál mayor culpa ha tenido
en una pasión errada:
la que cae de rogada,
o el que ruega de caído?
¿O cuál es más de culpar,
aunque cualquiera mal haga:
la que peca por la paga,
o el que paga por pecar?

Pues ¿para qué os espantáis
de la culpa que tenéis?
Queredlas cual las hacéis
o hacedlas cual las buscáis.
Dejad de solicitar,
y después, con más razón,
acusaréis la afición
de la que os fuere a rogar.

Bien con muchas armas fundo
que lidia vuestra arrogancia,
pues en promesa e instancia
juntáis diablo, carne y mundo.

Machismo. Expresiones como: “Vieja al volante, peligro constante”, “Tenía que ser mujer”, “Para qué vas a la escuela, mejor cástate”, “Los hombres no lloran”.

Discriminación de género. El profesor Tomás de la secundaria, tenía a su cargo el taller de electrónica; al principio del ciclo escolar cuando los y las alumnas nuevas hacían el recorrido por los talleres, el profesor les advertía que no quería que mujeres se inscribieran a su clase.

Prejuicios. Recordemos el primer ejercicio del taller.

Socialización de género. Cuando una niña tiene falda y al jugar se le dice que se “esté quieta” pues una niña no debe “enseñar los calzones”. O cuando a un niño se le dice que no debe jugar con muñecas.

Instituciones que reproducen modelos.

La familia. Cuando un padre se entera que tendrá un hijo y compra un balón de fútbol; el abuelo un ajedrez y la madre ropita azul, etc.

La escuela. En la carrera de Física de la UNAM en el ciclo 2005-2006, se inscribieron 739 personas. De las cuales, el 26% eran mujeres y 74% eran hombres (Guía de Carreras UNAM, 2007).

En Enfermería UNAM (2005-2006) 81% de alumnos de primer ingreso fueron mujeres y el 19% hombres.

La población de ingreso a la facultad de ingeniería de la UNAM (2010) fue 18% mujeres contra un 82% de hombres.

En Psicología en el semestre 2010-1 (sistema escolarizado) el 81% de las personas de primer ingreso fueron mujeres (Nieto, 2010).

Mercado laboral. Cuando una mujer ha laborado 8 o 9 horas en una oficina, aún llega a casa y hace la cena, revisa la tarea de las niñas, plancha su ropa para el día siguiente etc.

Algunos empleos se consideran exclusivamente para mujeres u hombres.

Medios de comunicación. Comerciales “EGO”, “M FORCE”, “MR. MÚSCULO”, “AXE”.

Lenguaje.

Zorro: Héroe justiciero.

Zorra: Puta.

Perro: Mejor amigo del hombre.

Perra: Puta.

Aventurero: Osado, valiente, arriesgado.

Aventurera: Puta.

Ambicioso: Visionario, Enérgico, con metas.

Ambiciosa: Puta.

Cualquier: Fulano, Mengano, Zutano.

Cualquiera: Puta.

Regalado: Participio del verbo regalar

Regalada: Puta.

Callejero: De la calle, urbano.

Callejera: Puta.

Hombrezuelo: Hombrecillo, mínimo, pequeño.

Mujerzuela: Puta.

Hombre público: Personaje prominente. Funcionario público.

Mujer pública: Puta.

Hombre de la vida: Hombre de gran experiencia.

Mujer de la vida: Puta.

Atorrante: Adj. que indica simpatía y viveza.

Atorranta: Puta.

Rápido: Inteligente, despierto.

Rápida: Puta.

Puto: Homosexual.

Puta: Puta.

Brujo: Mago, Chamán, sabio.

Bruja: Puta.

Dios: Creador del universo y cuya divinidad se transmitió a su Hijo varón por línea paterna.

Diosa: Ser mitológico de culturas supersticiosas, obsoletas y olvidadas.

Patrimonio: Conjunto de bienes.

Matrimonio: Conjunto de males.

Heroe: Ídolo.

Heroína: Droga.

Atrevido: Osado, valiente.

Atrevida: Insolente, mal educada.

Soltero: Codiciado, inteligente, hábil.

Soltera: Quedada, lenta, ya se le fue el tren.

Suegro: Padre político.

Suegra: Bruja, metiche, etc.

Machista: Hombre macho.

Feminista: Lesbiana.

Don Juan: Hombre en todo su sentido.

Doña Juana: La mujer de la limpieza.

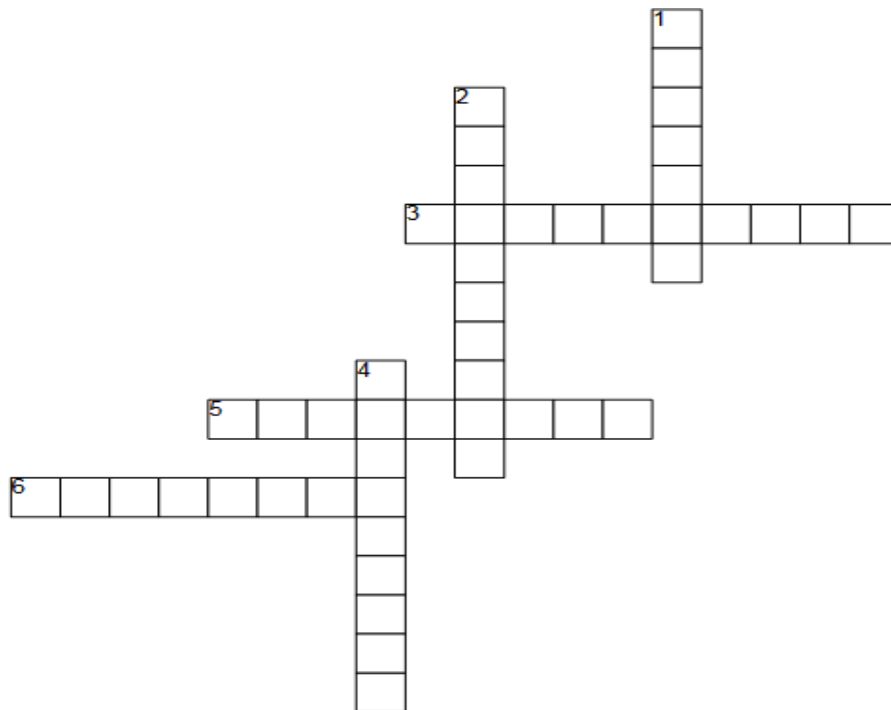
Tradiciones culturales. Cuando la madre de familia le pide a la hija que caliente las tortillas o sirva la comida a su padre o hermanos. Cuando es 10 de mayo, las mujeres de la familia cocinan para “festejar” el día de las madres.

El estado. Cuando promueven concursos de belleza donde jueces asignan valor a las mujeres por cómo se ven.

Nuevas masculinidades. Cuando un hombre apoya a su pareja para superarse en los ámbitos que ella desee.

Personalidad andrógina. Carmen Aristegui.

ANEXO I. CRUCIGRAMA GENERO II



Horizontales

3. Juicios a la ligera sin conocimiento previo.
5. Conjunto de teorías y prácticas que conceden a las mujeres capacidades y derechos.
6. Normas, actitudes y rasgos socioculturales que perpetúan el poder de los hombres.

Verticales

1. Institución que reproduce estereotipos.
2. Personalidad que combina rasgos masculinos y femeninos.
4. Expresión máxima del machismo.

ANEXO J. MERCEDES Y JUAN PEDRO

Mercedes y Juan Pedro son buenos amigos casi todo el tiempo.

Les gusta hacer muchas cosas juntos, como dibujar, leer cuentos, jugar a las escondidillas, al bote pateado, a los encantados... y también a la casita, a los caballeros y princesas.

Un día que ya habían jugado, leído y pintado, se les ocurrió jugar a la mamá y al papá.

Juan Pedro dijo:

- Yo seré el papá que se va a trabajar y resolverá todos los problemas de la casa, y tú la mamá que hará la comida y me esperará cuando llegue.
- ¡Ah, no! – dijo Mercedes -, yo también quiero ir a trabajar, me voy a aburrir esperándote a que llegues.

Discutieron y discutieron y discutieron, hasta que finalmente dijo Juan Pedro:

- Así yo no quiero jugar contigo.
- Bueno – dijo Mercedes, y se fue a su casa.

Juan Pedro no dio su brazo a torcer y se quedó solo jugando. Primero jugó a los cochecitos, a la pelota, al trompo, leyó un libro de insectos 15 veces. Se decía a sí mismo: “Yo no estoy aburrido”; hasta que pensó que podía jugar a ser papá él solo.

Se iba a la oficina y regresaba, trabajaba en la computadora, lavaba el coche, arreglaba cosas con sus herramientas de juguete y manejaba su coche hasta la casa. Pero al llegar, nadie estaba ahí para platicar como le había ido, ni ver una película juntos.

Pensó que Mercedes sí que sabría cómo hacer las cosas, ella era muy buena jugando a la casita.

De pronto, se asomó por la ventana y vio a Mercedes pateando una piedrita en el jardín.

Salió corriendo a saludarla:

- ¡Mercedes, me alegra verte!
- No, Juan Pedro, a mi me alegra verte... ¡estaba tan aburrida jugando sola!

El resto del día, tomaron turnos en el juego para irse a trabajar, para cuidar a las muñecas, para arreglar cosas, y jugaron felices para siempre... bueno, casi todo el tiempo.

ANEXO K. PREGUNTAS DE INDAGACIÓN SOBRE VIOLENCIA

1. ¿Qué entiendes por violencia?
2. Una omisión –dejar de hacer algo- ¿Puede ser violencia?
3. ¿Qué consideras que genera la violencia?
4. ¿Qué piensas que es una luna de miel?
5. ¿Qué pasa cuando una persona acumula tensiones?
6. ¿Qué crees que haga una persona al culpar al alcohol o a las drogas por ser violenta?
7. ¿Qué consecuencias puede tener la violencia?
8. ¿Crees que las infecciones de transmisión sexual pueden ser consecuencia de la violencia?
9. ¿Qué es una relación de poder?
10. ¿Qué entiendes por ciclo de violencia?

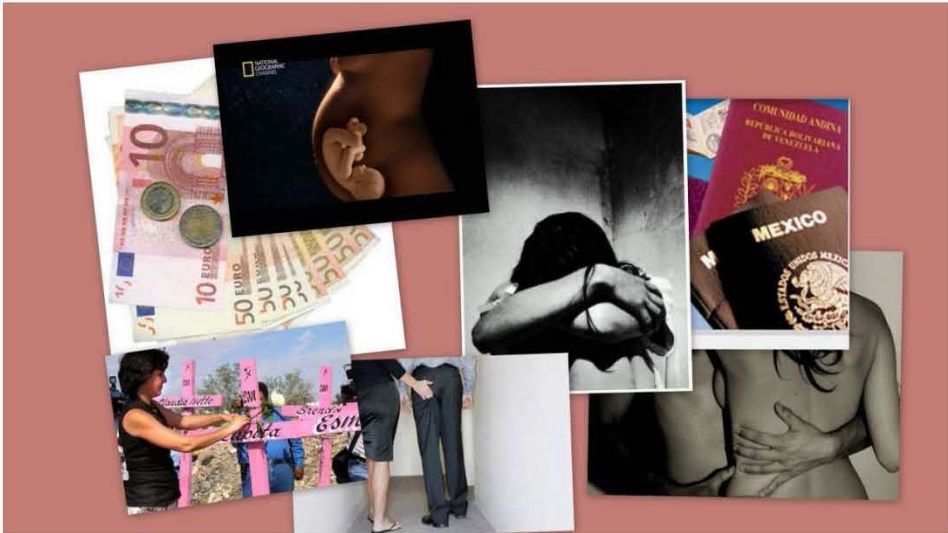
ANEXO L. VIDEOS SOBRE CICLO DE LA VIOLENCIA

Video	Etapa
<p>Nunca más. (del minuto 13:18 a 19:28)</p> <p>Cowan, R. (productor). Apted, M. (director) Kazan, N. (guionista). (2002) <i>Nunca más</i> [cinta cinematográfica] E.U.: Columbia Pictures corporation.</p>	<p>Acumulación de tensión.</p>
<p>Cicatrices. (23:23 – 25:24)</p> <p>Del Toro, P. (productor-director-guionista). Maldonado, V. (guionista). (2005) <i>Cicatrices</i> [cinta cinematográfica] México: Armagedon producciones.</p>	<p>Explosión.</p>
<p>¿Por qué? (3:35 – 4:00 y 0:10 – 1:30)</p> <p>Segura, X. (productor-director-guionista). (2007) ¿Por qué? [corto animado] Madrid, España: ARS animación.</p>	<p>Distancia.</p>
<p>Hoy recibí flores. (completo)</p> <p>[campaña “recibí flores hoy”] http://www.youtube.com/watch?v=_xp6S7GTkI0</p>	<p>Luna de miel.</p>

ANEXO M. LISTA DE SITUACIONES DE VIOLENCIA

1. ¿Alguna vez te negaron un trabajo por ser mujer?
2. ¿Alguna vez reprimieron tu llanto por ser hombre?
3. ¿Alguna vez te prohibieron usar una falda?
4. ¿Alguna vez alguna pareja te prohibió tener amistades?
5. ¿Alguna vez alguna pareja te dijo cómo deberías actuar?
6. ¿Alguna vez te prohibieron realizar tareas del hogar?
7. ¿Sabes de alguna mujer que le hayan negado un puesto por dárselo a un hombre?
8. ¿Sabes de algún caso en el que un hombre haya muerto a manos de su esposa?
9. ¿Alguna vez le has prohibido a tu hija jugar con coches?
10. ¿Alguna vez le has prohibido a tu hijo usar el color rosa?

ANEXO N. CUADERNILLO DE TRABAJO: TIPOS Y MODALIDADES DE LA VIOLENCIA

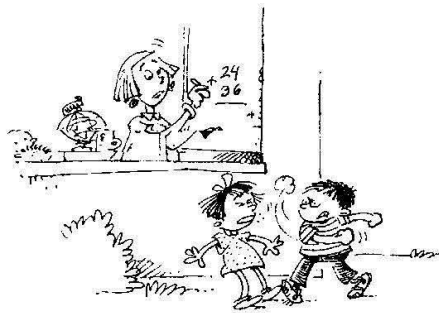


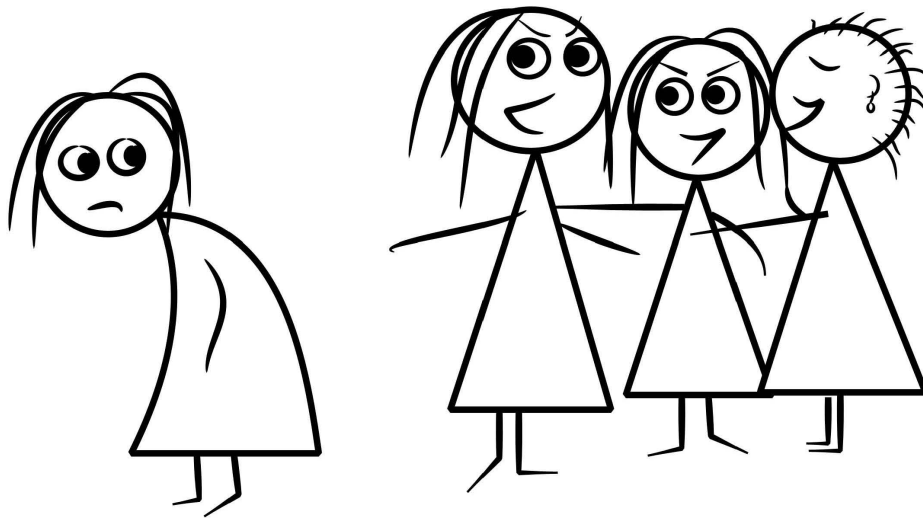






Cariño ! pasame el secador.







ANEXO Ñ. CASOS DE VIOLENCIA

1. EL CASO DE ESTHER

Esther tiene 21 años. Se dedica a los oficios domésticos de su casa y tiene seis meses de vivir con Rodolfo, de 35 años, y quien se dedica al comercio. Ninguno de los dos tiene hijas o hijos.

Rodolfo trata a Esther de prostituta, la acusa de andar con otros hombres, la amarra y le apaga colillas de cigarro en el cuerpo. La golpea con un látigo pequeño, le mete objetos en la vagina y si ella no quiere tener relaciones sexuales con él, la golpea.

Rodolfo lleva hombres a la casa y la obliga a tener relaciones sexuales con ellos. Estos hombres le pagan dinero a Rodolfo. Rodolfo obliga a Esther a mantener estas relaciones poniéndole una pistola en el cuello y diciéndole que, “si grita la mata”.

Durante los seis meses de convivencia, Rodolfo mantuvo a Esther encerrada. Ella no podía salir, pues siempre la tenía amarrada. En una ocasión, Rodolfo la amarró por quince días y le quemo la ropa.

2. EL CASO DE ANA

Ana se dedica a los oficios domésticos y a la costura, tiene 33 años, está casada hace 6 años con José. Ambos tienen 2 hijos de 3 y 4 años. José es 8 años menor que Ana. Trabaja en la construcción.

José trata a Ana de puta, de sinvergüenza, la acusa de robarle dinero y constantemente la hecha de la casa; argumentando que la casa es de él, aunque la compraron entre los dos. Le pega con los puños cerrados y cuando ella busca protección donde la vecina, la va a buscar con un cuchillo. Más de una vez le ha pegado delante de los niños. La obliga a tener relaciones sexuales y si ella no quiere la golpea.

José venía enojado y molesto desde hace varios días, y como Ana conocía esta conducta y sabía que el enfado de José podía terminar en golpes, le pidió de buena manera que cambiara de actitud y, como respuesta, él lanzó un vaso de agua a la cara, la siguió hasta

la cocina y volvió a repetir la acción del vaso de agua. Posteriormente la tiró al suelo, la empezó a golpear en la cara, los brazos y las rodillas, al mismo tiempo que le decía que ella era una sucia, una “puta”, que no servía para nada, una inútil...

Cuando Ana sale a hacer algún mandado y regresa a la casa, José la huele y le mete los dedos en la vagina para ver si estuvo con otro hombre.

3. EL CASO DE LORENA

Lorena es profesora, tiene 34 años y 7 meses de embarazo. Desde hace 10 años está casada con Enrique, taxista, de 44 años de edad. Tienen 2 niñas de 8 y 9 años.

Enrique tiene amenazada de muerte a Lorena. En varias ocasiones le ha destruido la ropa, no deja que la familia de ella la visite, ni las compañeras y compañeros, o que alguna persona llegue a la casa a vender algo o a pedir un favor. No la deja escuchar radio, ni ver televisión.

Él la acusa de ser satánica, la hecha de la casa y la amenaza con quitarle a las niñas. Le dice que ella no tiene capacidad para pensar, de razonar y que es una inepta.

La ropa que Lorena plancha, Enrique la tira al suelo y la arruga, le dice a ella y a las niñas que son cochinas, asquerosas, que no sirven para nada.

Enrique le aprieta el estómago con palos, le despedaza la ropa que lleva puesta y la obliga cuando quiere, a defecar y a orinar, porque si no lo hace le dice que la va a matar.

4. CASO DE ADELA

Adela y Jorge tienen 8 años de casados. Ella tiene 27 años y él 36 años. Ambos tienen tres hijos, dos hijas de 2 y 4 años y un niño de 7 años. Ella es secretaria ejecutiva y él es abogado.

Cada vez que discuten, Jorge la trata de prostituta, de zorra, la acusa de andar con otros hombres, la humilla mucho, la amenaza con que él es abogado y sabe cómo defenderse y que, además, él sabe cuáles testigos falsos le servirían para que atestigüen en contra de ella.

Ha echado varias veces a Adela de la casa y le pone una fecha límite, pero ella no se va

porque no sabe a dónde ir a vivir. A las hijas e hijos de ambos, Jorge los ofende diciéndoles malparidos, mantenidos, vagos, etc.

Actualmente están separados. El toma mucho licor y maneja armas. Jorge gana muy bien pero le da a Adela muy poco para la compra de ropa y zapatos de las hijas e hijos. Les dice que no cuenten con él para nada.

Jorge mantiene relaciones con otra mujer, con la cual tiene hijos.

5. EL CASO DE SOLEDAD

Soledad tiene 40 años, es economista, trabaja como profesora y convive con Rodrigo. Él tiene 42 años y trabaja como inspector de tránsito.

Rodrigo le ha dicho varias veces a Soledad que se salga de la casa, y ante las negativas de ella, la ha sujetado del brazo y la ha jalado de los cabellos. En una ocasión, le agarró de los cabellos y la arrastró hasta la puerta, una vez ahí, la tiro al piso y le dio con los puños por la boca, al mismo tiempo que la pateaba y la amenazaba de muerte.

Cuando Soledad decidió dejar a Rodrigo, él llegó de sorpresa, se brincó la barda de la casa y a patadas y con un bate, destruyó la puerta de la cocina. Le cogió las manos a Soledad y la trató de prostituta una y otra vez y le decía que se callara. Estaba muy agresivo. Soledad le gritó a una vecina pidiéndole que por favor llamara a la policía, pero mientras tanto, Rodrigo se quito la ropa y le decía que él era muy macho. Gritaba furioso insultando a Soledad. Esa noche, Soledad durmió en un hotel y Rodrigo pasó la noche en la casa.

Al día siguiente, cuando Soledad volvió a la casa acompañada de dos policías, ya Rodrigo no estaba, pero había hecho desastres en la casa: pintó el cuarto con palabras como puta y zorra, cortó todos los vestidos de Soledad, le quebró los lentes, dejó papeles pegados por todas partes en donde decía "puta, reina de las putas", rompió los trastes, botellas y dejó un papel prensado con un cuchillo en la pared, en donde la amenazaba de muerte.

6. EL CASO DE SONIA

Sonia es secretaria ejecutiva y estudiante de psicología. Siempre viste de pantalones y blusas de manga larga. Un día salió de compras con una compañera y vieron un vestido que a Sonia le gustó mucho. Su compañera le dijo que se lo comprara, que le quedaba bien

y que además podría cambiar su forma de vestir rutinaria.

Sonia le contó apenada que ella no podía ponerse vestido ni podía usar blusas sin mangas, porque su marido le había dejado marcados los brazos y las piernas.

Le contó que se había casado muy joven, de 20 años, muy ilusionada y enamorada, con un hombre de 30 años, ingeniero, con muy buen trabajo, con una casa propia y, sobre todo, muy cariñoso y comprensivo.

Camino a la luna de miel, él la empezó a tratar mal y a pellizcar porque ella se había olvidado de echar dentro del equipaje la pijama de él.

Las agresiones continuaron. Cada vez que tenía una actividad social, él la pateaba y la pellizcaba o le apagaba los cigarros en las piernas, en la espalda y los brazos, de forma tal que ella no podía ponerse vestidos cortos y sin mangas.

La trataba de prostituta, de vagabunda y mantenida, y la acusaba de verse con otros hombres. En varias ocasiones, le pegó con los puños cerrados y la obligaba a tener relaciones sexuales aunque ella no quisiera. Se enojaba si su hermana o su papá iban a visitarla, pero delante de ellos se portaba muy amable y los atendía bien, pero cuando se iban, la trataba mal y empezaba a decir cosas desagradables de su familia. Cuando se calmaba, él le pedía perdón y le decía que nunca más lo volvería a hacer. Pero no cumplía su promesa.

Sonia le contó a su amiga que él era un gran deportista, admirado entre otras cosas por ello. Cuando ella estuvo embarazada, la puso en la pared del garaje y empezó a picar la pelota de basquetbol contra la pared a uno y otro lado de ella, hasta que terminó aventándosela en su estómago. Esto provocó que ella perdiera a su bebé.

Cuando ella pidió el divorcio, no tuvo apoyo ni de su misma familia, porque no se explicaban cómo podía dejar a un hombre tan responsable, tan respetuoso y tan admirado.

ANEXO O. EVALUACIÓN FINAL

INSTRUCCIONES: Marque con una "X" la opción que refleje mejor su opinión.

1. Las dinámicas realizadas durante la(s) última(s) sesión(es) fueron:


Muy buenas


Buenas


Regulares


Malas

2. El desempeño de los/las facilitadoras fue:


Muy bueno


Bueno


Regular


Malo

3. Los materiales usados fueron:


Muy buenos


Buenos


Regulares


Malos

INSTRUCCIONES: Responda las preguntas:

4. ¿Qué te llevas de éste curso-taller? _____

5. ¿El número de sesiones fue adecuado para los temas? _____

6. ¿Se cubrieron sus expectativas respecto al curso-taller? _____

7. ¿Alguna sugerencia o comentario para mejorar el curso-taller? _____

¡GRACIAS!